



## **FORMATION DES ENSEIGNANTS**

**« LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE ET ALTERNATIVES AU REDOUBLEMENT »**

**DACHET DYLAN, DELTOUR CAROLINE ET PR BAYE ARIANE**

**Eghezée – Lundi 27 janvier 2020**

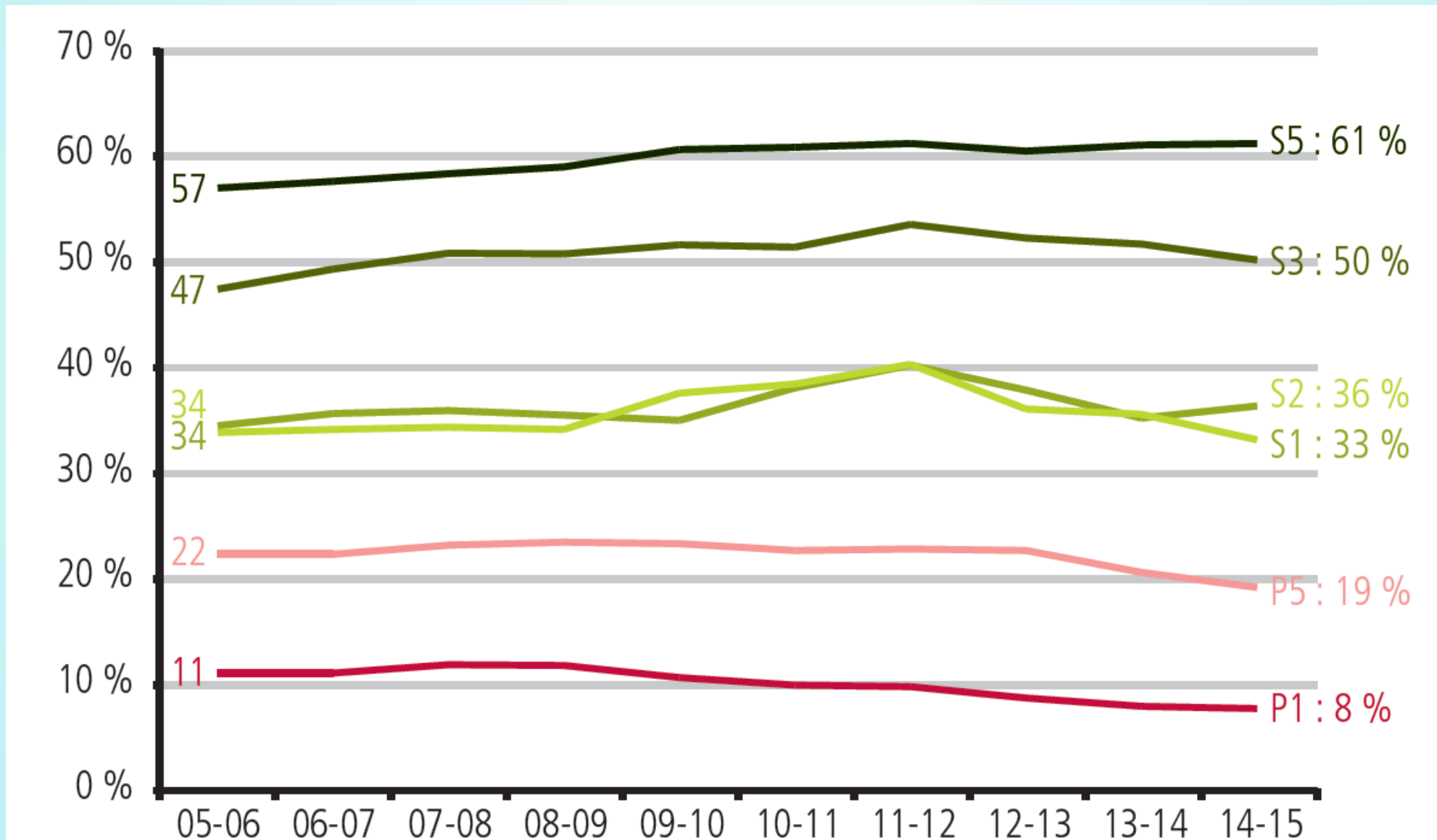


# Programme de la matinée

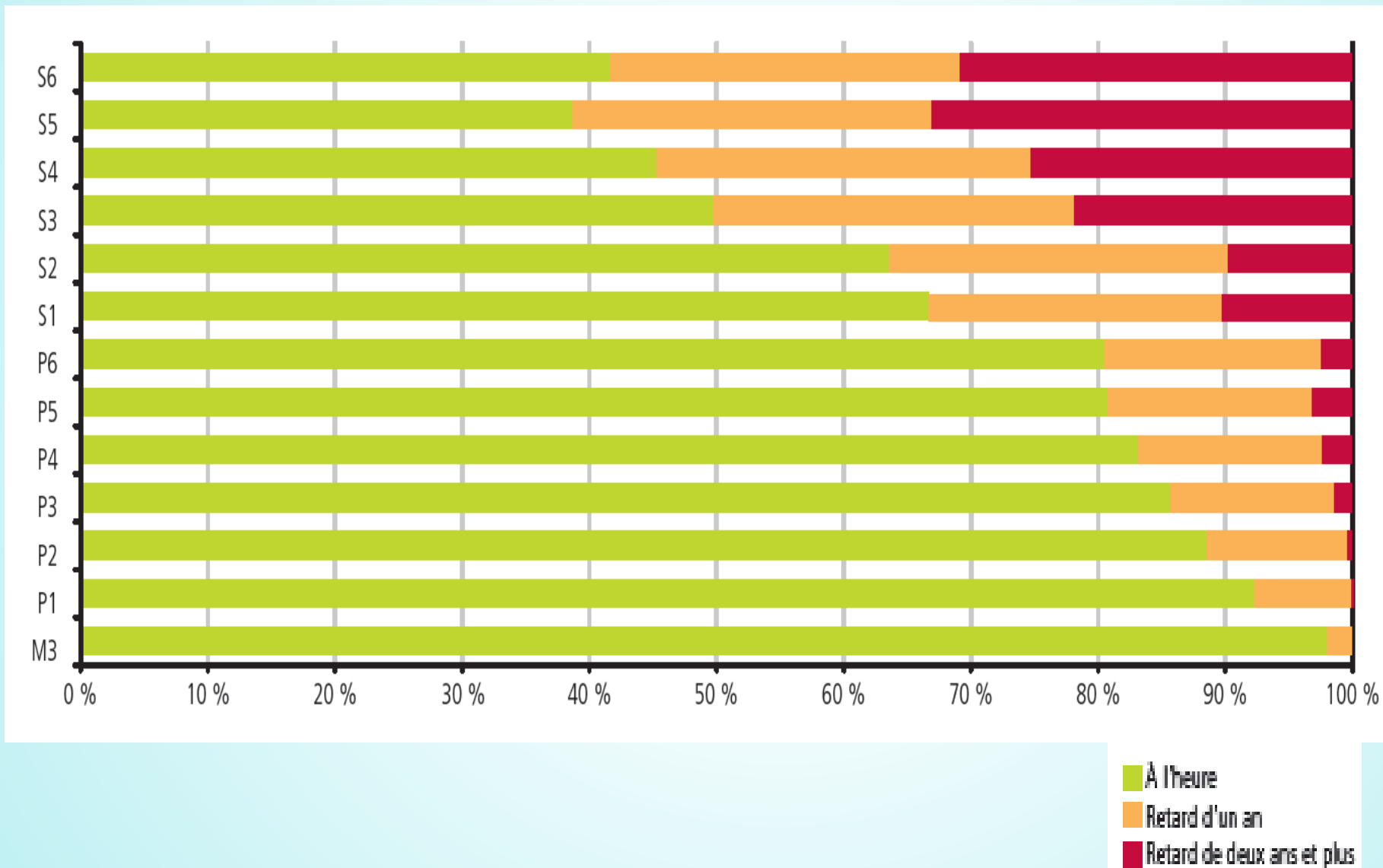
- 09:00 Introduction
- 09:30 « *De l'efficacité pédagogique du redoublement à ses effets socio-affectifs* »
- 10:30 « *En quoi l'évaluation participe-t-elle à la construction de l'échec ?* »
- 11:00 Pause
- 11:20 Témoignage de l'école du Blocry : mise en place du portfolio
- 12:15 Discussion
- 12:30 Pause déjeuner
  
- 13:30 « *Le soutien aux comportements positifs* »
- 14:30 « *Comment agir face aux comportements problématiques ? Une initiation à l'évaluation fonctionnelle des comportements* »
  
- 15:35 Conclusion de la journée

# Introduction : le redoublement en chiffres

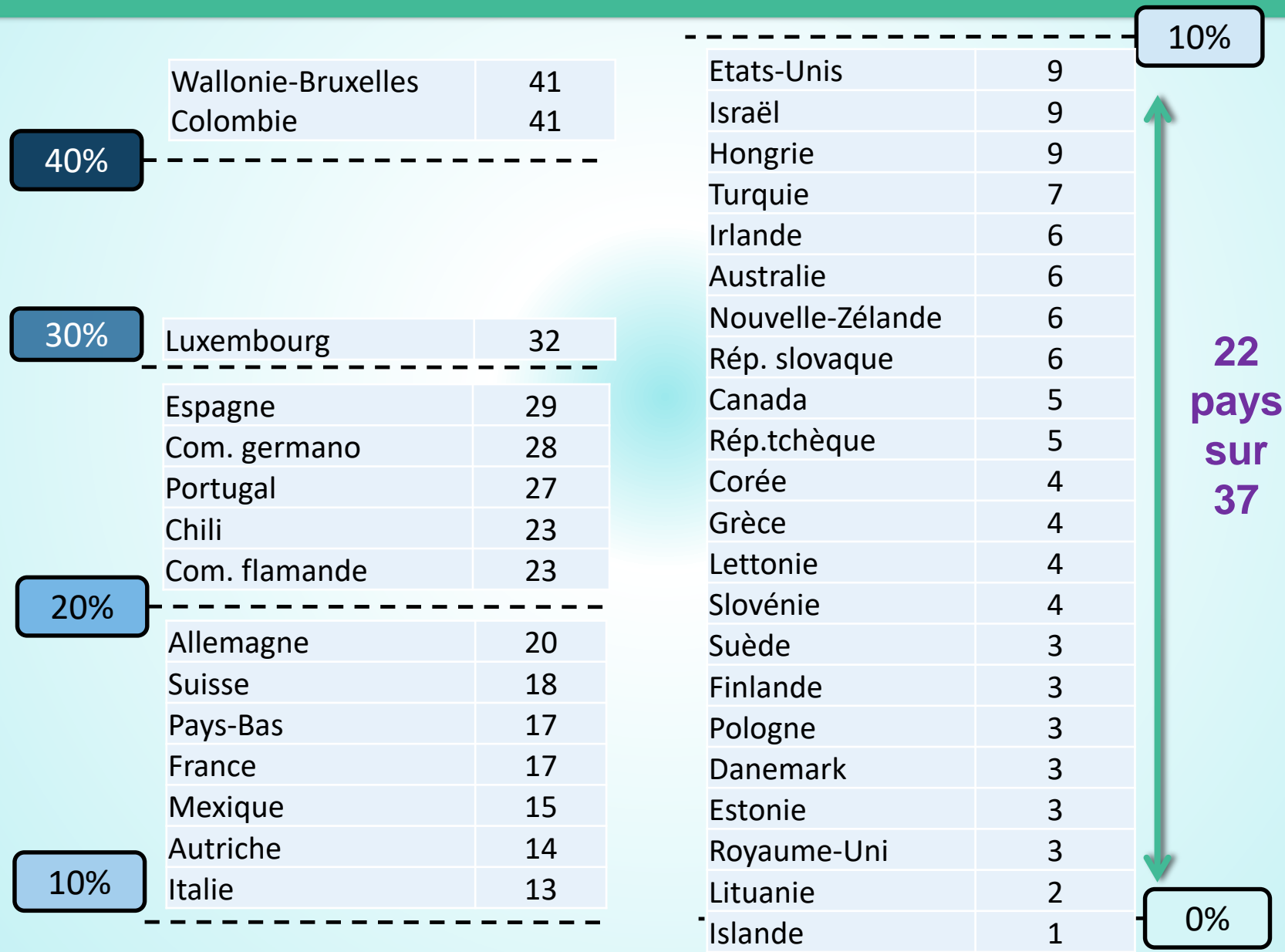
# Évolution du taux de retard dans certaines années d'études de l'enseignement ordinaire de plein exercice - 2005-2006 à 2014-2015



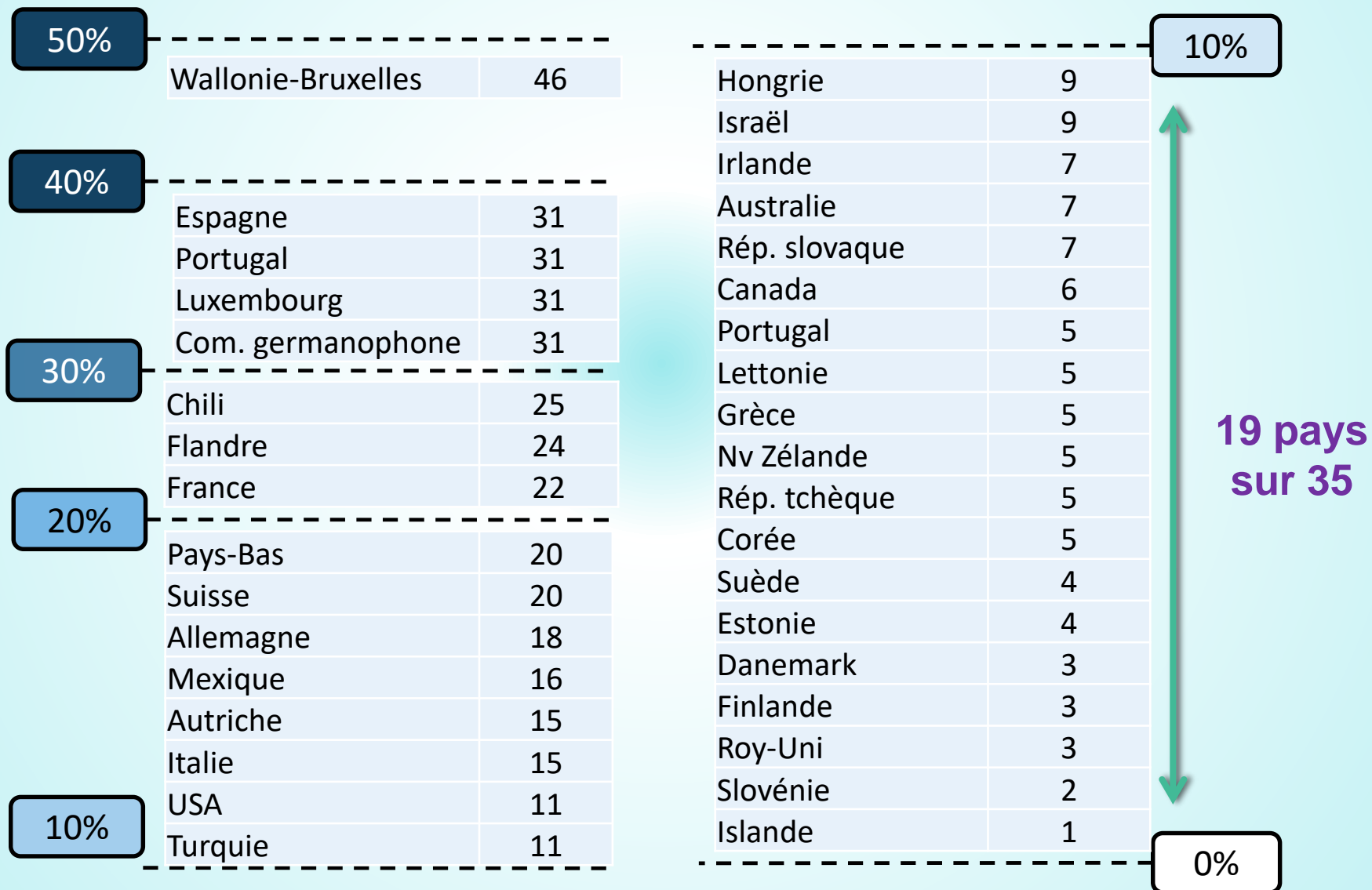
# Répartition des élèves à l'heure et en retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice - 2014-2015



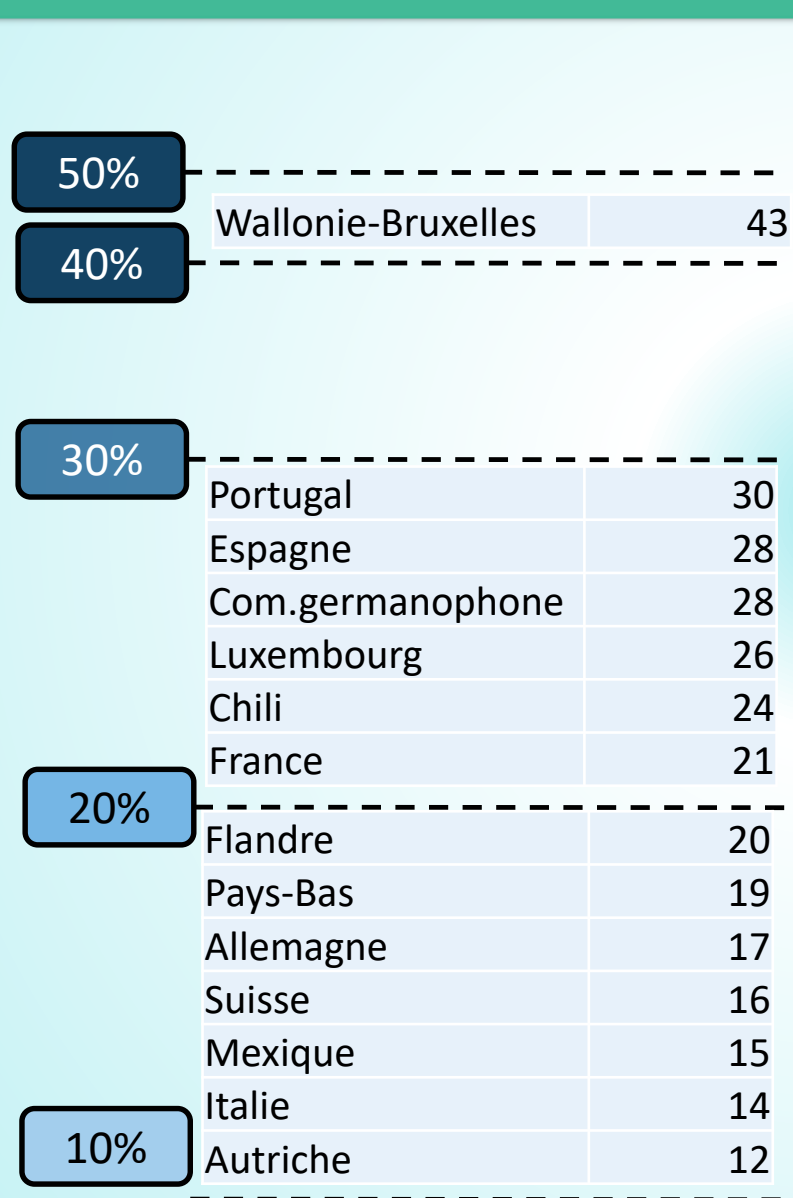
# Pourcentage d'élèves de 15 ans indiquant avoir déjà redoublé (PISA 2018)



