

## recherche en éducation

### LA PUCE À L'OREILLE AU SUJET DU REDOUBLEMENT

par *Louissette Pouliot et Pierre Potvin*

**T**out en respectant les croyances de nombreux enseignants au sujet du redoublement scolaire, le présent article sème le doute quant à l'efficacité de cette pratique pédagogique. Recommencer son année, voilà la décision qu'environ 30 000 élèves québécois, de la maternelle et du primaire, se voient imposer chaque année. Le redoublement relève d'une décision administrative à la suite d'une proposition que l'enseignant peut faire au moment de l'évaluation des apprentissages.

Le redoublement se produit fréquemment, mais aide-t-il vraiment l'élève en difficulté? « Non », répondent les chercheurs. Mais alors, pourquoi continuer à utiliser un moyen reconnu scientifiquement comme étant inefficace? La recherche ne rejoint peut-être pas les enseignants jusque dans leur pratique. La documentation scientifique sur le redoublement met à jour la dichotomie entre la recherche et la pratique du redoublement; elle met en évidence le rôle que jouent les croyances des enseignants.

Le présent article rend compte des résultats d'une enquête prenant la forme d'un questionnaire écrit auquel ont répondu 230 enseignants et enseignantes de la maternelle et du primaire, venant des régions de la Mauricie et du Centre du Québec. Mais avant de présenter ces résultats, il importe de placer le redoublement dans une perspective historique. Par la suite, il convient d'étudier les résultats de recherches sur le redoublement afin de rendre compte de l'efficacité ou de l'inefficacité de cette pratique.

#### CONTEXTE HISTORIQUE

Le redoublement est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale, c'est-à-dire depuis que les élèves sont regroupés par échelons constituant des barrières qui retiennent les élèves qui n'atteignent pas

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

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

Le redoublement scolaire a failli s'éteindre au cours des années 70 avec la venue du courant humaniste. Le concept de progrès continu amène alors la pratique du passage automatique dans la classe supérieure ou dans l'ordre d'enseignement suivant.

Au début des années 80, l'important redressement préconisé dans l'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation (1979), accentué par l'idéologie américaine sur « l'excellence », incite les milieux scolaires à remettre en question le courant humaniste et le

plantation de fleurs dans la cour d'école... Le personnel de l'école est invité à y amener sa propre famille, un type de rencontre bien apprécié par les élèves.

En mai, le personnel prépare une journée ou une soirée portes ouvertes sur un thème qui varie d'année en année: les portfolios, la mathématique, les sciences, etc. Les élèves présentent alors, sous forme de jeux ou d'activités destinés aux parents, quelques aspects des différents programmes d'études.

Enfin, il ne faut pas oublier l'incontournable concert de Noël et les quatre ou cinq assemblées qui parsèment nos dix mois d'école.

#### ET ENCORE...

Et pour se tenir à jour sur le quotidien de la classe? Au début de chaque mois, enseignants et enseignantes rédigent une lettre de nouvelles à l'intention des parents de leurs élèves. Y sont présentés: les dates à retenir, les thèmes étudiés, les objectifs visés pour le mois dans chacune des matières, les travaux attendus des élèves, un aperçu de l'évaluation, des recommandations relatives à ce qui peut être fait à la maison pour appuyer le travail scolaire. Parents et enfants sont encouragés à lire chacune des lettres de nouvelles à la maison et à en discuter. Que de travail mais quelle récompense de voir, le lendemain de l'envoi, des élèves apporter à l'école un livre sur le thème étudié ou relater une expérience se rapportant au sujet abordé en sciences, ou encore un parent se pointer pour offrir à la classe son expertise dans un domaine à l'étude!

L'école envoie aussi une lettre de nouvelles chaque mois; le comité de parents a également les siennes. Et il ne faut pas oublier Internet, dans lequel l'école a son site!

#### UN ÉLÉMENT CRUCIAL: LA LECTURE

Le personnel enseignant s'attend à ce que chaque élève travaille une trentaine de minutes à la maison: dictée, questions mathématiques et lecture se succèdent au rythme des jours de la semaine, selon la routine de chaque classe. De plus, des sacs remplis d'activités permettant de poursuivre le développement d'habiletés acquises à l'école peuvent être apportés à la maison. Ils

contiennent, par exemple, des jeux de mathématiques, des livres à lire et offrant des sujets de discussion, des projets à caractère scientifique, des cassettes, des jeux pour améliorer ses habiletés orthographiques.

