

LE REDOUBLEMENT AU PRIMAIRE

**ÉTAT DES CONNAISSANCES
ET RECOMMANDATIONS
POUR EN FAIRE UN MEILLEUR USAGE**

**LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA CHAUDIÈRE-ETCHEMIN
ET LA
DIRECTION RÉGIONALE DE QUÉBEC - CHAUDIÈRE-APPALACHES
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION**

- SEPTEMBRE 1996 -

Ont participé à la préparation du présent document :

- De la Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin :
 - Rédaction :
 - Anne JULIEN, psychologue
 - Recherche :
 - Esther FORTIN, orthopédagogue
 - Nathalie GODBOUT, orthopédagogue
 - Pierrette GUAY, orthopédagogue
 - Anne JULIEN, psychologue
- De la Direction régionale de Québec - Chaudière-Appalaches :
 - Denise GOSSELIN
 - Jean-Louis LEBEUF

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE : L'ÉTAT DE LA SITUATION CONCERNANT LE REDOUBLEMENT

1. L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT
2. LES TAUX DE REDOUBLEMENT SELON LES MILIEUX SCOLAIRES
3. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE QUI REDOUBLE
 1. Le sexe
 2. L'âge
 3. Le comportement
 4. L'absentéisme
4. L'EFFICACITÉ DU REDOUBLEMENT
 1. Les effets du redoublement sur les résultats scolaires
 2. Les effets psychosociaux du redoublement
 - Le stress
 - L'estime de soi

- La motivation
 - L'intégration sociale
 - Le comportement
3. [Les effets du redoublement sur la persévérance scolaire](#)

DEUXIÈME PARTIE : LE CLASSEMENT DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

1. [LES RÈGLES](#)
2. [LES PROBLÈMES RELATIFS À LA DÉCISION ET L'IMPORTANCE D'INSTAURER UNE POLITIQUE DE CLASSEMENT](#)
 1. [La subjectivité de certains critères d'évaluation et les éléments d'une prise de décision éclairée](#)
 1. [La subjectivité liée à l'évaluation des acquis scolaires](#)
 2. [La subjectivité liée aux caractéristiques de l'élève](#)
 - Le sexe de l'élève
 - Les conditions socioéconomiques de l'élève
 - La maturité de l'élève
 - La motivation de l'élève
3. [Les situations particulières](#)
 1. [Le manque d'information sur l'efficacité du redoublement](#)
 - La pertinence du redoublement
 - L'élève qui peut bénéficier du redoublement
 - Le moment idéal pour reprendre une année
 2. [L'absence de certaines données pertinentes au classement de l'élève](#)
 3. [Le manque de participation de l'élève et de ses parents à la décision de classement](#)
 4. [Autres difficultés](#)
 - Les facteurs interpersonnels
 - Les facteurs liés à l'organisation
5. [LES CONDITIONS PROPICES AU MEILLEUR CLASSEMENT](#)
 1. L'importance du dépistage et de l'intervention préventive
 2. Ce que font les écoles
 3. L'importance de collaborer avec la famille
 4. L'annonce de la décision de classement
 5. La nécessité d'établir un plan d'action concret

TROISIÈME PARTIE : LES CONDITIONS D'UNE INTERVENTION EFFICACE

1. [LES CONDITIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE EN SITUATION D'ÉCHEC SCOLAIRE](#)
 1. [Agir sur plusieurs fronts](#)
 2. [Établir un plan d'action à long terme](#)
 3. [Planifier un contexte favorable à la réussite scolaire](#)
 - Décloisonner les programmes
 - Concevoir des programmes d'études individualisés
 4. [Aider l'élève personnellement](#)
 - Établir avec l'élève une relation significative
 - Favoriser l'estime de soi
 - Augmenter la motivation à l'égard de la démarche scolaire

- Responsabiliser l'élève vis-à-vis ses propres apprentissages
- 5. [Aider les parents](#)
 - Favoriser la participation des parents à la démarche scolaire de leur enfant
 - Clarifier le rôle des parents et les soutenir dans l'encadrement des devoirs et des leçons
- 6. [Aider le personnel enseignant](#)
 - Faire connaître les approches gagnantes
 - Soutenir l'intégration de l'élève en échec
- 2. [LES CONDITIONS FAVORABLES À LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE QUI REDOUBLE](#)
 1. Consignation de la décision de classement
 2. Modification du contexte du redoublement
 3. Aide supplémentaire et récupération
- 3. [INITIATIVES DESTINÉES AUX ÉLÈVES SUSCEPTIBLES DE REDOUBLER](#)
 1. [L'expérience de l'école Bernard-Corbin de la Commission scolaire des Manoirs \(Terrebonne\) et de l'école La Passerelle de la Commission scolaire Des Îlets \(Charlesbourg\)](#)
 2. [L'expérience de la Commission scolaire Black Lake-Disraëli \(Black Lake\)](#)
 3. [L'expérience de la Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin \(Saint-Georges-de-Beauce\)](#) (Programme adapté d'intervention auprès des redoublants et redoublantes : PAIR)
 4. [L'expérience de Austin Independant School District](#)
 5. [L'expérience d'une commission scolaire du Québec pour éviter le redoublement chez des élèves de 1re année](#)
 6. [L'expérience du Colorado](#)
 7. [L'expérience de Baltimore](#)
 8. [L'expérience de la Commission scolaire Val-Mauricie \(Shawinigan-Sud\)](#)
 9. [Le règlement concernant le classement des élèves à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke \(Sherbrooke\)](#)
 10. [L'expérience de la Polyvalente Jean-Dolbeau \(Dolbeau\)](#)

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

[Retour au début...](#)

[Retour au document précédent...](#)

INTRODUCTION

Lorsqu'il est question du classement d'une ou d'un élève qui ne maîtrise pas les objectifs minimaux des programmes scolaires d'une classe donnée, on propose généralement comme mesure d'aide : le redoublement, mesure mieux connue sous le vocable " doubler ". En effet, malgré qu'on connaisse déjà les effets secondaires possibles du redoublement sur le plan émotif et social chez certains et certaines élèves, beaucoup de personnes-ressources du milieu scolaire décident d'y recourir faute d'avoir d'autres solutions à proposer. Confiants que

l'année reprise permettra à l'élève d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, certains ou certaines appliquent cette mesure; le redoublement s'avère ainsi la solution la plus acceptable, celle en laquelle il faut mettre de l'espoir.

Aujourd'hui, la diffusion de résultats d'études, selon lesquels il existerait un lien entre le redoublement d'une année au primaire et le décrochage scolaire, remet en question la pratique du redoublement. Les problèmes liés à cette pratique doivent dorénavant mener à des actions bien articulées.

Le présent document fait état, dans la première partie, des recherches concernant le redoublement et son efficacité. La deuxième partie présente les problèmes liés au classement de l'élève en difficulté et propose des moyens pour améliorer la prise de décision. Enfin, la dernière partie énumère les conditions d'intervention efficaces favorisant la réussite scolaire tant chez l'élève qui redouble que chez l'élève qui a obtenu le passage en classe supérieure en dépit de son échec scolaire.

[Retour à la table des matières...](#)

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉTAT DE LA SITUATION CONCERNANT LE REDOUBLEMENT

1. L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT

La popularité du redoublement, comme mesure d'aide à l'élève qui ne maîtrise pas les objectifs du programme de sa classe, varie en fonction des courants de l'histoire. En effet, le redoublement était une mesure utilisée dès le XVI^e siècle chez les Britanniques (Johnston, Markle et Mims, 1985, dans Ziegler, 1992). Aux États-Unis, jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les écoles ne fonctionnaient pas par classes (Balow et Schwager, 1990; Light, 1981). Le redoublement s'est avéré pertinent avec l'apparition des écoles organisées de façon graduée (Balow et Schwager, 1990; Rose, Medway et autres, 1983 cités par Kay et Van Dusseldorp, 1984). Cette mesure est devenue monnaie courante à un point tel qu'on retrouvait parfois des adolescentes et des adolescents retenus dans les premières classes (Balow et Schwager, 1990; Faerber et Van Dusseldorp, 1984).

Vers 1930, le développement des sciences sociales amène la remise en question de cette pratique en raison de l'effet néfaste qu'elle risque d'avoir sur le développement social et émotif de l'élève (Johnston, Markle et Mims, 1985, dans Ziegler, 1992). Dès lors, le passage en classe supérieure n'est plus fondé uniquement sur des critères de performance scolaire. Un ou une élève, n'ayant pas acquis les objectifs de base d'une classe donnée, peut obtenir son passage en classe supérieure afin de suivre les élèves de son groupe d'âge (Ostrowski, 1987; Faerber et Van Dusseldorp, 1984). Les tenants de la " promotion sociale " (ou passage automatique en classe supérieure) croient que le redoublement n'est pas utile puisqu'il fait recommencer à l'élève un programme qui, s'il n'était pas réussi dans un premier temps, ne le serait pas davantage plus tard (King, 1984).

Au début des années 60, le passage automatique en classe supérieure est à nouveau remis en question. Étant donné la baisse des résultats des élèves aux tests, certaines éducatrices et certains éducateurs se sont faits les défenseurs d'une politique de classement plus stricte afin de s'assurer de la maîtrise du contenu des programmes par l'élève. Ils ne veulent plus accorder de passage à rabais en classe supérieure. Selon eux, l'admission en classe supérieure pour des raisons sociales ne favorise pas la recherche de l'excellence (Leblanc, 1991). Ces personnes considèrent que l'élève qui passe à une classe supérieure sans avoir maîtrisé les exigences de base,

éprouvera un sentiment d'échec encore plus important que si elle ou s'il avait redoublé (Balow et Schwager, 1990; Ostrowski, 1987; Faerber et Van Dusseldorp, 1984).

Au Québec, comme dans bien des domaines, le classement a suivi le courant américain. Tantôt le redoublement s'est avéré la solution privilégiée, tantôt cette solution a été écartée en faveur du passage automatique en classe supérieure. Ce dernier est accordé afin de favoriser chez l'élève un développement affectif plus harmonieux. Les tenants et les tenants du passage automatique en classe supérieure estiment que cette façon de faire est préférable puisque, selon eux, le redoublement n'améliore pas le rendement scolaire. Outre le fait de recommencer un programme qui n'est pas réussi la première fois et qui ne l'est pas davantage lors du redoublement, ils constatent également que la reprise d'année entraîne bien souvent une baisse de l'intérêt de l'élève pour l'école.

Par ailleurs, les raisons invoquées en faveur de la reprise sont que l'élève a de meilleures possibilités d'acquérir les notions scolaires lui permettant d'accéder à la classe supérieure et de vivre un succès qui l'amènera à reprendre confiance en ses chances de réussite. Cette pratique permet, selon les tenants et les tenants du redoublement, un enseignement relativement uniforme puisque donné à des groupes d'élèves plus homogènes (RobitailleGagnon et Julien, 1994).

Depuis les années 90, la question du décrochage scolaire et la proportion plus importante de jeunes n'obtenant pas leur diplôme d'études secondaires a relancé, au Québec, le débat à propos du redoublement.

Dans la pratique, les personnes-ressources du monde scolaire s'entendent sur le fait que le redoublement doit demeurer une mesure ultime, étant donné les risques pour le développement personnel de l'élève et pour sa carrière scolaire. Malgré cette constatation, il semble que le redoublement soit, de nos jours, une mesure passablement utilisée en certains milieux. Actuellement, certains éducateurs et éducatrices l'utilisent régulièrement alors que d'autres n'y ont plus du tout recours (RobitailleGagnon et Julien, 1994). L'écart constaté dans l'utilisation de cette mesure semble partiellement dû aux convictions des gens au sujet de son efficacité. On remarque encore la présence des deux tendances en ce qui a trait à la décision de classement pour l'élève en difficulté. D'une part, on veut s'assurer de la maîtrise des contenus des programmes et, d'autre part, on veut épargner à l'élève de vivre les effets négatifs associés à la reprise d'une année. Aucune des deux possibilités ne semble vraiment apporter la solution au problème qui persiste.

Même si le taux de redoublement varie beaucoup d'une école et d'une commission scolaire à l'autre (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994), le redoublement est une réalité qui touche bon nombre d'élèves. La moyenne des années 1989 à 1993 montre que, pour les seize régions administratives du Québec, le redoublement touche entre 4 % et 5 % des élèves (Brais, 1994b).

Une telle pratique n'est pas sans conséquence sur le budget consacré à l'enseignement. Au Québec, on évalue à 505,2 millions de dollars les coûts engendrés par la reprise d'année en 1989-1990 (Ristic et Brassard, 1990), ce qui constitue 9,9 % des dépenses de fonctionnement des commissions scolaires. Aux États-Unis, le redoublement coûterait annuellement 4,7 milliards de dollars (Niklason, 1984 cité par Cuddy, Frame et De Vincentis, 1987). En 1991, on estimait le coût d'une reprise d'année à environ 6000 dollars US par élève (Reynolds, 1992 dans Gottfredson, Fink et Graham, 1994).

[Retour à la table des matières...](#)

2. LES TAUX DE REDOUBLEMENT SELON LES MILIEUX SCOLAIRES

Au Québec, une étude faite récemment par le ministère de l'Éducation (MEQ) dans quarante écoles francophones et anglophones du Québec concernant les pratiques de redoublement, montre que le taux annuel de redoublement varie de 0,8 % à 11,1 % pour l'année 1991-1992 (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994). Une étude portant sur l'année scolaire 1989-1990 révèle un taux de redoublement d'environ 8 % (5 % à l'éducation préscolaire et au primaire et 12 % au secondaire) (Ristic et Brassard, 1990). Le plus haut taux moyen de redoublement, calculé entre 1989 et 1993, est de 24,7 % et le plus bas de 1 % (Brais, 1994b). Une étude réalisée à la Commission scolaire des Moissons montre que cet écart pourrait s'expliquer en partie par l'indice de défavorisation du milieu. De même, cette étude suggère de tenir compte de la présence de cas d'adaptation scolaire dans l'interprétation de ces statistiques (Girard, 1996). Des données plus récentes ont permis de constater une diminution de 1,28 % du taux de redoublants et de redoublantes entre 1990-1991 et 1994-1995 (Brais, Giroux, Simard, Tremblay et Pagé, 1996).

Aux États-Unis, de 5 % à 7 % des élèves redoublent chaque année (Fuhrman, Clune et autres, 1990). On considère qu'une ou qu'un élève sur six a repris une année avant la fin de la 8^e (George, 1993). De même, en 1988-1989, dans le district de Californie, une ou un élève sur dix a repris sa 1^{re} année. Cette étude indique aussi que dans les populations noires et hispaniques, le taux de redoublement est le double de celui des populations blanches (George, 1993).

Ailleurs dans le monde, la situation varie beaucoup. Une recherche récente souligne cependant l'absence à peu près généralisée de statistiques organisées et comparables sur le sujet (Brais, Giroux et autres, 1996). En 1987, la plupart des pays d'Europe et le Japon indiquaient un taux de redoublement de moins de 1 % (Smith et Shepard, dans Ziegler, 1992; Fuhrman, Clune et autres, 1990). Par contre en France, de 1976 à 1985, le taux de redoublement a presque doublé en dix ans, passant de 7,7 % à 13,6 % (Leblanc, 1991). Depuis 1992, la France a mis en place une politique de non-redoublement (Brais, Giroux et autres, 1996). Enfin, environ un tiers des élèves belges redoublent au moins une classe au primaire (Grisay, 1989, dans Leblanc, 1991).

[Retour à la table des matières...](#)

3. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE QUI REDOUBLE

3.1 Le sexe

L'élève qui redouble est plus souvent un garçon. En effet, chez les redoublantes et les redoublants, on rencontre jusqu'à deux fois plus de garçons que de filles (Brais, 1994a; Leddick, 1988; Stennett et Earl, 1982, dans Leblanc, 1991; Bossing et Brien, 1980, dans Carter, 1990). Des données québécoises plus récentes indiquent une proportion identique : 66 % de garçons contre 34 % de filles (MEQ, 1992-a et MEQ, 1993, dans Robitaille-Gagnon et Julien, 1994). On constate des proportions du même ordre au regard de l'abandon scolaire : en effet, les garçons sont également deux fois plus nombreux que les filles à abandonner l'école (Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992).

3.2 L'âge

L'élève qui redouble est souvent parmi les plus jeunes de son groupe d'âge (Niklason, 1987, dans Ziegler 1992; Peterson, de Garcie et Ayabe, 1987, dans Ziegler 1992; Shepard et Smith, 1985, dans Towner, 1988; Walker, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986). On observe particulièrement ce phénomène parmi les élèves nés en juillet, août et septembre (Brais, 1994a). Cependant, si ce phénomène est significatif chez les élèves de 1re et 2e années, il se résorbe en 3e année (Loranger et Dompierre, 1983). C'est sans doute pour cette raison que parmi les suggestions émises pour prévenir la reprise d'année, il est question de rendre plus flexible l'âge d'entrée à l'école (Brais, Giroux et autres, 1996).

3.3 Le comportement

L'élève ayant des problèmes émotifs et comportementaux tend à redoubler plus fréquemment que ses camarades (Bossing et Brien, 1980, dans Carter, 1990). Selon l'étude du MEQ, ces facteurs liés à l'élève sont habituellement perçus comme la cause du redoublement (RobitailleGagnon et Julien, 1994). En outre, l'élève qui redouble est souvent déjà désigné dans la déclaration au MEQ comme un ou une élève qui présente un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage : 18 % des élèves ainsi recensés sont aussi des redoublants et redoublantes (Brais, 1994a).

Des chercheuses et des chercheurs rapportent que l'élève ayant un trouble d'attention avec hyperactivité, de même que celle ou celui qui présente de l'opposition, risquent quatre fois plus que les autres de recommencer leur année (Parker, 1992). Le risque de décrochage est aussi huit fois plus grand que chez leurs camarades.

3.4 L'absentéisme

La redoublante et le redoublant présentent un nombre élevé d'absences. En effet, environ 70 % des redoublantes et des redoublants ont été absents de l'école onze jours et plus (Leddick, 1988). De plus, dix pour cent des élèves qui redoublent auraient été suspendus de l'école au moins une fois.

[Retour à la table des matières...](#)

4. L'EFFICACITÉ DU REDOUBLEMENT

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la reprise d'année a pour but de favoriser chez l'élève l'apprentissage des notions non acquises dans le programme de sa classe, de lui permettre de vivre des succès en respectant son rythme d'apprentissage et d'acquérir plus de maturité. Mais cette pratique ne semble pas, selon les recherches, avoir toujours les effets escomptés.

Le redoublement a fait l'objet de plusieurs études tant au Canada et aux États-Unis que dans les pays d'Europe. Beaucoup de chercheuses et de chercheurs se sont interrogés sur les conséquences de cette mesure étudiant plus particulièrement les effets sur le développement personnel de l'élève. Bien que ces études ne permettent pas de balayer cette mesure du revers de la main, elles mettent en lumière l'incidence négative du redoublement sur les plans scolaire, personnel et social, tant pour l'enfant que pour sa famille (Laporte et Duclos, 1990). Les résultats des études faites aux États-Unis depuis 1911 vont dans le même sens, c'est-à-dire : peu d'amélioration du rendement scolaire, pas vraiment d'effet sur la maturation, une moins bonne adaptation sociale et plus de difficulté à se faire des amis (Keyes, 1911; Buckingham, 1926; McKinney, 1928; Klene et Bransom, 1929; Farley, Frey et Garland, 1933; Atto et Melby, 1935; Arthur, 1936; Coffield et Blommers, 1956; Afinson, 1941).

toutes et tous dans Leblanc, 1991; Dawson et Refoth, 1988). Bien que la reprise d'année puisse être bénéfique dans certains cas isolés, elle ne l'est pas pour la majorité des élèves (George, 1993).

Déjà en 1975, l'étude de Jackson (1975, dans Balow et Schwager, 1990) indiquait que, pour les élèves ayant de sérieuses difficultés scolaires ou de graves difficultés d'adaptation, il n'y avait pas de preuve que le redoublement était plus efficace que le passage en classe supérieure.

Holmes et Matthews (1984, dans Balow et Schwager, 1990) ont fait une métaanalyse des recherches de Jackson (1975), qui compare les élèves qui redoublent à celles et ceux d'un groupe témoin relativement aux aspects suivants : réussite scolaire, adaptation sociale, adaptation émotionnelle et comportement. Les élèves qui redoublent obtiennent partout de moins bons scores que le groupe comparatif. Les données sont présentées sous forme d'écarttype :

Réussite scolaire	0,44 en bas de la moyenne
Adaptation sociale	0,27 en bas de la moyenne
Adaptation émotionnelle	0,37 en bas de la moyenne
Comportement	0,31 en bas de la moyenne

De même, les élèves qui redoublaient ont obtenu une note significativement plus faible dans les domaines du concept de soi et des attitudes envers l'école.

Il serait faux de prétendre que le redoublement est néfaste pour l'ensemble des élèves. Il y a des cas où cette solution paraît avoir été bénéfique, mais les recherches indiquent qu'elle doit alors remplir certaines conditions (Peterson, DeGracie et Ayabe, 1987, dans Balow et Schwager, 1990).

Les protocoles de recherche ne permettent pas toujours de tirer des conclusions formelles. Ainsi, il est impossible, pour des raisons d'éthique, d'évaluer les effets du redoublement chez des élèves en difficulté distribués aléatoirement entre des groupes d'élèves qui redoublent et ceux ou celles qui obtiennent leur passage en classe supérieure (Balow et Schwager, 1990). De plus, peu de protocoles examinent les effets à long terme de la reprise d'année, ce qui fausse les conclusions (Ostrowski, 1987).