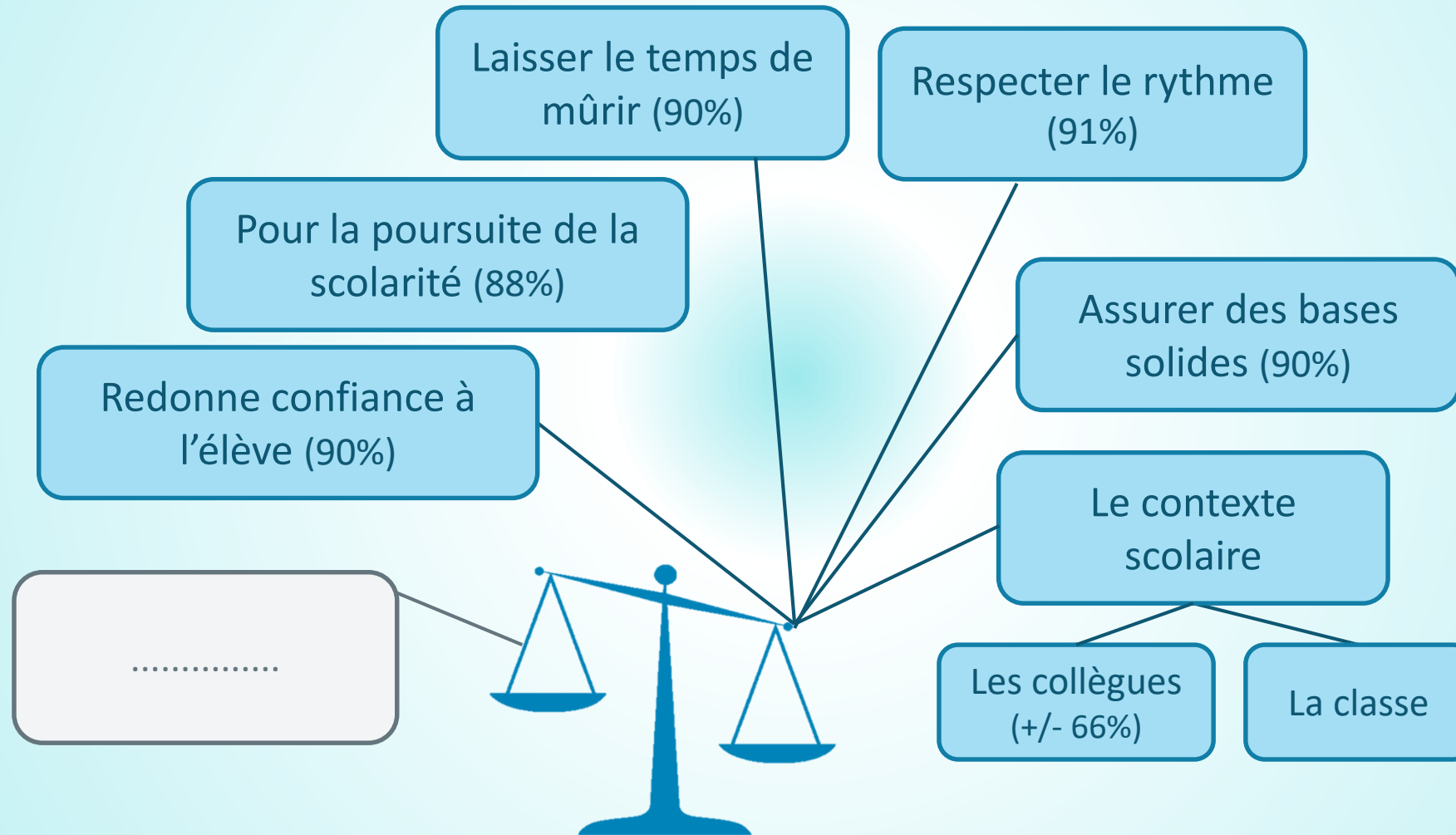
# Pourcentage d'élèves de 15 ans indiquant avoir redoublé (PISA 2015)



# Pourcentage d'élèves natifs de 15 ans indiquant avoir redoublé (PISA 2015)



# Les raisons qui amènent à choisir le redoublement\*



Pourcentage repris d'une enquête aSPe sur maintien en 3<sup>e</sup> maternelle auprès de 719 enseignants (3<sup>e</sup> mat/1<sup>re</sup> P) 2011

# De l'efficacité pédagogique du redoublement à ses effets socio-affectifs

# 1. Introduction

# Un sujet, toujours au cœur de l'actualité

Accueil Les Marchés **LIVE** Mon Argent **MON ECHO** **ABONNEZ-VOUS**   

**L'ECHO**

 Theo Francken disposait de 7 canaux pour les visas humanitaires

 NLMK: la réunion entre syndicats et direction a débuté

 Un chasseur de primes pour vos projets de rénovation

 AB InBev dans les favorites de RBC, "target" réduit pour Solvay (+Briefing)

 Montevideo From Brussels to New York

## "On n'a jamais dit qu'on interdirait le redoublement"

18 juin 2016 14:18     



©Olivier Polet

Donnez-nous votre avis

# Un sujet, toujours au cœur de l'actualité

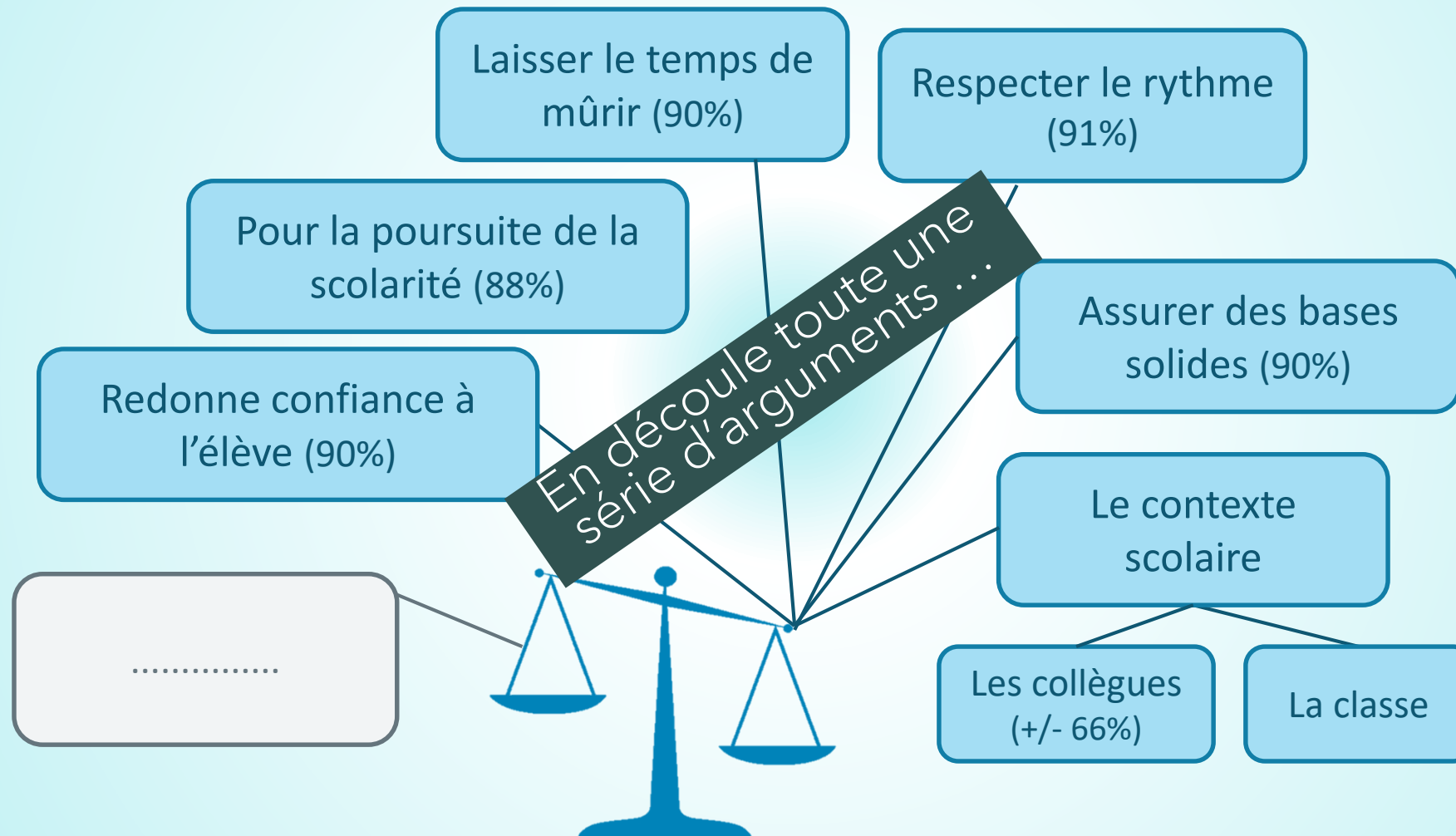
Accueil Les Marchés **LIVE** Mon Argent MON ECHO ABONNEZ-VOUS

## "On n'a jamais dit qu'on interdirait le redoublement"

« On parle de limiter fortement le redoublement. Certains parents crient au nivellement par le bas, les jeunes disent ouvertement "chouette, plus besoin de travailler". On ne va pas droit dans le mur?

*Il n'est pas écrit dans le Pacte, comme certains le disent, qu'on va interdire le redoublement. Mais soyons clairs, le redoublement ne peut pas être un objectif. En Flandre, on redouble deux fois moins que chez nous, et le niveau des élèves est au-dessus du nôtre. Il faut pouvoir entendre, chez les parents et les enfants, qu'on peut élever le niveau tout en limitant le redoublement. Et ça ne veut pas dire nivellement par le bas. »*

# Les raisons qui amènent à choisir le redoublement\*



Pourcentage repris d'une enquête aSPe sur maintien en 3<sup>e</sup> maternelle auprès de 719 enseignants (3<sup>e</sup> mat/1<sup>re</sup> P) 2011

# L'échec serait ...

*... le moteur du travail des élèves.*

*... une occasion pour les élèves de résorber leur retard.*

*... une garantie de l'efficacité de notre système éducatif.*

*... une garantie de la capacité de notre système éducatif à produire des élites.*

*... une possibilité pour les élèves de renouer avec la réussite et, partant, de rétablir une estime de soi positive.*

*... une possibilité pour les élèves de bénéficier d'un an supplémentaire dans notre système éducatif afin, notamment, de gagner en maturité.*

# Quelles études pour éprouver empiriquement ces arguments ?

<p><b>Si nous considérons ces arguments comme vrais, la suppression du redoublement impliquerait ...</b></p>		
<p>au niveau des élèves</p>	<p>au niveau du système éducatif</p>	
<p>une <b>impossibilité à résorber leur retard (scolaire ou socio-affectif)</b> en bénéficiant d'une année de plus dans le système éducatif.</p>	<p>un <b>nivellement par le bas</b> et donc, une diminution générale du rendement scolaire.</p>	<p>une <b>diminution du nombre d'élites.</b></p>
<p>Pour vérifier ces hypothèses, on mobilise des ...</p>		
<p>études comparatives relatives à l'efficacité du redoublement sur la progression scolaire des élèves.</p>	<p>résultats d'études internationales permettant de comparer les systèmes éducatifs du point de vue de leurs caractéristiques et de leur efficacité.</p>	

# L'échec serait ...

... le moteur du travail des élèves.

... une occasion pour les élèves de résorber leur retard.

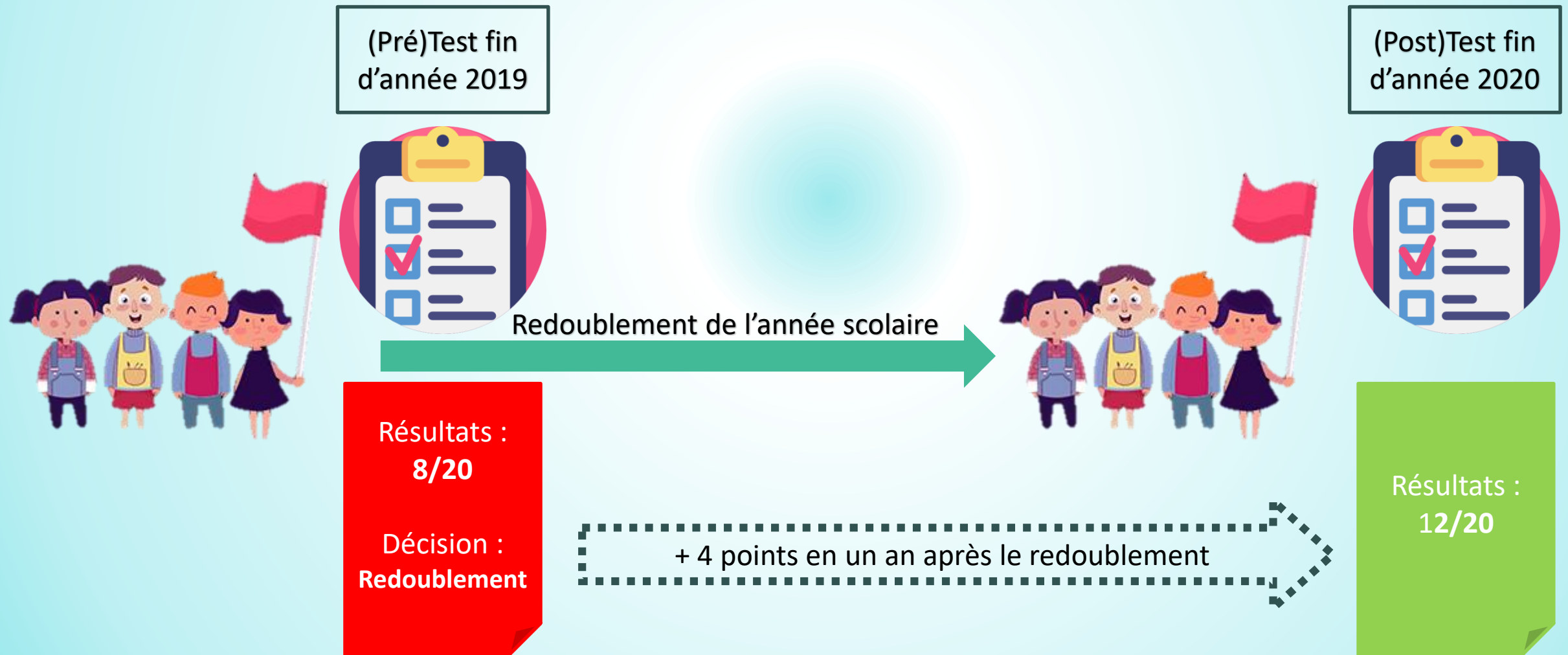
Si nous considérons ces arguments comme vrais, la suppression du redoublement impliquerait ...

au niveau des élèves	au niveau du système éducatif	
une <b>impossibilité à résorber leur retard (scolaire ou socio-affectif)</b> en bénéficiant d'une année de plus dans le système éducatif.	un <b>nivellement par le bas</b> et donc, une diminution générale du rendement scolaire.	une <b>diminution du nombre d'élites.</b>
Pour vérifier ces hypothèses, on mobilise des ...		
<u>études comparatives</u> relatives à l'efficacité du redoublement sur la progression scolaire des élèves.	résultats d'études internationales permettant de comparer les systèmes éducatifs du point de vue de leurs caractéristiques et de leur efficacité.	

## 2. D'un point de vue méthodologique

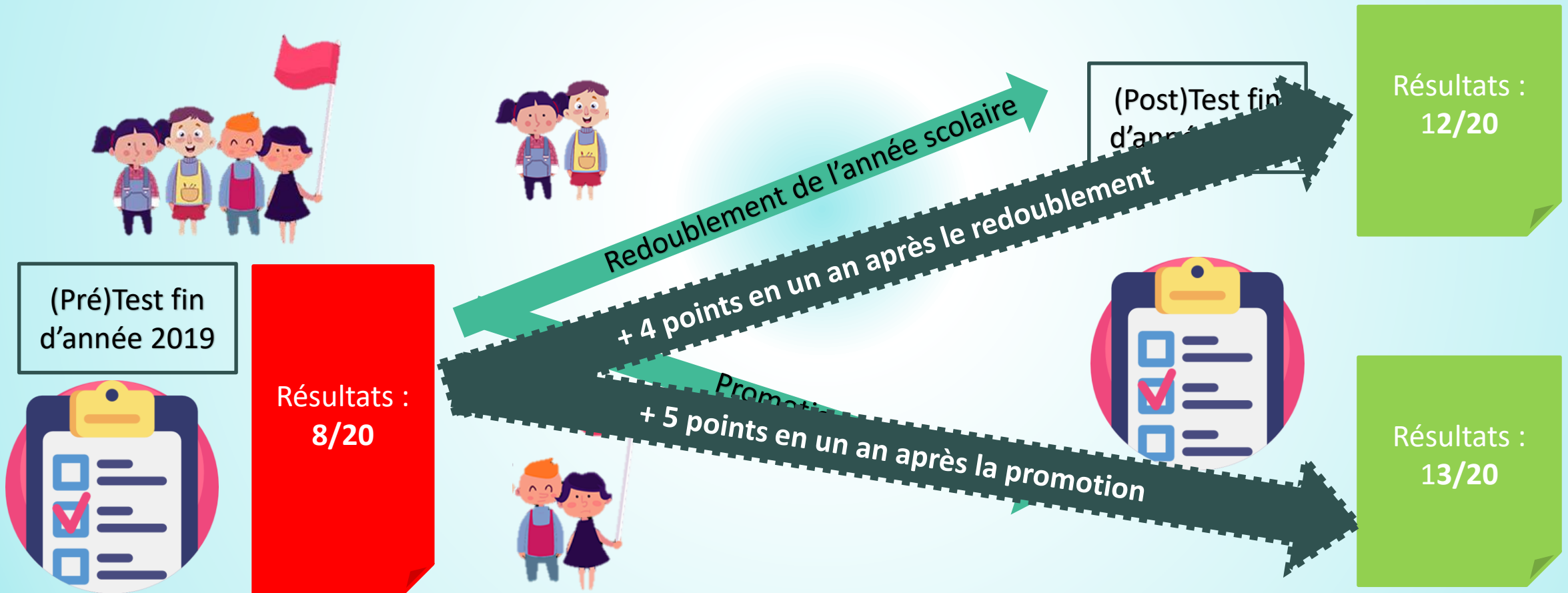
# Les recherches sur le redoublement

## Les études longitudinales (*Avant-Après*)



# Les recherches sur le redoublement

Les études comparatives (expérimentales et quasi-expérimentales)



# Les recherches sur le redoublement

$$\text{Ampleur de l'Effet} = \frac{\text{Moyenne du GE} - \text{Moyenne du GC}}{\text{Écart type du GC}}$$

GE = groupe expérimental = doublants

GC = groupe contrôle = promus

$$\text{Ampleur de l'Effet} = \frac{\text{Moyenne des redoublants} - \text{Moyenne des promus}}{\text{Écart type du GC}}$$

Les valeurs de l'ES varient souvent entre -1,00 et + 1,00.

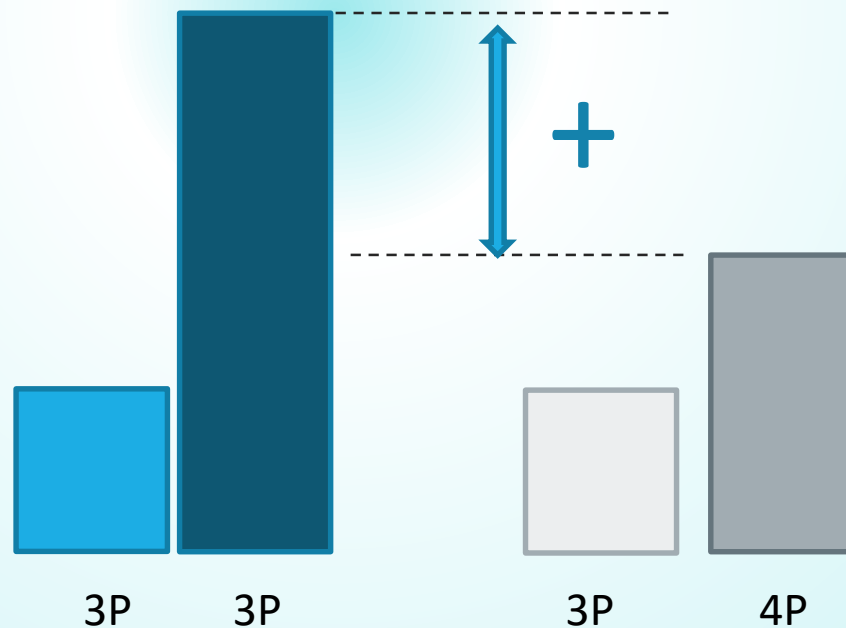
Si la valeur est **positive** → les élèves du GE (les **doublants**) réussissent **mieux** au test que les élèves du GC (les promus).

Si la valeur est **négative** → les élèves du GE (les **doublants**) réussissent **moins bien** au test que les élèves du GC (les promus).