Mais la lecture demeure l'élément essentiel de l'apprentissage. Il faut constater que les parents ne possèdent pas toujours l'expertise de l'enseignant ou de l'enseignante dans ce domaine. Aussi, l'école a publié un dépliant à leur intention détaillant la démarche de la lecture telle qu'elle est suivie en classe. Facile à utiliser, beaucoup de parents l'apprécient. Il indique les étapes nécessaires à franchir avant de commencer une lecture, donne un aperçu des stratégies de lecture enseignées en classe, encourage la discussion à toutes les étapes de la lecture et reconnaît son rôle essentiel dans le développement de la compréhension. Ce dépliant devient un outil essentiel pour quiconque s' imagine que le temps de lecture se limite au simple décodage de mots. Dès la première rencontre parents-enfant-enseignant, en octobre, on y recourt. L'enseignant s'en sert en effet pour tracer le profil de lecteur de l'élève et détermine les points à travailler à la maison pour développer ses habiletés. Il fera ensuite partie de toutes les discussions sur les progrès et demeurera le fidèle complice de l'enseignant en classe.

#### EN CONCLUSION

Beaucoup de temps est consacré à la communication entre enseignant et parents: lettres de nouvelles, appels, rencontres, etc. Des soirées bien remplies font suite à des journées bien remplies. Enseigner est une tâche lourde qui doit être partagée. Car cela est clairement établi en début d'année: le succès de l'élève dépend de l'engagement de chaque partenaire, à la mesure de ses aptitudes.

**René Ammann est enseignant à l'école Centrale, centre d'immersion (de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année) de la division scolaire de Transcona-Springfield, à Winnipeg.**

1. [www.mbnet.mb.ca/~centrale/](http://www.mbnet.mb.ca/~centrale/)



passage automatique. Une hausse des standards en éducation se produit, accentuant le recours à l'évaluation sommative. Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) dénonce la trop grande place laissée à ce type d'évaluation. En outre, de plus en plus d'élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires et ils ne reçoivent pas toujours l'aide des services d'orthopédagogie. Les enseignants sont enfermés dans un dilemme : les autorités scolaires visent la performance et l'excellence tout en intégrant de plus en plus d'élèves en difficulté.

Les enseignants devraient axer l'évaluation sur le processus d'apprentissage mais ils doivent aussi tenir compte des programmes qui comportent des objectifs répartis dans le temps dont il faut faire le bilan de façon sommative. Il est difficile d'individualiser l'évaluation puisque, généralement, les enseignants reçoivent des bulletins et des épreuves uniques qui offrent peu de possibilités d'adaptation pour les

élèves en difficulté. La décision du redoublement demeure difficile à prendre selon une étude de Robitaille-Gagnon et Julien (1994), c'est alors que « le recours à des critères quantitatifs, tels les résultats à des examens standardisés, semble rassurer les personnes au moment de la décision ». Le redoublement est une solution accessible que les enseignants envisagent devant les piètres résultats quantitatifs de plusieurs élèves.

Ancré dans la tradition, le redoublement scolaire a traversé le temps, mais au-delà de la tradition, il subsiste des doutes sérieux quant à son efficacité.

### INEFFICACITÉ DU REDOUBLEMENT

Depuis quelques décennies, il existe tout un éventail de recherche sur le redoublement, particulièrement aux États-Unis et au Canada anglais. Récemment, d'autres ouvrages européens s'y sont ajoutés, notamment, *Le redoublement : pour ou*

*contre?* (Paul, 1996) et *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (Crahay, 1996). Ce dernier auteur appuie sa large réflexion sur des éléments de recherche empirique.

Qu'il s'agisse d'articles de revues scientifiques, de mémoires, de thèses, d'ouvrages collectifs ou de méta-analyses, rares sont les recherches qui montrent les avantages du redoublement; elles en signalent presque unanimement les effets négatifs. Trois recherches québécoises comportent de nombreuses références bibliographiques sur le sujet (Dubé, 1997; Leblanc, 1991; Pouliot, 1998).

Trois ouvrages sont fréquemment cités dans la documentation scientifique sur le redoublement. Il s'agit de la recension critique de Jackson et de deux méta-analyses décrites dans un article de Paradis et Potvin (*Vie pédagogique*, n° 85, 1993). En résumé, pour Jackson (1975) rien ne prouve que, pour les élèves en difficulté, le redoublement est plus bénéfique que le passage dans la classe supérieure. Holmes et Matthews (1984) concluent que ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité. Quelques années plus tard, Shepard et Smith (1989) se prononcent clairement sur l'inefficacité du redoublement. Dans une synthèse de l'ouvrage collectif *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, Shepard et Smith (1989) utilisent des affirmations très catégoriques. Premièrement, les auteures concluent que le redoublement n'est pas avantageux, ni sur le plan des résultats scolaires, ni sur celui de l'adaptation personnelle. Deuxièmement, elles confirment que le redoublement est intimement lié au décrochage scolaire. Troisièmement, Shepard et Smith précisent que deux ans passés dans la classe de maternelle, même avec un programme de transition, ne permettent pas d'améliorer le rendement scolaire à long terme, ni de résoudre le problème de manque de préparation à la première année. Quatrièmement, elles ajoutent que, vu par les élèves, le redoublement amène des conflits et qu'il blesse.

