

CHAPITRE II

LE CONCEPT D'ÉCHEC OU DE RÉUSSITE SCOLAIRE

2.1 L'ÉCHEC

Jean Gaudreau (1980) indique que les échecs de rendement, quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'élèves qui, à chaque année, ne satisfont pas aux exigences minimales des examens ne cesse de s'accroître.

Mannoni (1984) indique que l'échec s'exprime traditionnellement par des éléments tangibles tels les notes basses, le mauvais classement, le redoublement, le retard. Des manifestations cliniques les accompagnent où l'on peut reconnaître: le manque d'intérêt, l'opposition, les troubles de la fixation, les perturbations de l'attention, les inhibitions intellectuelles, l'immaturité affective ou la non-utilisation de l'acquis (du fait surtout de l'angoisse devant la compétition). Mais il existe d'autres signes, plus discrets, comme la fragilité des acquisitions ou l'absence de goût pour les études ou d'intérêt pour la culture.

Mannoni (1986) identifie des facteurs susceptibles d'agir sur les performances de l'élève. Ces facteurs sont: a) des infirmités et les maladies qui handicapent, b) les manifestations étio-pathogéniques vagues, c) la débilité intellectuelle, d) la stimulation du milieu familial et culturel, et e) la paresse. Nous pourrions constater dans les pages suivantes que d'autres auteurs appuient les facteurs énoncés de Mannoni.

a) Des infirmités et les maladies qui handicapent.

Ex.: la déficience sensorielle auditive ou visuelle qui réduit les potentialités des enfants. Goupil (1990) écrit que lorsqu'un enfant présente des difficultés d'apprentissage, il est bon de s'assurer qu'il n'a pas de déficit physique ou sensoriel: entend-il bien? Voit-il correctement?

b) Les manifestations étio-pathogéniques vagues:

céphalées, nausées, douleurs pré-cordiales, respiratoires, abdominales, pouvant s'accompagner d'une fièvre lente, de modifications de la tension artérielle, de vomissements, désordres intestinaux, voire rougeurs cutanées, malaises pseudo-syncopeux ou pseudo-arthrosiques.

Gaudreau (1980) confirme que le cerveau humain peut néanmoins subir des altérations permanentes d'un facteur qu'on oublie trop souvent: l'alimentation. Sur le plan psychophysiologique, le phénomène de la faim ne peut manquer d'avoir les plus sérieuses répercussions sur l'attention, la motivation pour apprendre, etc.

c) La débilité intellectuelle.

Il est exact de considérer un niveau d'intelligence suffisant comme l'une des conditions nécessaires à une bonne adaptation scolaire. Si un enfant manifeste quelque retard sur ce plan, nul doute que ses performances laissent à désirer.

Gaudreau (1980) indique qu'il existe une corrélation statistique très élevée (de l'ordre de 0,75) entre le rendement scolaire et le rendement intellectuel tel qu'apprécié par les tests de Q.I.. C'est un fait incontestable que le Q.I. et le succès scolaire sont en étroite corrélation. Mais cette corrélation porte sur des groupes et non sur un individu en particulier. Le fait que la corrélation ne soit jamais parfaite montre bien que d'autres facteurs que le Q.I. entrent en ligne de compte.

d) La stimulation du milieu familial et culturel.

Un des aspects le plus criant des échecs scolaires, du moins au début de la scolarisation primaire, est lié au statut socio-culturel et socio-économique de la famille de l'élève. Le manque de stimulations culturelles, l'absence de références à des sujets de cet ordre, voire même une attitude hostile de la part de la famille, la pauvreté du vocabulaire, de la pensée symbolique et conceptuelle, créent un univers restreint où le jeune a peu de chances d'épanouir sa réflexion et ses connaissances.

Gaudreau (1980) voit le rôle de la famille comme celui d'intermédiaire entre l'enfant et la société ou, mieux, de terrain d'entraînement à la vie adulte. Se peut-il que cette famille-là, ou encore celle en pleine mutation que nous venons de décrire, ait sa part de responsabilité dans l'échec scolaire?

Rosenthal et Jacobson (1971) amènent certains faits recueillis dans l'étude de Sexton (1961) sur le rapport entre les revenus et l'éducation. Lorsque le revenu moyen des familles dépassait sept mille dollars, les résultats étaient supérieurs au niveau de la classe, et inférieur à sept mille dollars, les résultats étaient sous la moyenne.