# Les recherches sur le redoublement

Ampleur de l'effet = différence entre les progrès des faibles qui redoublent et des faibles promus

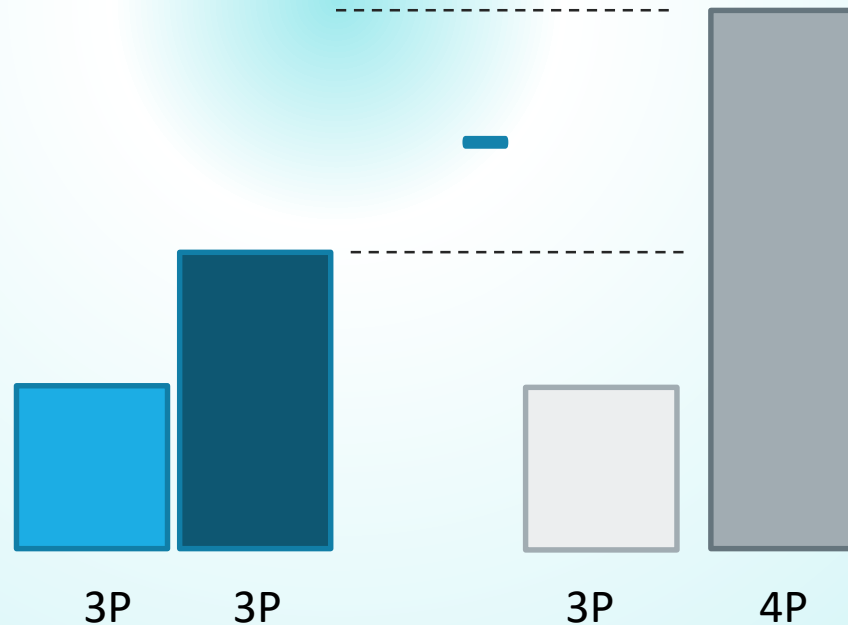
Si l'ampleur de l'effet est positive :



# Les recherches sur le redoublement

Ampleur de l'effet = différence entre les progrès des faibles qui redoublent et des faibles promus

Si l'ampleur de l'effet est négative :



# Les recherches sur le redoublement

## La méta-analyse

1° Une **revue systématique** de la littérature

2° Une **évaluation** de la **qualité méthodologique** des études

Critères tels que :

- ✓ Le design de recherche
- ✓ La durée de l'étude
- ✓ La taille des effectifs impliqués dans l'étude
- ✓ La qualité (et fidélité) des mesures utilisées
- ✓ ...

3° Le **calcul des ampleurs de l'effet**

4° L'**interprétation** de l'ampleur de l'effet moyen

# 3. Les résultats des méta-analyses

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

Jimerson (2001) a réalisé une méta-analyse des études parues entre 1990 et 1999 :

- 400 études sur le redoublement ont été recensées ;
- 20 ont été sélectionnées ...
  - études quasi-expérimentales
  - Appariement sur base de variables multiples (QI, rendement scolaire, SES, genre, ...)
  - vérification de l'équivalence préalable des groupes
- Indice global : - 0.31

Variables critères	N° études	Ampleur de l'effet
<b>Réussite académique</b>	<b>18</b>	<b>-0.39</b>
Linguistique	5	-0.36
Lecture	11	-0.54
Mathématique	10	-0.49
Mesures combinées	8	-0.20
Notes scolaires (GPA)	6	-0.18

Variable critères	N° études	Ampleur de l'effet
<b>Ajustement socio-émotionnel</b>	<b>16</b>	<b>-0.22</b>
Social	5	-0.08
Emotionnel	6	-0.28
Comportemental	11	-0.11
Concept de soi	6	-0.04
Ajustements (mesures combinées)	4	-0.15
Présence (>< absentéisme)	2	-0.65

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

Réévaluation méthodologique des études incluses au sein des méta-analyses sur le redoublement par Lorence (2006) au regard des critères de Dunkin (1996) ...

- La représentativité des échantillons : issus d'un seul et unique district scolaire
- Les méthodes d'appariement : manque de données récoltées lors des prétests
- Le type d'analyse statistique : usage peu fréquent des méthodes statistiques de contrôle des différences
- Les questionnaires utilisés : usage de questionnaires paramétrés pour un niveau scolaire
- La taille de l'échantillon : relativement faible
- ...

*Notons qu'une telle critique est applicable à tous les domaines et à toutes les disciplines de la recherche !*

Nouvelle méta-analyse avec inclusion d'études méthodologiquement plus solides (mais pas parfaites !) que par le passé

→ Allen, Chen, Wilson & Hughes (2009)

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

Allen, Chen, Wilson & Hughes (2009)

Auteurs	Année(s) du redoublement	Nombre d'année après le redoublement	Ampleur de l'effet
Alexander et al. (1994)	P1 – P3	1-7	<b>-0.1</b>
Dennebaum et al. (1994)	Mat.	2-4	<b>-0.54</b>
Ferguson (1991)	Mat.	3	<b>0.85</b>
Ferguson et al. (1996)	Mat.	5	<b>-0.12</b>
Gleason et al. (2007)	P1	1	<b>0.60</b>
Hagborg et al. (1991)	Mat – Sec2	2-13	<b>-0.90</b>
Hong et al.(2005)	Mat	1-2	<b>-0.60</b>
Jacob et al. (2004)	P3 & P6	1-2	<b>0.03</b>
Jimerson et al. (1997)	Mat & P3	2, 10	<b>0.25</b>
Johnson et al. (1990)	Mat & P1	4-5	<b>-0.01</b>
Lorence et al. (2006)	P3	1-6, 8	<b>0.63</b>
Mantzicopoulos (2003)	Mat	1-3	<b>0.63</b>
Mantzicopoulos et al. (1992)	Mat	1-3	<b>0.35</b>
McCombs-Thomas et al. (1992)	Mat – P1	2-6	<b>0.00</b>
McCoy et al. (1999)	P1 – Sec1	1-7	<b>-0.28</b>
Meisels et al.(1993)	Mat – Sec2	1-9	<b>-0.30</b>
Moller et al. (2006)	Mat-Sec2	1-13	<b>-0.25</b>
Phelps et al. (1992)	Mat – P4	4-10	<b>0.32</b>
Pierson et al. (1991)	P1 – P4	3-6	<b>0.32</b>
Reynolds (1992)	P1 – P3	1-3	<b>-0.95</b>
Roderick et al. (2005)	P3 & P6	1-2	<b>-0.01</b>
Rust et al. (1993)	Mat	2-4	<b>0.31</b>
<b>Moyenne</b>	<b>1.73</b>	<b>3.80</b>	<b>-0.11</b>

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

Allen, Chen, Wilson & Hughes (2009) incluent 22 études sur les 199 consultées.

Les ampleurs de l'effet varient de -0.95 à 0.85 ; leur moyenne étant de -0.11.

→ La différence n'est pas significative entre les deux groupes.

→ Or, pour arriver à un même seuil de compétences que les promus, les redoublants restent un an de plus dans le système scolaire.

Par ailleurs, plus les résultats des élèves sont analysés longtemps après le redoublement, plus ses effets s'avèrent néfastes.

Selon Allen et al. (2009, p. 495), « *la constatation que même les études qui fournissent des contrôles solides (...) ne parviennent pas à trouver les avantages du redoublement souligne l'importance de se concentrer sur les stratégies à employer lorsque les enfants ne parviennent pas à atteindre les compétences requises* ».

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

## Cas de l'État de Floride (Swherdt, West & Winters, 2017)

Constat le redoublement seul mène à une baisse de la maîtrise de la lecture.

→ Passation d'un test

o Test

Analyse de l'effet de cette politique spécifique sur :

- tous les élèves de 3e primaire des cohortes de 2003 à 2008 ...
- 983 308 élèves
- 76 398 élèves faibles redoublants et 83 468 élèves faibles promus.

o Les élèves redoublants ont obtenu des scores de lecture plus efficaces.

o Les élèves redoublants ont passé plus de minutes consécutives par jour) du

o Les élèves redoublants ont obtenu des compétences en lecture.

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

*Effet à âge constant (adapté de Schwerdt et al., 2017)*

<b>Lecture</b>		<b>Mathématiques</b>	
Posttest après... (effectifs)	Comparaison à âge constant	Posttest après... (effectif)	Comparaison à âge constant
<i>PCAT scores (ET = 370)</i>		<i>PCAT scores (ET = 306)</i>	
1 an (74 443)	83.64*** (8.67)	1 an (74 327)	92.51*** (9.75)
2 ans (70 596)	182.23*** (11.24)	2 ans (70 596)	34.06*** (4.34)
3 ans (57 122)	97.64*** (11.20)	3 ans (57 042)	110.10*** (7.47)
4 ans (43 909)	37.55*** (10.96)	4 ans (43 884)	-23.58** (9.83)
5 ans (34 311)	1.71 (13.83)	5 ans (34 290)	-22.69*** (5.69)
6 ans (22 999)	39.82*** (14.38)	6 ans (22 977)	-7.77 (7.21)
<i>PCAT 2.0 scores (ET = 21)</i>			
7 ans (27 063)	0.29 (0.74)		

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

Effet de la politique de redoublement en Floride sur l'obtention d'un diplôme (adapté de Schwerdt et al., 2017)

Variable	Diplôme d' <i>High School</i>				
	Entrée en <i>High School</i>	Type de diplômes obtenus			
		Tout	Traditionnel	GED	CoC
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Redoublant en 3 <sup>e</sup> année	-0.006 (0.020)	-0.003 (0.036)	0.005 (0.034)	0.006 (0.015)	0.018 (0.026)
Lecture	0.001 (0.001)	0.000 (0.002)	-0.003*** (0.001)	-0.001*** (0.000)	-0.001** (0.001)
Lecture x en- dessous de la limite	-0.000 (0.001)	0.003 (0.002)	0.004*** (0.001)	0.002*** (0.001)	0.002* (0.001)
Étudiants	27 724	27 724	17 147	17 147	17 147
R <sup>2</sup>	0.015	0.056	0.036	0.031	0.038

\* p<0.10, \*\* p<0.05, \*\*\* p<0.01

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

## *Le redoublement en 1P, sur des données belges ...*

Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine & Van Damme (2015) :

- Comparaison à âge constant
- N redoublants = 235
- N promus = 267

Année	Estimation	Significativité	Ampleur de l'effet
Année 1	- 7.00	***	- 0.84
Année 2	- 6.67	***	- 0.82
Année 3	- 6.27	**	- 0.70
Année 4	- 5.84	***	- 0.67
Année 5	- 5.69	**	- 0.66
Année 6	- 7.00	***	- 0.84

# Une année scolaire supplémentaire permet-elle aux élèves redoublants de résorber leur retard ?

## *Le maintien à l'école maternelle, sur des données belges ...*

Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine & Van Damme (2015) :

- Comparaison à âge constant
- N redoublants = 257
- N promus = 267

Année	Estimation	Significativité	Ampleur de l'effet
Année 1	- 11.24	***	- 1.33
Année 2	- 11.05	***	- 1.33
Année 3	- 6.84	***	- 0.84
Année 4	- 5.84	*	- 0.65
Année 5	- 5.61	*	- 0.64
Année 6	- 3.19		- 0.37

# 4. Les effets socio-affectifs

# Les avis des élèves sur le redoublement

## Nicolas est gêné parce qu'il n'est pas intelligent et qu'on va se moquer de lui



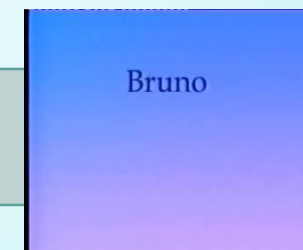
- *« Ca voulait dire que j'étais un mauvais élève... »*
- *« Quand j'ai appris que je doublais, j'ai pensé que je savais pas lire. »*
- *« C'est normal de doubler... parce que quand on n'est pas trop intelligent, il faut doubler. »*
- *« J'ai redoublé ma 1<sup>re</sup> année. Je me suis sentie un peu faible parce que les autres, ils se moquaient de doubler. Ils me disaient : « ah tu as doublé » ».*

## Perrine ne comprend pas la décision et la considère comme injuste



*« Ce n'est pas chouette parce que les autres ils sont en 2<sup>e</sup> et moi je suis encore avec les petits. »*

## Bruno explique son échec par des causes externes mais ne sait pas pourquoi il double



# Méta-analyse de Jimerson (2001)

Jimerson (2001) a réalisé une méta-analyse des études parues entre 1990 et 1999 :

- 400 études sur le redoublement ont été recensées ;
- 20 ont été sélectionnées ...
  - études quasi-expérimentales
  - Appariement sur base de variables multiples (QI, rendement scolaire, SES, genre, ...)
  - vérification de l'équivalence préalable des groupes
- Indice global : **- 0.31**

Variables critères	N° études	Ampleur de l'effet
<b>Réussite académique</b>	<b>18</b>	<b>-0.39</b>
Linguistique	5	-0.36
Lecture	11	-0.54
Mathématique	10	-0.49
Mesures combinées	8	-0.20
Notes scolaires (GPA)	6	-0.18

Variable critères	N° études	Ampleur de l'effet
<b>Ajustement socio-émotionnel</b>	<b>16</b>	<b>-0.22</b>
Social	5	-0.08
Emotionnel	6	-0.28
Comportemental	11	-0.11
Concept de soi	6	-0.04
Ajustements (mesures combinées)	4	-0.15
Présence (>< absentéisme)	2	-0.65

# Le redoublement affecte l'enfant dans sa globalité

Au-delà de l'impact sur la scolarité (perception de ses compétences, de son implication en tant qu'élève,...), le redoublement suscite la peur des moqueries, la tristesse de ne plus être avec ses copains, le désir d'être comme les autres,...

Les enfants redoublants évitent de le dire, cherchent à le dissimuler.

# Le redoublement et l'acquisition du sentiment d'incompétence aux enfants

*« L'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs : il en tire des conclusions, il en extrait des règles, des lois » (Tardif, 1992)*

Trois éléments sont à prendre en considération pour comprendre l'attitude (la motivation) de l'élève face aux activités scolaires :

- La conception des buts poursuivis par l'école
- La conception de l'intelligence
- L'attribution causale

# Conception des buts poursuivis par l'école

## Au début de la scolarité

- Fonction principale de l'école : faire apprendre
  - Intérêt de la tâche
  - Possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs

## Plus tard

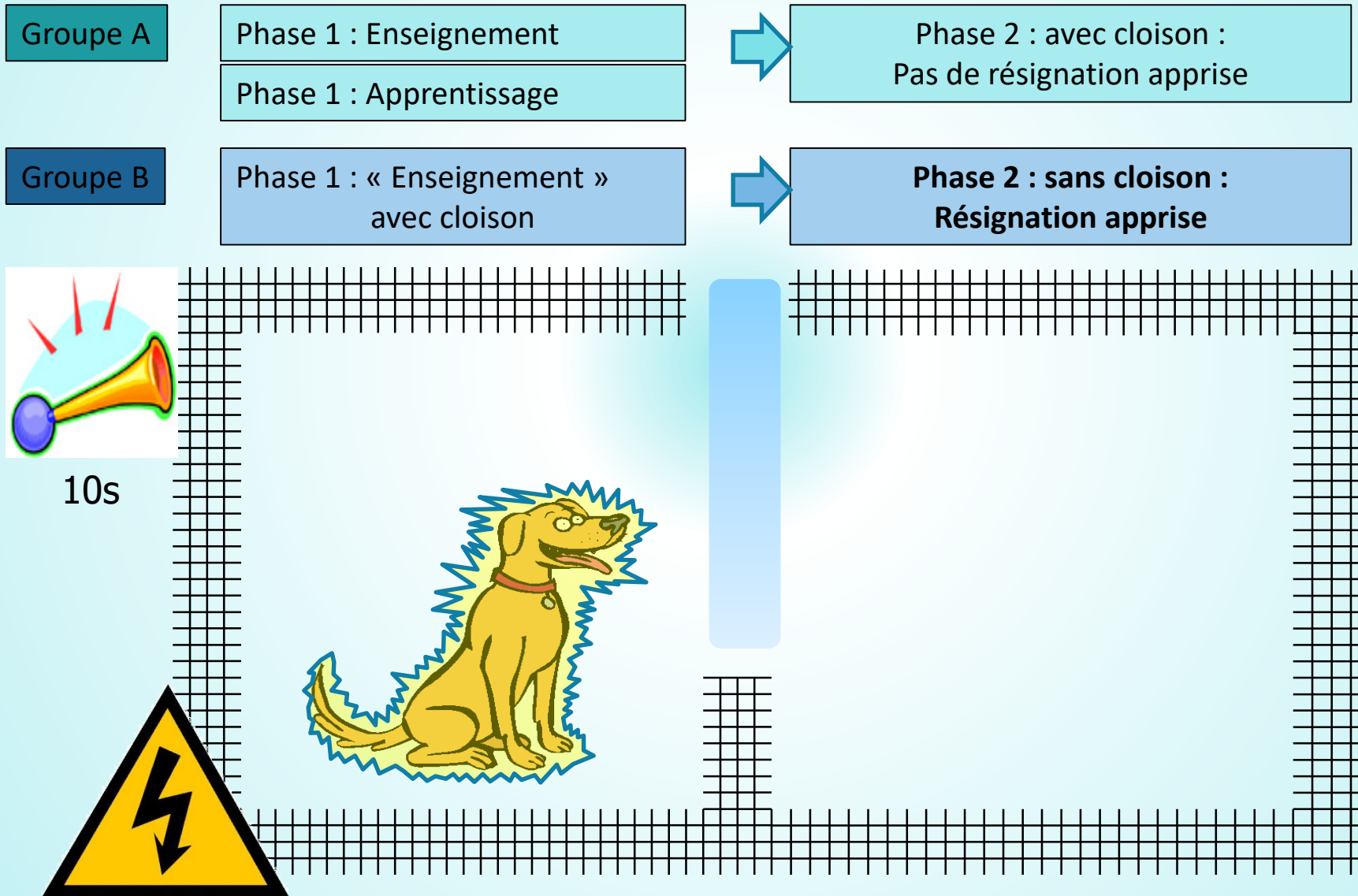
- Fonction principale de l'école : l'évaluation
  - Mettent en avant une norme utilisée par l'enseignant pour évaluer leur degré de réussite
  - L'élève doit mesurer les risques qu'il prend (ne doit pas montrer qu'il ne sait rien)

# Conception des buts poursuivis par l'école

Si logique de l'évaluation, alors :

- Fuite de tâches difficiles : stratégie défensive
- Privilégie des activités faciles
- Protection de son estime de soi d'où évite les jugements négatifs de ses performances
- Globalement, faible degré de participation dans les tâches

# L'attribution causale - Résignation apprise (source : Crahay, 1996)



# L'attribution causale - Résignation apprise (source : Crahay, 1996)

Résignation associée à des causes internes, stables et incontrôlables dans le cadre du redoublement : intelligence, manque d'aptitudes...

Pour contrecarrer ce sentiment de résignation, il faut :

- Connaître des succès mais aussi ...
- Cesser d'attribuer ses échecs et difficultés à des causes internes, stables et non contrôlables
  - ➔ Expérience de Dweck

# Les effets psycho-sociaux du redoublement (Galand *et al.*, 2019)

En primaire, effet négatif sur :

- le concept de soi scolaire,
- l'importance accordée aux compétences,
- la motivation.

➔ *Influence sur l'engagement et la persévérance*

En début de secondaire, effet négatif sur :

- l'estime de soi,
- la motivation scolaire,
- les relations entre élèves.

➔ *Comportements déviants, agressifs et repli social*

A long terme :

- Comportements plus perturbateurs
- Aspirations moindres à faire des études
- Aspirations moindres en termes de métier

# 5. Le nivellement par le bas

# L'échec serait ...

... une *garantie de l'efficacité de notre système éducatif.*

Si nous considérons ces arguments comme vrais, la suppression du redoublement impliquerait ...	
au niveau des élèves	au niveau du système éducatif
une <b>impossibilité à résorber leur retard (scolaire ou socio-affectif)</b> en bénéficiant d'une année de plus dans le système éducatif.	un <b>nivellement par le bas</b> et donc, une diminution générale du rendement scolaire.
	une <b>diminution du nombre d'élites.</b>
Pour vérifier ces hypothèses, on mobilise des ...	
<b>études comparatives</b> relatives à l'efficacité du redoublement sur la progression scolaire des élèves.	résultats d'études internationales permettant de comparer les systèmes éducatifs du point de vue de leurs caractéristiques et de leur efficacité.