De même, les données fournies par la recherche s'appuient sur des résultats globaux et des moyennes. On peut dire que ces données correspondent à la réalité de la majorité des élèves mais pas nécessairement à chaque élève.

4.1 Les effets du redoublement sur les résultats scolaires

Il semble que l'élève qui redouble ne profite pas de la reprise de son année et que ses résultats scolaires continuent souvent de baisser (Association canadienne d'éducation, 1989, dans Côté, Kennes et autres, 1995). Elle ou il réussit moins bien que l'élève qui a profité d'un passage en classe supérieure en dépit du fait que les deux présentent des difficultés scolaires comparables (Dobs et Neville, 1967; Godfrey, 1972 et Schuyler et Ligon, 1984, tous dans Leblanc, 1991; Newman, 1988; Schuyler et Turner, 1986). À ce sujet, Holmes (1989, dans Fuhrman, Clune et autres, 1990) a recensé 63 études dans lesquelles des élèves redoublants étaient comparés à des élèves présentant des caractéristiques similaires ayant obtenu le passage en classe supérieure. Cinquantequatre de ces études ont confirmé les résultats précédents. Seulement neuf études présentaient des résultats globalement positifs pour l'élève redoublant et, dans la plupart des cas, l'élève redoublant avait reçu de

l'aide additionnelle (programmes d'aide personnalisés et groupes moins nombreux). Malgré tout, avec le temps, la différence entre les élèves redoublants et ceux et celles qui étaient passés en classe supérieure tendait à disparaître.

À cet égard, les recherches indiquent que, dans la plupart des cas, même si l'élève connaît un certain succès scolaire l'année de sa reprise, obtenant la plupart du temps des résultats dans la moyenne (Schuyler et Turner, 1986), ce succès ne se maintient pas à long terme et ce, malgré le fait que l'élève reçoive une aide personnalisée et soit intégré dans un groupe où le rapport élèves-enseignant ou élèves-enseignante est moins élevé (Paradis et Potvin, 1993; Holmes, 1989, dans Fuhrman, Clune et autres, 1990).

Leblanc (1991) relève quant à elle, seulement trois études présentant des effets positifs sur les 36 analysées. Bocks (1977, dans Leblanc, 1991), quant à lui, rapporte une étude faite par Keyes sur 5000 élèves de New York. Ses résultats démontrent que :

20 % des élèves qui redoublent améliorent leurs résultats; 39 % ne présentent pas de changement; 40 % obtiennent des notes inférieures à celles de l'année qui précédait l'année du redoublement.

Certains chercheurs et chercheuses évaluent que l'amélioration du rendement scolaire de l'élève qui redouble persiste pendant deux ans, soit l'année redoublée et la suivante (RobitailleGagnon et Julien, 1994; Shepard et Smith, 1989, dans Paradis et Potvin, 1993). Pour arriver à cette conclusion, Shepard et Smith ont analysé les résultats de 63 recherches, dont 28 longitudinales. Ils comparaient des groupes d'enfants qui redoublaient avec des groupes d'enfants ayant obtenu des résultats semblables mais ayant été admis en classe supérieure. Deux ans après la reprise, les redoublantes et les redoublants obtenaient des résultats aussi faibles que celles et ceux qui avaient obtenu le passage en classe supérieure. La lecture d'une centaine d'articles sur le redoublement parus entre l'étude de Shepard et Smith (1989) et Paradis et Potvin (1993) n'a pas contredit ces conclusions (Pouliot, 1994). L'étude de Karweit (1991, dans Gottfredson, Fink et Graham, 1994) démontre quant à elle des résultats généralement plus élevés chez les élèves qui n'ont pas redoublé. L'année de la reprise, l'amélioration du rendement serait davantage constatée en lecture (Schuyler et Turner, 1986). En 1985, Schuyler et Baenen ont publié une étude faite auprès d'élèves qui ont redoublé sur une période de trois ans. Après la troisième année, 84 % des élèves étaient en dessous du 31^e rang centile en matière de réussite scolaire.

4.2 Les effets psychosociaux du redoublement

Plusieurs effets psychologiques et sociaux de la reprise d'une année sur les élèves ont été étudiés notamment le stress, l'estime de soi, la motivation, l'intégration sociale et le comportement. Les résultats de ces recherches ne sont pas concluants mais semblent aussi en faveur du passage de l'élève en classe supérieure.

Le stress

La reprise d'une année est un événement stressant pour l'élève et pour sa famille. Pour l'enfant, ce serait aussi stressant de reprendre une année que d'uriner en classe ou d'être surpris en train de voler. Les deux seuls événements qui lui semblent plus stressants sont la perte d'un parent et le fait de devenir aveugle (Yamamoto, 1980, dans Fuhrman, Clune et autres, 1990). Par ailleurs, il semble que le redoublement soit perçu par certaines et certains élèves comme un soulagement lorsqu'elles ou ils croient mériter un tel classement (Association canadienne d'éducation, 1989, dans Côté, Kennes et autres, 1995).

La reprise d'une année peut avoir comme effet une baisse de l'estime de soi chez l'élève. C'est l'un des effets négatifs les plus à craindre puisqu'une estime de soi positive serait un facteur déterminant pour la réussite de l'élève. Les recherches ne sont pas concluantes à cet égard.

Les tenantes et les tenants du redoublement disent que l'élève qui redouble n'est plus constamment en situation d'échec et que cela est bon pour son estime de soi. Cependant, il a été prouvé que les difficultés d'apprentissage nuisent à l'estime de soi (Black, 1974; Bourisseau, 1972; Shaw et Alves, 1963, tous dans Jodoin, 1980, rapportés par Goupil, 1990) et que l'élève se sent facilement comme un " pas bon " (Brais, Giroux et autres, 1996).

À la suite d'échecs répétés, les élèves en viennent à acquérir des attitudes qui les empêchent de réaliser toutes leurs capacités d'apprentissage (Tremblay, 1992). Ehrlich dit que le découragement consécutif à une demande excessive entraîne une baisse du niveau d'activité de l'élève et si cela dépasse les capacités momentanées, beaucoup se découragent et leur rendement s'abaisse sous leurs capacités réelles (1989a, dans Tremblay, 1992). Si la demande excessive se répète, l'élève s'installe dans un pattern de fonctionnement inférieur à son potentiel. L'auteur précise cependant que les enfants réagissent différemment face à l'augmentation des exigences.

Il semble que les élèves qui redoublent démontrent une plus faible estime de soi que ceux et celles qui n'ont jamais redoublé et qu'elles ou qu'ils attribuent leurs échecs à des facteurs indépendants de leur volonté et doutent davantage de leur valeur et de leur habileté à atteindre leurs buts (Godfrey, 1972, dans Faerber et Van Dusseldorp, 1984). Entre six et douze ans, se développe le sens de l'effort et du travail. Pendant cette période, l'élève se définit davantage par ce qu'elle et qu'il est capable de réaliser que par ses attributs physiques ou psychologiques (Gardner, 1983, dans Tremblay, 1992). Ce n'est pas tellement l'objet qui stimule son comportement mais le sentiment que ses efforts ont fait une différence et qu'elle et qu'il est responsable de ses résultats (Nuttin, 1980; Bandura, 1977; Weiner, 1986, dans Tremblay, 1992).

La classe redoublée semble aussi avoir une influence variable sur l'estime de soi. Cette différence pourrait être attribuable à l'âge de l'élève. Butler et Handlay (1990, dans Paradis et Potvin, 1993) ne trouvent pas de différence entre les élèves qui redoublent la première année et les élèves qui passent en deuxième année. Newman (1988) va dans le même sens et indique que les conséquences négatives sur le plan socioaffectif sont faibles si le redoublement a lieu en maternelle ou en première année. Dans une étude portant sur deux ans et faite auprès d'élèves de première année, une mesure du concept de soi (échelle FACES) prise à quatre occasions a permis de conclure que la reprise d'une année n'affecte pas l'image de soi (Finlayson, 1977, dans Towner, 1988).

D'autres travaux de recherche démontrent que la reprise d'une année nuit à l'adaptation à l'école et à la perception que la ou le jeune élève a de lui-même (Laporte et Duclos, 1990). Ce serait particulièrement vrai chez les élèves de deuxième cycle du primaire et chez les élèves du secondaire. Ces élèves ont besoin de s'identifier à un groupe, de suivre leurs amis et de développer une image positive d'elles-mêmes et d'eux-mêmes. Une évaluation du concept de soi (échelle Tenesse) chez les élèves de 6^e et 7^e années n'ayant pas obtenu le passage en classe supérieure montre des scores moins élevés que ceux des élèves ayant obtenu le passage en classe supérieure et cela dans toutes les sous-échelles (Godfrey, 1972, dans Towner, 1988).

Des entrevues faites avec les redoublantes et les redoublants indiquent que 87 % de ces élèves ont dit se sentir mal, bouleversés, tristes ou gênés. Seulement 6 % ont donné des réponses positives (exemple : " Je vais apprendre plus ") (Byrnes, 1989, dans Fuhrman, Clune et autres, 1990). La plupart des élèves perçoivent

négalement le redoublement et n'en voient pas les avantages (Stringer, 1981, dans Williams, 1985). Le redoublement est considéré par l'élève comme un échec personnel et non comme une voie de réussite (Williams, 1985). Cette attitude négative affecte ses résultats scolaires (Miller, Fraizer et Richey, 1980, dans Williams, 1985).

Par ailleurs, il semble que les parents ainsi que les enseignantes et les enseignants estiment généralement qu'il y aurait amélioration de l'estime de soi par suite du redoublement (Fynlayson, 1977, dans Ostrowski, 1987). Les données indiquent que 84 % des enseignantes et des enseignants constatent une amélioration de l'estime de soi de l'élève, que perçoivent aussi 72 % des parents (Finlayson, 1977, dans Towner, 1988). La plupart choisiraient de nouveau la reprise d'année dans les mêmes circonstances.

Cependant, si les parents paraissent constater des améliorations dans l'estime de soi de leur enfant, la majorité d'entre eux considèrent en revanche la reprise d'une année comme un échec personnel dans leur tâche d'éducatrice et d'éducateur (RobitailleGagnon et Julien, 1994; Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Tous les parents rapportent être déçus que leur enfant redouble (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Beaucoup de parents acceptent toutefois le redoublement et participent à la démarche proposée alors que d'autres refusent carrément le redoublement et contestent une telle décision. Et, lorsque les parents n'ont pas une attitude positive à l'égard du redoublement, on constate que cette attitude semble transmise à l'enfant (King, 1984).

Pour le personnel enseignant, l'accueil d'une élève ou d'un élève qui redouble n'est pas toujours facile. Certains enseignants et enseignantes perçoivent la situation comme un stimulant alors que d'autres voient plutôt un alourdissement de leur tâche en raison du travail supplémentaire qu'ils devront assumer (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Les réactions de l'enseignante et de l'enseignant sont transmises par des attitudes et l'enfant les interprète par rapport à l'image qu'elle ou qu'il se fait de lui-même (Goupil, 1990). La situation se complique si des problèmes de comportement s'associent aux problèmes d'apprentissage.

En somme, l'ensemble de la recherche ne permet pas de tirer de conclusions solides pour ce qui est des effets du redoublement sur l'estime de soi. Certains travaux n'ont montré aucun effet (Chansky, 1964, dans Towner, 1988), quelques-uns ont montré une amélioration (Plummer, 1982, dans Towner, 1988) alors que d'autres font état d'un déclin dans le concept de soi et l'adaptation personnelle (Goodlad, 1954; Holmes et Matthews, 1984 et Niklason, 1984, tous dans Towner, 1988). Cette fluctuation pourrait s'expliquer par un certain nombre de variables, entre autres, la façon dont les parents ont traité la reprise et le fait que l'élève ait éprouvé ou non un sentiment d'échec (Towner, 1988).

Le moment où sont recueillies les données de mesure de l'estime de soi risque également d'influer directement sur les résultats obtenus. Selon que cette mesure est effectuée à l'annonce du redoublement (alors que l'élève assume difficilement son échec), au début de l'année de la reprise (au moment où l'élève vit quelques succès relatifs) ou au cours de l'année de reprise (lorsque les succès du début d'année se révèlent éphémères), les résultats peuvent être fort différents. On peut ainsi constater une augmentation artificielle de l'estime de soi en fonction du moment.

La motivation

Les difficultés précoces du cheminement scolaire influent sur la motivation ainsi que sur la persévérance scolaire. Le fait qu'on observe que le redoublement, dans les premières années d'école, augmente les risques de décrochage semble d'ailleurs s'expliquer de cette manière (Boudreault, 1992).

Si la menace du redoublement n'a pas les effets positifs escomptés sur la motivation, le redoublement comme tel a généralement un effet à la baisse. La reprise amène l'élève à travailler avec du matériel déjà vu et ce, dans un contexte souvent semblable (Fuhrman, Clune et autres, 1990). L'élève anticipe le contenu et les activités qu'elle ou qu'il a peu appréciés ou qui l'ont fait échouer. Il y a peu de chance que le contexte associé à la reprise d'une année augmente son intérêt pour l'école. L'effet est encore plus grand chez ceux et celles qui étaient déjà démotivés avant la reprise. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les échecs répétés suscitent une attitude qui ne favorise pas la réalisation entière des capacités (Tremblay, 1992).

L'année du redoublement, l'élève peut être déprimé et en venir à douter de ses capacités (Laporte et Duclos, 1990). Si les efforts déployés l'année précédente n'ont pas mené à la réussite, il lui est difficile de présumer qu'il en sera autrement l'année de la reprise. Pour elle ou lui, le redoublement est une preuve tangible qu'il est encore possible de redoubler. Dans certains cas, la reprise arrive après une série d'efforts de la part de l'élève et de ses parents. Certains ou certaines élèves éprouvent un sentiment d'injustice du fait de devoir redoubler après avoir fourni des efforts réels. Lorsqu'en plus la famille démissionne, écrasée par le poids de cet échec, le message sous-jacent est que la réussite scolaire n'est plus possible et que les efforts sont donc inutiles. Dans ce contexte, il y a peu de chances que la reprise d'une année soit vraiment utile à l'élève et qu'elle assure sa réussite.

Par ailleurs, il est à craindre que l'élève qui redouble soit affecté par la perte de son groupe d'appartenance. Reprendre une année quand on ne se sent pas bon, quand on a perdu contact avec ses amis et ses amies (ils et elles ne sont plus dans le même groupe et surtout dans la même classe), réduit sans doute la motivation. Godfrey (1972, dans Leblanc, 1991) indique qu'il faut éviter de faire redoubler l'élève qui a plus de 12 ans parce qu'à l'adolescence, le redoublement est vu comme un échec et influe sur la motivation. Il remarque, à cet effet, que la majorité des redoublants et des redoublantes ne terminent pas leurs études secondaires.

L'énergie investie risque d'être amoindrie si l'élève qui redouble vit des difficultés d'interactions sociales, ponctuées par le rejet des autres qui le perçoivent comme moins capable de réussir.

L'intégration sociale

Pour l'élève, la perte du groupe d'appartenance peut avoir des effets non seulement sur la motivation mais également sur l'intégration sociale. La diminution de la fréquence des contacts avec ses amis amène souvent des changements dans ses relations. La recherche indique que l'élève qui a obtenu le passage en classe supérieure obtient de meilleurs scores au niveau de l'adaptation personnelle que celui ou celle qui redouble. Elle ou il est aussi perçu comme un meilleur ami ou une meilleure amie (Goodlad, 1954, dans Towner, 1988).

D'après les sociogrammes, les redoublantes et les redoublants sont moins souvent choisis par leurs camarades. Ils sont vus plus négativement que les élèves qui ont obtenu le passage en classe supérieure (Cuddy, France et DeVincentis, 1987). Les effets négatifs sur l'adaptation sociale sont particulièrement observés après les premières classes. Cette discrimination serait en effet plus élevée en 4e, 5e et 6e années (Leblanc, 1991). Un sociogramme de classe montre que dans 86 % à 90 % des cas, les élèves de 5e à 6e années obtiennent des scores sous la moyenne (Morrison et Perry, 1956, dans Towner, 1988). En général, les élèves en difficulté d'apprentissage sont moins souvent choisis par leurs camarades, ces derniers hésitant à les inclure dans leur équipe de travail (Gresham, 1982, dans Goupil, 1990; Plummer et Graziano, 1987, dans Gottfredson, Fink et Graham, 1994). Les redoublantes et les redoublants sont perçus comme inintéressants et ils ne reçoivent pas l'approbation sociale de leurs camarades. Les filles seraient davantage touchées par le stigmate social de la reprise d'une année (Paradis et Potvin, 1993).

Le comportement

La perte de motivation, la baisse de l'estime de soi et les rejets sociaux peuvent provoquer des troubles de conduite chez certaines et certains élèves qui redoublent. De ce qui précède on comprend que beaucoup d'élèves qui redoublent présentent déjà des problèmes de conduite avant la reprise d'une année (Brais, 1994a). Avec le temps, s'établit un cercle vicieux qui ne favorise ni l'épanouissement de l'élève, ni sa réussite scolaire. Les problèmes entraînés par la baisse de motivation de l'élève peuvent se traduire par des comportements inappropriés à l'école. Selon certains auteurs et auteures, il existerait un lien entre l'échec scolaire, le découragement, la diminution de l'intérêt pour les travaux scolaires, le comportement agressif et avide d'attirer l'attention et la délinquance (Association canadienne d'éducation, 1989, dans Côté, Kennes et autres, 1995). Une étude récente indique cependant que la reprise d'une année aurait peu d'effet, du moins à court terme, sur les comportements difficiles des adolescents de 6e ou 7e année (Gottfredson, Fink et Graham, 1994). Les auteurs de cette recherche disent qu'à cette période de la vie, les problèmes de comportement sont davantage liés à une faible maîtrise de soi et des émotions, qu'ils sont présents bien avant la reprise, et que cette dernière les affecte peu.

4.3 Les effets du redoublement sur la persévérance scolaire

Si la reprise d'une année ne permet pas à l'élève de connaître des succès scolaires, si cette dernière ou ce dernier perd espoir en ses capacités et que l'intérêt n'y est plus, les risques d'abandon scolaire s'en trouvent automatiquement accrus. Les statistiques à ce sujet sont sans équivoque.

Au Québec, plus d'un ou d'une élève sur trois n'obtient pas son diplôme d'études secondaires (MEQ, 1991). Les francophones abandonnent davantage que les anglophones et les allophones (écart de 10 %) et les élèves nés ailleurs décrochent deux fois moins que les élèves nés ici (MEQ, 1991; Boudreault, 1992; Le Gallais, 1992; Moisan et Royer, 1992; Royer, Moisan et autres, 1992; Couturier et Lefebvre, 1993).

Des statistiques récentes permettent de préciser le lien entre l'abandon scolaire et le redoublement au primaire. En 1988-1989, 80 % des décrocheuses et des décrocheurs avaient redoublé au moins une fois (MEQ, 1991). D'autres études portent même cette proportion à 90 % (Hadadd, 1979, dans Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). En 1988-1989, 50 % de ces décrocheuses et de ces décrocheurs avaient pris ce retard au primaire et 30 % au secondaire. Les élèves ayant repris au moins une classe au primaire représentaient donc la moitié de tous les cas d'abandon au secondaire (MEQ, 1991) alors qu'ils ou qu'elles ne comptaient que pour environ 23 % de l'effectif scolaire. On peut ainsi estimer à 75 % la probabilité qu'elles et qu'ils n'obtiennent pas leur diplôme. Il semble que plus l'élève redouble tôt, plus elle ou il présente un risque d'abandon élevé. Faire redoubler deux fois une ou un même élève augmente ce risque à plus de 90 % (Mann, 1986, cité par Moore et Davenport, 1988; Fuhrman, Clune et autres, 1990).

Aux États-Unis, on observe un phénomène semblable : il y a cinq fois plus de redoublantes et de redoublants chez les décrocheuses et les décrocheurs que chez les autres (Carter, 1990; Fuhrman, Clune et autres, 1990; Association of California Urban School District, 1985 cité par Schuyler et Turner, 1986). On considère que redoubler une année augmente le risque de décrochage à 50 % (Glikerman, 1986, et Chicago Panel on Public School Policy and Finance, cités par Moore et Davenport, 1988). Au Massachusetts, une étude longitudinale faite auprès d'une cohorte d'élèves a montré qu'environ 80 % de ceux et celles qui avaient redoublé avaient quitté prématurément l'école alors que ce pourcentage se situait à 27 % chez ceux et celles qui n'avaient jamais redoublé (Roderick, 1994).

De fait, si l'on compare les redoublantes et les redoublants et les non-redoublantes et les nonredoublants, on remarque que, chez les premiers, le risque de quitter l'école serait de 20 % à 30 % plus grand que chez les seconds (Grissom et Shepard, 1989; Austin Independent School District, cité par Schuyler et Turner, 1986) et

cela, même avec des résultats scolaires comparables (Grissom et Shepard, 1989; Chicago Panel on Public School Policy and Finance, cité par Moore et Davenport, 1988; Center for Policy Research in Education, 1990).

[Retour à la table des matières...](#)

DEUXIÈME PARTIE

LE CLASSEMENT DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Le milieu scolaire s'interroge actuellement sur la façon de décider du classement de l'élève. Il faut donc assurer des conditions favorisant une décision éclairée afin d'assurer un meilleur classement de l'élève en difficulté. Par ailleurs, devant les problèmes manifestés par le redoublement, tel qu'en fait état la première partie, il importe de se pencher sur les moyens d'en améliorer la pratique. En outre, puisque les études montrent que les choix de classement découlent de " [...] convictions d'ordre pédagogique ou de contraintes liées à l'organisation scolaire " (Brais, 1994a, p. 39), il faut instaurer une politique de classement qui précise les tenants et les aboutissants des différentes mesures d'aide, particulièrement la pratique du redoublement.