D'après eux il existe une autre explication théorique à l'échec de l'enfant défavorisé qui se fonde sur la formation donnée par la famille ou plutôt, sur l'absence de formation. Quelques auteurs prétendent que le niveau même de langue parlée dans les classes pauvres entrave l'apprentissage des enfants à l'école.

L'apprentissage est aussi affecté par des éléments sociaux autres que le langage. Deutsch (1963) affirme que les enfants des classes populaires n'ont pas appris "à faire attention". Leurs habitudes de voir, d'entendre et d'écouter n'ont pas été formées dans la famille. Le petit bourgeois, au contraire, est entraîné dès sa prime enfance à savoir discerner et juger des sons, des objets, tout cela qui le rend apte à l'apprentissage de la lecture.

Goupil (1990) introduit l'aspect d'environnement pédagogique:

L'enfant en difficulté d'apprentissage vit une situation où de nombreuses composantes entrent en jeu: situations d'apprentissage planifiées par le maître, exigences pédagogiques, aspects sociaux à l'intérieur de la classe. L'élève réagit non seulement à la situation d'apprentissage proposée, mais aussi à l'environnement pédagogique, au comportement de l'enseignant et de ses pairs. Dans plusieurs situations, l'échec à l'apprentissage n'est pas sans susciter de nombreuses réponses de la part de l'élève en

difficulté, mais aussi des autres élèves et de l'enseignant: colère, rejet, surprotection, etc...²

e) La paresse.

Parents et éducateurs invoquent ordinairement la paresse comme la cause la plus habituelle de l'échec. Elle est le crédo du parent ou de l'enseignant moyen, qui la considèrent comme une espèce de désordre chronique, un état lié à l'âge, un mal inévitable ou une malédiction du ciel. Trop souvent vide de sens véritable, l'adulte trop pressé qui y recourt pour expliquer l'insuccès, fait preuve de méconnaissance envers l'adolescent et son problème.

La paresse admet trois grands types de causes: organiques ou instrumentales, pédagogiques ou institutionnelles et affectives. Les premières étant d'ordre organique et relevant du domaine de la santé, bien qu'elles ne soient pas toujours apparentes: on peut y ranger la fatigue de la croissance, les perturbations physiologiques de l'adolescence, le manque de sommeil, la sous-alimentation, le manque d'hygiène, etc... De l'ordre instrumental on y retrouve les lacunes antérieures, les

2. Goupil, Georgette, (1990), *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur, p.70.

études interrompues, perturbées, les brusques changements de méthodes, d'écoles, d'enseignants peuvent également avoir une influence perturbatrice, ainsi que la faiblesse de la mémoire, la lenteur de la compréhension, l'apathie qui nuisent à la bonne réalisation du travail demandé.

Les secondes causes de la paresse invitent à se tourner du côté du milieu institutionnel. Confronté à une tâche ingrate par un enseignant inexpérimenté ou maladroit, l'élève ne parvient pas à fixer son attention, son intérêt se disperse et son action se suspend ou s'oriente ailleurs. Le maître qui ne remet pas en question sa méthode de travail et ne peut admettre l'échec de sa pédagogie, déclare qu'il a devant lui un paresseux et l'affaire lui paraît entendue.

Les causes affectives sont de loin les plus fréquentes. Elles concernent des élèves qui n'ont pas de problèmes organiques ou intellectuels. Par contre, la tâche qui leur est proposée ne correspond ni à leur goût ni à leurs dispositions.

Gaudreau (1980) affirme qu'il ne fait aucun doute que l'affectivité ait un rôle capital à jouer dans

l'apprentissage scolaire et spécialement dans ce qu'on désigne par le succès ou l'échec.

2.2 LA RÉUSSITE

Les critères de réussite représentent les normes acceptables selon lesquelles l'atteinte de l'objectif est évaluée. Il s'agit de déterminer la qualité ou le seuil de réussite de l'apprentissage visé.