# La suppression du redoublement impliquerait un nivellement par le bas de notre système éducatif ?

Lecture		Taux de retard moyen
Canada	527	6 %
Finlande	526	3 %
Irlande	521	7 %
Estonie	519	4 %
Corée	517	5 %
<b>C. Flamande</b>	<b>511</b>	<b>24 %</b>
Nouvelle Zélande	509	5 %
Allemagne	509	18 %
Pays-Bas	503	20 %
Australie	503	7 %
<b>C. Germanophone</b>	<b>501</b>	<b>31 %</b>
Suède	500	4 %
Danemark	500	3 %
France	499	22 %
Portugal	498	31 %
Royaume-Uni	498	3 %
États-Unis	497	11 %
Espagne	496	31 %
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>493</b>	<b>12 %</b>
Suisse	492	20 %
Lettonie	488	5 %
Rép. Tchèque	487	5 %
Autriche	485	15 %
Italie	485	15 %
<b>FW-B</b>	<b>483</b>	<b>46 %</b>
Islande	482	1 %
Luxembourg	481	31 %
Israël	479	9 %
Hongrie	470	9 %
Grèce	467	5 %
Chili	459	25 %
Rép. Slovaque	453	7 %
Turquie	428	11 %
Mexique	423	16 %

# La suppression du redoublement impliquerait un nivellement par le bas de notre système éducatif ?

Corrélation entre redoublement et performance

- PISA 2003 à PISA 2015
- Pays de l'Ocdé

Cycle	2003	2009	2012	2015
Performances moyennes lecture	-0,12	-0,13	0,01	-0,17
Performances moyennes maths	-0,13	-0,17	-0,03	-0,09
Performances moyennes sciences	-0,24	-0,25	-0,18	-0,21

**Signification de la corrélation :** « Plus le taux de retard est élevé dans le pays, moins bonnes sont les performances moyennes »

# 6. Une diminution du nombre d'élites

# L'échec serait ...

... une *garantie de la capacité de notre système éducatif à produire des élites.*

Si nous considérons ces arguments comme vrais, la suppression du redoublement impliquerait ...

au niveau des élèves	au niveau du système éducatif	
une <b>impossibilité à résorber leur retard (scolaire ou socio-affectif)</b> en bénéficiant d'une année de plus dans le système éducatif.	un <b>nivellement par le bas</b> et donc, une diminution générale du rendement scolaire.	une <b>diminution du nombre d'élites.</b>
Pour vérifier ces hypothèses, on mobilise des ...		
<b>études comparatives</b> relatives à l'efficacité du redoublement sur la progression scolaire des élèves.	résultats d'études internationales permettant de comparer les systèmes éducatifs du point de vue de leurs caractéristiques et de leur efficacité.	

# La suppression du redoublement impliquerait une diminution du nombre d'élites ?

Corrélation entre redoublement et pourcentage d'élèves très forts en math., lecture et sciences

- PISA 2012
- Pays de l'Ocdé

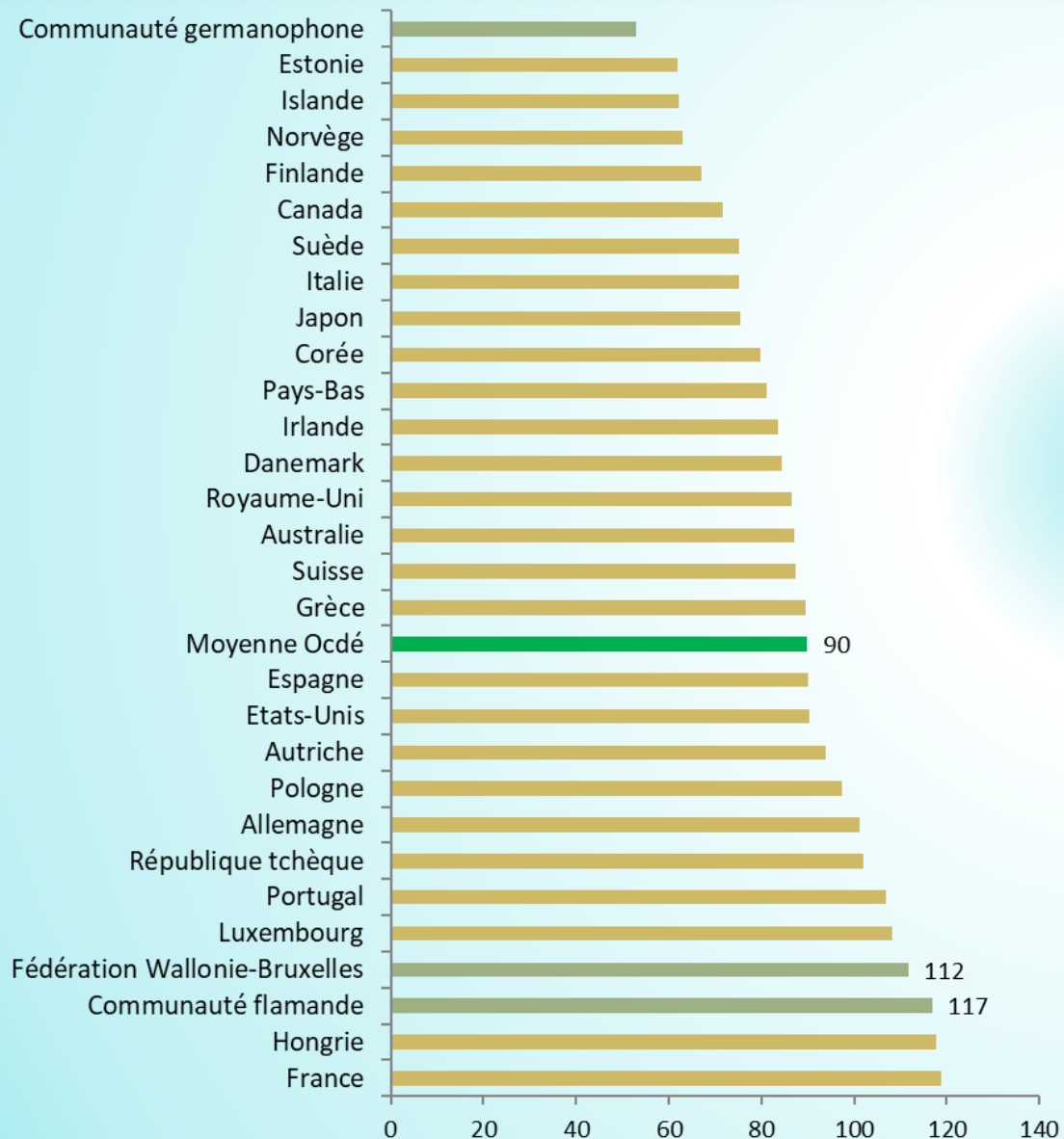
<b>PISA 2012</b>	<b>Pourcentage d'élèves très forts</b>
Taux de retard	Lecture -0,26



# 7. Quid de l'équité du système éducatif ?



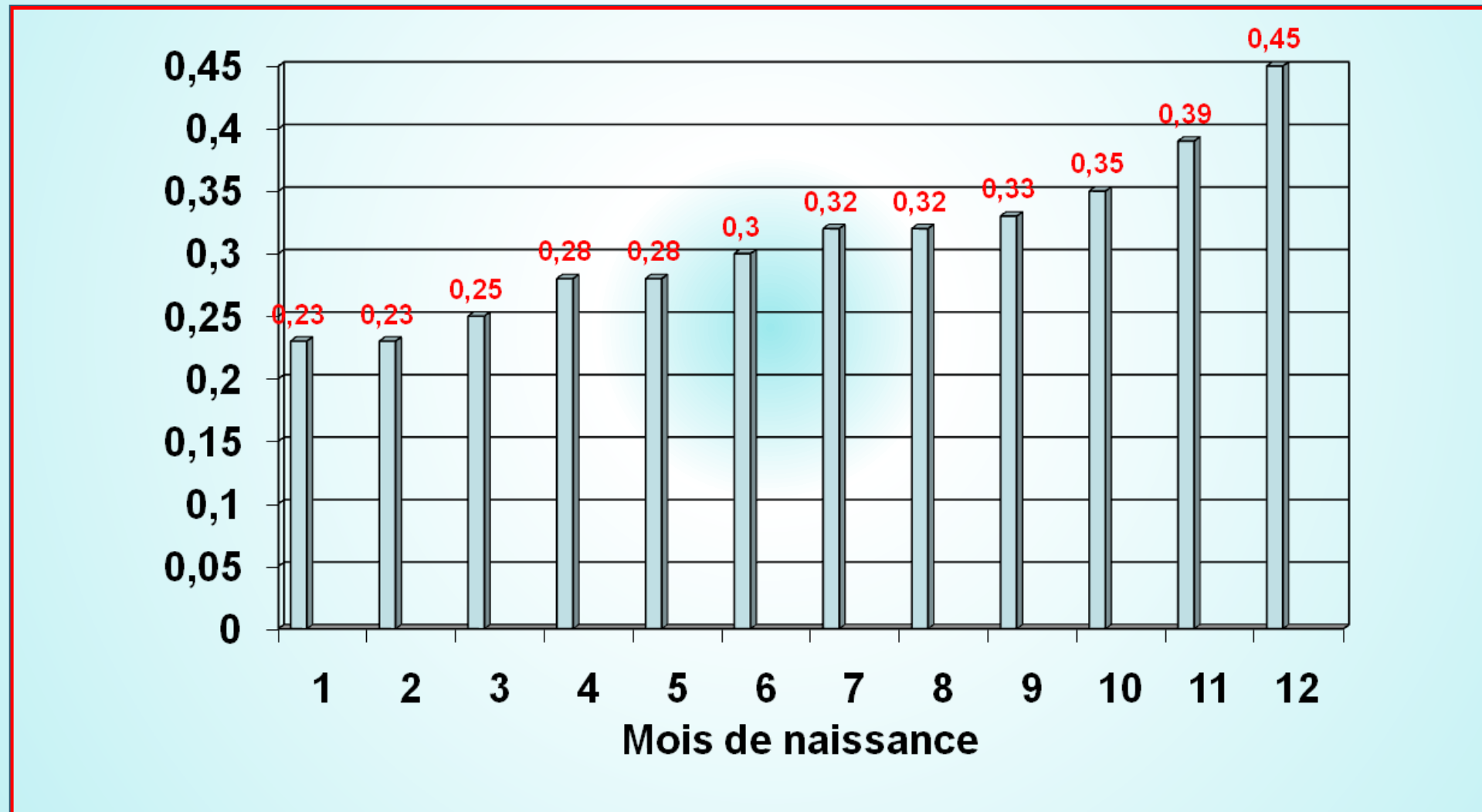
# Ecart de performances selon le SES



Différence de performances entre les 25% favorisés et les 25% défavorisés (PISA, 2012)

L'équivalent de 3 années d'études...

# Répartition des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire : % d'élèves en retard en fonction du mois de naissance



# Redoublement et SES

## Influence de l'origine socioéconomique sur le fait d'avoir redoublé

### **Signification :**

« Quel que soit le pays repris dans ce tableau, l'origine socioéconomique influence significativement le fait de redoubler. »

« Maintenant, pour une même performance en mathématique, l'origine socioéconomique n'influence plus le fait de redoubler dans, par exemple, les pays tels que l'Argentine, la Suisse,... »

« Concernant la FWB, que ce soit à performance égale en mathématique, en lecture ou en lecture et attitudes, l'origine socioéconomique continue à avoir une influence sur le fait de redoubler »

	Effet du SES (statut socioéconomique)	...sous contrôle math.	...sous contrôle lecture	...sous contrôle lecture et attitudes
Argentine	OUI	NON	NON	NON
<b>Com.flamande</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
<b>Féd.Wal-Brux</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>
Belgique (Ger)	OUI	NON	NON	NON
Suisse	OUI	NON	NON	NON
Chili	OUI	NON	NON	NON
Allemagne	OUI	NON	OUI	NON
Espagne	OUI	OUI	OUI	OUI
Estonie	OUI	OUI	OUI	OUI
France	OUI	NON	OUI	OUI
Luxembourg	OUI	NON	OUI	OUI
Mexique	OUI	OUI	OUI	OUI
Pays-Bas	OUI	NON	NON	NON

Source : Crahay et Baye, 2014

# 8. Conclusion générale

# Conclusion générale

Le redoublement est une pratique pédagogique inefficace ...

- Il ne permet pas de remettre les élèves faibles sur les rails.
- Il ne permet pas au système éducatif de maintenir un haut rendement scolaire.
- Il ne permet pas au système éducatif de maintenir un certain nombre d'élites.

Or, en FW-B, nous le pratiquons massivement ...

Et de façon inéquitable (puisque à compétences égales, on l'applique davantage aux élèves issus de classes sociales défavorisées).

En quoi l'évaluation participe-t-elle à la construction de l'échec ?

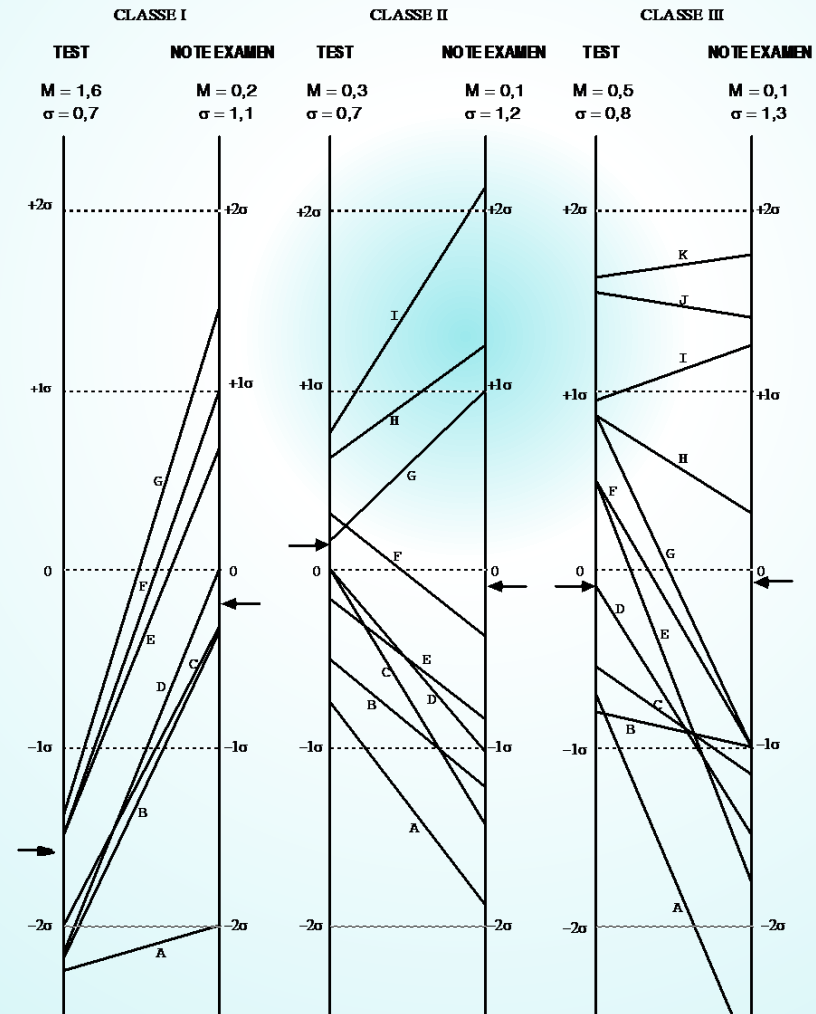
# La recherche APER

A. Grisay (1984) puis Grisay, De Bal, de Landsheere (1984)

- Menée dans 52 écoles de la Communauté française de Belgique, elle porte sur les 6 années de l'enseignement primaire.
- Les chercheurs recueillent dans chaque classe les notes attribuées par l'enseignant à chacun des élèves ;
- Les chercheurs soumettent les élèves à une épreuve commune ou épreuve externe.

# La recherche APER

## Notes standardisées des élèves de 3 classes 5e primaire



## CONCLUSIONS

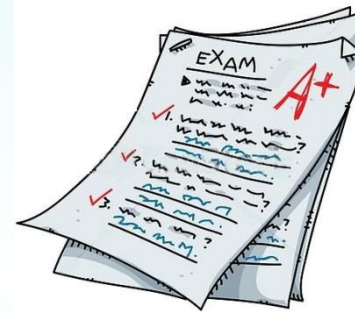
- À résultats équivalents au test, un élève d'une classe va doubler et un autre appartenant à une autre classe va réussir.
- À compétence égale, un élève sera jugé fort ou faible selon la classe qu'il fréquente et donc selon la compétence des autres élèves.

# Expérience de Gjorgjevski (cité par Rot et Butas, 1959)

## Étape 1



5 correcteurs

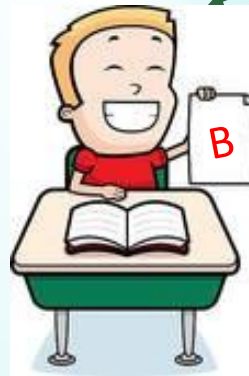


100 épreuves

## Étape 2



4 autres correcteurs

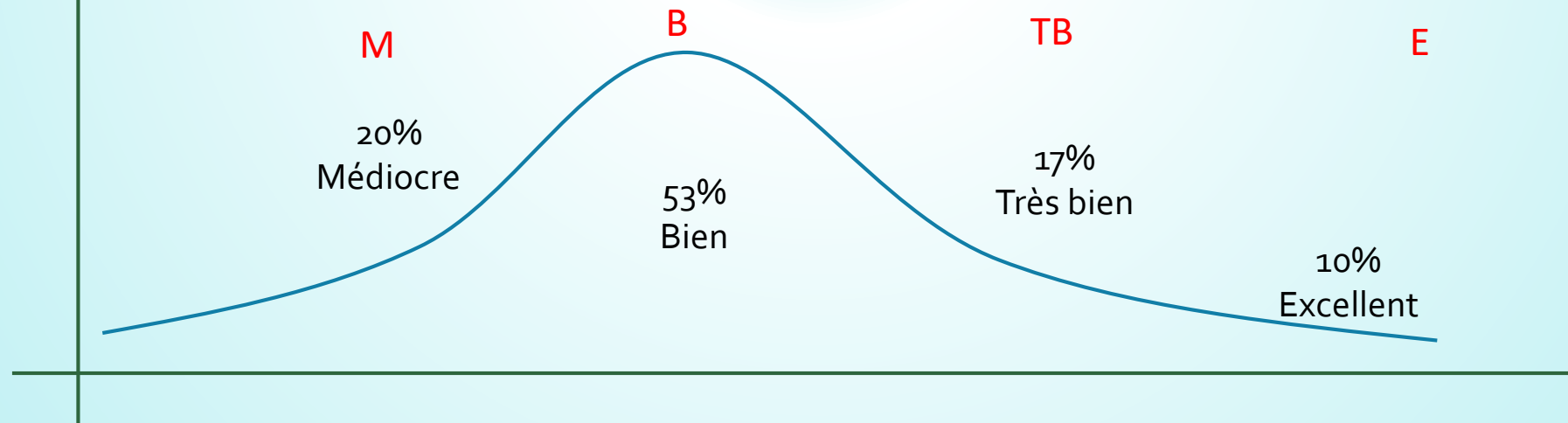
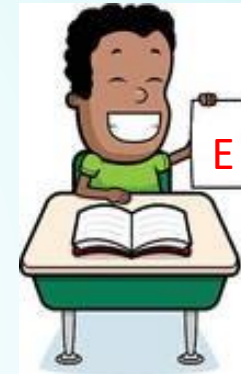
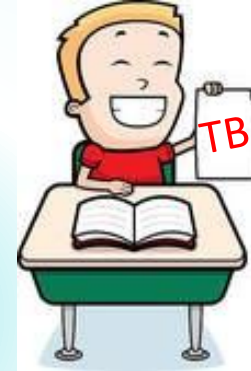
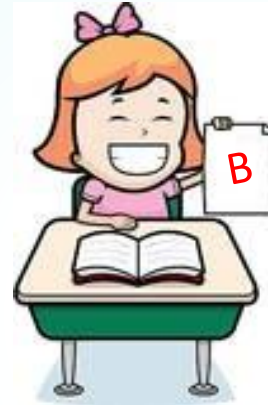