1. LES RÈGLES

Le ministère de l'Éducation fournit des balises très larges concernant le classement des élèves (Association canadienne d'éducation, 1989). Selon la Loi sur l'instruction publique, la commission scolaire est responsable du classement des élèves en fonction des règles prescrites au régime pédagogique, qui précisent que " l'élève qui n'atteint pas les objectifs et qui ne maîtrise pas les contenus notionnels obligatoires nécessaires à l'accès aux programmes d'études de l'année suivante peut être admis, une seconde fois, à une même année du primaire. Il doit obligatoirement passer au secondaire après 7 ans au primaire " (Gouvernement du Québec, 1990).

L'article 233 de la Loi sur l'instruction publique précise la responsabilité des commissions scolaires en ce qui a trait au classement des élèves : " La commission scolaire établit, par règlement, les règles pour le classement des élèves et le passage d'une classe à une classe supérieure ou le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, sous réserve de celles qui sont prescrites au régime pédagogique " (Gouvernement du Québec, 1988).

Dans les faits, ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui ont une politique de classement. Selon une étude du MEQ, 65 % des commissions scolaires visitées n'ont pas établi de politique à ce sujet, se référant aux règles gouvernementales pour procéder au classement des élèves (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Des différences importantes sont constatées d'un milieu à l'autre dans l'application des critères de classement. Une étude effectuée par le département d'éducation de Californie en 1992 indiquait que les politiques de classement laissaient passablement de latitude aux écoles. L'examen faisait ressortir que sur 114 écoles primaires, une seule avait clairement pris position contre le redoublement en raison des résultats négatifs démontrés par la recherche (George, 1993).

2. LES PROBLÈMES RELATIFS À LA DÉCISION ET L'IMPORTANCE D'INSTAURER UNE POLITIQUE DE CLASSEMENT

Les statistiques sur les taux de redoublement, selon les différentes commissions scolaires ou écoles, mettent en lumière des différences importantes quant au classement de l'élève.

Selon l'étude du MEQ sur le redoublement au primaire (RobitailleGagnon et Julien, 1994), les personnes-ressources interrogées dans les commissions scolaires présentent le redoublement comme une mesure ultime. Les personnes qui participent à la prise de décision disent que, dans la pratique, moins les difficultés sont grandes, plus on a tendance à laisser la chance au coureur. Le jugement des psychologues, des enseignants et des enseignantes, des orthopédagogues, de la direction, des parents, etc. compte pour beaucoup dans la décision (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Enfin, la plupart reconnaissent la relativité de certains critères de classement.

Comme les attentes scolaires peuvent être différentes en fonction des individus et des milieux, et qu'une part relativement importante de la décision s'appuie sur le jugement des personnes qui la prennent, il est logique de penser que certains ou certaines élèves redoubleraient, quelle que soit l'école, alors que d'autres, ayant obtenu le passage en classe supérieure dans une école, ne l'obtiendraient pas dans l'autre (RobitailleGagnon et Julien, 1994; Baenen et Hopkins, 1988; Overman, 1986, dans Ziegler, 1992).

Afin d'assurer plus d'uniformité entre les différents milieux, il importe donc d'instaurer une politique de classement et d'en assurer son efficacité. Pour être efficace, une politique de classement devrait tenir compte des aspects suivants :

- être élaborée par l'ensemble des parties concernées;
- être mise à l'essai au moyen d'une étude pilote;
- être constamment alimentée par les enseignants et les enseignantes en place;
- être appliquée graduellement en commençant par la classe de première année;
- être supportée par un programme d'aide et de soutien au personnel (Graham, 1982 cité par Towner, 1988).

Il importe par ailleurs que le contenu de la politique tienne compte de certains facteurs. Ainsi, la politique doit établir des balises permettant d'harmoniser l'esprit dans lequel la décision de classement de l'élève est prise. Elle doit fournir des critères précis aux personnes qui prennent la décision de classement (Graham, 1982 cité par Towner, 1988; Bucko, 1986; Cross, 1984; Loranger et Renaud, 1986).

D'autres éléments sont également à considérer. Les suggestions qui suivent permettent d'éviter certains problèmes fréquents dans les décisions de classement, par exemple, la subjectivité de certains critères ou facteurs, le manque d'information sur l'efficacité du redoublement, l'absence de certaines données pertinentes au classement de l'élève et le fait que l'élève et ses parents n'y participent pas suffisamment.

2.1 La subjectivité de certains critères d'évaluation et les éléments d'une prise de décision éclairée

La littérature que nous avons dépouillée précise que la décision de classement est généralement prise de façon personnalisée pour chaque élève et tient compte d'un ensemble de facteurs (Association canadienne d'éducation, 1989; Faerber et Van Dusseldorp, 1984; Schuyler et Ligon, 1984, cités par Leblanc, 1991; Bucko, 1986; Newman, 1988).

Selon une étude du MEQ (RobitailleGagnon et Julien, 1994), les directions d'école sont influencées par leurs valeurs lorsque vient le temps de décider du classement de l'élève. Chez certaines, le souci d'une plus grande

équité entraîne l'adoption de critères plus objectifs alors que chez d'autres le souci de l'efficacité incite à tenir compte d'abord et avant tout des conséquences de la décision sur le cheminement ultérieur de l'élève.

Le redoublement survient, le plus souvent, lorsque l'élève n'a pas acquis les objectifs minimaux du programme pour être en mesure de suivre l'enseignement donné dans la classe suivante (Byrnes et Yamamoto, 1988, dans Paradis et Potvin, 1993; George, 1993). Les acquis dans les matières de base (français et mathématique) sont considérés comme critère principal de redoublement (RobitailleGagnon et Julien, 1994; Leddick, 1988). Le rendement en lecture paraît être un facteur beaucoup plus déterminant que le rendement en mathématique (George, 1993; Henderson, Goffenay et autres, 1971, cités par Leblanc, 1991; Shepard et Smith, 1985, dans Towner, 1988).

Outre les retards marqués sur le plan scolaire, les problèmes d'adaptation de l'élève sont également considérés lorsqu'il s'agit de décider de son classement (Association canadienne d'éducation, mars 1989). Tout de suite après le rendement scolaire, la maturité dont l'élève fait preuve est un critère souvent mentionné comme pouvant influencer la prise de décision (Faerber et Van Dusseldorp, 1984; Crosc, 1984; Shepard et Smith, 1985, Niklason, 1984, tous cités par Towner, 1988; Byrnes et Yamamoto, 1988, dans Paradis et Potvin, 1993). Ce motif est invoqué par 95 % des directions d'écoles interrogées dans l'étude du MEQ. L'étude ne permet pas de conclure s'il s'agit là d'un motif complémentaire ou d'une raison jugée à elle seule suffisante pour entraîner le redoublement (RobitailleGagnon et Julien, 1994).

D'autres facteurs liés à l'enfant paraissent également en cause. La motivation, la personnalité, l'attitude envers le redoublement et les habiletés ont une influence non négligeable sur la décision de faire reprendre une année à l'élève (Leblanc, 1991). Son développement global, sa progression, sa santé, son adaptation sociale, son absentéisme, son environnement familial et l'appui qu'il ou qu'elle reçoit de ses parents s'avèrent des éléments complémentaires à la décision de classement. Le comportement, la taille ou l'âge de l'élève sont parfois considérés, mais comme élément secondaire (RobitailleGagnon et Julien, 1994).

Compte tenu de la diversité des critères utilisés pour décider du classement de l'élève, il n'est pas étonnant de constater que les décisions varient, dans certains cas, pour un ou une même élève, en fonction de l'endroit où elles sont prises. La recherche démontre la subjectivité de certains critères, particulièrement de ceux qui sont liés à l'évaluation des acquis et aux caractéristiques de l'élève.

La subjectivité liée à l'évaluation des acquis scolaires

Comme c'est en grande partie la notion d'évaluation des acquis scolaires qui soutient la décision d'un redoublement, il faut s'interroger sur la place de cette évaluation en regard de la réalité des apprentissages.

Au Québec, l'évaluation des acquis de l'élève se fait en tenant compte du bulletin scolaire, auquel on ajoute parfois les résultats aux épreuves, soit celles de l'école, soit celles de la commission scolaire ou les épreuves uniques (sous la responsabilité du MEQ). Dans certains cas, on fait même passer des tests. Dans d'autres, la décision est fonction d'une interprétation normative des compétences de l'élève. Certaines personnes considèrent aussi les résultats obtenus par l'élève, au cours des années antérieures. D'autres utilisent certaines échelles conçues pour évaluer la pertinence d'un redoublement (RobitailleGagnon et Julien, 1994).

L'étude du MEQ (RobitailleGagnon et Julien, 1994) sur le redoublement à l'école primaire indique que même si toutes les personnes rencontrées disent s'appuyer sur les résultats en français et en mathématique, concrètement, les façons de faire varient d'un milieu à l'autre. Il est actuellement difficile de prédire laquelle de ces mesures (épreuve interne ou unique, tests, échelles de redoublement ou résultats des années antérieures) est la plus

représentative des acquis de l'élève. Selon que les résultats sont exprimés quantitativement ou qualitativement, l'interprétation diffère. La note a une apparence d'objectivité et, en ce sens, elle devient rassurante. " Personne ne conteste la norme de 60 % comme note de passage! " (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Cependant, cela peut faire oublier la subjectivité des instruments d'évaluation des apprentissages en dépit du fait que les enseignantes et les enseignants se disent rassurés par les critères quantitatifs de certains des outils utilisés (RobitailleGagnon et Julien, 1994).

Le seuil de tolérance à l'égard de la diversité des compétences acquises semble également varier d'un milieu à l'autre. Parler trop abondamment de préalables peut amener une " vision cloisonnée des apprentissages d'une année à l'autre, oubliant que ces derniers ne se construisent pas toujours de façon linéaire " (RobitailleGagnon et Julien, 1994). D'autres auteurs confirment ces dires (Rivard, 1992; Tardif, 1994).

De même, les attentes, quant aux capacités ou quant à la réussite, influent sur la notation (Chase, 1979, dans Balow et Schwager, 1990). Il semble que si une enseignante ou un enseignant débute l'année avec l'idée qu'un ou qu'une élève n'obtiendra pas son passage en classe supérieure, ce dernier ou cette dernière redouble en général, parfois en dépit des progrès réellement faits dans le programme (Baenen et Hopkins, 1988).

Plusieurs chercheurs ont constaté que les données sur lesquelles se fondent les enseignantes et les enseignants sont peu fidèles et peu valides (Balow et Schwager, 1990). Il ressort que les enseignantes et les enseignants du primaire utilisent plus fréquemment des critères non scolaires comme base pour attribuer les notes (Burton, 1983, dans Balow et Schwager, 1990).

Les enseignantes et les enseignants qui ne peuvent pas vraiment se fier à la valeur de leurs instruments de mesure, doivent faire appel à leur jugement. Qui dit jugement, dit subjectivité. À cet égard, il importe de leur fournir des outils d'évaluation fiables qui permettent une évaluation homogène des élèves, d'une école à l'autre, pour un même programme. Il faut des tests fidèles et valides pour le classement des élèves (Loranger et Renaud, 1986; Walden et Gamble cités par Ostrowski, 1987 et Cross, 1984).

L'évaluation des acquis scolaires suscite de nombreuses questions qui débordent le cadre du présent document. Tant qu'elles ne seront pas davantage éclaircies, il s'avère nécessaire de statuer sur le choix des outils à considérer dans la prise de décision. Il faut qu'à l'intérieur d'une même commission scolaire on puisse fournir des indications quant aux outils d'évaluation à privilégier dans la prise de décision concernant le classement et qu'on précise les raisons qui justifieraient de ne pas les considérer (exemples : maladie, stress important aux épreuves, etc.). Il est aussi opportun de déterminer la valeur accordée à l'examen de fin d'année et dans quelle proportion les autres évaluations doivent être considérées : évaluation de fin d'année de la commission scolaire, du ministère de l'Éducation, de l'orthopédagogue, résultats des années précédentes, etc.

Il serait intéressant, enfin, de déterminer certaines balises délimitant les objectifs dont l'atteinte est essentielle pour le passage en classe supérieure. Dans la pratique, il semble y avoir consensus face à certaines données mais pas de façon formelle. Il semble aussi que la maîtrise des acquis minimaux de certaines classes ne soit pas suffisante pour permettre, dans les faits, de suivre le programme de la classe supérieure. S'en tenir exclusivement aux exigences d'un programme donné ne serait pas suffisant pour donner lieu à une décision éclairée.

La subjectivité liée aux caractéristiques de l'élève

Outre la subjectivité des critères liés aux acquis de l'élève, il a été montré que les caractéristiques de l'élève influent aussi sur la décision de classement.

- Le sexe de l'élève

La décision concernant le redoublement semble être affectée par le sexe de l'élève et la perception que l'enseignant a de celle-ci ou de celui-ci (Caplan, 1973, dans Leblanc, 1991).

Il semble que les attentes du personnel enseignant correspondraient davantage au comportement des filles (RobitailleGagnon et Julien, 1994). En ce sens, les garçons sont plus fréquemment retenus. Pour ce qui est des filles, on constate que celles qui avaient un faible rendement scolaire et qui ont quand même été admises en classe supérieure, présentaient un meilleur comportement en classe que les filles pour lesquelles les enseignantes et les enseignants avaient recommandé le redoublement (Caplan, 1973 cité par Faerber et Van Dusseldorp, 1984). Pareille constatation ne s'applique pas aux garçons. Selon cette étude, les filles obtiennent le passage en classe supérieure ou sont retenues en partie en fonction de leur comportement. Elles risquent de voir leurs habiletés sousestimées si elles affichent un comportement perturbateur en classe. Parallèlement, les filles dont le comportement en classe est conforme aux règlements de l'école, risquent de voir leurs difficultés d'apprentissage sousestimées ou négligées.

Dans les milieux scolaires où les stratégies d'enseignement tiennent compte davantage des différences individuelles, on remarque que le taux de redoublement redevient semblable pour les garçons et les filles (RobitailleGagnon et Julien, 1994). L'implantation de mesures concrètes, favorisant le respect des différences individuelles, permettrait des décisions plus éclairées.

- Les conditions socioéconomiques de l'élève

Les conditions socioéconomiques des élèves et la composition démographique d'une école ou d'une commission scolaire affectent les pratiques en matière de redoublement. Les chercheuses et les chercheurs constatent que les enseignantes et les enseignants exigent des résultats scolaires plus élevés chez les élèves provenant de milieux socioéconomiques aisés (Brais, 1994a; Henderson, Goffenay, Buttles et Clarkson, 1971 cités par Leblanc, 1991).

- La maturité de l'élève

La maturité de l'élève a souvent été citée comme étant un critère important en ce qui a trait au classement. Souvent invoqué chez les élèves de l'éducation préscolaire et de la première année, ce critère n'aurait pas sa raison d'être, le redoublement s'avérant inefficace dans ces cas (California Department of Education, 1988; Gredler, 1984 et Shepard, 1989, tous dans George, 1993). De plus, ce motif s'avère erroné pour arriver à la décision du redoublement, puisque personne ne peut clairement définir la maturité (Niklason, 1984, dans Towner, 1988). En effet, les chercheuses et les chercheurs s'entendent pour dire que les méthodes qui servent à déterminer la maturité sont pauvres et peu documentées (Jackson, 1975; May et Welch, 1984 tous cités par Carter, 1990).

- La motivation de l'élève

Le manque de motivation fait aussi partie des raisons invoquées pour justifier le redoublement. Un ou une élève qui n'a pas travaillé de l'année peut être jugé comme " méritant moins " son passage en classe supérieure qu'un ou qu'une élève qui a bien travaillé et ce, en dépit de notes équivalentes (Ostrowski, 1987). Dans ce cas, le redoublement n'a pas les effets escomptés. Par ailleurs, le redoublement est parfois utilisé comme une menace ou une punition visant à motiver l'élève ou ses parents : " si tu ne travailles pas bien, tu vas redoubler... " (Carter, 1990; Tardif, 1992). Une telle pression s'avérerait inefficace (Godfrey, 1972, dans Leblanc, 1991).

La décision relative au redoublement doit être prise sur la base de critères multiples. Elle doit être objective et ne pas être une mesure disciplinaire dans le cas d'un comportement problématique, par exemple (Lieberman, 1980 cité par Towner, 1988). À cet égard, fournir de l'information aux responsables du classement sur les partis pris qui peuvent sous-tendre leurs décisions pourrait favoriser une plus grande objectivité. Rappelons cependant que la décision de classement est prise par des êtres humains, donc soumise aux phénomènes humains et ce, en dépit de tous les efforts déployés pour la rendre la plus objective possible (Association canadienne d'éducation, 1989; Carsten, 1985 et Cardigan, Entwisle, Alexander et Pallas, 1988 cités par Carter, 1990).

Les situations particulières

Si la décision de faire redoubler un ou une élève qui ne maîtrise pas les objectifs de son programme d'études est difficile, elle l'est davantage lorsque l'élève échoue dans une matière et non dans l'autre. Il semble indiqué, dans ces cas particuliers, de privilégier le passage avec aide pour éviter la démotivation.

De même, il est difficile de faire redoubler un ou une élève qui présente un problème que la reprise ne saura régler (par exemple, une déficience intellectuelle, un trouble spécifique d'apprentissage ou un handicap particulier affectant de façon permanente la réussite scolaire). Pour ces élèves, on propose plutôt la classe d'adaptation scolaire comme solution de rechange au redoublement (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994), moyen plus approprié d'aider des élèves ayant une ou des déficiences très importantes. Certaines classes d'adaptation scolaire offrent un regroupement qu'on appelle la classeressource, dans laquelle les élèves en difficulté sont réunis pour recevoir l'enseignement dans les matières de base et demeurent intégrés à leur groupe d'appartenance pour les autres matières.

Les classes de transition ont aussi été proposées. Cependant, leur efficacité a été remise en question (Ziegler, 1992). On croit que les faibles attentes des enseignantes et des enseignants qui travaillent avec ces élèves seraient la cause de leur peu d'efficacité.

Il apparaît nécessaire d'en venir à ajuster les critères de classement en classe d'adaptation scolaire en fonction de l'esprit de la politique de classement. La classe d'adaptation scolaire est, en général, proposée comme mesure ultime, après que toutes les autres mesures d'aide ont été apportées, y compris le redoublement. Rendre le redoublement obligatoire paraît aller à l'encontre de l'esprit dans lequel doit être fait le classement des élèves. Une telle façon de faire peut nuire au développement harmonieux de certains enfants. En effet, l'élève dont les difficultés sont importantes et pour lequel toutes les solutions de remplacement à la reprise d'une année ont déjà été envisagées risque de vivre le redoublement comme une perte de temps. Dans ce contexte, la reprise d'année ne serait pas le meilleur choix pour lui permettre d'acquérir les connaissances et habiletés qui lui font défaut, sans compter le sentiment d'échec persistant qu'il ou qu'elle peut éprouver. Si ses besoins sont mieux comblés dans la classe d'adaptation scolaire et que le redoublement n'est retenu que pour satisfaire aux règles, il est préférable d'envisager, sans plus attendre, un classement qui lui permette d'avoir accès plus rapidement à une démarche qui respecte son rythme d'apprentissage.

2.2 Le manque d'information sur l'efficacité du redoublement

Certains enseignants et enseignantes croient que la recherche relative au redoublement confirme le bien-fondé de cette mesure d'aide à l'élève en difficulté d'apprentissage. Ils constatent que le progrès accompli par les élèves durant l'année de la reprise est satisfaisant et, par conséquent, ils encouragent cette pratique. Or, ils n'ont pas l'occasion de les observer au-delà de cette période, ni de constater que la majorité des élèves à risque qui ont obtenu le passage en classe supérieure ont un rendement égal ou supérieur à celui des redoublantes ou des redoublants (Ostrowski, 1987; Abidin, Golladay et Howerton; Holmes et Matthews, 1984, tous dans Towner,

1986). Si les responsables ont besoin d'être davantage renseignés sur l'efficacité du redoublement, il semble que cette information a davantage à être transmise directement au niveau de l'école (George, 1993).

Comme il a été mentionné précédemment, les personnes qui sont en faveur du redoublement arguent que l'élève va bénéficier d'un temps supplémentaire pour gagner en maturité sociale et intellectuelle (Light, 1981). De même, elles prétendent que l'élève ne pourrait pas suivre les explications dans la classe supérieure, ne maîtrisant pas les objectifs de la classe qu'il ou qu'elle termine. Elles ajoutent que le fait d'accorder le passage en classe supérieure à l'élève, dans ces circonstances, peut lui laisser croire qu'il est possible de réussir sans efforts.

Par contre, les personnes qui ne préconisent pas le redoublement considèrent cette mesure peu efficace et préjudiciable à l'élève.