Le bon élève se voit créditer de qualités socialement appréciées: il réussit parce qu'il est travailleur, assidu, appliqué, sérieux. L'élève est considéré comme un employé ou un ouvrier quelconque. Comme lui, il doit se conformer à un certain code et produire un certain rendement. C'est en fonction de sa docilité à l'égard des règles en vigueur et de sa production qu'il est estimé "bon" ou "mauvais". Le bon élève aurait des aptitudes particulières. Bien des parents et des enseignants persistent à voir dans de bonnes performances que l'actualisation de prédispositions innées.

Bloom (1979) énonce que, nonobstant leur quotient intellectuel, leurs aptitudes, leur origine socio-économique ou leur sexe, la plupart des élèves peuvent atteindre un haut niveau de rendement scolaire, si l'enseignement qu'on leur donne est fait de façon systématique, s'ils reçoivent une aide au moment approprié et pour les points précis où ils éprouvent des difficultés d'apprentissage, si on leur donne suffisamment de temps pour maîtriser ce qu'on leur demande d'apprendre, et si l'on définit clairement le critère qui sert à juger de la maîtrise de l'objectif à atteindre.

Goupil (1990) admet que généralement, lorsqu'un enfant présente des difficultés sérieuses, plusieurs apprentissages doivent être améliorés. Il serait donc illusoire de croire que toutes les difficultés observées pourront être résolues en même temps. Par conséquent, il importe de fixer des buts et des objectifs en sélectionnant les priorités d'intervention.

Françoise Brissard (1988) cite...

De toutes manières, bien des connaissances apprises à l'école seront périmées dans 10 ans, encore plus dans 25. La seule valeur sûre pour réussir dans la vie professionnelle reste la capacité à raisonner, à aborder correctement un

problème, à utiliser des démarches fiables,
à garder l'esprit ouvert.³

Boucher et Avard (1984) indiquent des facteurs personnels permettant une adaptation et du succès dans la vie étudiante. Quatre facteurs clés se dégagent de cette énumération: l'intelligence, la motivation, les méthodes d'étude et les habiletés d'autogestion du comportement. En d'autres termes, pour réussir ses études, un étudiant doit posséder non seulement le potentiel intellectuel et la motivation nécessaires mais également des méthodes d'études efficaces et certaines aptitudes personnelles.

Les méthodes d'étude sont des stratégies d'apprentissage pour traiter et organiser l'information. Elles désignent les capacités d'un individu à régir son apprentissage, sa mémoire et sa pensée. L'étudiant qui possède de bonnes méthodes d'étude sait comment écouter, prendre des notes, lire, mémoriser l'information, réaliser un travail de recherche ou passer un examen.

Les habiletés d'autogestion du comportement font référence à des attitudes et à un savoir-faire qui

3. Brissard, Françoise, (1988), Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode de De La Garanderie, Monaco, éditions du Rocher, p. 26.

permettent de régler le comportement selon les objectifs poursuivis. L'étudiant qui maîtrise ces habiletés se montre capable de résoudre un problème personnel, il gère adéquatement son temps, se concentre sur son travail et contrôle ses émotions, particulièrement son anxiété.

L'étudiant peut acquérir des méthodes d'étude et des habiletés personnelles qui favorisent l'adaptation et la réussite scolaire. Un entraînement approprié permet à l'étudiant de surmonter ses difficultés, de regagner la confiance en lui et d'atteindre le niveau de compétence nécessaire à la réussite.

Archambault, Gagné et Ouellet (1986) indiquent que la plupart des élèves peuvent réussir à maîtriser les objectifs scolaires, à condition qu'on leur accorde le temps nécessaire et l'aide appropriée pour effectuer les apprentissages.

Brissard (1988) inspirée par les travaux de De la Garanderie reprend que le succès entraîne le succès. Un bon élève réussit d'autant mieux qu'il a en lui la confiance puisée dans les succès passés. La réussite est la connaissance de méthodes très précises dont un bon élève a

pris l'habitude, et qui le rendent plus performant. Il existe plusieurs types de méthodes personnelles de travail: chacune ne convient pas à tous.

2.3 L'APPROCHE

Il est de plus en plus admis et compris que les causes d'échec ou de difficultés scolaires ne sont pas toujours, ni uniquement, d'ordre intellectuel, mais aussi d'ordre familial, psychologique, social, et institutionnel.