15 copies notées « Bien »

# Expérience de Gjorgjevski (cité par Rot et Butas, 1959)

## Résultats

*Les nouveaux correcteurs ont spontanément adoptés des exigences nouvelles*



# Loi de Posthumus

*« L'enseignant adapte le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes » (De Landsheere, 1980)*

Au-delà, dans tout processus d'évaluation il existe un mécanisme inconscient qui conduit l'enseignant à reproduire cette courbe de Gauss

# La fonction de sélection de l'évaluation (Autin, Batruch & Butera, 2019)

## Expérience 1

### Etude expérimentale:

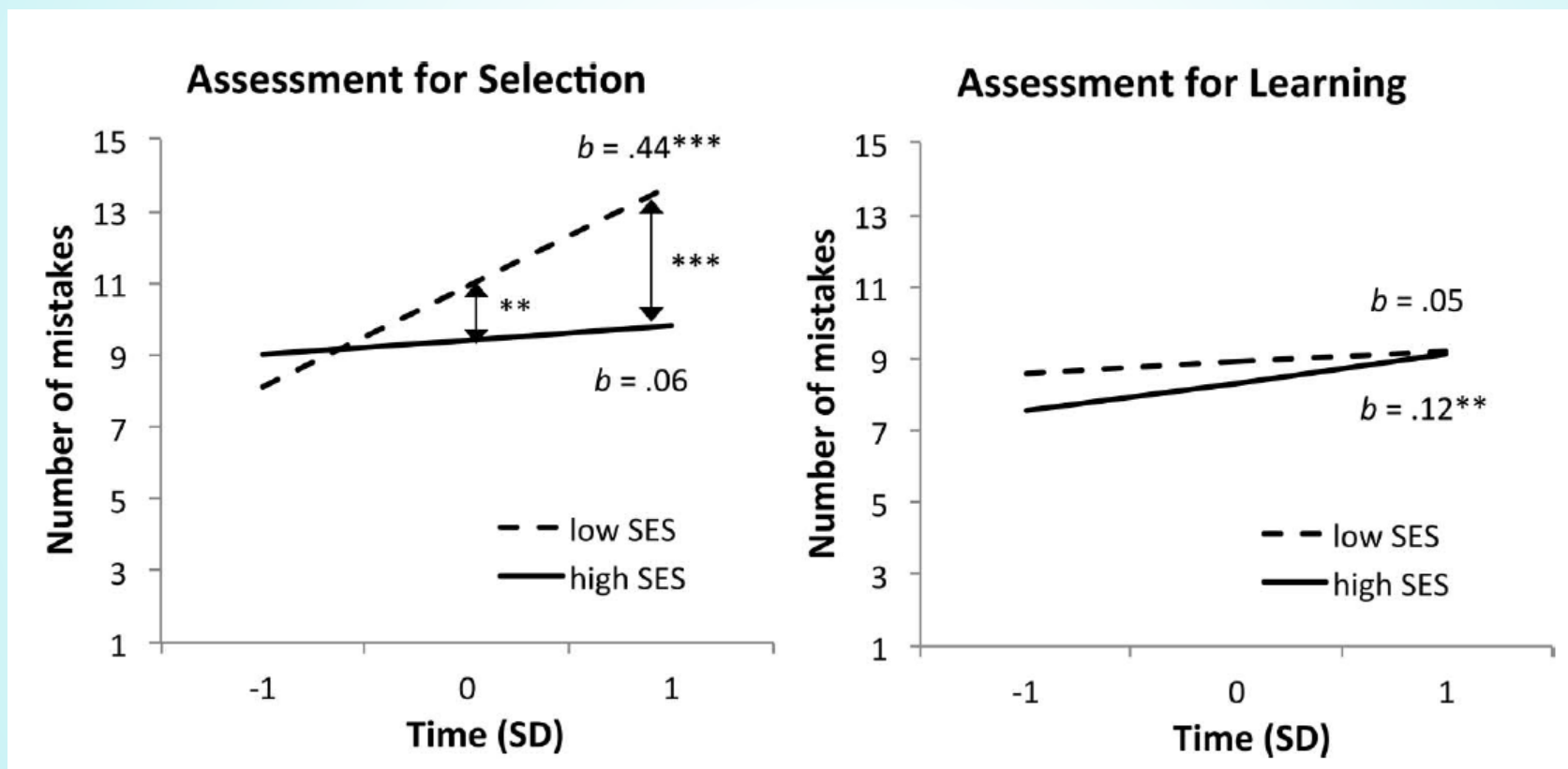
- Double manipulation :
  - Note (normatif) vs. commentaire(s) (formatif)
  - SES faible vs. fort (via des indicateurs tels que le prénom, le statut professionnel des parents, activités extracurriculaires, ...)
- N = 196 étudiants (imaginant qu'ils sont des enseignants)
- Correction d'un dictée (1-6) contenant 11 fautes claires et 6 fautes ambiguës)

### Variables étudiées :

- Temps de correction → plus grand dans le groupe « commentaire » (M = 22, SD = 6.04) que dans le groupe « Note » (M = 15, SD = 4.30).
- Nombre de fautes repérées :
  - Note (M = 10.16, SD = 2.53) > Commentaire(s) (M = 8.61, SD = 2.18).
  - SES faible (M = 9.90, SD = 2.54) > SES fort (M = 8.87, SD = 2.16)
- Effet positif du temps sur le nombre de fautes repérées (b = 0.17).

# La fonction de sélection de l'évaluation (Autin, Batruch & Butera, 2019)

## Expérience 1



## Expérience 2

### Etude expérimentale:

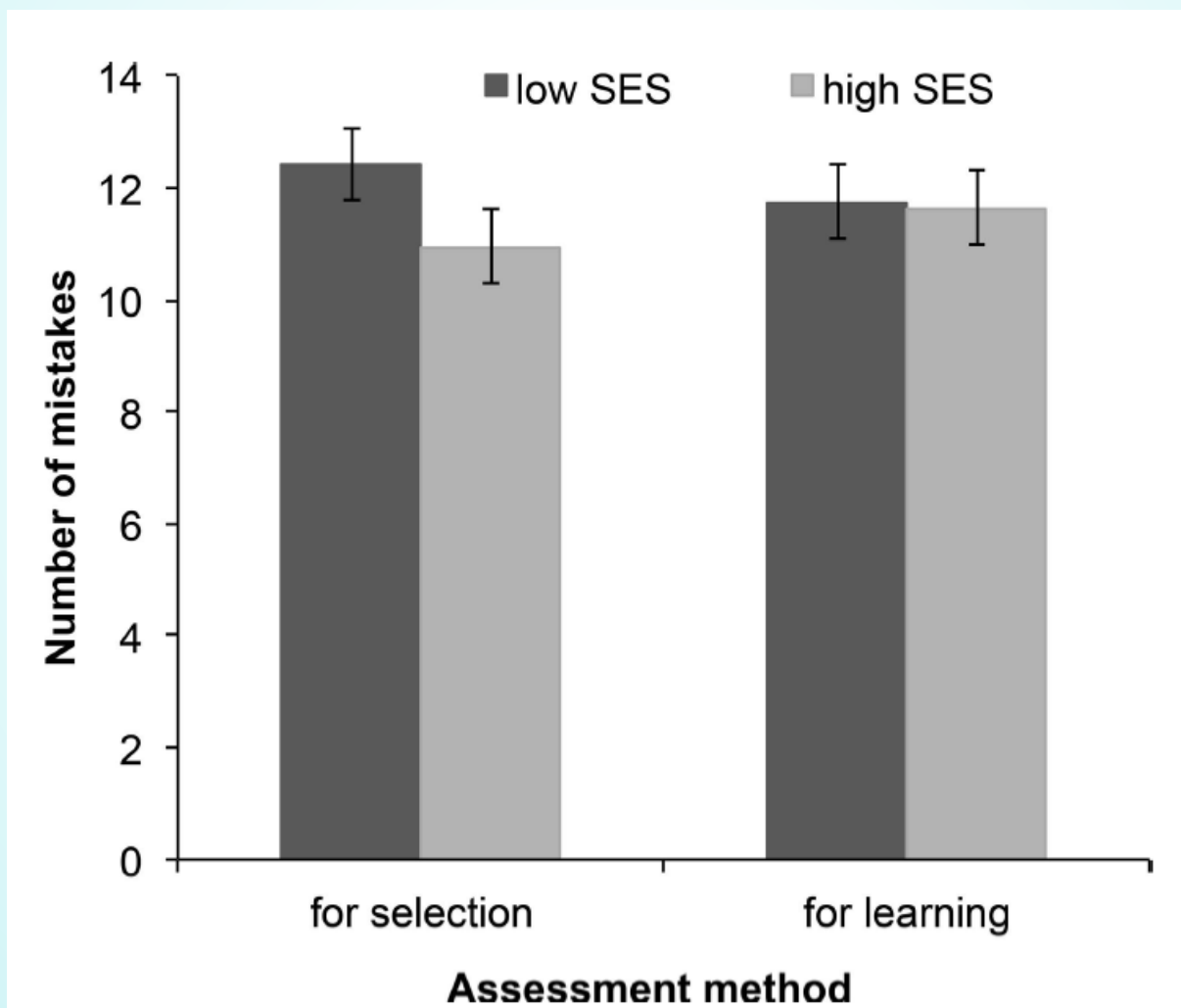
- Double manipulation :
  - Note vs. Commentaire(s) (sans autre contextualisation relative à l'aspect normatif et/ou formatif)
  - SES faible vs. fort (via des indicateurs tels que le prénom, le statut professionnel des parents, activités extracurriculaires, ...)
- N = 269 étudiants (imaginant qu'ils sont des enseignants)
- Souligner les erreurs dans une dictée (et devront faire la côté et/ou le commentaire une autre fois) contenant 14 fautes claires et 6 ambiguës.

### Variables étudiées :

- Temps de correction → aucune différence constatée.
- Nombre de fautes repérées :
  - Note = Commentaire(s)
  - SES faible (M = 12.09, SD = 2.66) > SES fort (M = 11.29, SD = 2.67)
  - Mais la situation « Note » a tendance à mener à différencier les élèves en fonction de leur SES et non la situation « commentaire(s) ».

# La fonction de sélection de l'évaluation (Autin, Batruch & Butera, 2019)

## Expérience 2



## Expérience 3

### Etude expérimentale:

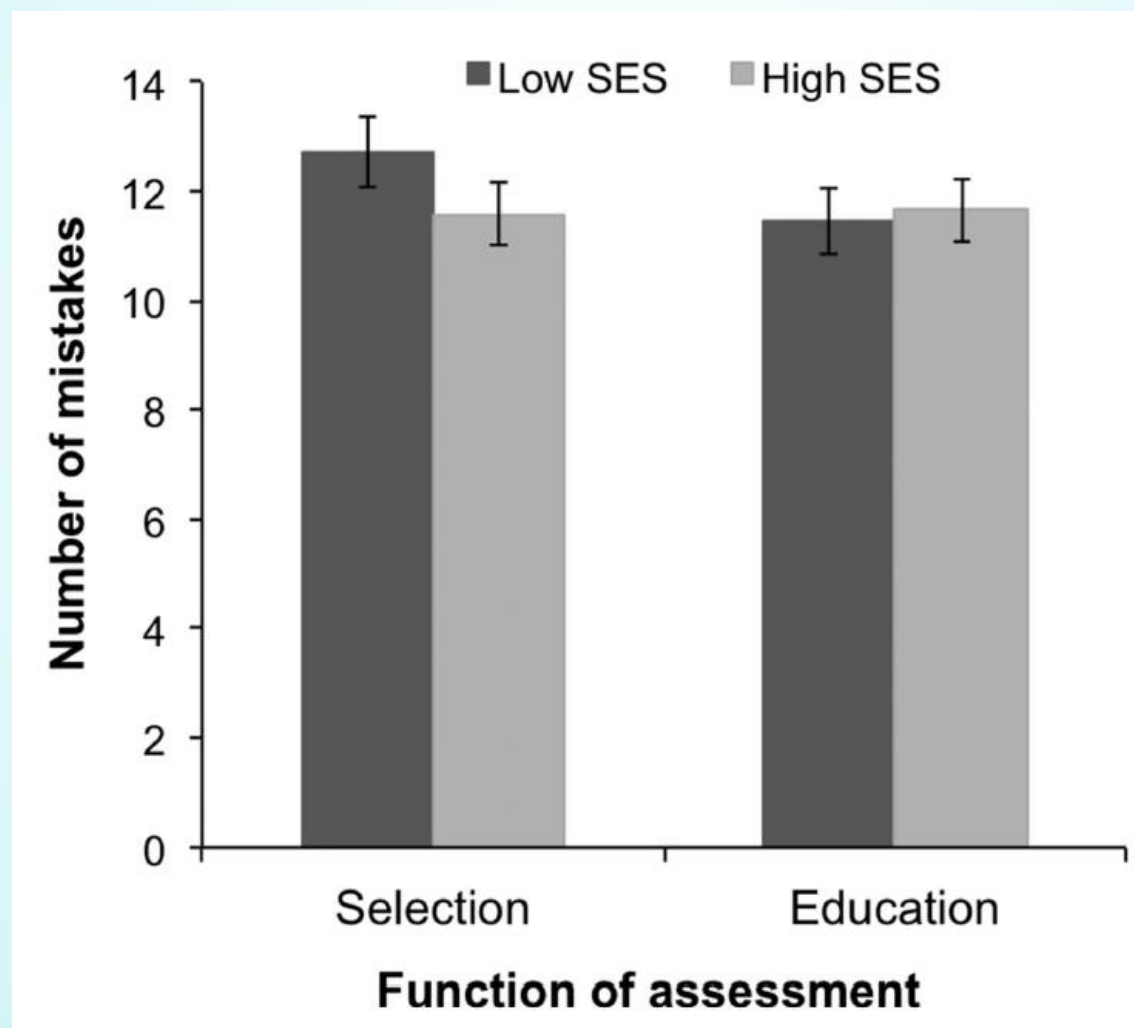
- Double manipulation :
  - Sélection (peut-il ou non être promu ?) vs. Apprentissage (quelles stratégies d'apprentissage ?)
  - SES faible vs. fort (via des indicateurs tels que le prénom, le statut professionnel des parents, activités extracurriculaires, ...)
- N = 374 étudiants (imaginant qu'ils sont des enseignants)
- Souligner les erreurs dans une dictée (et devront faire la cote et/ou le commentaire une autre fois) contenant 14 fautes claires et 6 ambiguës.

### Variables étudiées :

- Nombre de fautes repérées :
  - Sélection X SES faible : M = 12.71 ; SD = 2.75
  - Sélection X SES fort : M = 11.59 ; SD = 2.94
  - Apprentissage X SES faible : M = 11.44 ; SD = 3.35
  - Apprentissage X SES fort : M = 11.66 ; SD : 2.84

# La fonction de sélection de l'évaluation (Autin, Batruch & Butera, 2019)

## Expérience 3



# La fonction de sélection de l'évaluation (Autin, Batruch & Butera, 2019)

## Expérience 4

### Etude expérimentale:

- Double manipulation :
  - Sélection (points du semestre) vs. Apprentissage (quelles stratégies d'apprentissage ?)
  - SES faible vs. fort (via des indicateurs tels que le prénom, le statut professionnel des parents, activités extracurriculaires, ...)
- N = 306 étudiants (imaginant qu'ils sont des enseignants d'histoire)
- Évaluer une rédaction en utilisant un nouvel outil d'évaluation → souligner en jaune ce qui est bien écrit et en orange ce qui doit être retravaillé.

### Variables étudiées :

- Ratio de feedbacks négatifs formulés :

	Sélection	Apprentissage
Faible SES	M = 0.42 SD = 0.12	M = 0.40 SD = 0.12
Haut SES	M = 0.38 SD = 0.13	M = 0.39 SD = 0.13

# Conclusion

- Évaluations subjectives  redoublement

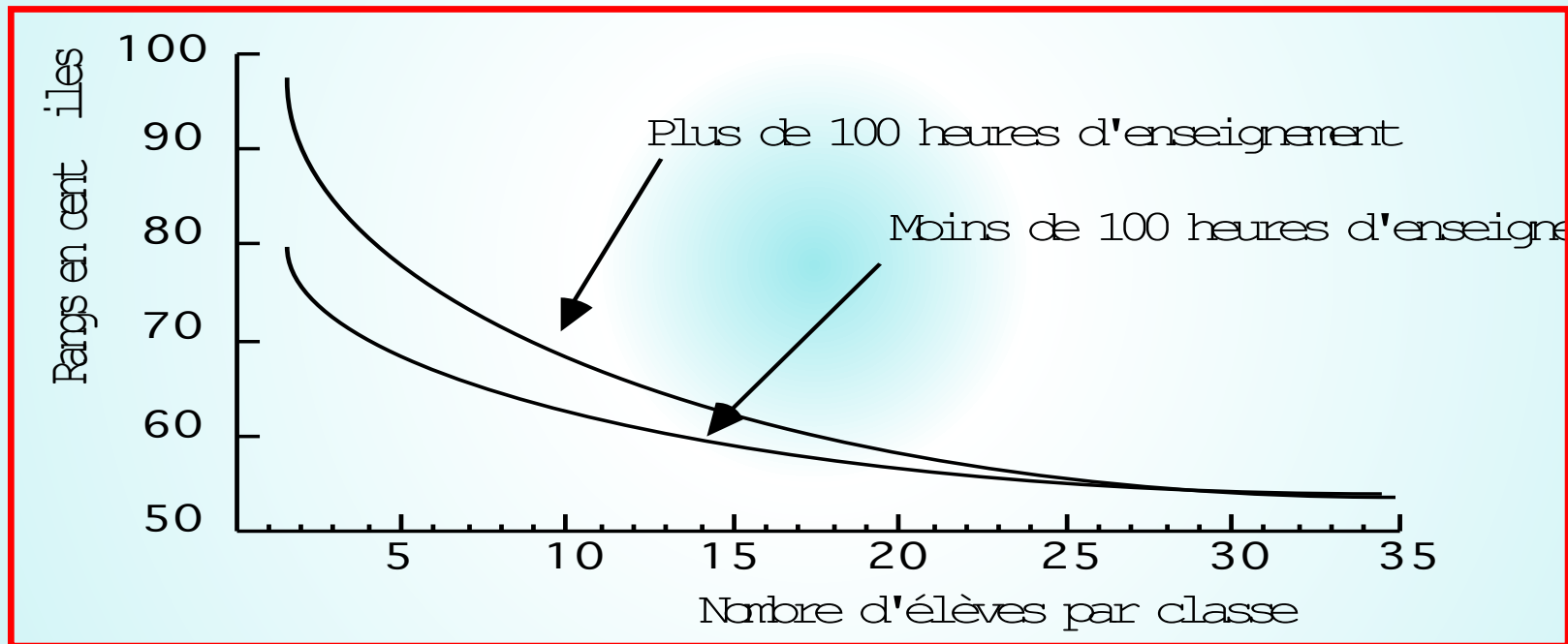
Aymes, 1979; de Landsheere, 1990; Galiana, 2005; Gerard, 2002; Merle, 1996; Romainville, 2011; ...)