La pertinence du redoublement

La première partie du présent document fait amplement état des répercussions du redoublement chez les élèves. Rappelons que, bien que les recherches ne soient pas concluantes, la tendance actuelle est d'éviter le redoublement quand c'est possible. En effet, on constate :

- que l'amélioration des résultats scolaires ne se maintient pas à long terme (Paradis et Potvin, 1993; Shepard et Smith, 1989, dans RobitailleGagnon et Julien, 1994; Grimson et Shepard, 1989; Elligett et Tocco, 1983, dans Leblanc, 1991);

- que l'élève qui a redoublé n'obtient pas de meilleurs résultats comparativement à celui ou celle qui a obtenu le passage en classe supérieure avec les mêmes difficultés (Randwaski, 1987, dans Ziegler, 1992; Baenen et Hopkins, 1988; Loranger et Dompierre, 1983);

- qu'il n'y a pas de raisons de croire que le fait de retarder l'entrée à l'école ou de faire redoubler donnera le succès à un ou une élève qui présente une très faible intelligence (QI) ou à celui ou à celle qui présente un affection neurologique ou un handicap perceptuel (King, 1984);

- que la reprise d'une année peut même nuire à l'adaptation personnelle de certains élèves (Williams, 1985; Laporte et autres, 1990);

- que, pour l'élève considéré comme immature, la reprise d'une année ne donne pas d'effets positifs sur le plan scolaire ni sur le chapitre de l'adaptation personnelle (Shepard et Smith, 1985, dans Towner, 1988)

- que, à la limite, le redoublement peut même mener au décrochage scolaire (Randwaski, 1987, dans Ziegler 1992).

Certains chercheurs et chercheuses rapportent que le redoublement n'est pertinent que pour trois élèves sur dix (Medway, dans Bucko, 1986), que les résultats scolaires ne seront meilleurs que si l'élève est placé dans un groupe où ses compagnes et ses compagnons ont le même âge qu'elle ou lui et que le fait d'avoir obtenu le passage en classe supérieure en dépit des retards permettrait de plus grands apprentissages (Light, 1981). Les enseignantes et les enseignants doivent considérer les répercussions psychosociales sur l'élève de la reprise d'une année. En somme, la reprise d'une année coûterait plus cher aux contribuables qu'elle ne rapporterait à l'élève (Light, 1981).

Il y a des moments où, pour différentes raisons, le redoublement ne peut être évité. Dans ces cas, la question est de savoir si l'élève est en mesure d'en bénéficier avantageusement, à quel moment le redoublement devrait idéalement avoir lieu et dans quelles conditions il doit s'effectuer pour lui assurer les plus grandes chances de réussite.

L'élève qui peut bénéficier du redoublement

Lorsqu'il faut envisager la reprise d'une année, plusieurs interrogations surgissent, notamment : " Est-ce que le redoublement sera profitable à l'élève? ", " Sur quoi faut-il fonder la décision? ". Pour répondre à ces questions, il importe d'analyser l'incidence du classement sur le développement global de l'élève. Si on ne peut répondre positivement à la question : " le redoublement va-t-il faciliter le développement global de l'enfant? ", il est préférable que l'élève obtienne le passage en classe supérieure (Goodlad, 1954, dans Towner, 1988). Dans la pratique, on pose plutôt la question inversement.

Il semble assez difficile de prévoir quel élève tirera avantage de la reprise d'une année. Cependant, il ressort que l'élève le ou la plus susceptible de bénéficier de la reprise d'une année présente les caractéristiques suivantes :

- il ou elle possède une certaine force (Sandoval et Hugues, 1981, dans Towner, 1988);
- ses retards scolaires sont peu importants, (aussi étrange que cela puisse paraître) (Doug, 1984, dans Leblanc, 1991);
- il ou elle présente une capacité intellectuelle dans la moyenne ou plus, a une bonne image de soi et n'est pas opposé à la reprise; ses parents acceptent la décision et sont disposés à le ou la soutenir (Medway dans Bucko, 1986).

En effet, les parents ont un rôle très important à jouer (Laporte et autres, 1990; Stringer, 1960, cité par Loranger et Renaud, 1986). Le redoublement ne doit pas être perçu comme une punition (Brown, 1981, dans Leblanc, 1991). S'ils n'acceptent pas la décision, cette mesure risque de conduire à des résultats plus néfastes que bénéfiques (Leblanc, 1991).

Il faut tenir compte de ces différents aspects dans les décisions à prendre, sinon l'élève risque d'en subir les conséquences. Néanmoins, ces éléments de réponse relatifs au classement ne concernent que les caractéristiques liées à l'élève. La décision ne peut être compartimentée et doit également tenir compte des ressources offertes par le milieu.

Le moment idéal pour reprendre une année

L'étude du MEQ (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994) indique qu'il n'y a pas d'année idéale pour le redoublement. Cette affirmation est corroborée par d'autres chercheurs (Niklason, 1987, dans Ziegler, 1992). Certains auteurs font des recommandations précises quant à l'année idéale mais elles diffèrent. Les effets de la reprise d'une année sur le rendement scolaire seraient différents pour chaque classe du primaire (Loranger et Renaud, 1986).

Dans la pratique, la première année a été et demeure une année fréquemment reprise, quand les techniques de base en lecture ne sont pas maîtrisées. Elle est suivie de près par la troisième année (Brais, 1994a). Il semble qu'en Ontario et aux États-Unis, la première année soit aussi la classe où le redoublement est le plus fréquent (Ziegler, 1992).

Les tenantes et les tenants de la thèse de la maturité indiquent qu'il est préférable de redoubler tôt (Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990; Zayed, Dionne et Bourque, 1990; Elligett et Tocco, 1983, dans Leblanc, 1991; Janelle et Lee McGraw, 1986). Le redoublement des élèves du primaire semble donner lieu à des résultats plus favorables que les reprises plus tardives (McDaniel, 1986 cité par Towner, 1988; Rachal, 1985). Il semble que la reprise de la première année aide l'enfant qui n'avait pas acquis la maturité suffisante et lui permet de consolider son bagage scolaire (Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Ces mêmes auteures et auteurs disent que s'il faut faire reprendre une classe à l'élève qui éprouve des difficultés persistantes, il vaut mieux le faire lorsqu'il ou lorsqu'elle est jeune. Ils indiquent la fin de la première année comme le meilleur moment et déconseillent de le faire après la troisième année, jugeant la mesure inefficace à partir de ce moment.

D'autres chercheuses et chercheurs rapportent que la différence de maturité se résorbe avec le temps et qu'il est inutile de redoubler pour cette raison. Il ne serait pas dommageable d'attendre un peu pour recourir au redoublement (Baenen et Hopkins, 1988; Loranger et Dompierre, 1983).

À la Commission scolaire des Cantons (Granby), la maternelle n'est jamais redoublée puisque considérée non obligatoire (Côté, 1996). Baenen et Hopkins (1988) affirment que la reprise de la maternelle n'est pas plus efficace que le redoublement de la première année. Admettre l'élève en deuxième année et lui faire redoubler plutôt cette classe ne ferait pas problème, même si les difficultés sont présentes à la fin de la première année. Leur étude a montré que les progrès des élèves retenus en première année étaient similaires à ceux pour lesquels la reprise a eu lieu en 2^e année. De même, il semble qu'une classe de transition en première année, si elle est suivie d'une reprise, n'est pas plus bénéfique qu'une première année suivie d'une reprise. Quoiqu'il en soit, il ne faut pas oublier que les liens statistiques établis entre la persévérance scolaire et le redoublement indiquent que, plus le redoublement est fait tôt, plus les probabilités de décrochage sont grandes (Brais, 1991).

Certains ou certaines élèves ont avantage à redoubler lorsqu'elles ou lorsqu'ils sont plus vieux. Cependant, si le redoublement survient après la 2^e ou la 3^e année, comme on l'a dit précédemment, un stigmate social semble rattaché à l'échec (Light, 1981). Loranger et Renaud (1986) indiquent que la reprise de la 5^e année apporterait de meilleurs gains absolus que le redoublement de la 4^e année et même que de la 6^e année. Elligett et Tocco (dans Leblanc, 1991) rapportent, par ailleurs, que les résultats scolaires sont encore moins satisfaisants si l'élève redouble une classe avancée. Godfrey (1972, dans Leblanc, 1991) affirme qu'il faut éviter de faire redoubler un ou une élève de plus de 12 ans car le redoublement, vu comme un échec par l'adolescent ou l'adolescente, affecte sa motivation et mène au décrochage. Comme le souligne Brais (1994a), il y a probablement des différences de capacités entre les redoublants et les redoublantes du premier cycle et ceux et celles du deuxième cycle. Leblanc (1991) indique dans sa thèse que le premier cycle du primaire est un cycle d'éveil et de maturation alors que le second cycle a pour but de consolider les apprentissages.

Enfin, pour certaines personnes, l'élève doit maîtriser les objectifs de son programme d'études avant de passer d'un cycle à l'autre. Aussi, elle ou il dispose de trois années pour rattraper son retard. Ce point de vue n'est pas partagé par tous. D'autres allèguent que les objectifs d'un programme ne sont pas repris d'une classe à l'autre à l'intérieur d'un même cycle. L'élève qui ne maîtrise pas précisément les objectifs d'une classe sera en grande difficulté s'il ou elle n'a pas accès à des mesures d'aide particulière.

Qui croire? Étant donné la diversité des résultats de recherche, Côté, Kennes, Michaud, Paquette, Ravenelle, Roy et StLaurent (1995) de la Commission scolaire des Cantons recommandent, après l'examen de plusieurs études, de favoriser le redoublement au premier cycle plutôt qu'au deuxième cycle. La deuxième année serait préférable à la première, puisque l'élève a deux ans pour apprendre à lire et à écrire et que l'élève qui reprend une première année fait peu d'apprentissages de septembre à décembre. Ils ajoutent que, si la reprise doit se faire au second cycle, il vaut mieux qu'elle ait lieu en cinquième année plutôt qu'en sixième pour deux raisons :

l'élève qui redouble ne perd pas ses camarades à l'école et a souvent moins de problèmes liés à l'adolescence s'il, si elle a redoublé en cinquième plutôt qu'en sixième année.

Quoi qu'il en soit, puisque le redoublement ne semble pas, comme tel, la solution idéale, il peut être inopportun de chercher soit le moment, soit la candidate ou le candidat idéal. Lorsque la décision de classement est prise et qu'elle tient compte de certains facteurs, le moment de la reprise ne devrait pas avoir tellement d'importance.

2.3 L'absence de certaines données pertinentes au classement de l'élève

Il importe de s'assurer que le redoublement est la meilleure solution pour l'élève. À cet égard, il faut examiner avec soin la situation de chaque élève qui risque de redoubler (Towner, 1988). Pour faciliter les échanges d'information entre le comité responsable du classement de l'élève et les personnes qui travaillent avec lui, ces dernières sont invitées à consigner les données relatives aux difficultés de l'élève, à ses besoins particuliers, aux actions qui ont été tentées et tout autre renseignement permettant de faire une recommandation éclairée.

Lindving (1983, dans Leblanc, 1991) indique que chaque personne participant à la décision de redoublement devrait connaître l'historique scolaire de l'élève, ses milieux familial, scolaire et social, ses capacités intellectuelles, son expérience émotionnelle et physiologique, ses difficultés particulières, sa date de naissance, son niveau de maturité et ses capacités d'adaptation. Ces données peuvent être transmises, en février, par l'enseignante, l'enseignant ou la direction d'école au comité de classement, pour une analyse préalable de la situation. Elles sont ensuite mises à jour à chaque étape, en fonction de la progression de l'élève. Les membres du comité peuvent, dès ce moment, envisager de mesures autres que le redoublement. En fin d'année, l'ensemble de ces données sont utilisées pour prendre la décision finale. On y ajoute la recommandation de classement des membres du comité, leurs observations et les suggestions d'actions qui s'y rattachent.

Il est préférable que les données soient présentées de manière uniforme, de sorte qu'elles puissent être consultées avec objectivité. Ce portrait global de la situation de l'élève permet une analyse plus rigoureuse qui, autrement, risquerait d'être biaisée par des facteurs émotifs ou faussée par l'absence de données essentielles à l'établissement d'un portrait réel de la situation de l'élève.

Il existe un certain nombre d'échelles conçues pour évaluer la pertinence d'un redoublement. Elles présentent les facteurs à considérer et accordent à chacun un poids relatif, ce poids étant déterminé par les résultats de la recherche (l'échelle de Lieberman (1980, dans Towner, 1988), l'échelle de Light (1981-a), et l'échelle de Champoux (document inédit), 1992). Elles peuvent aider au processus de classement mais n'ont pas suffisamment de validité pour le déterminer à elles seules. Elles pourraient cependant inspirer la conception et l'élaboration de grilles d'analyse. Chaque milieu a avantage à concevoir son propre outil. Dans certaines commissions scolaires, il existe déjà des formulaires pour d'autres types de classement (par exemple le classement en classe d'adaptation scolaire). Ces formulaires pourraient également servir de base à la conception et l'élaboration de grilles d'analyse.

2.4 Le manque de participation de l'élève et de ses parents à la décision de classement

Les responsables des commissions scolaires et leur organisation administrative influent beaucoup sur la décision relative au redoublement (Leblanc, 1991). La décision passage/redoublement est, dans la plupart des écoles, prise par une équipe multidisciplinaire (direction d'école, enseignant ou enseignante, chargé ou chargée de classe et autres personnels scolaires requis). Même si la décision se prend habituellement en groupe, c'est la direction de l'école qui en est officiellement responsable (Balow et Schwager, 1990; Leblanc, 1991). Le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant demeure toutefois prépondérant (Carstens, 1985 et Cardigan,

Entwisle et autres, 1988, cités par Carter, 1990). Lorsque l'orthopédagogue et le ou la psychologue participent à la décision, il semble que ce soit surtout pour apporter des éclaircissements sur les besoins de l'élève et proposer un plan d'action plus approprié à ses besoins. N'étant pas en relation continue avec l'élève et n'ayant pas à assumer les conséquences de leurs recommandations sur les plans affectif et relationnel, ils et elles peuvent porter un jugement plus objectif sur la situation.

Habituellement, la décision de classement tient aussi compte du consentement parental (Sandoval, 1984 cité par Towner, 1988). Le fait que les parents soient favorables à la reprise d'une année influe sur la décision des responsables (George, 1993; Ostrowski, 1987). Le plus souvent, les parents sont consultés ou informés de la décision plutôt qu'appelés à y participer (RobitailleGagnon et Julien, 1994). L'école cherche à établir un consensus avec la famille, mais dans les faits, il semble que la participation de la famille se fasse différemment en fonction des milieux, allant de la consultation (68 %), à l'information (63 %), à la participation à la prise de décision (58 %) ou à une simple acceptation écrite (18 %).

En cas de litige, la Loi sur l'instruction publique permet aux parents d'en appeler auprès de la commission scolaire. Ce recours semble n'être utilisé qu'exceptionnellement (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Dans un tel cas, c'est la direction qui prend, le plus souvent, la décision finale (71 %). Selon les études, seulement 25 % des parents décident en bout de ligne.

Le rôle de la famille est reconnu comme étant particulièrement important pour le soutien et l'accompagnement de l'élève, avant et après la décision. Il apparaît qu'il n'est pas toujours suffisamment considéré dans la décision (Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990; Stringer, 1960 cité par Loranger et Renaud, 1986). Le fait de considérer la famille comme partenaire est d'autant plus important que, comme nous l'avons dit précédemment, si elle n'accepte pas la décision de classement, le redoublement risque d'avoir des effets plus néfastes que bénéfiques (Leblanc, 1991).

La perception que les parents ont de l'école influence celle de leur enfant (Royer, Moisan et autres, 1992). Lorsqu'ils appuient la décision, les parents contribuent à améliorer le rendement de l'élève (Chase, 1968, dans Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Il importe donc de s'assurer de leur collaboration et de mettre en place des moyens pour qu'ils participent à la prise de décision. Il en est de même en ce qui concerne l'élève. Une meilleure participation des parents et de l'élève à la prise de décision aura pour effet de réduire les réactions émotives démobilisantes liées au classement (RobitailleGagnon et Julien, 1994; Byrnes, 1989).

Parfois, la concertation des milieux scolaires avec les familles est compromise pour des raisons de non disponibilité. De plus, certains parents ne se sentent pas à l'aise avec le milieu scolaire et le caractère formel des rencontres peut les inhiber ou leur laisser croire que la situation est très grave. Certains ont même l'impression d'être convoqués parce qu'ils sont considérés comme la cause du problème. Ces difficultés de compréhension ne font qu'entraver le processus d'aide à l'élève. Il faut inciter les milieux scolaires à faire participer les familles à la décision de classement, tout en leur laissant un certain choix des moyens.

2.5 Autres difficultés

Les facteurs interpersonnels

D'autres influences plus subtiles peuvent s'exercer et empêcher parfois le passage en classe supérieure de certains ou certaines élèves. De fait, les enseignantes et les enseignants s'inquiètent du jugement de leurs collègues des classes supérieures. Elles ou ils se sentent responsables des élèves qui échouent et ne sont pas enthousiastes à l'idée d'accorder le passage en classe supérieure à des élèves qui demanderont plus de travail et

causeront plus de soucis aux enseignantes et aux enseignants qui les recevront. Ils craignent alors que leur habileté à enseigner soit mise en cause (Ostrowski, 1987; Paradis et Potvin, 1993) et qu'on leur reproche leur manque de rigueur s'ils donnent la " chance au coureur " (RobitailleGagnon et Julien, 1994).

Dans la pratique, il paraît " normal " qu'un ou deux élèves par groupe reprennent leur année. Si cette proportion augmente, il risque d'y avoir un malaise chez l'enseignante ou l'enseignant. Passé le nombre " limite " de deux, en effet, l'enseignante ou l'enseignant peut se voir tenu responsable de l'échec de ses élèves. Dans ce contexte, alors qu'elle ou qu'il subit les pressions implicites, parfois explicites du système, il est difficile d'évaluer ce qui serait la meilleure recommandation pour l'élève. En sensibilisant les milieux scolaires à ces phénomènes et en les rendant partenaires d'une orientation de classement, ces pressions peuvent s'estomper. En effet, si un milieu décide de préconier le passage avec aide plutôt que le redoublement, chaque acteur ou actrice du milieu scolaire acceptera mieux la part de travail qui en résultera.

Les facteurs liés à l'organisation

Il arrive aussi que des facteurs liés à l'organisation scolaire puissent exercer une influence qui n'est pas souhaitable. Lorsqu'il s'agit de recommander un classement, la décision peut être conditionnelle aux services qui peuvent être offerts selon les différentes hypothèses envisagées. Si un milieu offre du soutien à une ou un élève pour lequel le passage en classe supérieure est recommandé, il sera plus facile d'orienter la décision en ce sens. Par contre, si le milieu n'est pas à même d'offrir ce soutien et que, par ailleurs, on prévoit un gros effectif dans les classes supérieures, il y a fort à parier que la recommandation n'ira pas dans le sens du passage.

Par ailleurs, l'école ne peut pas toujours apporter les correctifs nécessaires aux causes de l'échec scolaire, surtout par manque de ressources financières, de formation et de ressources humaines (Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Le passage en classe supérieure, assorti d'un solide programme d'aide, devrait être envisagé de préférence à la reprise d'année (Paradis et Potvin, 1993). En ce sens, il est nécessaire d'envisager toutes les voies possibles pour aider l'élève qui réussit difficilement et concevoir le plan d'intervention pour répondre à ses besoins (Towner, 1988).

Il est recommandé que les organismes changent les mesures qui privilégient l'abandon scolaire, comme le redoublement et la suspension (McMullan, 1988, dans Royer, Moisan et autres, 1992). De plus, il faut harmoniser les pratiques, principalement entre le primaire et le secondaire. Si on évitait le redoublement au primaire par des mesures d'aide à l'élève, ces dernières devraient avoir leur prolongement au secondaire. Il serait préjudiciable d'interdire l'accès au secondaire à l'élève parce qu'on ne peut lui offrir ces mesures et parce que l'élève n'a pas redoublé au primaire. Et ce, d'autant plus que le redoublement en sixième année ne semble pas être une mesure propice à la réussite et à l'épanouissement personnel.

Dans l'ensemble, la politique de classement ne doit pas être trop rigide. Selon Loranger et Renaud (1986), cela pourrait augmenter inutilement le nombre d'élèves qui redoublent. Toutefois, cette conclusion n'est pas étayée par tous les travaux de recherche. Pour certains ou certaines, l'application d'une politique de classement claire a pour effet de diminuer le nombre de redoublantes ou de redoublants (Elligett et Tocco, 1983, dans Leblanc, 1991). Pour d'autres, on peut observer une période d'augmentation suivie d'une période de stabilisation pour ensuite constater parfois une diminution du redoublement (Schuyler et Ligon, 1983). L'amélioration du rendement scolaire et la diminution du décrochage ont également été observés par suite de l'établissement d'une politique de classement claire (Owen et Ranick, 1977, dans Towner, 1988).

Afin d'en arriver à des pratiques plus uniformes entre les écoles d'une même commission scolaire ou entre commissions scolaires, il serait utile de ne pas accabler les responsables du classement des pressions venant du

système ou de l'école. En outre, on pourrait envisager le classement de l'élève en difficulté de la même manière que se fait son classement en classe d'adaptation, soit : étude du cas par un comité local qui recherche des solutions de rechange au redoublement.

Toutes ces considérations permettent de faire le point concernant le manque d'uniformité dans les décisions de classement entre les différents milieux et mettent en évidence l'importance d'instaurer une politique de classement claire et efficace. Chaque milieu a la responsabilité de déterminer ce qui est le plus profitable à l'élève en tenant compte des contraintes locales.

Cependant, l'établissement d'une politique ne peut être la seule solution au problème de classement. D'autres aspects doivent aussi être considérés pour que le processus de classement soit réellement amélioré, c'est-à-dire plus efficace et, surtout, plus équitable pour l'élève et l'ensemble des élèves. À cet égard, les orientations de classement doivent être adaptées aux buts éducatifs (Ostrowski, 1987) et les facteurs psychologiques et sociaux doivent être pris en considération.