L'expérience a démontré qu'une approche strictement pédagogique, qui considère tout problème comme la manifestation d'une difficulté mécanique d'apprentissage, s'avère, à moyen et à long terme, presque totalement inopérante, faute de savoir que les problèmes d'apprentissage ont leurs causes profondes et qu'il faut agir sur ces causes, en ne se limitant pas à offrir des mesures de rattrapage. Aussi, à cet égard, est-il indiqué de travailler à l'identification des causes des difficultés d'apprentissage, parfois multiples et variées chez un même élève.

Les interventions doivent concorder de manière à ne pas occulter les insuffisances du système scolaire lui-même, ni à déplacer la cause de l'échec seulement vers l'enfant ou sa famille, ni à réduire les problèmes d'apprentissage à des causes d'ordre psychologique et social.

De la Garanderie utilisait des réunions hebdomadaires de deux heures, centrées exclusivement sur les méthodes personnelles de travail. Il s'agissait à nouveau d'inviter chaque élève à explorer ses procédures mentales, de l'y aider et de l'amener à les comparer à celles des autres.

La prise de conscience de ses habitudes mentales permet de comprendre pourquoi on réussit et pourquoi on rate. Elle aide donc à s'améliorer. Cette manière nouvelle d'envisager le travail scolaire redonne confiance et crée le sentiment que l'on peut progresser. Cette approche repose sur les deux prémisses suivantes:

1. Chacun de nous a recours à des procédés habituels, toujours les mêmes, pour apprendre et pour comprendre.
2. Nous apprenons essentiellement par la vue et l'audition, lesquelles se présentent comme deux grandes familles pédagogiques.

Apprendre c'est tout d'abord être capable de capter, dans la réalité ce qui nous entoure, ce qui mérite d'être observé de plus près; c'est en saisir le fonctionnement, établir des relations avec ce que nous connaissons déjà; puis le stocker pour pouvoir à la demande, l'utiliser dans une situation d'appréciation. Pour capter, il faut être capable d'attention; puis interviennent la compréhension et la réflexion; enfin il faut mettre en oeuvre sa mémoire.

2.4 LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS D'AIDE A LA RÉUSSITE

Le programme d'activités d'aide à la réussite comporte une activité à période fixe et un plan d'intervention personnalisé pour aider à mieux apprendre. Ces deux composantes seront présentées en détail plus loin. Le programme d'activités d'aide à la réussite (voir annexe A) permet à l'élève d'approfondir des sujets qui ne sont pas nécessairement courants et traités par l'enseignant en classe. Ces sujets devraient lui permettre d'être en mesure de réussir son année scolaire. La première partie des activités se centre sur l'élève, ses styles d'apprentissage, et sur sa façon différente et bien à lui d'apprendre. La deuxième partie amène l'élève à prendre conscience des

gestes mentaux qu'il utilise, de la manière qu'il les utilise et comment il peut les améliorer. La troisième lui fournit un éventail d'outils qui lui permet de développer des méthodes face à l'apprentissage à l'étape suivante. La cinquième partie amène le participant à développer et à maintenir des attitudes qui le guideront vers la réussite scolaire.

2.5 LES BUTS, LES OBJECTIFS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but de mesurer l'impact d'une mesure d'aide sur un groupe d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Les objectifs de cette recherche sont de tenter de développer chez l'élève une prise de conscience de sa façon d'apprendre; d'encourager l'acquisition des gestes mentaux et le développement de méthodes de travail; de favoriser une augmentation du rendement scolaire chez l'élève et vérifier jusqu'à quel point les objectifs auront été atteints. L'hypothèse qui suit précise ces dimensions.

L'auteur de cette recherche, qui est psychoéducateur auprès des élèves des cheminements particuliers, entend développer et utiliser un programme d'activités permettant de favoriser l'acquisition des gestes mentaux et le développement d'habitudes de travail chez l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage.