- Beaucoup d'autres biais (place de la copie, l'effet de halo, l'effet de genre, l'effet pygmalion, l'inertie, la stéréotypie, ...)
- Science de l'étude de l'évaluation: Docimologie

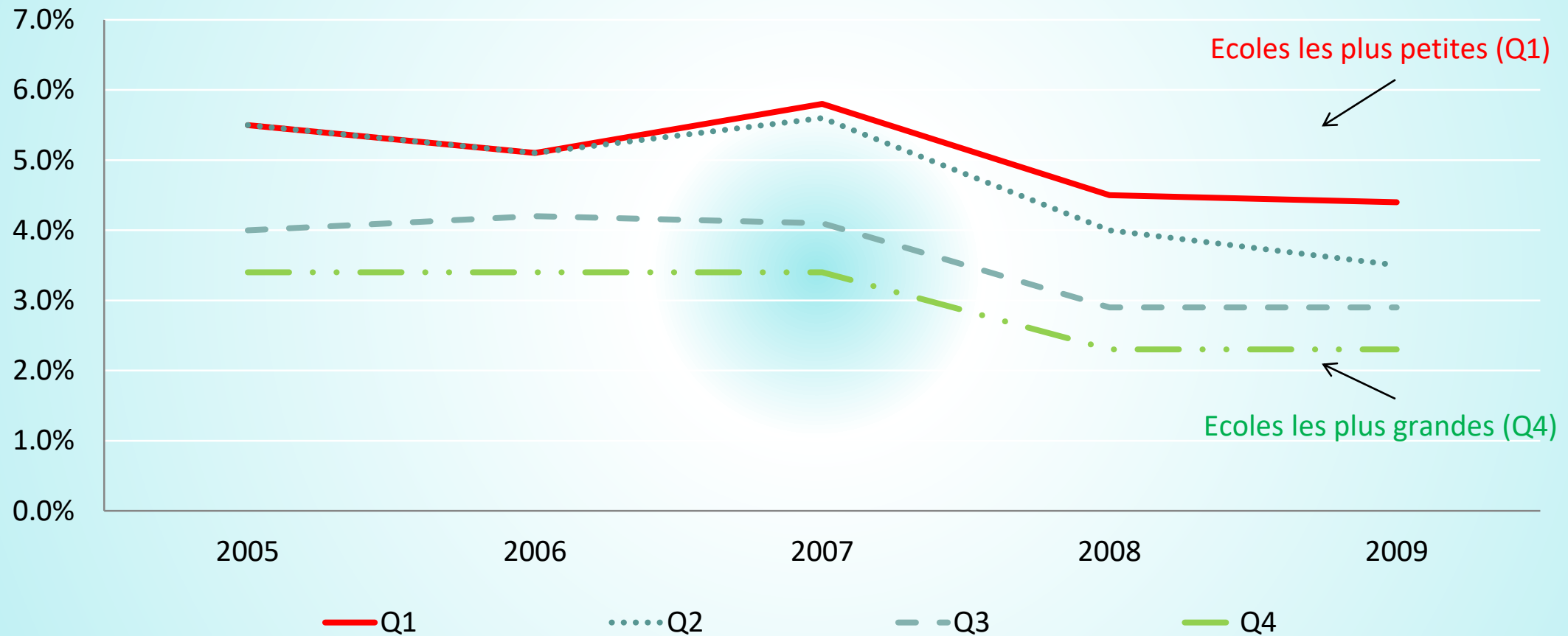
# Des dispositifs qui ont fait leurs preuves

# Préambule

# Effets de la réduction de la taille des classes



# Taille de l'implantation et maintien



Plus l'école est petite, plus le taux de maintien y est élevé

# Améliorer les résultats des élèves permet-il de lutter contre le redoublement ?

- La réduction des effectifs par classe peut avoir un effet important sur les apprentissages MAIS si la réduction est drastique (effet pour les toutes petites classes).
- Effets importants
  - Sur les apprentissages, sur la motivation
  - Pour tous les milieux, et davantage dans les milieux défavorisés
  - Effets très durables (effectifs réduits de 3M à 3P => effets jusqu'à la fin de la scolarité)
- MAIS l'amélioration des performances des élèves ne va pas nécessairement avec la réduction de l'échec
  - Ex. Canton de Genève: réduction des effectifs dans les années 70 et 80 => augmentation des taux de redoublement !

# Améliorer les résultats des élèves permet-il de lutter contre le redoublement ?

- Réduire la taille des classes est augmenté les performances... mais ne réduit pas nécessairement le redoublement. Pourquoi ?

Si les deux plus faibles doublent	Taux de redoublement
Classe de 30 élèves	2 élèves sur 30 = 7%
Classe de 20 élèves	2 élèves sur 20 = 10%
Classe de 16 élèves	2 élèves sur 16 = 13%
Classe de 10 élèves	2 élèves sur 10 = 20%

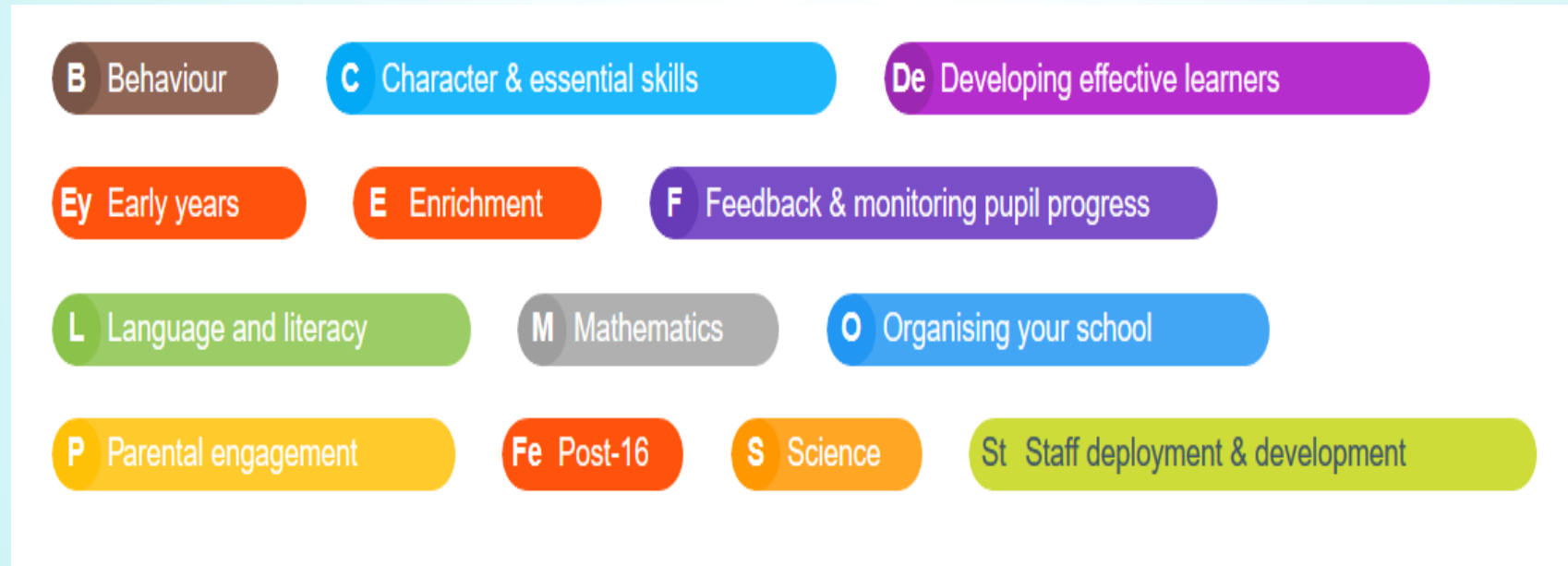
- Les dispositifs, aussi efficaces qu'ils soient, ne peuvent enrayer l'échec sans changement de regard sur l'élève, sans changement de la culture de l'échec via l'évaluation.

# Les interventions efficaces

# Les évidences

- Les interventions préventives sont les plus efficaces que les remédiations
- Les interventions les plus efficaces sont celles qui travaillent aussi sur les contenus (matières)
- Les interventions efficaces s'inscrivent dans la durée
- Les interventions répliquables sont plus efficaces que les interventions sur mesure
- Les enseignants doivent être mieux formés à l'utilisation des dispositifs efficaces
- Les dispositifs qui agissent sur plusieurs leviers sont plus efficaces (ex. programme pour tous + interventions ciblées pour les élèves en difficulté)

# Education Endowment Foundation



## Teaching and Learning Toolkit

An accessible summary of the international evidence on teaching 5-16 year-olds

Filter Toolkit

Toolkit Strand ^

Cost v

Evidence Strength v

Impact (months) v

Filter results by keywords



Reset ↻

### Repeating a year

Negative impact for very high cost, based on moderate evidence.



-4

### Setting or streaming

Negative impact for very low cost, based on moderate evidence.



-1

### Aspiration interventions

Very low or no impact for moderate cost, based on very limited evidence.



0

### Block scheduling

Very low or no impact for very low cost, based on limited evidence.



0

# Education Endowment Foundation



<b>Feedback</b> High impact for very low cost, based on moderate evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+8
<b>Meta-cognition and self-regulation</b> High impact for very low cost, based on extensive evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+8
<b>Homework (Secondary)</b> Moderate impact for very low cost, based on moderate evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+5
<b>Mastery learning</b> Moderate impact for very low cost, based on moderate evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+5
<b>Peer tutoring</b> Moderate impact for very low cost, based on extensive evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+5
<b>Reading comprehension strategies</b> Moderate impact for very low cost, based on extensive evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+5
<b>Collaborative learning</b> Moderate impact for very low cost, based on extensive evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+5
<b>Oral language interventions</b> Moderate impact for very low cost, based on extensive evidence.	£ £ £ £ £	🔒 🔒 🔒 🔒 🔒	+5

# Les types d'interventions dont on a prouvé l'efficacité sur les apprentissages

- Les feedbacks
- La métacognition et l'autorégulation
- Stratégies de compréhension en lecture
- Apprentissage collaboratif
- Interventions basées sur le langage oral
- Tutorat en petits groupes
- Interventions sur le comportement
- Individualisation des apprentissages

# Deux dispositifs qui ont fait leurs preuves

- Succes for all (réussite pour tous)
- Soutien aux comportements positifs
- Objectif: identifier les leviers collectifs (au niveau de l'école) sur lesquels reposent ces dispositifs

# Success for all et l'apprentissage coopératif

# WHEN EVERY CHILD CAN READ, AMERICA WILL PROSPER.

LEARN MORE ABOUT OUR MISSION



# Réussite pour tous (Success for all)

- Le principe général qui guide *Success for all* (SFA) est la mise en œuvre de toutes les connaissances disponibles en matière de prévention de l'échec chez les élèves à risque plutôt que le recours à des mesures de remédiation ; plutôt que de former des professeurs à la remédiation, les écoles *SFA* forment ceux-ci à des méthodes préventives et d'intervention précoce.
- Intervenir avant l'échec est l'une des méthodes utilisées pour maintenir ou augmenter la motivation initiale de chaque élève.
- Les écoles doivent intervenir sur deux plans : l'efficacité de l'enseignement d'une part, le temps engagé effectivement par les élèves dans les apprentissages d'autre part.

# Réussite pour tous (Success for all)

Le curriculum en lecture

SFA vise à développer :

- la construction de la compréhension ;
- les processus de réflexion (métacognition);
- les correspondances grapho-phonétiques,
- la fluidité de lecture;
- le plaisir de lire.

L'organisation de la classe

- SFA alterne des moments de groupement homogène par niveau de compétences des élèves et des moments de groupement hétérogène, avec révision régulière des groupes.
- SFA recourt à l'apprentissage coopératif afin de maximiser le temps d'implication active de chaque élève dans les apprentissages.

# Réussite pour tous (Success for all)

- SFA nécessite l'adhésion formelle préalable des acteurs (vote 80% des enseignants nécessaire)
- La formation des professeurs est organisée en deux temps. Au début de l'implantation du programme dans une école, elle est prise en charge par des chercheurs. Ceux-ci mènent la formation initiale, avant de passer la main au membre de l'école qu'ils ont formé tout spécialement pour veiller au bon maintien du projet au sein de l'école : le facilitateur (il faut donc dégager un ETP par école).
- Le facilitateur est responsable de la formation continuée et du suivi, veille à la collaboration dans l'équipe, interagit avec le centre de recherche, assure l'évaluation.

# Réussite pour tous (Success for all)

Le programme d'évaluation diagnostique qui a lieu toutes les huit semaines est l'un des éléments-clés du bon fonctionnement du programme ; il permet de réguler le projet dans l'école et permet en même temps, par une observation attentive de l'évolution de chaque élève, de s'assurer que les objectifs de *Success for All* sont atteints ou en bonne voie de l'être.

# Leviers à l'échelle de l'école

- Adhésion de l'équipe (80%) - Direction partie prenante
- Cohérence et cohésion d'équipe
- Temps de formation commun
- Organisation horaire adaptée
- ETP mobilisé
- Accompagné et outillé
- Approche positive de l'élève
- Évaluation externe diagnostique régulière
- Évaluation de l'efficacité

# Soutien aux comportements positifs

# LE SOUTIEN AUX COMPORTEMENTS POSITIFS (SCP)



Service AIDE – Dir. A. Baye

“L'ENCOURAGEMENT

EST À L'ENFANT  
CE QUE  
L'EAU  
EST À LA  
PLANTE,”

Rudolf Dreikurs

Lorsque vous abordez un sujet de discussion avec votre classe, les élèves ont rapidement tendance à se couper la parole, ne pas s'écouter.

*Vous vous dites souvent que vous passez plus de temps à « éduquer » qu'à enseigner.*

Dans votre classe, vous constatez régulièrement qu'il y a plus de déchets à côté que de la poubelle que dedans.

*C'est la 3<sup>e</sup> fois cette semaine que la direction doit faire déboucher les toilettes du rez-de-chaussée à cause d'un bonnet tombé dedans au moment de tirer la chasse.*

Des collègues, des parents ou d'autres personnes se plaignent du climat qui règne dans votre établissement.

*Une grosse bousculade a encore éclaté dans les rangs pour descendre en récréation.*

*« Tout changement de comportement est un apprentissage.  
Vous ne pouvez pas "corriger" le comportement de  
quelqu'un si vous ne le lui avez pas enseigné. » (Terry  
Scott)*

# D'où vient le dispositif de Soutien aux Comportements Positifs ?

---

- **Constats :**
  - problèmes de discipline perçus en hausse
  - sanctions souvent inefficaces
  - attentes des enseignants pas toujours comprises par les élèves

- **Conséquences :**
  - Chez les élèves : sentiment d'injustice, perte de sens voire décrochage
  - Chez les profs : difficultés à vivre son métier voire abandon



<http://www.xn--pourunecolelibre-hqb.com/2015/08/humour-la-reeuvre-scolaire-des.html>



<http://cursus.edu/article/26033/depister-efficacement-decrochage-scolaire-aide-informations/#.WK2O8PhnBPY>

Pour tout le monde : climat d'école négatif = répercussions sur apprentissages, relations, sentiment de sécurité

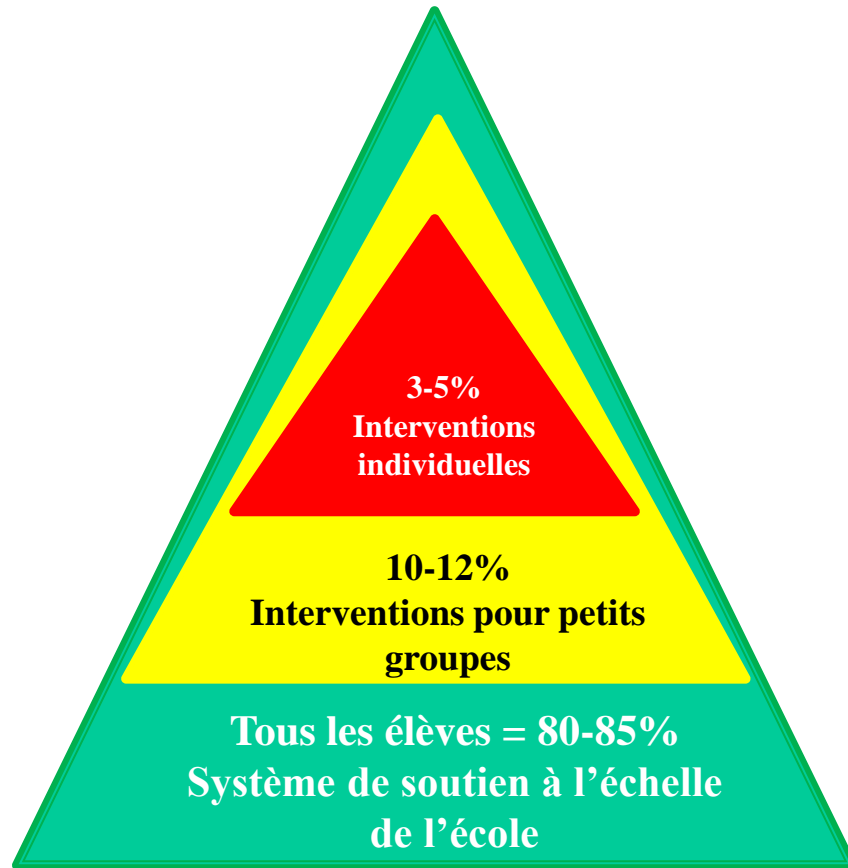
## BESOIN DE CHANGEMENT = SCP

- Créer un climat scolaire positif et sécurisant (= attentes exprimées clairement, comportements attendus valorisés et soutenus )
- Éviter les comportements problématiques
- Apprendre et progresser dans les meilleures conditions possibles



# Dispositif en trois niveaux où la prévention prime sur la base du modèle de réponse à l'intervention

---



## **Interventions individualisées**

Niveau trois ou niveau rouge = certains élèves en particulier avec intervention et suivi individualisés ET multidisciplinaires

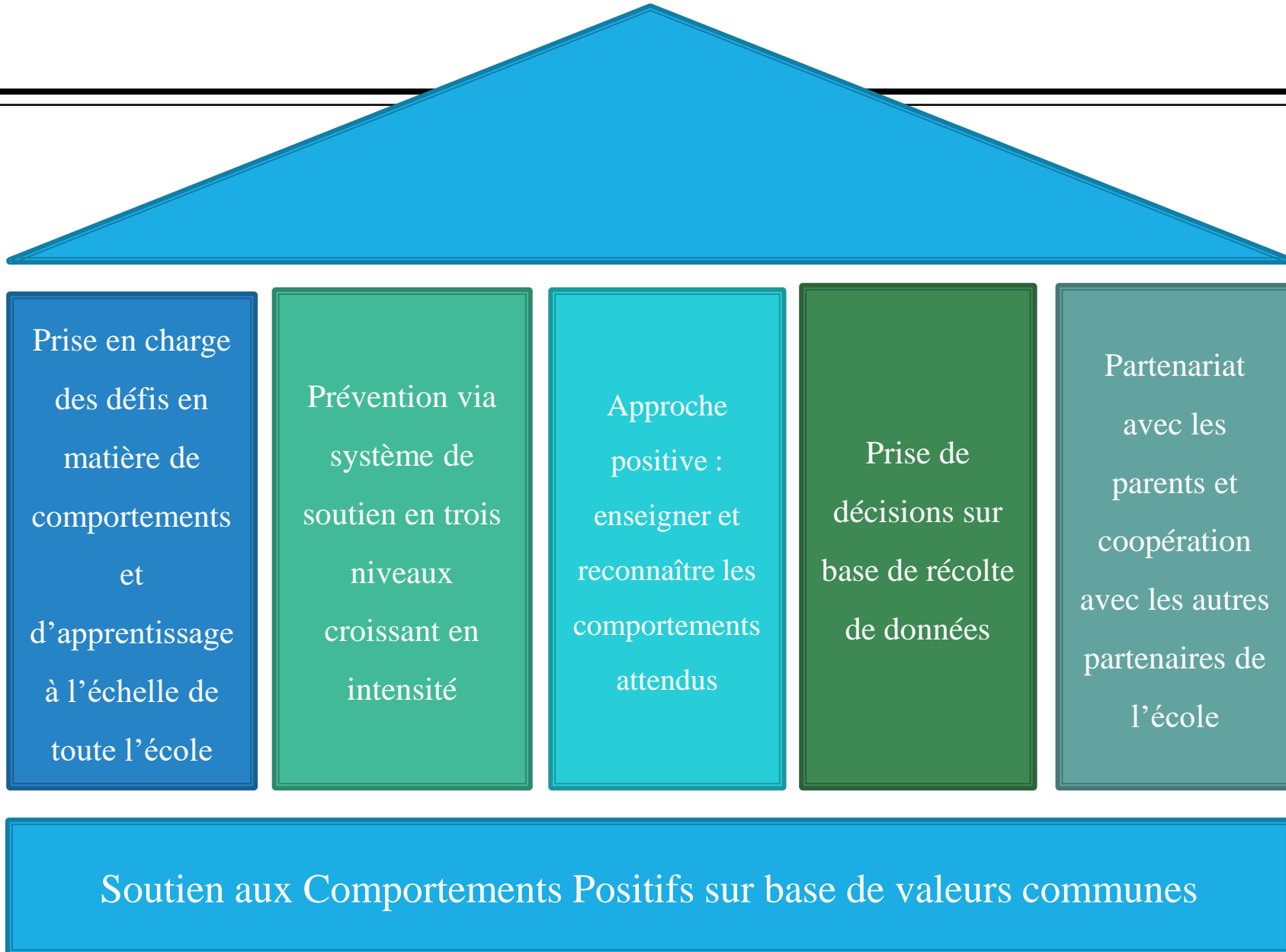
## **Interventions ciblées**

Niveau 2 ou niveau jaune = certains groupes d'élèves n'ayant pas répondu au système de prévention universel