La décision de classement ne peut être exempte de toute subjectivité, comme nous l'avons souligné dans les pages précédentes, car chaque décision implique une part de jugement. Le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant doit toujours présider à l'évaluation de la situation de l'élève pour éviter toute mesure qui ne tiendrait pas compte réellement des acquis de ce dernier ou de cette dernière : maladie, stress provoqué par les épreuves soumises aux élèves, etc.). Par contre, atténuer le caractère arbitraire de certains critères aurait pour effet d'uniformiser davantage les décisions, chaque élève recevant la considération qui lui est due.

Le personnel de l'école doit chercher, concevoir et mettre en oeuvre des solutions de remplacement à la reprise d'année. Certains auteurs (Byrnes et Yamamoto, 1986 cités par Towner, 1988) vont plus loin en préconisant la cessation de la politique de reprise et la recherche d'autres solutions. De même, il faut poursuivre cette recherche pour évaluer les effets de la reprise sur le rendement scolaire des élèves et sur leur bien-être social et psychologique (Towner, 1988).

[Retour à la table des matières...](#)

3. LES CONDITIONS PROPICES AU MEILLEUR CLASSEMENT

La prise de décision quant au classement de l'élève doit être considérée comme l'aboutissement d'une démarche intégrée d'aide à l'élève. Le redoublement ne doit pas être vu seulement comme une décision à prendre, mais plutôt faire partie d'un processus enclenché dès l'apparition des difficultés scolaires et en être l'aboutissement. Pour que le redoublement puisse mener à la réussite scolaire, la démarche doit commencer bien avant que le comité de classement ne rende sa décision finale.

3.1 L'importance du dépistage et de l'intervention préventive

Des chercheuses et des chercheurs soulignent l'importance de dépister les élèves qui risquent de redoubler ou d'avoir un échec scolaire (George, 1993; TurcotLefort, 1992; Ostrowski, 1987; Hill, 1989). Il s'avère en effet souhaitable de répondre aux signaux d'alarme de l'insuccès avant que l'élève ne soit ancré dans un modèle négatif. Une série de mesures préventives sont à envisager, et ce, dès l'apparition des premières difficultés.

Pour repérer les élèves à risque, la recherche fournit déjà quelques indications. D'après elle, on connaît un certain nombre de facteurs permettant de prédire l'échec scolaire, entre autres : des problèmes d'attention sélective, un trouble de langage, des problèmes d'organisation spatiotemporelle, une faiblesse des processus visuels, une dysfonction motrice, des problèmes de santé chroniques, des troubles neurologiques, une mésadaptation sociale, des stress liés au milieu (Oberklaid et Levine, 1980, dans King, 1984) de même qu'un quotient intellectuel en bas de la moyenne ou une faiblesse particulière aux épreuves verbales (Donofrio, 1977, dans Ostrowski, 1987). Plusieurs de ces problèmes sont de nature chroniques. Lorsqu'ils sont dépistés, donc, rien n'assure que l'action puisse pallier les difficultés scolaires qui en résulteront.

Outre les facteurs de prédiction de l'échec scolaire, on peut se pencher sur les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire. (Radwanski, 1987 et Rivard, 1991, cités par Langevin, 1992; MEQ, 1991; Allaire, 1992; FECSEQ, 1992; Le Gallais, 1992; Moisan et Royer, 1992; Royer, Moisan, Saint-Laurent, Giasson et Boisclair, 1992; CEQ, 1993). Ces facteurs se regroupent en trois catégories. On note d'abord des facteurs liés à l'élève personnellement : pauvre estime de soi, buts scolaires inappropriés, faibles aspirations scolaires, relations interpersonnelles difficiles, manque de contacts satisfaisants avec les adultes et beaucoup de temps consacré à une autre activité que les études (à un emploi, par exemple). Des facteurs liés à l'environnement de l'élève sont aussi associés à l'abandon scolaire : parents peu scolarisés, frère ou soeur ayant décroché, milieu à faible niveau socioéconomique (faible revenu, chômage, peu de scolarisation, criminalité), de même que famille et entourage manifestant peu d'intérêt envers les études. Finalement, quelques facteurs ayant trait à l'école ou au cheminement scolaire sont également liés au décrochage scolaire : difficultés d'apprentissage, retards scolaires, échecs répétés, absences fréquentes et manque de contact avec les enseignantes et les enseignants. On constate, à l'analyse des facteurs de risque associés à l'échec scolaire, que le problème du redoublement est lié à une problématique beaucoup plus vaste.

Quelques expériences de dépistage et d'intervention précoces ont été tentées auprès d'élèves à risque. En voici quelques-unes.

À la Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière (Saint-Romuald), le dépistage des décrocheuses et des décrocheurs potentiels se fait dès la maternelle. Trois types d'enfants sont particulièrement visés : les élèves hyperactifs, les élèves agressifs et ceux et celles présentant des carences sociales. Le personnel scolaire regroupe les élèves dépistés et effectue avec eux des rencontres-ateliers pendant cinq mois (Caron, 1992).

À la CECM (Montréal), le même programme a été appliqué avec des élèves de 1^{re} et 2^e années entre 1984 et 1990. Seulement 13,5 % des enfants qui ont bénéficié de mesures particulières ont présenté des difficultés à la fin du primaire comparativement à 33 % de ceux et celles qui n'en ont pas bénéficié (Caron, 1992).

Stennett et Earl (1982, dans Leblanc 1991) ont suggéré le repérage précoce des élèves en difficulté pour permettre aux enseignantes et aux enseignants d'adapter leur stratégie et de proposer aux parents des moyens d'action. Cette modalité a, selon eux, un effet positif, car ils ont observé une diminution du nombre de redoublantes et de redoublants.

Grisay (1989, dans Leblanc 1991) a tenté de diminuer le redoublement par l'évaluation-bilan. Lors d'ateliers, les enseignantes et les enseignants avaient à répertorier les exigences qu'ils peuvent raisonnablement attendre des élèves de leur classe. Dans les écoles ayant participé à la recherche, le nombre d'élèves redoublants a baissé de 8 %.

À la Commission scolaire des Chênes (Drummondville), l'équipe a mis sur pied un projet (Tout droit... vers la prévention) qui vise à diminuer le décrochage à l'aide d'actions

préventives. Le personnel dépiste les éventuels décrocheurs et décrocheuses qui ont chaque semaine des rencontres individuelles avec un psychoéducateur. Ce dernier propose des exercices rééducatifs portant essentiellement sur la valorisation et l'estime de soi. Les exercices sont tirés du guide *Les Petits pas* (Potvin, Gagnon et autres, 1992). Le psycho-éducateur rencontre aussi les parents de ces élèves en entrevues individuelles. L'intervention se fait à partir du document *Les devoirs, Guide à l'intention des parents* (Hébert et Potvin, 1993).

La Commission scolaire Miguasha (Carleton) propose un projet de dépistage précoce réalisé dans le cadre de l'initiative de la Réussite éducative (Landry, 1993). Dès l'éducation préscolaire, le personnel repère les élèves qui risquent de présenter des troubles d'apprentissage et d'adaptation. Il élabore, ensuite une méthode de soutien au personnel enseignant et aux parents. Des recommandations sont faites pour chaque élève. Elles sont présentées par la ou le responsable du service de psychologie dans des études de cas.

Depuis cinq ans, la Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre (Outaouais) a développé un programme de dépistage précoce des élèves de maternelle à risque de présenter des difficultés d'apprentissage (Boivin et Rodrigue, 1996). Les élèves sont évalués par l'orthopédagogue à l'aide du test d'habiletés scolaires Otis-Lennon pour lequel une équipe d'experts universitaires a dégagé les liens entre chaque item du test et les différentes habiletés considérées comme essentielles pour l'apprentissage de la lecture. À partir des résultats obtenus, l'orthopédagogue fixe les objectifs d'apprentissage qui sont inscrits au plan d'intervention de l'élève. L'orthopédagogue, par sa présence en classe, aide ensuite l'enseignante ou l'enseignant à adapter son enseignement en insistant davantage sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés directement reliées aux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage des matières scolaires de base. La commission scolaire assure ainsi à l'élève à risque, l'accès rapide à des services d'orthopédagogie.

Notons en terminant que, Bloom (1979, dans Leblanc, 1991) croit que pour réussir à prévenir le redoublement et pour obtenir 95 % de réussite, il faut tenir compte de quatre facteurs : l'élève doit posséder les comportements cognitifs préalables à l'exécution d'une tâche; elle ou il doit être motivé; l'enseignement doit être de qualité et, enfin, les objectifs du programme doivent être découpés en petites unités pour permettre à l'élève de cheminer progressivement. Selon lui, l'enfant ne peut franchir une étape s'il ou si elle n'a pas réussi la précédente. Cette forme de pédagogie s'appelle pédagogie de la maîtrise des objectifs.

3.2 Ce que font les écoles

La plupart du temps, selon les personnels scolaires interrogés pour une étude du MEQ, le redoublement n'arrive pas en fin d'année mais fait partie d'un processus qui, dans certains cas, commence dès la parution du premier bulletin (RobitailleGagnon et Julien, 1994). À ce moment, les démarches visent la prévention par des communications plus régulières aux parents. Des services d'aide sont donnés par l'enseignante ou l'enseignant et, dans certains cas, par l'orthopédagogue. Lorsque les difficultés persistent, plus l'année avance, plus les mesures peuvent s'accroître. Au troisième bulletin, il y a discussion sur les avantages et les inconvénients d'une reprise d'année. La décision est souvent prise à ce moment plutôt qu'en fin d'année. Habituellement, les résultats obtenus à la fin de l'année ne font que confirmer la décision (Brais, Giroux et autres, 1996). Dans la pratique actuelle, les élèves, bien que prévenus d'un éventuel redoublement, semblent ne pas se mobiliser suffisamment en dépit du fait qu'ils ou qu'elles prétendent vouloir faire tout ce qui est possible pour éviter le " pire ".

Dans d'autres écoles, la décision de classement ne s'officialise qu'en fin d'année, étant précédée par des hypothèses de redoublement et des suggestions générales d'interventions pour l'éviter. L'action préalable à la décision du redoublement est, la plupart du temps, l'envoi d'une note aux parents (Leddick, 1988). On fait plus rarement état de recommandations concrètes pour remédier à la situation.

3.3 L'importance de collaborer avec la famille

Beaucoup s'inquiètent d'avoir à annoncer de façon hâtive qu'une reprise d'année est envisagée. Ils craignent l'effet démobilisateur d'une telle annonce, certains milieux familiaux concluant que la décision est déjà prise, peu importe ce qui sera fait. Les familles estiment la plupart du temps que c'est l'évaluation de fin d'année qui devrait, à elle seule, déterminer le classement. L'information précipitée a un effet démobilisateur qui ne favorise pas leur participation. Certaines baissent les bras, d'autres se révoltent et coupent les communications avec l'école.

C'est pourquoi, très tôt dans l'année, il est si important de rendre la famille partenaire de la démarche (Elligett et Tocco, 1983, dans Leblanc, 1991). Développer une complicité avec les parents est indispensable à la réussite de ce processus (RobitailleGagnon et Julien, 1994; Martin, 1988; Loranger et Renaud, 1986). Les parents doivent travailler en équipe avec le personnel de l'école sous le signe de la collaboration et ne doivent pas avoir l'impression que les dés en sont jetés et que la décision est déjà prise. Toutefois, ils ne sont pas les seuls responsables du succès de leur enfant. S'ils sont appelés à participer davantage, il doit en être de même pour l'enfant à qui on doit imposer des exigences à la hauteur de ses capacités (Byrnes, 1989).

Pour permettre aux parents de participer à la prévention du redoublement, il faut régulièrement les informer des résultats de leur enfant (Carter, 1990). Leddick (1988) recommande l'envoi régulier de lettres d'information concernant les relations entre le redoublement, la présence, la ponctualité et la participation de l'élève à l'école. Celle-ci préconise, entre autres choses, l'envoi de lettres après cinq absences ou retards, des contacts téléphoniques lorsque la participation est moins satisfaisante, des conférences et des réunions pour les parents. Les contacts réguliers des parents avec les enseignantes ou les enseignants, de même que les conférences, sont également mentionnés dans les stratégies mises en oeuvre pour réduire le redoublement dans le district de Californie (George, 1993).

La façon dont l'information est donnée doit être efficace. Il faut suggérer aux parents, par écrit autant que possible, des moyens concrets d'aider leur enfant à s'améliorer (Carter, 1990; Martin, 1988, dans Leblanc, 1991). L'avis doit être personnalisé et tenir compte des besoins des parents. On doit les informer des motifs qui permettent une prédiction aussi hâtive et fournir l'information explicitant le système d'évaluation continue de l'enfant. On doit les prévenir que l'examen de fin d'année est une mesure complémentaire et que, en général, l'enseignante ou l'enseignant sait déjà si l'élève maîtrise la matière. Des explications pour déchiffrer le bulletin scolaire s'avèrent aussi un moyen utile d'établir avec eux une meilleure collaboration (Demers, 1992).

Dès que la possibilité du redoublement est envisagée avec plus de certitude, les communications et le plan d'action doivent prendre une forme encore plus officielle. Les communications fréquentes permettent à chacun et à chacune de réajuster leur perception quant aux chances de l'élève d'obtenir le passage en classe supérieure. Les personnes concernées doivent demeurer réalistes et éviter toute fausse promesse.

3.4 L'annonce de la décision de classement

À l'annonce du classement, certaines précisions devraient permettre une meilleure compréhension de la décision arrêtée et faciliter son acceptation par l'élève. Dans les cas où l'élève a obtenu le passage en classe supérieure

malgré ses échecs, il ou elle doit savoir qu'il ou qu'elle n'a pas tous les acquis nécessaires pour normalement accéder à une classe supérieure et bien connaître les motifs qui justifient la décision. Il ou elle ne pourra ainsi associer, à tort, son passage en classe supérieure à la chance ou à un rendement adéquat et sera aussi plus conscient du travail qui reste à faire. On peut ainsi atténuer le malaise vécu par les enseignantes ou les enseignants qui craignent de " récompenser " un élève qui n'a pas fourni suffisamment d'efforts en lui accordant son passage. On suggère alors de décrire le classement en termes précis, soit : élève classé en 5e année sans avoir les acquis de 4e année.

Dans les cas où l'élève redouble, il importe de bien le ou la préparer (Williams, 1985) ainsi que ses parents (Bates, 1981, dans Leblanc, 1991) à la reprise. Le fait de situer le redoublement dans un contexte de continuité peut encourager l'élève à fournir les efforts nécessaires pour réussir l'année en cours et, par conséquent, présenter un meilleur rendement au moment de la reprise.

3.5 La nécessité d'établir un plan d'action concret

Lorsque les parents sont informés de la décision de classement de leur enfant, il faut établir un plan d'intervention permettant à l'élève d'atteindre les objectifs visés (Peterson, Degracie et Ayabe, 1985), qu'il s'agisse d'un passage en classe supérieure avec aide, ou d'un redoublement. Ce plan d'action est défini à partir des difficultés de l'élève (Lieberman, 1980, dans Leblanc, 1991). Il doit s'inscrire en continuité avec la démarche amorcée au moment du dépistage des difficultés de l'élève. Il importe de bien cerner les besoins de l'élève (Schuyler, 1985; Schuyler et Ligon, 1984, dans Leblanc, 1991) et les causes de son échec. Il faut également mettre en place un environnement favorisant le succès (Godfrey, 1972, dans Ostrowski, 1987). Lorsque les difficultés sont dépistées, on doit travailler en priorité sur les points faibles de l'élève et encourager toutes les personnes concernées à déployer avec optimisme les efforts nécessaires.

Il importe de préciser les besoins non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur les plans affectif et social. Les données consignées antérieurement ou les tests diagnostiques en début d'année s'avèrent particulièrement utiles en ce sens (Lieberman, 1980, dans Leblanc, 1991). Un diagnostic trop général ou fondé uniquement sur les données du bulletin (qui précise la matière que l'élève a échouée ainsi que les objectifs d'apprentissage non maîtrisés), risque de retarder l'aide dont l'élève a besoin. L'enseignante ou l'enseignant doit être rapidement informé de l'ensemble des difficultés de l'élève pour agir le plus tôt possible. Il faut savoir qu'en début d'année, la redoublante ou le redoublant ne paraît pas vraiment en difficulté, comparativement aux élèves qui proviennent de la classe précédente. En effet, l'élève qui redouble possède déjà certains acquis et ses problèmes se situent rarement dans la première partie du programme. L'enseignante ou l'enseignant, occupé à travailler avec les autres, risque de constater ses faiblesses réelles, peut-être trop tardivement.

Par ailleurs, il faut que l'élève et ses parents participent à la démarche (Laporte et autres, 1990; Loranger et Renaud, 1986) et s'assurer qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin (Bossing et Brien, 1980, dans Leblanc, 1991). Un programme d'intervention ne peut être efficace que si l'élève, ses parents et le personnel sont motivés à y participer (Archambault, Coderre et Côté, 1992; Poulin, Lajeunesse et Lamarre, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986), s'ils ou si elles acceptent entièrement la décision de faire redoubler (Chase, 1968, dans Laporte et autres, 1990) et développent une bonne collaboration entre eux (Laporte et autres, 1990).

Les précisions fournies quant aux difficultés de l'enfant et aux moyens de les résoudre permettent aux parents d'entrevoir la démarche avec optimisme. Il faut continuer de leur transmettre l'information pendant l'année du redoublement. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant peut enregistrer les résultats hebdomadaires de la redoublante ou du redoublant et lui préparer un bulletin mensuel permettant de suivre les progrès accomplis et d'ajuster ses actions (Bloom, 1989, dans Leblanc 1991).

On suggère également d'offrir aux parents des conférences (deux à trois fois par an) (Reiter, 1973, dans Leblanc, 1991) ou des séances d'entraînement qui leur présentent des moyens d'aider leur enfant (Sapir, 1986, dans Leblanc, 1991). En outre, des rencontres individuelles avec les parents sont souhaitables pour expliquer, de façon plus personnalisée, les résultats de l'enfant de même que les progrès accomplis. Ces rencontres sont utiles pour chaque élève qui redouble, quels que soient ses résultats. Il est préférable que ces rencontres aient lieu en dehors des remises officielles de bulletins où le temps alloué à chaque parent est insuffisant pour permettre un échange en profondeur.

[Retour à la table des matières...](#)

TROISIÈME PARTIE

LES CONDITIONS D'UNE INTERVENTION EFFICACE

Le fait que l'on se questionne sur le redoublement doit permettre une certaine modification de la pratique actuelle. Après avoir abordé les problèmes liés à l'application concrète de la décision de classement et les conditions permettant de l'améliorer, il est bon de rappeler quelques éléments importants sous-jacents au bien-fondé de la reprise d'année.

Il faut bien comprendre les effets du redoublement et utiliser cette mesure avec discernement, c'est-à-dire dans les seuls cas où elle peut s'avérer réellement efficace. Il est primordial de s'assurer que le redoublement est bel et bien une mesure ultime (Moore et Davenport, 1988) et que d'autres solutions ont été envisagées et privilégiées, par exemple le passage accompagné d'un programme d'aide intensif. Il faut prévoir des interventions particulières à l'égard des retards marqués de l'élève et de certains autres de ses besoins (problèmes d'autonomie, de motivation, d'absence de soutien familial, etc.). De telles mesures d'aide peuvent impliquer dans certains cas l'ajout de services.

La reprise d'une année est recommandée lorsque les progrès de l'élève sont jugés insuffisants (Peterson, Degracie et Ayabe, 1985). La décision de classement comporte une démarche préalable (processus enclenché dès l'apparition de difficultés) indispensable à l'intervention ultérieure, qui doit se poursuivre, que l'élève redouble ou non. Des mesures doivent être mises en place en regard de difficultés bien cernées et impliquer tant l'élève que ses parents. Si le redoublement s'inscrit comme une étape de cette démarche, il sera beaucoup mieux accepté. Les chances de succès en seront alors accrues.

1. LES CONDITIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE EN SITUATION D'ÉCHEC SCOLAIRE

Toutes les mesures pouvant favoriser la réussite scolaire sont à envisager, tant pour l'élève pour lequel on considère un redoublement que pour celui qui a obtenu le passage en classe supérieure en dépit de ses difficultés. Plusieurs de ces mesures sont énumérées cidessous. Le plus souvent, elles sont le fruit d'études réalisées auprès de décrocheuses ou de décrocheurs. Bien qu'il soit relativement simple de circonscrire les mesures appropriées, mettre celles-ci en place pose parfois de réelles difficultés, dans un contexte où l'enseignant, où l'enseignante doit porter attention à un grand nombre d'élèves à la fois.

1.1 Agir sur plusieurs fronts

Les modèles d'action doivent toucher plusieurs variables à la fois (TurcotLefort, 1992; Fine et Holt, 1980 et Bloom, 1979, dans Leblanc 1991) et il importe de fournir une aide particulière pour les habiletés déficitaires (Janelle et Lee McGraw, 1986). Cependant, l'élève en échec scolaire n'est pas uniquement un ou une élève qui ne maîtrise pas le programme de français ou de mathématique. Comme nous l'avons rappelé précédemment, l'élève en situation d'échec scolaire est souvent celui ou celle dont la motivation est faible, qui manque de suivi, qui est perturbé par des problèmes affectifs ou qui éprouve des problèmes neurologiques, physiques ou intellectuels qui rendent son rythme d'apprentissage plus lent ou différent de ce qui est attendu de l'élève dit " normal " dans le système scolaire. Aussi, si l'aide ne vise que l'incapacité de maîtriser le français ou la mathématique, elle n'aborde pas les causes sous-jacentes de l'insuccès.