Le fait qu'il soit plus âgé que ses camarades de classe peut avantager le redoublant qui manque de maturité au début de son parcours sco-

laire, mais cet avantage n'est que passager (Shepard et Smith, 1989) et peut, par la suite, constituer un obstacle à son sentiment d'appartenance à un groupe d'élèves, rendant difficile son intégration sociale à l'école. Les résultats des méta-analyses mentionnées précédemment devraient inciter les enseignants à la prudence.

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

### LES CROYANCES COMME VOIE D'EXPLICATION

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

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

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

des deux possibilités est la meilleure. Une façon valable d'établir une comparaison entre le redoublement et le passage dans la classe supérieure est de relever dans la documentation scientifique les recherches longitudinales effectuées auprès de deux groupes d'élèves faibles, l'un, composé d'élèves que l'on fait redoubler, et l'autre, d'élèves que l'on fait passer dans la classe supérieure. La plupart des recherches effectuées auprès de groupes de redoublants et de groupes qu'on a fait passer dans la classe supérieure concluent à l'inefficacité du redoublement. Elles montrent qu'au début de l'année redoublée, les résultats scolaires sont généralement élevés. Ces résultats baissent doucement au cours de l'année redoublée. L'année suivante, les résultats baissent abruptement. Deux ans après avoir redoublé, le redoublant a des résultats scolaires comparables à ceux d'un élève de

**TABLEAU 1**  
**CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES SUR LE REDOUBLEMENT**

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

force égale, mais qui lui, aurait passé dans la classe supérieure. Les enseignants croient aux bons effets du redoublement, mais précisément, sur quelles croyances le fait de proposer le redoublement repose-t-il? Pour répondre à cette question, il importe tout d'abord de décrire les croyances des enseignants concernant les effets du redoublement, puis de vérifier si ces croyances sont liées aux caractéristiques professionnelles des enseignants.

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

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

Un fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes croient que le redoublement a de bons effets sur

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

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

De nombreux répondants croient que le redoublement aide l'élève immature, qu'il ne nuit pas à



Photo: Denis Garon

**TABEAU 2**  
**CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES SUR LES**  
**EFFETS ANTICIPÉS DU REDOUBLEMENT CORRESPONDANT AUX**  
**ÉNONCÉS RELATIFS AUX ASPECTS AFFECTIF ET SOCIAL**

ÉNONCÉS	RÉPONSES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES	
	EN ACCORD	EN DÉSACCORD
Le redoublement à la maternelle est un moyen efficace d'aider l'enfant immature à rattraper les autres.	74,2%	25,8%
Le redoublement au premier cycle du primaire est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	75,9%	24,1%
Le redoublement au deuxième cycle du primaire est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	49,8%	50,2%
Faire redoubler un enfant de la maternelle nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21,7%	78,3%
Faire redoubler un élève du premier cycle du primaire nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21%	79%
Faire redoubler un élève du deuxième cycle du primaire nuit à l'estime de soi de celui-ci.	48,3%	51,7%
À la maternelle, l'enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement que les autres.	16,9%	83,1%
Au premier cycle du primaire, l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	16,9%	83,1%
Au deuxième cycle du primaire, l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	43,4%	56,6%
Le redoublement à la maternelle étiquette l'enfant de façon permanente.	12,7%	87,3%
Le redoublement au premier cycle du primaire étiquette l'élève de façon permanente.	10,9%	89,1%
Le redoublement au deuxième cycle du primaire étiquette l'élève de façon permanente.	24,3%	75,7%

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

En plus des énoncés à propos desquels les enseignants devaient préciser leur accord ou leur désaccord, le questionnaire comprenait une demande de renseignements professionnels. Les répondants étaient notamment invités à men-

tionner s'ils avaient déjà pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement. À cette question, il est étonnant de constater que 64 p. 100 des enseignants et des enseignantes ont répondu « non ». Les enseignants et les enseignantes de l'échantillon qui ont pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement croient significativement plus que les autres que le redoublement nuit à l'estime de soi de l'élève. De même, ils doutent significativement plus que les autres que le redouble-

ment au premier cycle du primaire aide l'élève immature.

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

## CONCLUSION

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

Alors que de nombreux enseignants et enseignantes attribuent des effets bénéfiques au redoublement, Crahay (1996) rappelle que la démarche scientifique repose sur le doute et exige que l'on se méfie des opinions les mieux partagées.