## **Système de prévention universel**

Niveau 1 ou niveau vert = tous les élèves  
Interventions à l'échelle de toute l'école

# Construire une école



# Le SCP : concrètement, c'est quoi ?

---

- Choisir 3 à 5 valeurs communes
- Définir des comportements attendus correspondant à ces valeurs et les rendre **VISIBLES**
- Enseigner ces comportements de manière active
- Renforcer de façon systématique les comportements positifs attendus
- Communiquer clairement les conséquences des comportements inappropriés
- Relever les incidents et utiliser ces relevés pour choisir des interventions efficaces et les évaluer
- Établir des partenariats (CPMS, AMO ...)
- Coopérer avec les parents
- Maintenir le système, le faire durer dans le temps et le rendre « tenable »

# Importance de l'alignement

---

**Harmoniser les pratiques entre enseignants d'une même classe, d'un même cycle, d'une même école**

= créer un environnement **cohérent, prévisible et sécurisant** pour l'enfant

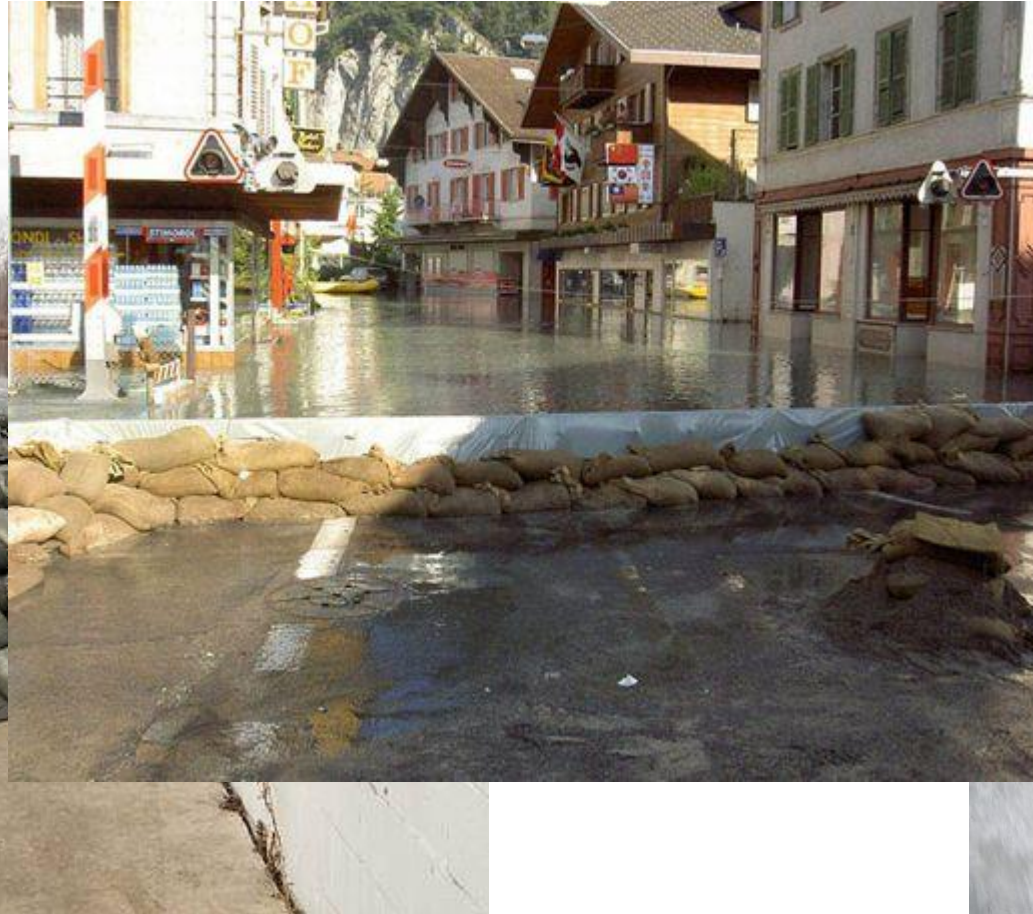
→ diminuer fortement la probabilité d'apparition de problèmes de comportements

→ favoriser la probabilité d'apprentissage

**« Plus le personnel, au sein de l'école, travaille en collaboration et harmonise ses pratiques, plus celle-ci sera efficace. »**

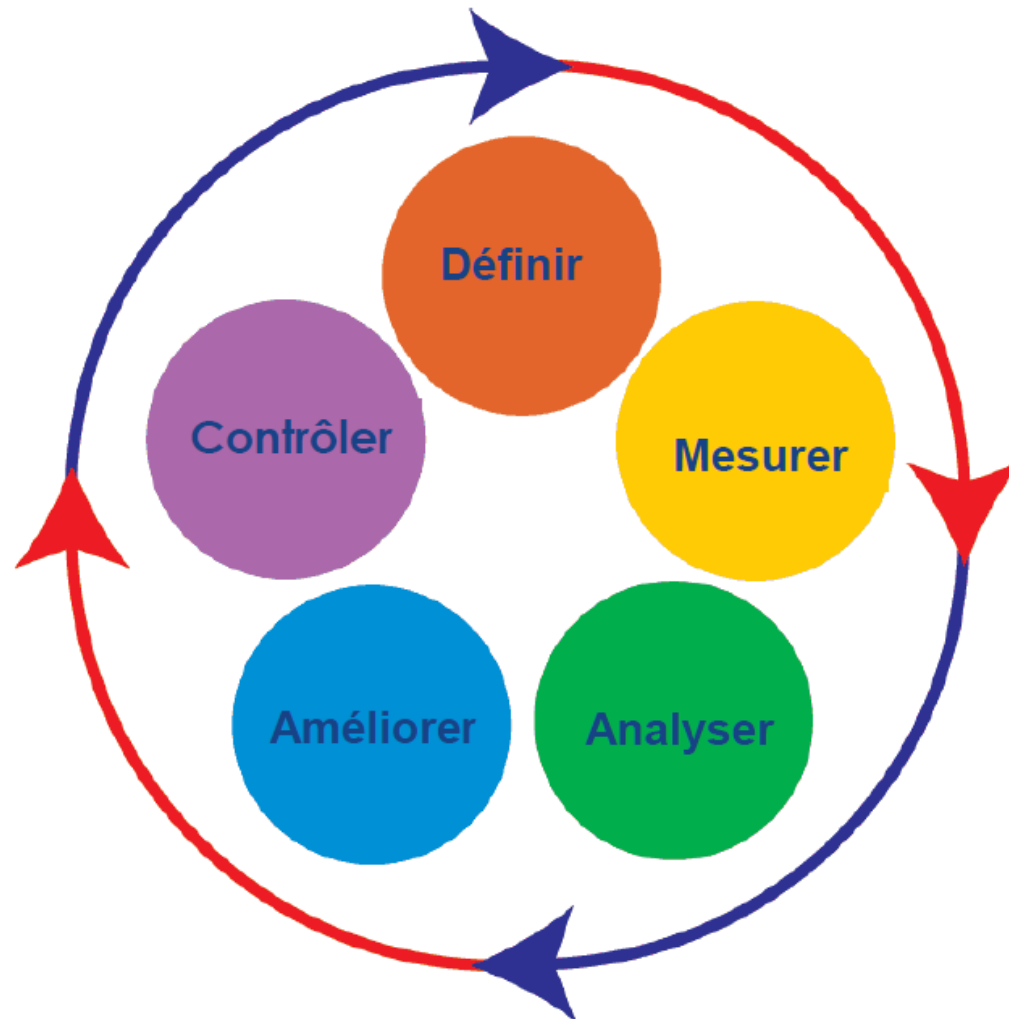
**Et pour que cela fonctionne réellement, il faut vraiment être alignés/soudés!**

---



# Les différentes phases du processus d'implémentation

---



# La clé du dispositif : la valorisation et le soutien aux comportements positifs

---

Valorisation et renforcement systématiques des comportements positifs attendus

Exemplarité du comportement renforcé

Explicitation des conséquences des comportements inappropriés

Correction éducative systématique en cas de comportements inappropriés (= 2<sup>e</sup> chance)

1 SEUL LANGAGE

LES MEMES RÈGLES POUR TOUS

Les groupes ont besoin de règles,  
mais la façon d'inciter  
tous les membres du groupe  
à respecter ces règles  
fait toute la différence !

Thomas Gordon

[www.apprendreaeducuer.fr](http://www.apprendreaeducuer.fr)

# Rendre les attentes explicites et visibles + les enseigner activement

---

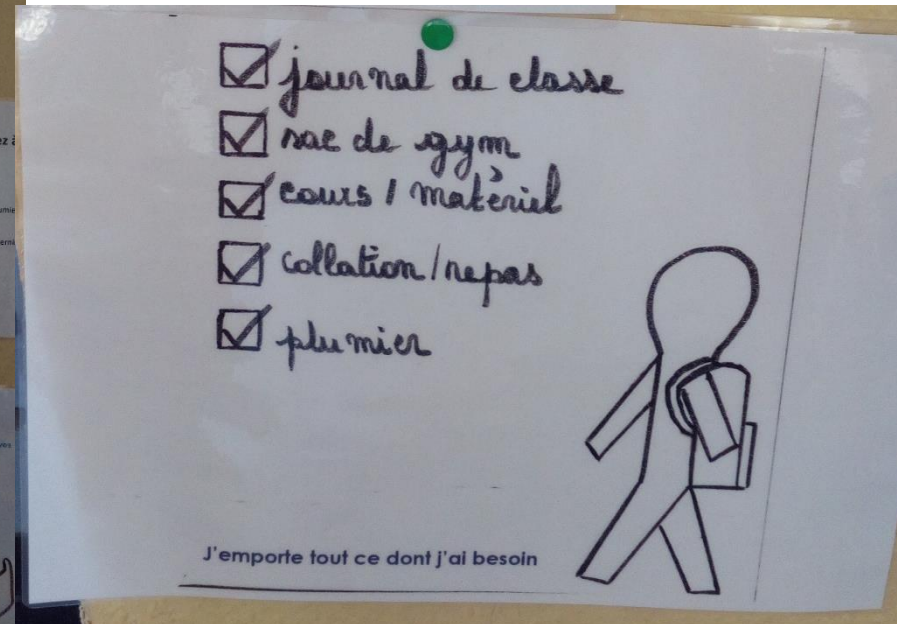
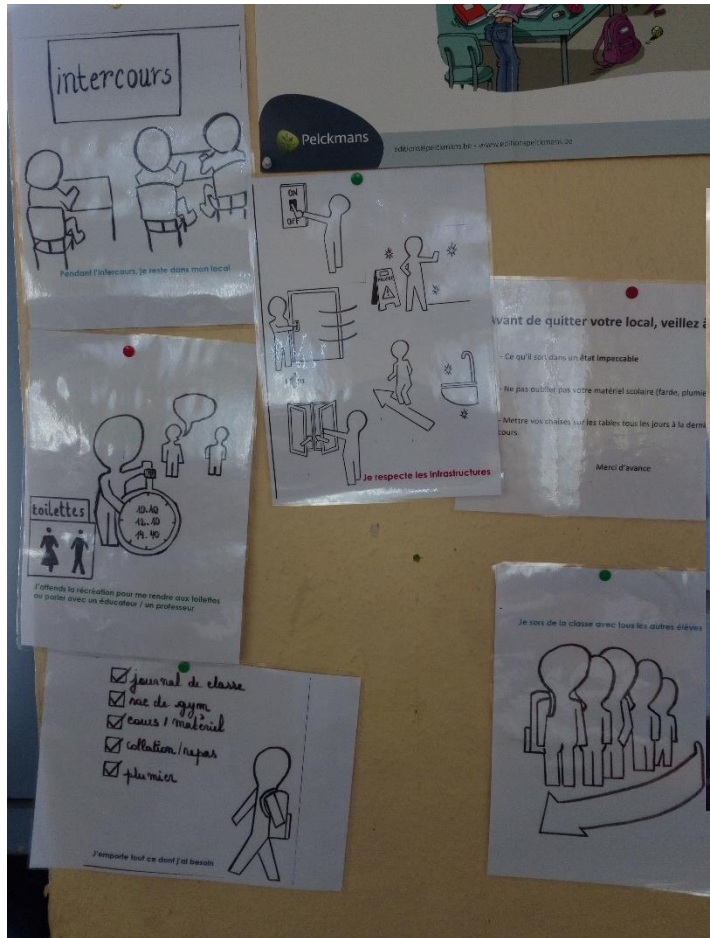
**J'accepte que 100% de mes élèves  
connaissent 0% de NOS attentes.  
Je les leur enseigne explicitement et  
activement en les mettant en situation  
À partir de là, je renforce ce qui va bien  
!**



# Photos exemples SCP à l'école primaire



# Photos SCP dans une école secondaire



# Leviers à l'échelle de l'école

- Changement de posture/approche positive de l'élève
- Direction partie prenante + équipe restreinte
- Cohérence et cohésion d'équipe (importance de la communication)
- Mobilisation de ressources (temps essentiellement)
- Temps de formation commun
- Coaching
- Objectivation des problèmes et de leur résolution
- Évaluation de la qualité et de l'efficacité de l'implémentation

## À GARDER EN MÉMOIRE :

Je ne peux pas contrôler l'autre, je peux seulement l'influencer.  
Par conséquent, pour modifier les comportements des élèves,  
je dois, au départ, modifier mes propres comportements.



# SENSIBILISATION À LA FONCTION DU COMPORTEMENT

PRÉSENTATION RÉALISÉE PAR C. DELTOUR

# ANALYSE DE CAS

**Scénario 1** : Dans le rang pour se rendre au réfectoire, Jonathan frappe les élèves devant lui sur la tête. L'éducateur le met en fin de rang et lui désigne une place, seul à une table pour manger.

**Scénario 2** : Quand l'enseignante lui demande de réaliser des exercices d'analyse de phrases complexes en français, Marine fait des commentaires négatifs vis-à-vis d'elle-même en précisant qu'elle est nulle, ne sait rien faire et n'y arrivera jamais, avant de jeter la feuille à terre. Quand l'enseignante lui demande de se calmer, elle lui dit d'aller « se faire foutre ». Marine est finalement envoyée à l'étude pour manque de respect envers l'enseignante.

# OBJECTIF ET ÉTAPES DE LA FORMATION

**Objectif :** Comprendre l'approche centrée sur la fonction et s'en servir pour analyser les comportements problématiques

## **Étapes de la formation :**

1. Décrire de façon opérationnelle un comportement
2. Comprendre les bases de la fonction du comportement
3. Décrire les contextes et antécédents liés au comportement
4. Développer des options d'intervention et conséquences en tenant compte de la fonction du comportement

# CONCEPT THÉORIQUE

- Postulat : **tout comportement a une fonction**
- Si le comportement a été adopté par une personne, c'est que la conséquence du comportement permet à la personne de rencontrer un « besoin » ou de solutionner un problème lié à une situation donnée
- Dans certains cas, le comportement adopté peut être jugé inadéquat/inapproprié

→ Si on comprend la fonction du comportement adopté par quelqu'un et qu'on comprend quel besoin est rencontré ou quel problème est solutionné, on peut adapter sa manière d'agir et ses interventions pour rencontrer la fonction du comportement problématique sans que le problème se manifeste

# LE COMPORTEMENT

## Le comportement

- Un comportement a plusieurs dimensions
- Un comportement est toujours **OBSERVABLE, SPÉCIFIQUE** et **MESURABLE**, c'est **ce que quelqu'un FAIT** et non ce que quelqu'un est

→ **OBSERVABLE** = décrit précisément de manière à ce que quelqu'un qui n'en a pas été témoin avant puisse le reconnaître directement

→ **SPÉCIFIQUE** = ce qui est vu et entendu très exactement

→ **MESURABLE** = puisque le comportement est décrit clairement et précisément, on peut en compter les occurrences

NB : la description d'un comportement **peut inclure** une **durée** ou une **intensité**, ainsi qu'une **fréquence**

# LE COMPORTEMENT

## Le comportement

Certains mots nous permettent de décrire globalement un comportement

Ex. : déranger, faire une crise, ne pas s'engager...

Ces mots ne permettent pas de préciser un comportement

# COMPORTEMENT

Comportements non-observables	Comportements observables
Sébastien perturbe toujours le cours	Sébastien interrompt le professeur pendant qu'il donne des explications, il crie à voix haute ou chante
Anne n'est pas concentrée sur la tâche	Anne dessine des animaux sur sa feuille pendant le travail de groupe
Christophe se rebelle	Christophe refuse de travailler en disant : « vous savez ce que j'en fais de vos exercices de maths »
Mélanie utilise un langage inapproprié	Mélanie insulte ses pairs en disant : « tu pues », « t'as un cerveau gros comme un petit pois » ou « t'as vu ta tronche »
Bertrand a des problèmes d'attention	Bertrand joue de la batterie avec ses doigts sur le banc et regarde autour de lui

# APPLICATION

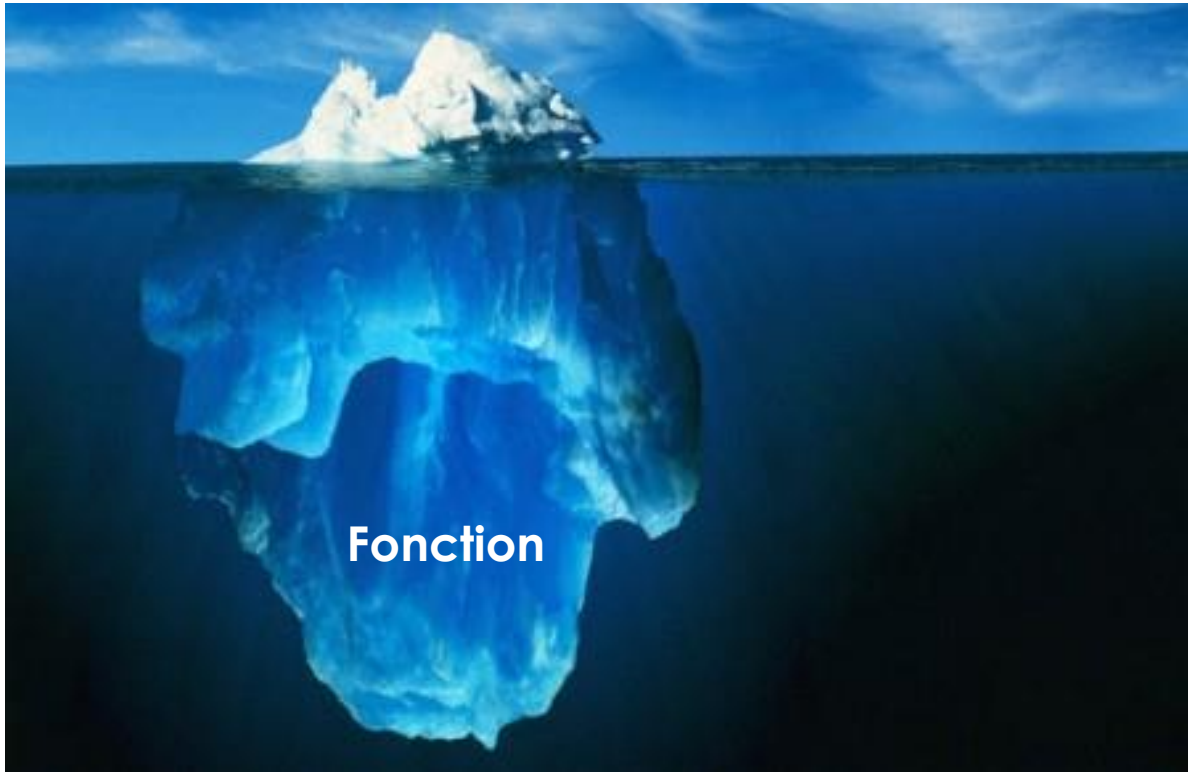
**Les comportements suivants sont-ils observables et mesurables ?**

**Si ce n'est pas le cas, faites des propositions de modification**

- Quitte sa place et va frapper les autres élèves = oui - non
- Souffre de l'angoisse de la séparation = oui - non
- Lit 120 mots par minute = oui - non
- Dit qu'elle entend des voix = oui - non
- Est perturbé émotionnellement = oui - non
- N'apprécie pas ses condisciples de classe = oui - non

# PRINCIPES DE BASE DE L'APPROCHE FONDÉE SUR LA FONCTION DU COMPORTEMENT

Comportement



Il existe **3 principes de base** sur lesquels l'approche fondée sur la fonction repose :

1. Le comportement humain est **FONCTIONNEL**
2. Le comportement humain est **PRÉVISIBLE**
3. Le comportement humain **peut être MODIFIÉ**

# LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA DÉMARCHE

- Le comportement est **appris** et comble un besoin
- Le comportement est une **forme de communication** et il est en **lien avec un contexte**
- Il faut toujours prendre en compte le **lien entre l'environnement et la personne**
- Un **comportement continue** de se manifester parce qu'il est **renforcé** et qu'il devient **fonctionnel**

# LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA DÉMARCHE

- Les comportements inappropriés deviennent **automatiques**
- Il faut identifier les **fonctions d'un comportement** problématique pour identifier un comportement de **remplacement** qui deviendrait acceptable
- Il nous est possible de **faire appel à notre compréhension** d'une situation et de ses composantes pour **créer un environnement** qui vise à promouvoir l'autonomie et la **réussite des élèves**
- **96% des comportements** sont appris et **peuvent être désappris**

# APPORTS SCIENTIFIQUES

Les sciences psychologiques et de l'éducation ont démontré que :

- Les comportements indésirables **ne sont pas « innés »**, ils sont appris !
- Les élèves **n'apprennent pas** dans un contexte d'éventuelles conséquences aversives.