Certaines chercheuses ou certains chercheurs affirment qu'un programme qui donnerait uniquement de l'aide personnelle produirait des effets mitigés (Caterall, 1987 et Mann, 1986, tous deux dans Royer, Moisan et autres, 1992). Il faut y associer d'autres mesures comme par exemple des programmes d'aide individualisés, des heures supplémentaires pour l'enseignement des matières de base, etc. Une approche systémique paraît judicieuse pour aider l'élève à réussir ses apprentissages (Fine et Holt, 1983, dans Leblanc 1991).

Les suggestions proposées ci-dessous visent des cibles multiples et mettent à contribution différents acteurs et actrices de la réussite scolaire de l'élève. Isolée, chaque action n'aurait pas le même effet.

1.2 Établir un plan d'action à long terme

L'aide fournie à l'élève qui redouble ou qui obtient un passage en classe supérieure malgré un échec ne doit pas être limitée à l'année de la reprise, comme c'est souvent le cas dans la pratique (George, 1993). Il faut la maintenir aussi longtemps qu'elle est nécessaire afin d'éviter de nouveaux échecs. En général, tel que cité précédemment, les années ultérieures laissent voir que l'aide apportée lors de la reprise n'a pas été suffisante puisque les problèmes réapparaissent. La problématique sous-jacente à l'échec scolaire requiert vraisemblablement un suivi à long terme (Baenen et Hopkins, 1982). Selon Mann (1986), les mesures apportées à court terme ne diminuent pas le décrochage. Elles doivent être planifiées et porter sur des facteurs de risque bien définis pour produire des résultats positifs à moyen et à long terme (Royer, Moisan et autres, 1995).

1.3 Planifier un contexte favorable à la réussite scolaire

Il importe de prendre en considération tous les facteurs et étudier toutes les mesures pouvant augmenter les chances de réussite scolaire. À la base de la réussite scolaire se trouvent des conditions de vie qui facilitent l'apprentissage, notamment une école efficace. Pour qu'une école soit efficace, elle doit afficher les caractéristiques suivantes : des buts clairs et précis, une direction bien assumée, un " climat de haute perspective ", un contrôle fréquent du progrès de l'élève et un milieu sécuritaire et ordonné (Ostrowski, 1987). Les enseignantes et les enseignants doivent avoir des attentes élevées mais réalistes en regard du rendement et du comportement des élèves (Deblois et Corriveau, 1994, dans Royer, Moisan et autres, 1995).

Dans les cas où l'élève présente des difficultés d'apprentissage, il est souhaitable de prévoir des classes à effectifs réduits, des locaux suffisamment grands, du personnel enseignant stable, etc. (Haddad, 1979, dans Loranger et Renaud, 1986). Dans tous les cas, il importe d'analyser les mesures déjà en place avant d'en restaurer d'autres (TurcotLefort, 1992).

Décloisonner les programmes

Parmi l'ensemble des conditions qui favorisent la réussite scolaire, le décloisonnement des programmes semble particulièrement recommandé (Leblanc, 1991; Beanen, 1988; Ostrowski, 1987; Rose, Medway et autres, 1983). En effet, le découpage par classe en fonction de la progression linéaire des élèves s'avère inadéquat pour plusieurs élèves (Martin, 1988, dans Leblanc, 1991). Il apparaît que les apprentissages ne se font pas de façon aussi cloisonnée. Il faut donc prévoir des programmes qui se chevauchent (Moore et Davenport, 1988).

Il est irréaliste de penser être efficace en demandant à l'élève qui redouble (de même qu'à l'élève intégré dans une classe, malgré ses retards scolaires) de suivre la même démarche que celle du reste du groupe. Compte tenu des écarts apparents, entre les élèves d'un même groupe, il faut rendre les structures plus souples, de telle sorte que l'élève en difficulté puisse poursuivre sa démarche et concentrer ses efforts sur ses difficultés plutôt que sur des objectifs déjà atteints. Ainsi, au lieu de recommencer une année, l'élève poursuivrait sa progression.

À Palo Alto, dans une école primaire, on a expérimenté, pendant plus de quinze ans, l'abolition des classes de la maternelle à la sixième année. Les élèves progressaient selon leur propre rythme. À l'exception de la maternelle, toutes les classes étaient multiprogrammes (2 échelons du programme) et les élèves demeuraient avec la même enseignante ou le même enseignant pendant cette période. La flexibilité de classement des élèves dans ces classes et la possibilité donnée aux enseignants et aux enseignantes d'essayer de nouvelles idées ont semblé bénéfiques. Seulement 1 % des élèves ont dû prendre plus de six ans pour terminer leur primaire (George, 1993).

Dans l'optique du décloisonnement des programmes, la classe multiprogramme peut être une première étape intéressante (Paradis et Potvin, 1993). L'étude du MEQ précise que certaines écoles ont instauré des groupes multiprogrammes comme solution de rechange au redoublement, même si les effectifs avaient permis d'établir des groupes à classe unique (GagnonRobitaille et Julien, 1994). Aux États-Unis, cette expérience a aussi été tentée avec succès (George, 1993).

L'élève que l'on intègre dans une classe multiprogramme correspondant à la fois à la classe dont le programme n'a pas été maîtrisé et à la classe de son groupe d'âge ou d'appartenance, pourra poursuivre ses apprentissages sans avoir à subir les conséquences affectives d'un redoublement. Toutefois, l'élève doit comprendre l'objectif de cette mesure d'aide et savoir que sa participation lui est indispensable pour maîtriser les notions scolaires lui permettant de suivre son groupe d'âge. Néanmoins, le plan d'intervention et le soutien de l'élève dans sa démarche demeurent nécessaires.

Le retour aux classes multiprogrammes oblige les enseignantes et les enseignants à couvrir plus d'un programme d'études. Ils doivent adapter leur enseignement aux élèves de classes différentes. Ce retour à une mesure largement utilisée dans les écoles québécoises d'autrefois n'a pas l'heur de plaire à tous et à toutes. Il faut savoir que les données relatives au rendement réel des enfants de ces classes multiprogrammes semblent positives. Beaucoup d'adultes qui ont fréquenté naguère des classes multiprogrammes (souvent de plus de deux classes) disent ne pas avoir été freinés dans la réussite de leurs études par ce type d'enseignement.

Afin de faciliter l'acceptation de cette mesure, certaines directions d'écoles ont pensé regrouper des élèves plus autonomes et plus forts. De cette façon, elles augmentent les chances de réussite des élèves. Cette sélection homogène, bien que rassurante, cause d'autres problèmes. En effet, la concentration d'élèves plus difficiles se trouve artificiellement augmentée dans les autres groupes de même classe, occasionnant plus de contraintes que dans les cas où les élèves sont répartis de façon hétérogène.

À certains endroits, les structures d'accueil du secondaire permettent une intéressante solution de rechange au redoublement. Le présecondaire, qui reprend le contenu de la sixième année, permet à l'élève de suivre ses camarades en fréquentant la même école que ceux-ci ou que celles-ci, ce qui évite les problèmes de la reprise d'une année au primaire. Actuellement, il n'y a pas de rapport d'étude qui appuie l'utilisation de cette mesure comme alternative valable au redoublement.

Même si le décroisement des programmes paraît intéressant, il semble peu stratégique, dans le contexte actuel, de l'offrir de façon générale comme mesure de rechange au redoublement. Pour le moment, il vaut mieux l'offrir aux enseignantes et aux enseignants désireux de se prêter à l'expérience et prêts à accueillir l'élève. Avec le temps, cette ouverture pédagogique pourrait gagner des appuis.

Concevoir des programmes d'études individualisés

La réussite scolaire de l'élève peut être favorisée par l'établissement de programmes d'études individualisés (Brais, Giroux et autres, 1996). Cette démarche peut s'appliquer tant à l'élève qui redouble qu'à celui ou à celle qui est admis en classe supérieure en dépit d'un échec. Martin (1988, dans Leblanc, 1991) affirme que le refus de s'engager dans l'enseignement individualisé a trop souvent comme conséquence le redoublement.

Selon une étude du MEQ (RobitailleGagnon et Julien, 1994), le passage à la classe supérieure avec changement dans les approches pédagogiques est une solution de rechange possible au redoublement. Il peut s'agir, dans certains cas, d'alléger les exigences de certaines disciplines pour que l'élève puisse se pencher davantage sur les celles qui lui causent des difficultés. L'élève peut progresser à son propre rythme et les stratégies d'apprentissage sont alors particulièrement importantes. Dans ce cas, on peut ainsi tenir compte davantage des différences individuelles. Il est également suggéré d'assouplir l'ensemble du programme (MEQ, 1992) et même d'envisager la disparition des classes (Brais, Giroux et autres, 1996).

1.4 Aider l'élève personnellement

Bouchard (1991) souligne l'importance d'aider l'élève à surmonter ses sentiments négatifs à l'égard de l'école. Pour ce faire, TurcotLefort (1992) suggère d'offrir à l'élève une aide personnelle. Il importe de l'aider à modifier ses attitudes envers l'école, ses méthodes de travail et son orientation scolaire en le faisant participer à la démarche avec ses parents et le personnel scolaire (Poulin, Lajeunesse et Lamarre, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986). Il est suggéré aussi de mettre sur pied des programmes axés sur l'aide personnelle touchant les relations sociales, l'estime de soi, le manque de confiance en soi, les habiletés de travail, le sentiment de responsabilité (Leblanc, 1991), la motivation (Poulin, Lajeunesse et Lamarre, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986) et l'intégration sociale. De plus, il importe de proposer à l'élève des modèles qui démontrent bien l'importance des études.

Dans certaines écoles de Californie, on s'emploie à élaborer le programme d'études de l'élève en fonction de son développement et de ses intérêts. On considère l'élève comme une personne unique ayant un processus développemental qui lui est propre. On organise donc les apprentissages principalement autour d'activités manuelles avec un contenu concret qui reflète les intérêts de l'élève. Les projets vécus et les activités cohérentes permettent de maîtriser les objectifs poursuivis par les divers programmes. Les habiletés se développent et s'acquièrent tout naturellement dans une démarche toute naturelle. (George, 1993).

Établir avec l'élève une relation significative

La relation entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant doit être chaleureuse, motivante et valorisante (renforcements verbaux) (Reiter, 1973, dans Leblanc 1991) si l'on veut déconditionner l'élève à l'égard de ses échecs antérieurs et l'aider à reprendre confiance en ses capacités (Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Les écoles où les élèves réussissent sont caractérisées par des règles claires, appliquées de façon constante et équitable. De même, les élèves y reçoivent davantage de renforcement positif que de punitions (Janosz, 1994, dans Royer, Moisan et autres, 1995). Il faut favoriser les contacts significatifs entre les jeunes et les adultes (McMullan, 1988, dans Royer, Moisan et autres, 1992). Bouchard (1991) souligne l'importance d'encourager les directeurs et directrices et les enseignants et enseignantes à consacrer du temps aux jeunes présentant des difficultés d'apprentissage. Les décrocheuses et les décrocheurs pensent, en général, que les enseignantes et les enseignants s'intéressent peu à eux (Karp et Goldfaik, 1988, dans Langevin, 1992).

Les interactions de l'élève avec le personnel, la relation pédagogique, la qualité du climat scolaire, l'engagement des enseignants et enseignantes et de la direction à résoudre les problèmes des jeunes sont des conditions qui peuvent influencer le taux de décrochage (Delcourt, 1989, dans Langevin, 1992). Les attentes des élèves envers les enseignants et les enseignantes sont nombreuses : ils et elles souhaitent particulièrement que le personnel soit respectueux, donne des cours intéressants et des explications adéquates. Les élèves s'attendent également à ce que le personnel démontre de l'intérêt envers leurs apprentissages (Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995). Les écoles qui présentent un bon taux de réussite se caractérisent par leur climat de vie agréable, la qualité des relations humaines et le sentiment d'appartenance des gens qui y évoluent (Janosz, 1994, dans Royer, Moisan et autres, 1995). Il est bon d'inciter l'élève à se créer un réseau d'amis ou d'amies (Marcheterre, 1993). La difficulté à entrer en relation avec ses camarades et avec le personnel de l'école augmente les probabilités de décrochage scolaire (Bourque, Bernier et autres, 1984, dans Royer, Moisan et autres, 1992). Enfin, on doit aussi établir un climat de confiance dans les écoles (Hill, 1989).

Favoriser l'estime de soi

Selon Hill (1989), l'estime de soi est essentielle à la réussite scolaire. L'élève qui risque le plus d'abandonner ses études présente une très faible estime de soi (Bows et Carpenter, 1984, dans Royer, Moisan et autres, 1992).

Il semble qu'il y ait une relation étroite entre l'estime de soi et la perception qu'on se fait des habiletés (Marcheterre, 1993). Toute carence à ce niveau peut occasionner une diminution du rendement scolaire. L'échec scolaire est une expérience traumatisante qui suggère l'incompétence. L'élève en difficulté d'apprentissage s'engage automatiquement dans la dynamique de l'échec. Il va de soi que la frustration ainsi engendrée provoque parfois même chez lui ou chez elle des troubles de conduite. Il faut l'aider à reconnaître qu'il ou qu'elle a d'autres compétences, lui faire prendre conscience de sa différence et lui apprendre des stratégies compensatoires. Il faut éviter de blesser son amour-propre mais plutôt créer des situations qui le valorisent (Marcheterre, 1993), qui lui font toucher le succès. Alors, elle ou il deviendra conscient qu'elle ou qu'il est responsable de ses apprentissages tant sur le plan scolaire qu'ailleurs. Ses comportements en seront modifiés (Poulin, Lajeunesse et Lamarre, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986).

Comme le concept de soi se stabilise vers l'âge de sept à neuf ans environ, l'élève qui se voit à cet âge comme perdant a peine à se convaincre du contraire et à se mobiliser en posant des actions concrètes (Otis et Fortin, 1991). Le développement de l'estime de soi demeure, sans aucun doute, un aspect sur lequel il faut beaucoup travailler. Les parents sont des acteurs importants dans cette démarche mais les enseignants et les enseignantes sont perçus par les enfants comme étant des juges plus objectifs et les paroles qu'ils ou qu'elles prononcent risquent d'avoir parfois des répercussions insoupçonnées.

Pour les élèves qui présentent des difficultés particulières sur le plan du développement de l'estime de soi, les programmes FAC'S (Hébert, Julien, Parent et Tardif, 1994) et Comment développer l'estime de soi (Reasonner, 1982 et 1995) sont particulièrement intéressants.

Augmenter la motivation à l'égard de la démarche scolaire

L'estime de soi est également à la base de la motivation (Paradis, 19?). L'élève qui doute de ses capacités peut difficilement espérer du plaisir. " L'estime de soi est essentielle à l'acquisition de compétences intellectuelles et sociales. La fierté vient après; elle augmente le plaisir et la motivation pour faire d'autres activités semblables " (Duclos et Laporte, 1992, p. 201).

La motivation engendre le désir de faire quelque chose. On peut la stimuler mais c'est l'individu qui détermine ce qu'il fera. S'il n'est pas possible de créer le désir d'étudier, il est impossible de faire éclore la motivation. Cette dernière est le résultat positif de l'équation " malaise " et " espoir " (Robitaille, 1995). Pour être motivé, l'élève doit sentir un malaise et considérer qu'il ou qu'elle a un problème. Elle ou il sera motivé à changer et à agir, seulement s'il ou si elle perçoit que ses actions porteront des fruits, seulement s'il ou si elle a l'espoir de réussir. Aussi faudrait-il éviter d'avoir recours à des stratégies qui atténueraient trop le malaise pour promouvoir seulement l'espoir. La conception contemporaine de la motivation n'est plus un modèle balistique où une personne est poussée par la motivation. Ce dernier est remplacé par un modèle où la personne subit une force attractive. Ainsi, la motivation n'est pas une caractéristique invariable de chaque personne, elle se construit. Certains auteurs (Étienne, Baldy et autres, 1992) estiment que pour être motivant, un projet doit réunir trois composantes :

- instrumentalité : le fait que le projet doit servir à quelque chose.
- valence : la valeur des récompenses attendues à travers le succès scolaire.
- forte probabilité de réussite : la conviction que la personne est capable, si elle s'en donne la peine, d'atteindre l'objectif ou de réaliser le projet.

Féliciter l'élève pour ses succès, même s'ils sont minimes, favorise l'éclosion de la motivation (Leblanc, 1991). Il importe de souligner concrètement les efforts et les forces de l'enfant. Il est suggéré de mettre en place, au besoin, des mécanismes de récompense (Auger, 1992). Développer le sens de l'effort est particulièrement important (Paradis, 19?). " La motivation est le moteur interne de l'autonomie " (Duclos et Laporte, 1992, p. 208). Il ne faut pas imposer à l'élève des objectifs d'apprentissage trop élevés car son désir d'autonomie peut diminuer s'il ou si elle vit trop d'échecs à répétition. Plutôt que de blâmer l'échec, il faut découvrir des moyens d'en prévenir la répétition; fixer des objectifs accessibles, et permettre à l'élève d'entretenir des relations constructives avec l'école (Auger, 1992).

Répondre aux demandes de l'élève et le soutenir sans saper sa confiance en ses capacités sont autant de moyens de stimuler sa motivation. Il importe aussi que les parents et le personnel scolaire fassent le bilan de leurs propres émotions et de leur motivation à l'égard de l'école afin de départager ce qui leur appartient de ce qui appartient à l'élève (Auger, 1992).

C'est la motivation qui suscite le goût d'apprendre. Celle-ci est soumise à différents facteurs, notamment la qualité de la relation de l'enfant avec son entourage, tant à l'école qu'à la maison (Gareau dans Zayed, Dionne et Bourque, 1990). Les liens d'amitié créés à l'école peuvent augmenter la motivation chez les élèves plus faibles. La motivation personnelle sera meilleure si l'élève vit dans une atmosphère familiale sereine et propice au

travail, si ses parents lui inculquent une discipline familiale acceptable et s'intéressent à ce qu'il ou qu'elle fait (Duclos et Laporte, 1992). Au début, l'élève exécute les travaux " pour faire plaisir ".

En vieillissant, il est naturel de mieux comprendre et accepter ce que ses efforts lui apportent.

Les petits pas... est un guide d'action pour prévenir l'abandon scolaire, élaboré à l'Université du Québec à TroisRivières (Potvin, Gagnon et autres, 1992). Il s'adresse d'abord à l'élève du secondaire mais certains exercices peuvent aider à motiver l'élève du primaire et pourraient s'utiliser avantageusement.

Responsabiliser l'élève vis-à-vis ses propres apprentissages

Pour favoriser la réussite de l'élève, il est nécessaire de rendre l'élève actif dans sa démarche scolaire, de la ou le responsabiliser (Goupil, 1990), de la ou le faire participer aux décisions, de lui faire prendre conscience de ce qui est important pour sa vie, de l'inciter à utiliser la méthode de résolution de problèmes et, surtout, d'éviter les pressions indues de la menace du redoublement (Godfrey, 1972, dans Leblanc, 1991).

Il semble important que l'élève développe un lieu de contrôle interne pour l'aider à percevoir le pouvoir qui influence ses apprentissages et ainsi l'amener à poser des gestes plus responsables. Trop d'enfants attribuent leurs réussites ou leurs échecs à des éléments extérieurs. Ils ou elles croient que leurs réussites sont dues à la chance ou que leurs échecs viennent du rejet de l'enseignante ou de l'enseignant. Beaucoup auraient tendance à attribuer tant leurs réussites que leurs échecs à leurs enseignants ou enseignantes (Royer, Moisan et autres, 1995). Certains ou certaines autres adoptent l'image que leurs parents leur ont transmise simplement par identification : " Je n'étais pas bon en mathématique, tu es comme moi ". La perception de la cause des échecs de l'élève dépend aussi des manifestations verbales et non verbales de l'enseignant ou de l'enseignante (Tremblay, 1992).

Une étude faite au Québec montre que les jeunes provenant de communautés ethniques différentes ou parlant une langue maternelle autre que le français sont deux fois moins nombreux à décrocher que les jeunes québécois et québécoises francophones (Beauchesne, 1991, dans Royer, Moisan et autres, 1992). Sachant que les premiers ont tendance à redoubler dans une proportion importante, il est possible de faire l'hypothèse d'une plus grande détermination qui les incite à se battre pour réussir malgré les embûches. Il serait intéressant de connaître la cause de cette détermination afin d'en faire profiter les élèves de toute provenance.

La Commission scolaire Des Cascades l'Achigan (Rawdon) lutte contre le décrochage en responsabilisant les élèves. Elle a mis sur pied un projet qui s'appelle Le savoir en partage (Parent, 1993). Les responsables ont établi une formule de parrainage des élèves du 1er cycle avec ceux et celles du 2e cycle du primaire. Le but est de les aider à surmonter les difficultés de lecture. L'enseignante ou l'enseignant forme les parrains et les marraines. L'orthopédagogue y participe aussi. Les rencontres ont lieu une fois par semaine et durent une demi-heure.

Le projet Les jeunes réussisseurs de l'école Notre-Dame de la Protection de la Commission scolaire Rouyn-Noranda (Rouyn) s'adresse aux écoliers et aux écolières de 6e année en difficulté d'apprentissage (Dupont, 1993). Des rencontres hebdomadaires de petits groupes sont organisées afin de motiver et de responsabiliser les élèves.