Les études québécoises sur le redoublement sont encore peu nombreuses. Il est probable que les croyances sur ce sujet ont encore cours non seulement chez les enseignants et les enseignantes, mais aussi parmi les administrateurs scolaires, les directions d'école ainsi que chez les parents et les élèves eux-mêmes. Il importe aussi de vérifier les croyances d'un autre groupe de personnes: les futurs enseignants et les futures enseignantes. Les programmes de formation universitaire concurrentiels à la diffusion des résultats de la

recherche scientifique sur le redoublement?

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

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

Il convient de remettre en question le savoir d'expérience des enseignants et des enseignantes à l'aide de données scientifiques. Ce riche savoir, joint à la remise en



Photo : Denis Garçon

question des croyances et mis à profit pour découvrir des solutions de rechange relativement au phénomène du redoublement, peut donner un nouvel élan au système d'éducation.

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

**Références bibliographiques**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# entre les lignes

## COMBIEN FAUDRA-T-IL DE RÉFORMES POUR CHANGER UNE SEULE ÉCOLE ?

par Marc St-Pierre

Les Inuits disposent d'un nombre impressionnant de termes pour décrire la neige, alors que les Pueblos, qui vivent dans des régions désertiques, n'ont qu'un seul mot pour désigner tout ce qui peut tomber du ciel. Ce n'est donc pas le hasard qui a multiplié les termes et les épithètes servant à décrire le changement — restructuration, rationalisation, réorganisation, réingénierie, réorientation, réforme, apprentissage, développement — qui peut, pour sa part, être organisationnel, culturel, paradigmatique, structurel ou stratégique, et j'en passe. Pour paraphraser Mark Twain, on peut dire que le changement, c'est comme la météo: tout le monde en parle, mais personne ne peut prévoir ce qui va vraiment arriver.

La réforme actuelle du curriculum de l'école québécoise tient du changement de paradigme. Son succès dépend dans une large part de la capacité des écoles à devenir de véritables organisations apprenantes. Dans cette perspective, la réorganisation du travail et la réingénierie des dispositifs d'enseignement-apprentissage devraient être un passage obligé. Les changements proposés ne sont cependant pas strictement structurels ou organisationnels, ils sont aussi profondément culturels. Ils heurtent en effet des croyances et des convictions qui sont très ancrées dans l'inconscient collectif de notre société et dans la culture propre à l'organisation scolaire. L'échec relatif des réformes qui ont coloré le paysage scolaire québécois depuis le début de la Révolution tranquille n'est certes pas attribuable au manque d'efforts. Après le rapport Parent et le livre orange (*L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*), après des millions d'heures de formation continue et à la veille d'une nouvelle réforme, le caractère

fondamental du curriculum tel qu'il s'applique actuellement n'a, sur le fond, que très peu changé en regard des pratiques du début des années 60. Au secondaire en particulier, on trouve à peu près les mêmes matières traditionnelles, plus ou moins coupées de la vie de tous les jours, enseignées isolément les unes des autres, découpées en fonction de l'âge et quelquefois du niveau d'habileté des élèves, ancrées dans des manuels de base et dispensées dans des classes où tout gravite autour de l'action de l'enseignant. C'est ce que la réforme actuelle semble vouloir remettre résolument en question. Mais cette réforme ne se butera-t-elle pas aux mêmes obstacles culturels que celles qui l'ont précédée? Nous laissons le lecteur en juger.

### UN OU PLUSIEURS CURRICULUMS ?

Il y a différentes façons de percevoir le curriculum scolaire: tout dépend de la perspective de l'observateur. Chaque nouvelle réforme transforme le curriculum rhétorique. Quelquefois, comme c'est le cas à l'heure actuelle, elle parvient à

l'étape suivante et se concrétise dans les textes officiels et les manuels. Cependant, la réponse des enseignants aux changements rhétoriques et formels se traduit bien souvent par des réaménagements marginaux dans la façon dont ils dirigent leur classe. Ils parleront de ce qu'ils font en puisant au nouveau langage de la réforme, mais changeront bien peu de choses dans leurs façons de faire l'école. Ainsi, dans un récent article, Perrenoud, allait jusqu'à remettre en question l'organisation en cycles de deux ans, expliquant que ceux-ci, trop courts, seraient trop peu déstabilisants pour permettre une réelle remise en question des pratiques pédagogiques. Il suggère des cycles de quatre ans, comme l'avait proposé bien avant lui John Goodlad (1984) dans un ouvrage sans doute trop avant-gardiste pour son époque, *A Place Called School*. À mesure que la réforme perce les strates successives du discours et des pratiques scolaires, elle perd en force et en cohérence. Dans leur ouvrage intitulé *Tinkering Toward Utopia*, Tyack et Cuban (1995) disent des réformes scolaires qu'elles