Ils apprennent à mieux se comporter en se faisant donner des **explications directes et en recevant des commentaires positifs.**

# RECHERCHER LA FONCTION DU COMPORTEMENT ET EN TENIR COMPTE

La « fonction » du comportement = objectif, résultat, but, réponse, conséquence

Exemples d'interventions non-fondées sur la fonction :

- Tim, tu as manqué 2 jours d'école sans raison valable, par conséquent, tu as 2 jours de renvoi.
- Visiblement, Tim, tu ne veux pas apprendre, je te retire donc ton livre de français.
- Tu veux de l'attention ? Je vais t'en donner. On va faire une promenade jusque chez le directeur et tu bavarderas avec lui.

# COMPRENDRE LES RAISONS ET LES FONCTIONS DU COMPORTEMENT

L'**observation** des comportements problématiques permet d'identifier leurs fonctions avec l'objectif de les remplacer par des **comportements appropriés**

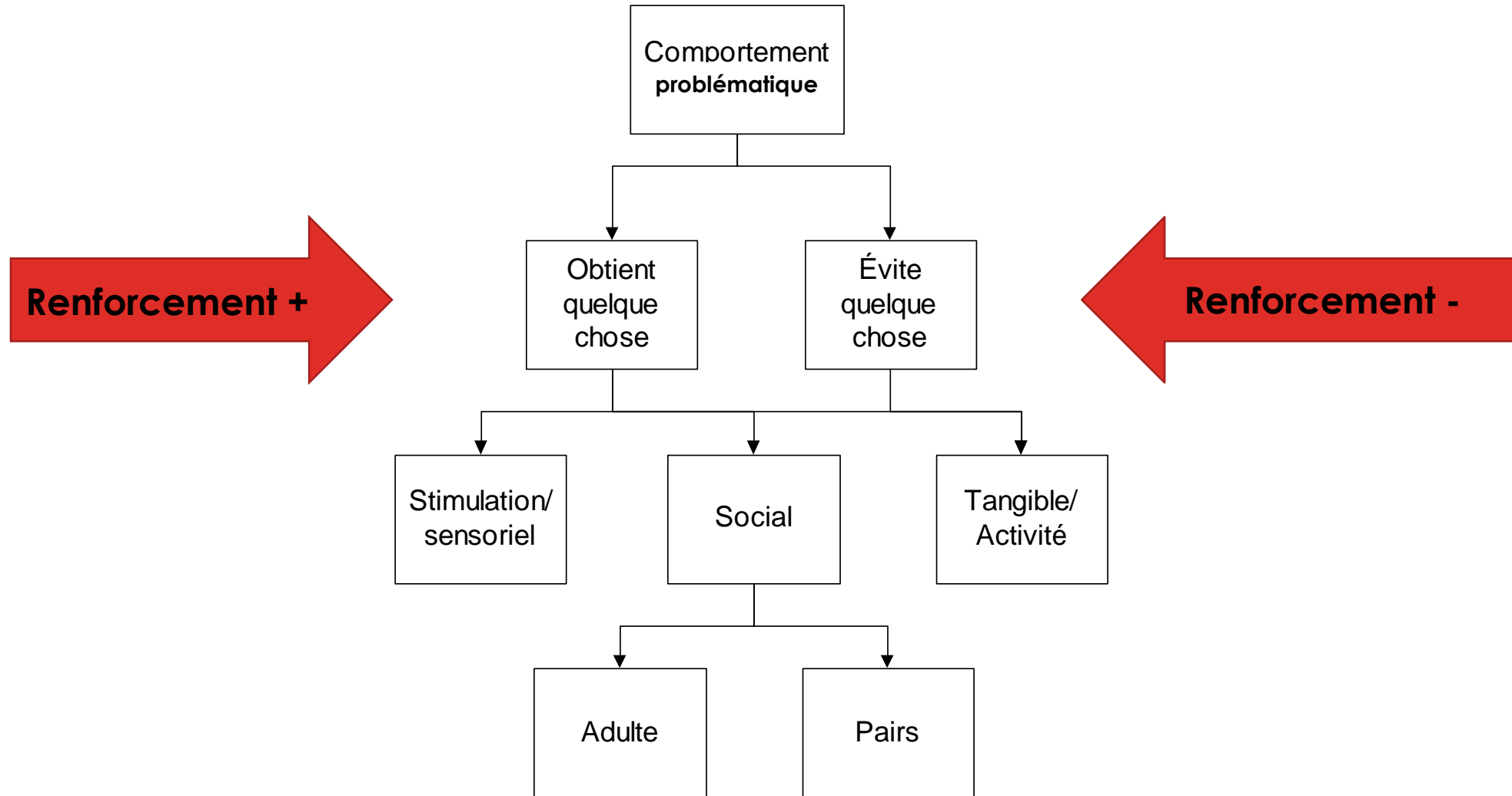
**Ce processus permet de définir des attentes différentes et efficaces**

# DÉTERMINER LA FONCTION DU COMPORTEMENT

Déterminer la fonction du comportement problématique (le gain du comportement pour l'individu)

→ À quoi sert le comportement pour l'individu ?????

# FONCTIONS POSSIBLES DES COMPORTEMENTS

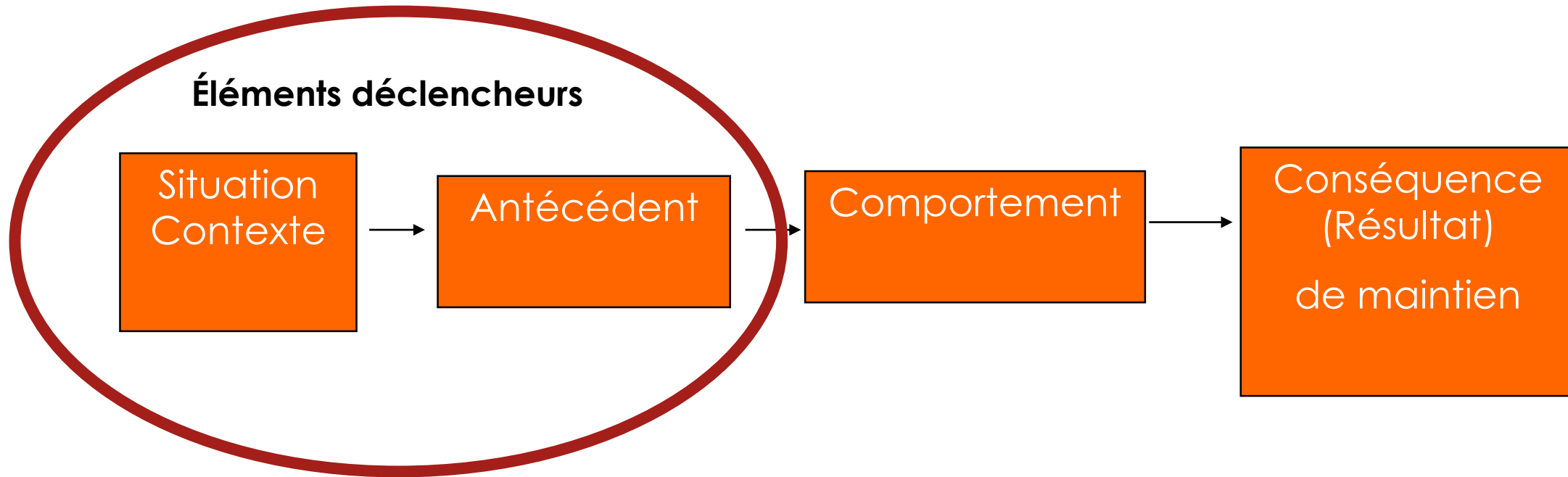


# APPLICATION

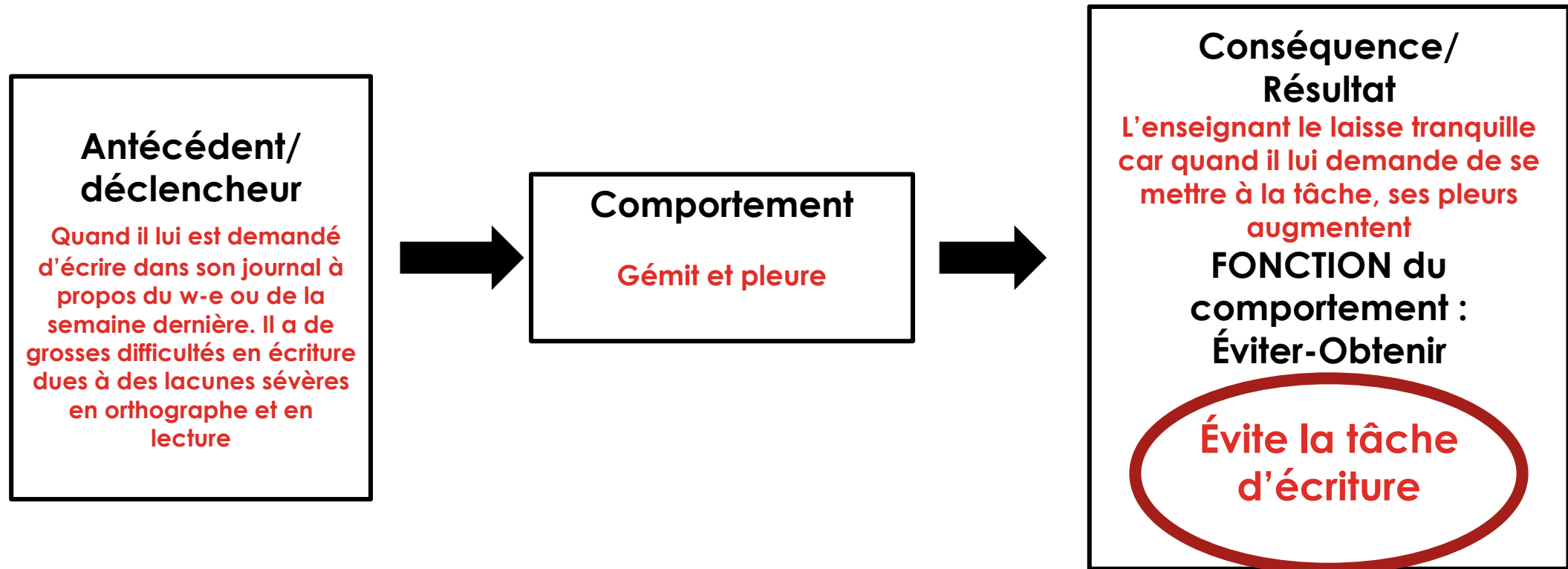
**Dans les exemples suivants, identifiez les conséquences et leurs fonctions**

- Au coin tapis, quand on lui demande de compléter le calendrier, Adrien se jette à terre et crie. L'enseignant interrompt l'activité, prend Adrien à part et discute avec lui pour le calmer. **(obtenir-éviter : quoi ?)**
- Au cours de math, lorsqu'il faut réaliser des équations à deux inconnues, Pierre jette sa feuille par terre et traite le prof de « connard ». Il est alors envoyé à l'étude par l'enseignant. **(obtenir-éviter : quoi ?)**
- Au cours d'anglais, quand il faut présenter le résumé de son livre oralement au tableau, Stéphane se lève et se met à raconter des blagues salaces. Il est alors renvoyé à sa place par l'enseignant. **(obtenir-éviter : quoi ?)**
- Lors du travail en autonomie, lorsqu'il lui est demandé de rédiger une demi page dans son journal des apprentissages, Coralie se met à pleurer. L'enseignante vient s'asseoir à côté d'elle et la console. **(obtenir-éviter : quoi ?)**

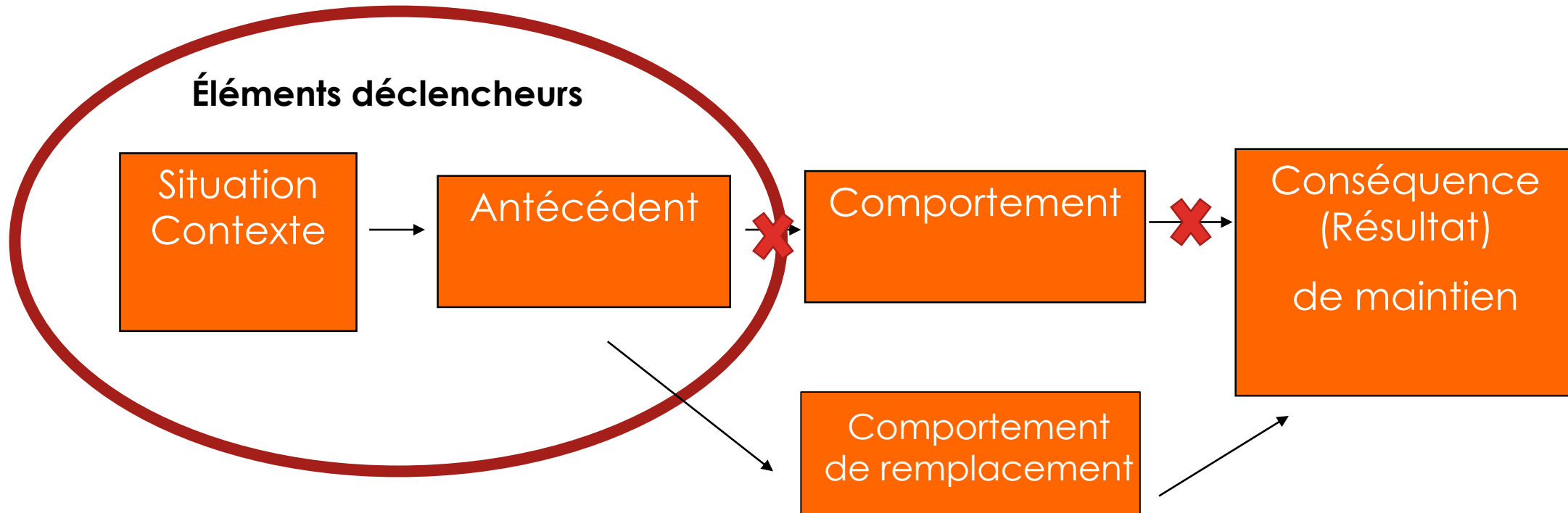
# SCHÉMA AXÉ SUR LE CHANGEMENT



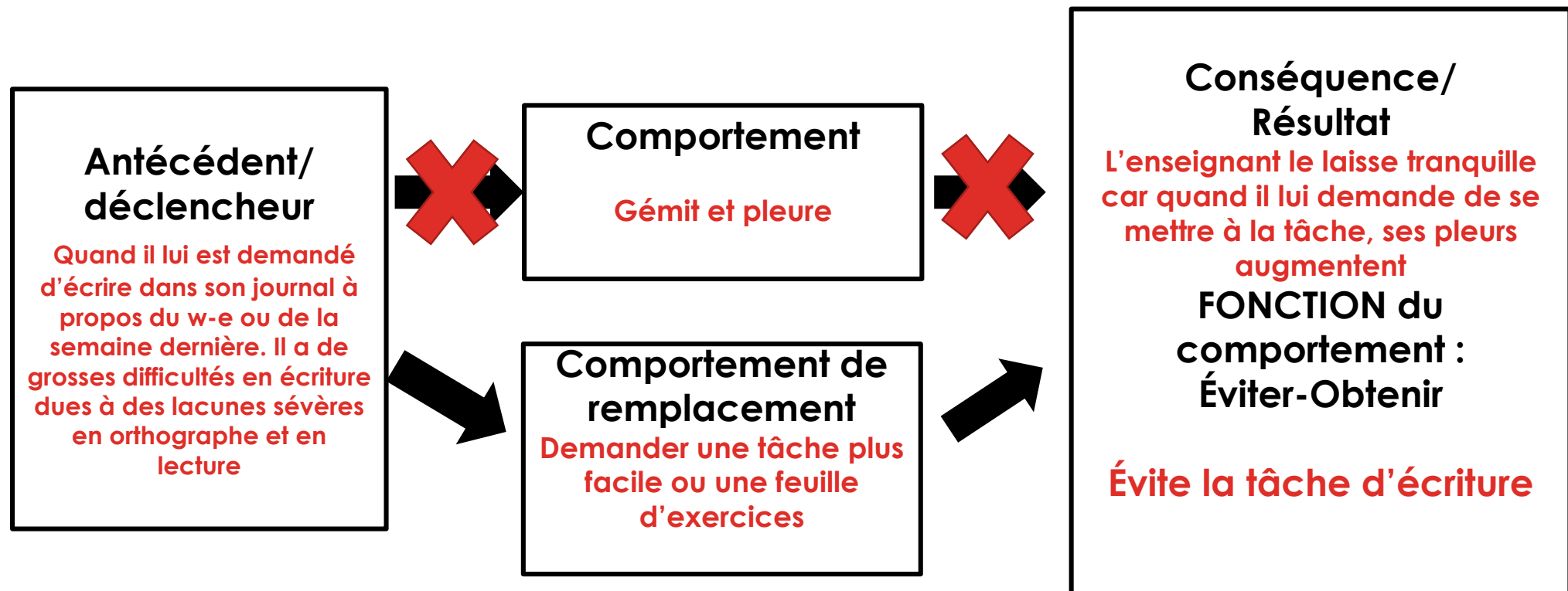
# SCHÉMA AXÉ SUR LE CHANGEMENT



# SCHÉMA AXÉ SUR LE CHANGEMENT



# SCHÉMA AXÉ SUR LE CHANGEMENT



# APPLICATION

**Scénario 1** : Dans le rang pour se rendre au réfectoire, Jonathan frappe les élèves devant lui sur la tête. L'éducateur le met en fin de rang et lui désigne une place, seul à une table pour manger.

**Scénario 2** : Quand l'enseignante lui demande de réaliser des exercices d'analyse de phrases complexes en français, Marine fait des commentaires négatifs vis-à-vis d'elle-même en précisant qu'elle est nulle, ne sait rien faire et n'y arrivera jamais, avant de jeter la feuille à terre. Quand l'enseignante lui demande de se calmer, elle lui dit d'aller « se faire foutre ». Marine est finalement envoyée à l'étude pour manque de respect envers l'enseignante.

**Question 1** : Quels sont les comportements (actions, faits observables, quantifiables et mesurables) de l'élève ?

**Question 2** : Que s'est-il passé juste avant la manifestation du comportement et dans quel contexte ? (Ex. : arrivée à l'école le matin, à la suite du temps de midi, transition entre deux leçons/cours...)

**Question 3** : Selon vous, pourquoi l'élève adopte-t-il ce comportement ? Quelles peuvent être les fonctions d'obtention ou d'évitement (besoin à combler, gain...) ?

**Question 4** : À partir des fonctions identifiées de la question 3 (identifier 3 à 4 fonctions MAX), indiquer toutes les pistes de solution ou les interventions que vous pourriez proposer pour chacune d'elles.

Merci pour votre attention !