1.5 Aider les parents

Favoriser la participation des parents à la démarche scolaire de leur enfant

Bien que les parents ne soient pas les premiers acteurs dans la réussite scolaire de l'enfant (Cloutier, 1992), leur rôle n'est pas à négliger. Plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance de favoriser leur collaboration (MEQ, 1992; Langevin, 1992) tant pour éviter le redoublement (Davenport, 1988) que pour maintenir l'élève à l'école (Bouchard, 1991). Selon les données de Statistique Canada (1993, dans Royer, Moisan et autres, 1995), 49 % des jeunes disant que le diplôme d'études secondaires n'est pas important pour leurs parents ont décroché, alors que ce taux tombe à 14 % chez ceux et celles qui considèrent que cela a de l'importance pour leurs parents. Les parents seraient ceux qui essaient le plus de dissuader les jeunes de quitter l'école (Murphy, Cool et Ross, 1991, dans Royer, Moisan et autres, 1995).

La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) précise certains aspects importants du rôle des parents à l'égard de l'école. Dans son document (Centrale de l'enseignement du Québec, 1993), la CEQ mentionne l'importance de la participation, de l'intérêt, de l'encadrement et de l'encouragement des parents et elle souligne particulièrement l'importance de créer un climat de tolérance, de compréhension et de respect envers l'erreur .

Une étude de Scientific American, citée dans La Presse (Pelletier, 1992), porte sur la réussite scolaire chez les enfants d'origine asiatique. Selon cette étude, la réussite scolaire est d'abord conditionnée par ce qui se passe à la maison et cela, en dépit des handicaps de l'élève ou de ceux du système. Certaines caractéristiques sont communes à ces familles, par exemple, un parent qui fait la lecture à l'enfant sur une base régulière, la proximité de l'élève avec ses racines, le partage des tâches à la maison, etc.

Les parents qui sont peu scolarisés ou qui vivent des difficultés économiques sont parfois moins en mesure de donner un encadrement à l'enfant qui correspond aux exigences de l'école. Dans ces cas, cela augmente non seulement les risques d'abandon mais aussi les risques d'échec et de redoublement (Royer, Moisan et autres, 1992).

Le décrochage semble parfois lié à un faible statut socioéconomique (Levy, 1989). Un milieu socioéconomique aisé serait un important indicateur de succès dans le cas d'un redoublement (Grissom et Shepard, 1989). Le milieu scolaire peut très difficilement changer les conditions du milieu mais il serait souhaitable que soient mises en place des mesures d'aide concrètes pour aider les familles de milieux défavorisés. Cette recommandation fait d'ailleurs partie du rapport Un Québec fou de ses enfants (Bouchard, 1991).

Certains éléments peuvent favoriser un programme axé sur la collaboration des parents : ceux-ci doivent être considérés comme des partenaires et non comme des exécutants; ils doivent participer aux décisions. Le programme mis sur pied pour leur enfant doit leur laisser la liberté de s'engager (Eastman, 1988, dans Royer, Moisan et autres, 1992).

Parmi les projets qui peuvent stimuler la participation des parents dans la démarche scolaire de l'élève on trouve, notamment :

Dans Réussir ensemble (Bégin, 1993), projet de la Commission scolaire de la Chaudière-Étchemin (Saint-Georges-de-Beauce), on présente un répertoire d'outils (dépliants d'information, guide d'animation, questionnaire, bandes dessinées humoristiques, etc.) qui invitent les parents à adopter des attitudes propices à la réussite scolaire. Ce répertoire permet aussi aux personnes ressources de mieux aider les parents et ce, en dépit des préjugés.

Dans Parent un jour, parent toujours (Bouchard, 1993), projet de la Commission scolaire de Manicouagan (Baie Comeau), on a instauré un programme d'ateliersrencontres pour aider les parents à soutenir leur enfant dans sa démarche scolaire. Mis sur pied par la direction de l'école, l'orthopédagogue et le psychologue, deux ateliers de trois heures permettent, entre autres, de donner de l'information sur l'actualisation du potentiel intellectuel (API) en plus de permettre à chacun de partager l'expérience et les problèmes des autres. Les intervenants et intervenantes à divers niveaux ont également organisé un réseau d'entraide.

L'alphabétisation des parents des élèves de 1re année est un projet en application dans toutes les écoles de la Commission scolaire de OutaouaisHull (Hull) (Dupont, 1993).

Dur, dur d'être un parent (Jacques, 1993) est un projet de la Commission scolaire du Lac-Mégantique (Lac Mégantique) qui a pour but de soutenir les parents dans leur rôle face à l'école (devoirs et leçons, etc.). Des sessions de formation et d'information sont planifiées. Le contenu est adapté aux besoins de chaque groupe.

Clarifier le rôle des parents et les soutenir dans l'encadrement des devoirs et des leçons

Il arrive que l'échec scolaire soit en partie dû à un manque d'encadrement familial. Dans un tel cas, la reprise d'une année n'entraînera pas automatiquement un meilleur soutien de la famille face à la progression scolaire de l'élève.

Une meilleure planification des devoirs et des leçons peut avoir un effet sur le rendement scolaire (Featherstone, 1985, Turvey, 1986, dans Goupil, 1990). Cependant, la question des devoirs et des leçons est parfois épineuse. Les conditions de vie familiale de certains milieux ne favorisent pas l'exécution des devoirs et des leçons à la maison. Beaucoup de parents, en raison de leur horaire de travail, ne sont pas toujours disponibles pour accompagner leur enfant dans cette tâche. D'autres, en raison de leur faible niveau de scolarité, ne sont pas aptes à aider efficacement leur enfant. En outre, certains parents sont, sans qu'on le sache, analphabètes. Ces situations suscitent du tiraillement entre l'élève et ses parents ainsi qu'entre l'élève et son enseignant ou son enseignante. Ces facteurs familiaux jouent sur la motivation à l'égard de l'école. Sans doute faudrait-il réviser l'importance accordée au travail scolaire à la maison ou alors soutenir de façon appropriée l'élève et sa famille dans la tâche des devoirs. Il importe grandement de s'adapter aux réalités familiales.

Actuellement, on remarque que l'importance accordée aux devoirs varie en fonction du personnel enseignant et des milieux. Le soutien dans les devoirs et les leçons est une forme d'aide de plus en plus souvent offerte à l'élève qui obtient son passage en classe supérieure en dépit de ses difficultés (RobitailleGagnon et Julien, 1994). Cette aide est fortement recommandée pour développer l'autonomie dans les apprentissages (DiFrancesca, 1985, dans Goupil, 1990). Le ministre Pagé insistait particulièrement sur cette dimension dans son Plan sur la réussite éducative (MEQ, 1992).

Il faut favoriser tôt, chez l'élève, de bonnes habitudes de travail. S'il ou si elle a besoin d'encadrement de la part de ses parents, il ou elle doit aussi apprendre à devenir autonome et prendre conscience de sa responsabilité personnelle quant à sa réussite scolaire. Rivard (1994) rapporte que, selon un sondage par questionnaire chez les élèves de 1re à 5e secondaire, seulement 25 % (529/2115) des élèves étudient chaque soir et que 54 % (1142) n'étudient que la veille d'une épreuve, soit environ l'équivalent de ceux et celles qui ont un échec ou plus (53 %). Cette recherche met en doute l'autonomie des élèves dans le cadre de leurs travaux scolaires.

Quelques milieux scolaires ont expérimenté des projets d'encadrement des devoirs et des leçons. Parmi ceux-ci, on retrouve :

L'école Saint-Jacques de Farnham (Farnham) (Archambault, Coderre et Côté, 1992) propose un soutien pour les devoirs et les leçons aux élèves considérés comme décrocheuses et décrocheurs potentiels. Cette aide, apportée aux élèves de 3e, 4e et 5e secondaires sous la supervision d'orthopédagogues, s'adresse aux élèves de 1re et 2e années. Après trois années d'expérimentation, les responsables se disent satisfaits de la démarche. Ils et elles constatent chez ces élèves une meilleure attitude, davantage d'intérêt envers les devoirs et les leçons, une augmentation des notes et une amélioration du comportement.

Le projet Études après la classe, pour les écoliers et les écolières de 3e, 4e, 5e et 6e années de l'école Sainte-Thérèse à la Commission scolaire de Dolbeau (Dolbeau), propose un encadrement par les enseignantes et les enseignants, en dehors des heures de classe, pour les devoirs et les leçons (Dupont, 1993).

L'âge d'or... de l'enseignement! (Paradis, 1994) est un projet de la Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin (Saint-Georges-de-Beauce). Il s'agit d'un service d'aide apporté par des retraitées ou des retraités de l'enseignement. Le rattrapage se fait après la classe sous forme d'aide individuelle, à raison de deux heures par semaine. L'intervention vise principalement l'exécution des devoirs et des leçons.

Je m'outille, mes parents aussi! est un projet de la Commission scolaire de l'Asbesterie (Asbestos) qui s'adresse à la fois aux élèves de première et deuxième secondaires et aux parents. D'une part, des activités portant sur l'organisation spatio-temporelle, la mémoire ainsi que les stratégies de lecture et de maîtrise des émotions sont offertes aux élèves. Cet outil propose aux parents une démarche en trois volets, un guide contenant des conseils et des renseignements utiles sur l'apprentissage, des ateliers de discussion et, finalement, des plans de rencontres particulières pour les élèves qui éprouvent plus de difficulté.

Aider son enfant à réussir : un défi à la portée de tous les parents (Huard, 1994) est un projet de la Commission scolaire Abitibi (La Sarre). Pour aider les parents à être de meilleurs complices dans les apprentissages de leur enfant, particulièrement en ce qui a trait aux devoirs et aux leçons, les responsables ont produit une vidéocassette intitulée Être complice de ses apprentissages : les devoirs et les leçons. Cette vidéo circule dans les foyers et illustre la façon dont l'enfant apprend, les conditions qui facilitent ses apprentissages et des moyens de la ou de le rendre autonome.

1.6 Aider le personnel enseignant

Faire connaître les approches gagnantes

Pour faciliter l'intervention auprès de l'élève en échec scolaire, il est bon de diffuser systématiquement les différentes expériences vécues par le personnel scolaire en matière d'aide à l'élève en difficulté, non seulement pour ce qui est des solutions de rechange au redoublement mais aussi pour d'autres types d'intégration (exemple : déficience intellectuelle). En effet, les mesures de remplacement au redoublement suscitent des préoccupations qui s'apparentent à celles qu'engendrent les mesures mises en place pour l'intégration dans les classes régulières

d'élèves présentant une déficience intellectuelle. L'expertise développée au fil des ans dans ce domaine pourrait être mise à profit.

Les approches considérées comme propices à la réussite éducative sont publiées dans certains périodiques diffusés dans les milieux scolaires, soit entre autres : le bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) mis sur pied par la CEQ et par la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval ainsi que la revue Vie pédagogique publiée par le MEQ. Ces publications permettent la diffusion assurée, rapide et concrète d'expériences significatives tentées dans différents milieux. Mieux informé des réussites, le personnel scolaire peut consacrer ses énergies à aider les élèves plutôt que d'avoir constamment à élaborer de nouvelles approches.

Il est impossible, dans le cadre du présent document, de décrire l'ensemble des approches gagnantes en regard de la réussite scolaire. Cependant, un certain nombre de réussites retiennent particulièrement notre attention.

On notera, entre autres, comme préalables à la réussite scolaire, l'importance de développer des comportements cognitifs liés à la tâche à exécuter, une bonne motivation et un enseignement de qualité (Bloom, 1979, dans Leblanc, 1991). Les classes où se donne un enseignement individualisé et qui ont des structures flexibles, de même que celles où s'effectue un travail sur l'estime de soi et le rendement scolaire, contribuent également à diminuer le taux de décrochage (Delcourt, 1989, dans Langevin, 1992).

Il apparaît essentiel de doter l'élève de stratégies cognitives. Bloom (1979, dans Leblanc, 1991) considère que 25 % des résultats scolaires peuvent être prédéterminés par les comportements cognitifs appropriés. Ces résultats dépendent aussi des caractéristiques affectives pertinentes. Même dans de mauvaises conditions d'enseignement, l'apprentissage porte fruit.

D'autres approches éducatives semblent également essentielles à explorer. Par exemple :

- Employer des méthodes d'enseignement variées; proposer des tâches diversifiées.

Il est utile de développer de nouvelles approches éducatives qui conviennent davantage aux réalités sociales actuelles. Il faut d'abord examiner les mesures en place et s'en inspirer pour en créer de nouvelles, mieux adaptées. Il est recommandé d'offrir des stratégies d'enseignement différentes à l'élève qui redouble afin d'assurer son succès (Leddick, 1990).

- Rendre les apprentissages significatifs.

Il faut organiser l'enseignement de façon à rendre les apprentissages significatifs pour l'élève (Caouette dans Venne, 1993). Les programmes doivent être orientés en fonction des besoins de l'élève et être motivants (Hill, 1989).

- Soumettre à l'élève des exigences raisonnables (Bloom, 1979, dans Leblanc 1991) et trouver à tout prix les moyens pour respecter son rythme d'apprentissage.

- Placer l'élève dans une situation telle qu'il connaisse le succès (Poulin, Lajeunesse et Lamarre, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986), et qu'il puisse considérer la réussite comme toujours accessible.

- Augmenter graduellement les attentes en découpant les demandes en petites unités (Bloom, 1979, dans Leblanc, 1991).

- Associer l'élève à la planification de son programme d'études (Bloom, 1979, dans Leblanc, 1991), susciter sa participation et l'amener à considérer les apprentissages comme une activité mentale intéressante et non seulement aride.

Les éducateurs et les éducatrices doivent continuellement évaluer le programme d'études pour s'assurer qu'il correspond aux besoins et habiletés de l'élève (Towner, 1988). Il est important de se centrer sur une réforme du programme qui favorise des apprentissages donnant des occasions de s'engager dans la solution de problèmes réels plutôt que de mémoriser des faits qui semblent sans aucune signification (Fuhrman, Clune et autres, 1990).

Plusieurs initiatives ont été mises en oeuvre dans des commissions scolaires pour améliorer les méthodes d'enseignement et faciliter l'apprentissage des élèves. En voici quelques-unes.

Vas-y : t'es capable! (Langlois, 1994) est un projet de la Commission scolaire Rouyn-Noranda (Rouyn). Il s'agit de l'actualisation du potentiel intellectuel (API) permettant de développer des stratégies cognitives chez les élèves. Des rencontres d'une durée de 45 minutes ont lieu avec les élèves toutes les deux semaines. Les responsables constatent, chez les élèves, une amélioration du rendement scolaire, du comportement et de l'estime de soi.

La Réussite par la gestion mentale (Gagnon, 1994) est un projet de la Commission scolaire Chutesde la Chaudière (Saint-Romuald) qui a pour objectif de former les enseignants et les enseignantes aux techniques de gestion mentale développées par Antoine de la Garanderie. Des stratégies sont aussi données aux parents. On note des progrès sensibles chez les élèves, particulièrement en orthographe.

Attention, fragile! (Barrette, 1993) est un projet de la Commission scolaire de Outaouais-Hull (Hull). Il s'agit de sessions d'étude offertes aux élèves en difficulté, deux fois par semaine, en dehors des heures de cours. Ces rencontres sont précédées d'une séance proposant des " trucs " pour faciliter l'apprentissage. Selon les résultats obtenus, 75 % des élèves ayant participé au projet ont augmenté leurs notes.

La Commission scolaire Sainte-Croix (Saint-Laurent) a mis au point un projet favorisant une pédagogie adaptée au rythme d'apprentissage des élèves au primaire (Beulac, 1994). Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français travaillent sur ordinateur. Le logiciel LECTO augmente l'habileté et la vitesse en lecture alors que le logiciel GREFI (Groupe de recherche en évaluation formative informatisée) propose des leçons par objectifs pour permettre à l'élève de s'améliorer en français, tout en progressant à son propre rythme. Le projet s'est échelonné sur une période de quinze semaines, à raison de deux heures par semaine en laboratoire. Selon les responsables du projet, les résultats scolaires se sont améliorés et les élèves ont accru leur esprit d'initiative.

Soutenir l'intégration de l'élève en échec

L'enseignante ou l'enseignant qui accueille une ou un élève redoublant dans sa classe a besoin de soutien pour mettre en place une démarche d'apprentissage qui convienne aux besoins de l'élève (Leddick, 1990). Cette mesure fait également partie du plan d'action préconisé par l'ex-ministre Pagé pour la réussite éducative (MEQ, 1992). Comme solution de rechange au redoublement, Schuyler et Ligon (1984, dans Leblanc, 1991) proposent d'aider l'enseignante ou l'enseignant à adapter son action aux besoins de l'élève en difficulté. Cela aurait comme effet de diminuer le nombre de redoublants et de redoublantes. L'aide peut être apportée par une

équipe éducative formée d'orthopédagogues, de conseillères et de conseillers pédagogiques, de psychologues, etc. (George, 1993; TurcotLefort, 1992; Leblanc, 1991).

Une école du district de Californie a mis sur pied un comité consultatif qui discute des besoins particuliers de l'élève en difficulté et qui propose à l'enseignante et à l'enseignant des moyens de modifier le programme d'études pour répondre plus efficacement aux besoins de l'élève. L'aide pédagogique par les camarades, l'aide après l'école, la participation des parents, incluant l'augmentation des communications parents-enseignant, l'éducation des parents et les programmes de devoirs dirigés par les parents étaient parmi les suggestions soumises (George, 1993).

Les deux font la paire (Cyr, 1994), un projet de la Commission scolaire de la Moyenne-CôteNord (Havre-Saint-Pierre), recourt à des " appariteurs " pour aider les enseignants et les enseignantes des classes multiprogrammes. Ce sont des parents qui jouent ce rôle. Ils circulent parmi les élèves les plus autonomes, surveillent et répondent à certaines questions, pendant que l'enseignante ou l'enseignant s'occupe de plus petits groupes d'élèves en difficulté.

De toutes ces possibilités, aucune n'est vraiment meilleure qu'une autre. Certaines sont plus efficaces au regard des problèmes ou besoins particuliers d'un ou d'une élève (Loranger et Renaud, 1986). Il faut cesser de croire que les élèves qui redoublent ont tous et toutes les mêmes besoins et qu'il existe une solution qui peut s'appliquer à tous et à toutes (Poulin, Lajeunesse et Lamarre, 1984, dans Loranger et Renaud, 1986).

[Retour à la table des matières...](#)

2. LES CONDITIONS FAVORABLES À LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE QUI REDOUBLE

Les conditions présentées dans la section précédente sont essentielles à la réussite de l'élève en difficulté et sont d'autant plus importantes lorsqu'il y a redoublement. S'il n'a pu être évité, il faut s'assurer qu'il ne constituera pas un nouvel échec pour l'élève. Certaines conditions particulières concernent davantage l'élève qui reboucle.

2.1 Consignation de la décision de classement

Il faut s'assurer de consigner par écrit les arguments et les facteurs ayant mené le comité de classement à sa décision. Les parents, de même que le personnel scolaire, qui ont à travailler avec l'élève pour lequel un redoublement est recommandé, ne doivent pas remettre le classement en question. Les raisons écrites des motifs s'imposent pour éviter toute ambiguïté. Comme il a été exposé dans un chapitre précédent, une décision qui s'explique et qui semble cohérente pour les parents et pour l'enseignante ou l'enseignant qui aura à travailler avec l'élève sera plus probablement cautionnée, tout au moins acceptée. Il faut se rappeler que l'acceptation du redoublement, par les parents et par l'enseignante ou l'enseignant, est en soi un des facteurs de réussite de la mesure.

Il est suggéré que les partenaires de la prise de décision signent le document de sorte que chacun ou chacune assume officiellement la portée de sa recommandation professionnelle.

2.2 Modification du contexte du redoublement

Si les pratiques de classement diffèrent d'un endroit à l'autre, il en est de même pour l'aide qui est apportée à l'élève qui redouble. En général, recommencer l'année devient dans ce cas " la " mesure d'aide offerte à l'élève. L'élève reprend une classe en utilisant souvent les mêmes volumes, en faisant les mêmes exercices, les mêmes activités et, dans bien des cas, avec la même enseignante ou le même enseignant. Elle ou il est accueilli et intégré dans son nouveau groupe sans protocole particulier, l'accueil étant laissé à la discrétion de son enseignant ou de son enseignante. On mise alors sur une adaptation qui devrait se faire avec le temps.

S'il n'y a pas de solutions de rechanges au redoublement, il faut savoir que la reprise d'une année n'est pas la seule mesure d'aide à retenir. Les moyens traditionnels utilisés pour le redoublement ne sont pas appropriés, surtout si la reprise s'effectue dans le même contexte que celui de l'année précédant le redoublement. La recherche est formelle à ce sujet (Martin, 1988; Schuyler et Ligon, 1984; et Liberman, 1980, tous dans Leblanc, 1991; Laporte et autres, 1990 et McDaniel, 1986, dans Newman, 1988). L'élève doit bénéficier d'autres mesures d'aide adaptées à ses besoins (Charles, 1993, dans Côté, Kennes, Michaud, Paquette, Ravenelle, Roy et St-Laurent, 1995; Paradis et Potvin, 1993). Le redoublement ne serait efficace qu'à condition de recevoir de l'enseignement correctif (Association canadienne d'éducation, 1989, dans Côté, Kennes et autres, 1995).

Il est souhaitable que l'élève qui reprend une année ait une enseignante ou un enseignant différent (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994; Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Sur le plan affectif, un nouvel enseignant ou enseignante peut aider l'élève à repartir une année sur de nouvelles bases, surtout si les relations avec l'enseignante ou l'enseignant précédent étaient difficiles. Ce changement peut également s'avérer efficace sur le plan des apprentissages, puisqu'un nouvel enseignant ou enseignante utilise une méthode différente d'enseignement qui pourrait convenir davantage au style d'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, le choix du matériel d'enseignement adapté peut devenir une variable cruciale de la réussite de l'élève (Baenen, 1988). Autant que possible, il est donc suggéré que le matériel soit différent.