Cette recherche présente un certain nombre de limites. Tout d'abord, elle s'effectue à l'intérieur d'un groupe d'élèves volontaires présentant des difficultés d'apprentissage. Ce groupe fait partie de la population avec laquelle nous travaillons quotidiennement. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon choisi au hasard ni d'un échantillon qui se veut représentatif de l'ensemble de la population de l'école ou de la commission scolaire. De plus, le nombre de sujets est peu élevé. Il n'est donc pas de notre intention de généraliser les résultats de cette recherche à d'autres populations. Même lorsque nous comparerons notre groupe (qualifié de groupe expérimental) à un groupe similaire, nous ne prétendons pas contrôler l'ensemble des facteurs pouvant influencer mais simplement vérifier comment se comporte un groupe qui participe à des mesures d'aide à la réussite par rapport à un groupe équivalent qui n'y participe pas. Comme il s'agit aussi

pour le psychoéducateur d'évaluer l'impact de son travail et pour l'élève de prendre conscience des moyens qu'il utilise pour progresser, les analyses qualitatives seront aussi utilisées pour avoir une meilleure idée de ce qui s'est passé chez l'élève et comment il a vécu la démarche. Cette dimension est plus phénoménologique, elle porte plus sur l'individu. Même si elle est non généralisable, elle n'en est pas moins utile et pertinente.

2.6 L'HYPOTHESE DE LA RECHERCHE

Il y aura une différence significative pour ce qui est du changement dans le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle lorsque nous comparerons les résultats par rapport aux critères suivants (repris dans les trois sous-hypothèses ci-dessous) :

1. Un plan d'intervention personnalisé favorise chez l'élève une prise de conscience de sa façon d'apprendre et la prise en charge des moyens pour réussir.
2. La participation à une mesure d'aide favorise l'acquisition de gestes mentaux et le développement de méthodes de travail.
3. La participation à une mesure d'aide favorise une augmentation du rendement scolaire.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 SUJETS

Le recrutement des élèves se fait auprès des groupes de cheminement particulier temporaire de première année (CPT 1). Tous ces élèves sont âgés de treize ans au 30 septembre 1990. Ils vivent sur le territoire de la commission scolaire Abitibi (CSA). Ils parlent et écrivent tous le français. Ils proviennent de milieux socio-économiques et de constitutions familiales diverses. Ils arrivent des classes de l'adaptation scolaire (TGA) de l'Académie de l'Assomption de La Sarre et des classes de sixième année régulière des écoles primaires de la CSA. Le nombre d'élèves est de cinquante, douze filles et trente-huit garçons. De ce groupe, douze élèves volontaires ont accepté de vivre la mesure d'activités d'aide à la réussite.

3.2 INSTRUMENTS ET MESURES

3.2.1 Les tests contrôle

Les enseignants utilisent deux tests diagnostiques pour identifier les élèves qui démontrent le plus de difficultés. Les résultats obtenus aux tests de français et de mathématiques permettent de vérifier les acquisitions de fin primaire faites par les élèves.

Le test de français est une dictée trouée. Le texte de la dictée est constitué d'extraits du roman *Opération beurre de pinottes*, publié aux éditions Québec/Amérique en 1985 (voir annexe B). La dictée est donnée aux enfants pendant les premières semaines de l'année scolaire. Elle est passée en deux temps, c'est-à-dire pendant deux périodes. Les trois premiers extraits dans une période et les trois derniers dans une autre. Le tout se déroule à l'intérieur des cours réguliers. Cette dictée vérifie les acquisitions de première secondaire. En se basant sur les résultats des années antérieures, une note inférieure à 50% indique que l'élève aura de la difficulté à satisfaire aux exigences de réussite scolaire à la fin de l'année.

L'enseignant de mathématiques utilise "Épreuve-synthèse mathématique 6ième année" (voir annexe C). Ce test est constitué de deux parties. Cet examen comprend des exercices sur les nombres naturels, les entiers relatifs, les fractions, les mesures et la géométrie. Il vérifie les acquisitions de fin primaire chez l'élève. Il est présenté aux élèves durant la première semaine de l'année scolaire. Les élèves répondent à la première partie durant une période de cours de cinquante minutes et à la deuxième partie au cours suivant. Le constat des années antérieures nous indique qu'une note inférieure à 40% compromet sérieusement la réussite scolaire et qu'il faudra des efforts constants à l'élève pour être promu à une classe supérieure à la fin de l'année.

3.2.2 La rencontre de sélection.

La rencontre de sélection regroupe les trois chargé(e)s de classe de CPT 1, la directrice adjointe et le psychoéducateur. Elle permet d'identifier une liste d'élèves susceptibles de profiter de cette mesure. Dans un premier temps, il y a regard sur la fiche compilative des résultats.