Brown (1981, dans Williams, 1985) suggère huit étapes pour améliorer la pratique du redoublement. Il les présente en corrélation avec le calendrier mensuel de l'école. Dans les premiers mois d'école, il suggère :

- 1) d'observer le progrès de l'enfant;
- 2) de recueillir toute information à son sujet;
- 3) de déterminer rapidement si l'enfant a un rendement comparable au niveau de sa classe ou en dessous de ce niveau;

Parallèlement à cette démarche, il propose :

- 4) de continuer d'informer les parents honnêtement et précisément;
- 5) de leur proposer des conférences pour les habiliter à aider leur enfant;

En cours d'année, il y a :

- 6) consultation du personnel qui travaille avec l'élève, au sujet du rendement de cette

dernière ou de ce dernier;

7) évaluation de ce rendement à divers moments;

8) formulation de recommandations en fin d'année.

2.3 Aide supplémentaire et récupération

Rappelons un certain nombre de faits présentés dans les chapitres précédents du présent document.

Ni la reprise ni le passage ne sont bénéfiques à l'élève en difficulté s'ils ne sont pas accompagnés de programmes efficaces d'intervention (Balow et Schwager, 1990; Karweit, 1991, dans Gottfredson, Fink et Graham, 1994). Il est suggéré d'instaurer de nouvelles approches éducatives (Hill, 1989). La reprise d'une année est vraiment l'occasion par excellence d'aider l'élève individuellement (Banerji, 1988, dans Paradis et Potvin, 1993 et Peterson, Degraie et Ayabe, 1985). Ceci rejoint également la recommandation selon laquelle un programme visant la diminution du décrochage doit, pour être efficace, proposer des méthodes d'enseignement variées incluant l'enseignement individualisé et l'aide par les camarades (George, 1993; Natriello et autres, 1991, dans Royer, Moisan et autres, 1992). Les programmes d'études personnalisés semble favoriser la réussite. Hart (1988, dans Royer, Moisan et autres, 1992) dans son étude à l'école de Ohio Country indique que 57 % des jeunes qui bénéficient de ce type d'aide retournent à l'école. Il est suggéré que l'élève qui redouble reçoive cette aide pendant toute l'année de la reprise (Ostrowski, 1987).

Des chercheurs et des chercheuses ont mis en place des programmes personnalisés pour répondre aux besoins des élèves qui ont un rythme d'apprentissage plus lent. Les élèves qui redoublaient n'avaient pas été classés avec ceux et celles qui faisaient le programme pour la première fois, mais avec des élèves de leur âge. De plus, le personnel scolaire cherchait à créer une atmosphère de succès de sorte que le passage en classe supérieure devenait possible à la mi-année (Cunningham et Owens, 1977 et Owens et Ranik, 1977, dans Ostrowski, 1987).

En général, les difficultés ne se manifestent pas de façon évidente en début d'année. Il faut relativiser l'impression que les difficultés sont disparues du fait que l'élève redouble et, en apparence, qu'il réussit assez bien, comparativement à plusieurs autres élèves de son nouveau groupe. C'est le temps opportun de lui faire adopter de bonnes méthodes de travail, de l'aider à développer des stratégies d'apprentissage (Brais, Giroux et autres, 1996) et de renforcer certains acquis qui lui font défaut. Si l'élève devient plus fort l'année de sa reprise, elle ou il sera davantage prêt à affronter les difficultés futures.

Dans cette optique, il ne faut pas hésiter à lui apporter un soutien orthopédagogique régulier et continu durant la reprise (Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Cette aide permet de corriger les lacunes en profondeur sans quoi les difficultés restent en veilleuse. Une étude récente a permis de démontrer que les élèves ayant bénéficié de services d'orthopédagogie, en plus d'une aide personnalisée pendant le redoublement, ont obtenu de meilleurs résultats à des échelles mesurant leur motivation et mesurant la collaboration de leurs parents avec l'école comparativement à ceux et celles qui ne recevaient qu'une seule mesure d'aide (Julien, Fortin, Godbout et Guay, 1996). On note aussi certains commentaires d'élèves du secondaire ayant redoublé au primaire indiquant qu'ils ou qu'elles préfèrent recevoir l'orthopédagogie en classe afin de se sentir moins marginalisés. De même, ils et elles rapportent que la récupération devrait être obligatoire et donnée par une enseignante ou un enseignant différent du leur (Girard, 1996).

L'aide apportée par l'orthopédagogue vise à consolider la formation dans les matières de base (Natriello et autres, 1991, dans Royer, Moisan et autres, 1992). On suggère de privilégier le français, particulièrement la lecture, qui semble être l'élément déterminant de la réussite scolaire en général (Hill, 1989; King, 1984). Formica (Brinley, 1983, dans King, 1984) rapporte que le fait de stimuler l'enfant aux apprentissages précoces ne l'aidera pas à apprendre mieux ou plus vite. Il insiste par contre sur l'importance de lire souvent avec lui. Cela est corroboré, dans la pratique, par les enseignantes et les enseignants. Il est également très souhaitable que l'élève puisse être en contact avec le monde des livres (Chase, 1981, dans King 1984). En Scandinavie, dans les années 80, le milieu éducatif avait tendance à considérer qu'il n'était pas urgent de faire commencer trop tôt l'école aux enfants (King, 1984). En effet, les enfants ne pouvaient, pensait-on, apprendre à lire avant l'âge de sept ans. Selon un rapport de recherche, les enfants lisaient aussi bien que ceux et celles des États-Unis avec beaucoup moins de problèmes graves en lecture.

La vie scolaire devrait offrir beaucoup plus de situations de lecture : contes lus sur l'heure du dîner, etc. Le livre de Daniel Pennac, *Comme un roman ou la joie de lire* (1992), pourrait servir de base à une réflexion sur ce sujet.

Voici trois initiatives pour inciter les jeunes à la lecture :

Lire dans son avenir (Côté, 1994), un projet de la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis (La Salle) et de la Commission des écoles catholiques de Verdun (Verdun), vise à susciter, chez l'élève, le plaisir et le désir de lire par un service de lecture familiale. Il s'adresse à des élèves, de la 1^{re} à la 3^e année du primaire, qui présentent des difficultés d'ordre scolaire en général. Des bénévoles, une à deux fois par semaine, se rendent chez l'élève pour lire avec lui ou elle. Ces bénévoles sont sélectionnés en fonction de leur intérêt pour les enfants et de leur désir de transmettre la passion de la lecture. Les responsables rapportent que le programme a accru le désir de lire des élèves. De plus, des liens d'amitié non négligeables se sont tissés entre les bénévoles et les enfants.

Être en amour avec la lecture, un projet de la Commission scolaire Jean-Rivard (Plessisville) vise également à développer le goût de la lecture chez les élèves du primaire (Dupont, 1993).

Le Reading Recovery Program, conçu en Nouvelle-Zélande, est appliqué largement en Ohio et dans l'Illinois. On repère les élèves de 1^{re} année qui se situent dans le dernier cinquième au niveau de leurs résultats en lecture. Le but est de les amener au même niveau de compétence que leurs camarades. Ces élèves reçoivent un enseignement individuel intensif de 30 minutes par jour par des enseignantes ou des enseignants spécialement entraînés à ce genre d'intervention. La durée est en moyenne de douze à quatorze semaines ou jusqu'à ce que l'élève puisse fonctionner de façon satisfaisante en classe, sans aide additionnelle. Les études indiquent que les élèves qui ont participé au programme ont amélioré leurs résultats de vingt percentiles, comparativement à un groupe témoin et ce, sur sept tests de mesure de lecture et d'écriture. Les résultats se sont maintenus à long terme; des études longitudinales indiquant que 70 % à 90 % des participants et participantes lisaient à des niveaux comparables à ceux de leurs camarades jusqu'à cinq ans après l'application du programme (Pinnel, De Ford & Lyons, 1988 dans George, 1993). Les auteurs considèrent que, bien qu'il soit coûteux, ce programme demeure moins onéreux que la reprise d'une année ou qu'un classement en classe d'adaptation scolaire.

Si l'orthopédagogie est une mesure de choix pour aider l'élève qui redouble, la récupération faite par l'enseignante ou l'enseignant demeure aussi un moyen d'aide pertinent. Toutefois, cette mesure doit être systématique pour être efficace. Les groupes d'élèves trop nombreux et leurs besoins disparates diminuent l'efficacité de l'intervention. La conseillanc (Bourbeau, 199?; Hagen, 1980, dans Leblanc, 1991) et l'aide par les camarades (Klinger et Main, 1986, dans Leblanc, 1991) semblent constituer également d'autres formes pertinentes d'aide. Les cours d'été sont aussi recommandés (Brais, Giroux et autres, 1996; Moore et Davenport, 1988), quoiqu'ils ne soient pas toujours suffisants comme mesure de récupération.

McMullan (1988, dans Royer, Moisan et autres, 1992) a conçu les projets Focus Project et Job Readiness, qui rassemblent les élèves par petits groupes pour l'enseignement des matières de base. Ces projets proposent l'ajout d'heures supplémentaires d'enseignement, ce qui permet un meilleur suivi des élèves.

[Retour à la table des matières...](#)

3. INITIATIVES DESTINÉES AUX ÉLÈVES SUSCEPTIBLES DE REDOUBLER

En terminant cette troisième et dernière section traitant des conditions d'une action efficace auprès de l'élève susceptible de redoubler, il nous a semblé pertinent de faire état d'un certain nombre d'initiatives mises en oeuvre dans différentes écoles à l'intention des élèves qui redoublent. Bien qu'on ne veuille pas les présenter comme des modèles à suivre, chaque milieu étant responsable d'élaborer sa propre démarche, il est utile d'en faire connaître les points forts et les effets bénéfiques observés à ce jour.

3.1 L'expérience de l'école Bernard-Corbin de la Commission scolaire des Manoirs (Terrebonne) et de l'école La Passerelle de la Commission scolaire Des Îlets (Charlesbourg)

(Bourbeau, 1995; Bourbeau et Pelletier, 1991; Bourbeau, 1991; Bourbeau, 199?)

Ce projet porte sur l'image de soi, la motivation et l'intégration de l'élève qui redouble. Il vise à encadrer et à soutenir l'élève pour qu'elle ou qu'il voit dans son redoublement un aspect positif et qu'elle ou qu'il puisse développer le plus possible ses capacités. De plus, les activités retenues favorisent la participation des parents et des enseignants et enseignantes. Ce projet vise aussi à prévenir le redoublement.

Les principales démarches de ce projet sont les suivantes :

- l'envoi d'un dépliant aux parents des élèves qui redoublent. Ce dépliant les informe sur le régime pédagogique du primaire et prodigue des conseils au sujet des comportements et des attitudes souhaitables de l'un et de l'autre pour aider leur enfant;
- la mise sur pied d'un comité de conseillanc dont tous les membres s'occupent personnellement de trois ou quatre élèves redoublants;
- la rencontre individuelle de chaque élève qui redouble, en début d'année et lors de la remise de chaque bulletin;

- la compilation d'un questionnaire qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'évaluer l'intégration de l'élève qui redouble dans son groupe;
- la tenue d'une rencontre avec les parents pour les informer de la démarche et des besoins de leur enfant et les inviter à participer à la démarche d'aide;
- la vérification, après chaque bulletin, des effets de la reprise. L'envoi, par la direction de l'école, d'une lettre aux parents des élèves qui éprouvent des difficultés, par exemple de ceux ou celles qui ont un échec dans une des matières de base;
- la suggestion à l'enseignante ou l'enseignant de certaines méthodes pouvant faciliter les apprentissages de l'élève redoublant.

À cette démarche, se greffe un programme destiné aux élèves du deuxième cycle, animé par des travailleuses et des travailleurs sociaux : *Moi... je continue*. Dans un premier volet, les élèves sont rencontrés à l'occasion de huit dînersrencontres hebdomadaires, en septembre et en octobre. Les rencontres se vivent sous forme d'ateliers de croissance personnelle. S'ajoute à cela un deuxième volet de quatre dînersrencontres au cours de l'année pour permettre un retour sur les résultats de l'étape et pour renforcer le maintien des attitudes favorisant la réussite scolaire.

Débuté en 1985, le programme s'est transformé au fil des ans afin de répondre le plus adéquatement aux besoins des élèves. Différentes constatations ressortent de cette expérience.

En comparant les résultats scolaires dans les matières de base, les responsables du programme ont constaté que le redoublement avait été plus efficace pour les élèves ayant participé au projet, particulièrement ceux et celles du premier cycle. La lecture est la matière dans laquelle les élèves ont récupéré le plus facilement. Par ailleurs, il ressort que l'écriture et les mathématiques nécessitent plus d'aide (Zayed, Dionne et Bourque, 1990). Le recours à la conseillanc est maintenant envisagé pour l'élève qui a subi un échec scolaire mais pour lequel le redoublement peut être évité. Cette mesure est de plus en plus populaire auprès du personnel de l'école et semble apporter des changements concrets chez les élèves (Bourbeau, 1995).

3.2 L'expérience de la Commission scolaire Black Lake-Disraëli (Black Lake)

(Walsh, 1995; Loranger et Renaud, 1986)

En 1986, à la Commission scolaire Black LakeDisraëli (Black Lake), on a tenté pendant deux ans, une expérience pilote qui s'adressait aux élèves de 4e et de 5e années du primaire ayant redoublé ou à des élèves ayant obtenu le passage en classe supérieure, même s'ils ou si elles présentaient des problèmes importants de rendement scolaire. Le projet visait à soutenir psychologiquement ce type d'élève en difficulté pour lui permettre de " [...] réajuster ses attitudes face à l'école, soit ses méthodes de travail, soit son plan de développement, soit ses orientations scolaires " (Loranger et Renaud, 1986). Les responsables aident le ou la jeune à développer une image de soi positive en lui faisant connaître des succès.

L'intervention s'est réalisée de concert avec l'orthopédagogue et l'enseignant ou l'enseignante responsable de l'élève. Ces personnes ont souligné, de différentes manières, le travail et les réussites de l'élève (tableau d'honneur, encouragements, etc.). Ils ou elles lui ont aussi apporté un soutien pour l'exécution de ses devoirs et leçons. L'aide aux parents portait non seulement sur les devoirs et les leçons mais aussi sur le contenu des apprentissages présentés à l'élève. Elle a pris la forme de rencontres, d'ateliers, de présentations de vidéos, etc.

Les responsables communiquaient avec les parents en fonction des besoins particuliers de chaque élève. L'orthopédagogue a travaillé directement en classe. Quant aux autres partenaires, elles et ils se sont concertés pour mieux répondre aux besoins de l'élève qui redoublait, selon leur rôle respectif.

Comme il s'agissait d'une étude pilote, le petit nombre de sujets n'a pas permis de tirer des conclusions solides quant à l'efficacité du programme. L'étude a surtout donné lieu à des réflexions intéressantes. Les chercheurs et les chercheuses ont conclu, comme plusieurs l'ont fait avant eux, qu'on doit éviter le plus souvent possible le redoublement. Ils précisent que, si le redoublement est inévitable, il serait préférable de l'appliquer à des élèves ayant une faible maturité et d'y recourir après la troisième année. En ce sens, ils recommandent que le système de classement soit clairement établi. Ils soulignent que l'aide apportée à l'élève qui redouble ou qui éprouve des difficultés doit tenir compte des différences personnelles puisque l'échec scolaire a de multiples causes.

Actuellement, certains membres du personnel de la Commission scolaire Black Lake-Disraëli, particulièrement des psychologues, continuent toujours d'aider les élèves qui redoublent (Walsh, 1995). Leur plan d'action est inspiré du programme PAIR de la Commission scolaire de la Chaudière-Étchemin (Saint-Georges-de-Beauce) (Julien, Fortin et autres, 1996a). Ils rencontrent les élèves de la 3^e à la 6^e année en les regroupant en fonction de leur âge pour favoriser l'homogénéité des groupes. Les rencontres se vivent sous forme d'ateliers. Dans le cadre de six rencontres, les intervenants et intervenantes abordent avec les élèves l'expérience du redoublement, les objectifs de travail, les méthodes de travail et de gestion mentale, l'estime de soi et la motivation. À la fin des rencontres, ces personnes procèdent à l'évaluation des ateliers et orientent la poursuite de la démarche.

Les parents des élèves sont rencontrés à deux reprises : la première fois, pour recevoir de l'information quant à la démarche; la deuxième fois, pour déterminer un objectif de travail personnalisé à l'élève. Des communications ont lieu régulièrement avec la direction, les enseignants et enseignantes et les orthopédagogues de l'école. Cela permet aux parents de participer à la démarche et d'adapter leur action aux besoins de leur enfant. Les parents sont régulièrement informés des sujets abordés par le ou la psychologue pendant les ateliers et des suggestions de suites possibles pour mieux aider l'élève. La démarche semble être appréciée des participantes et des participants.

3.3 L'expérience de la Commission scolaire de la Chaudière-Étchemin (Saint-Georges-de-Beauce) (Programme adapté d'intervention auprès des redoublants et redoublantes : PAIR)

(Julien, Fortin, Godbout et Guay, 1996a)

Depuis 1990-1991, le personnel de la Commission scolaire de la Chaudière-Étchemin a travaillé à l'élaboration d'un programme adapté d'intervention auprès des élèves qui redoublent. Le programme PAIR a pour but de prévenir les effets négatifs du redoublement.

Chaque année, le programme a été adapté aux besoins des élèves et aux nouvelles réalités du monde scolaire. L'orientation générale du programme est de soutenir l'élève et ses parents sur le plan affectif afin que le redoublement n'affecte pas l'estime de soi et la motivation. Le programme vise aussi à favoriser la réussite scolaire de l'élève en précisant ce qui a occasionné la reprise et en mettant en place des moyens personnalisés pour y remédier.

Les parents et les élèves reçoivent une aide qui facilite leur participation à la démarche d'apprentissage. Ils sont sensibilisés à des aspects généralement sources de problème chez les élèves qui redoublent : attention et concentration, devoirs, leçons et méthode de travail. Un enjeu personnel est également proposé à l'élève. Cet

enjeu est déterminé à partir de l'information reçue de l'enseignante ou de l'enseignant, des parents et de l'élève sur un comportement ou une attitude à modifier pour faciliter la réussite scolaire.

Les enseignants et les enseignantes participent également au programme. Ils sont invités à certaines rencontres et reçoivent de l'information sur les activités et l'évolution de l'élève. Ils sont particulièrement sollicités pour l'appuyer dans sa démarche de changement.

Les responsables de la mise en place du programme enclenchent les démarches dès que le comité de classement a fait connaître sa décision. Les parents sont informés par lettre du redoublement en même temps que de l'existence du programme. On les incite grandement à encourager l'élève à y participer. La lettre mentionne également l'importance d'adopter avec l'enfant une attitude positive à l'égard du redoublement.

Peu avant la rentrée scolaire, l'élève, ses parents et son enseignant ou son enseignante sont invités, chacune et chacun par lettre, à une soirée d'information.

Une série de rencontres hebdomadaires débute dès la rentrée scolaire. Il s'agit de rencontres de groupe. Les communications entre les camarades et le contact privilégié avec les responsables peuvent exercer, chez l'élève, une influence positive sur le plan affectif. Les rencontres visent à rendre l'élève plus disponible et désireux de s'engager à fond dans sa démarche scolaire.

Les élèves du 1er et du 2e cycles se répartissent dans des groupes distincts d'au plus dix participants et participantes. Il y a normalement six rencontres au premier cycle et neuf rencontres au deuxième cycle. Certaines rencontres s'adressent aux élèves, d'autres aux parents et quelques-unes s'adressent aux deux. Toutes sont coanimées par un ou une psychologue et un ou une orthopédagogue.

Aux fins d'étapes, une relance écrite est faite auprès des parents pour les informer de la situation scolaire de leur enfant et les encourager à l'aider dans la poursuite de son cheminement.

L'évaluation du programme prouve que son application aide les élèves qui redoublent, particulièrement en ce qui concerne la motivation et l'attitude des parents à l'égard de l'école (Julien, Fortin et autres, 1996b). En ce qui a trait au rendement scolaire, le programme ne semble pas, à court terme du moins, avoir d'effets marqués. On ne remarque pas non plus d'effet quant à l'estime de soi, ni à la perception des causes des réussites et des échecs. Le nombre restreint de sujets, le manque d'outils d'évaluation validés en français et l'absence d'instruments bien gradués permettant d'observer des changements plus subtils, obligent à considérer les résultats de la recherche avec prudence.

Comme la plupart des objectifs poursuivis par ce programme concernent aussi les besoins de l'élève qui a obtenu son passage en classe supérieure en dépit de ses échecs scolaires, l'application du programme PAIR peut être adapté pour s'adresser aux élèves susceptibles de redoubler.

3.4 L'expérience de Austin Independant School District

(Schuyler et Ligon, 1983)

Le personnel du Austin Independant School District (AISD) (ÉtatsUnis), apporte une aide particulière aux redoublants et redoublantes et aux élèves qui risquent de devoir reprendre une année. Le programme d'aide préconise différents moyens, par exemple des vidéocassettes abordant les besoins des élèves présentant des échecs scolaires, des moyens pour travailler l'estime de soi, la mise en place d'une approche individuelle et des

conférences à l'intention des parents. Selon cette expérience, il faut effectuer un classement adéquat, et les enseignants, les enseignantes doivent établir un système permettant de mesurer les progrès accomplis par les redoublants et redoublantes. On préconise une aide spéciale où intervient un personnel compétent, de même que la mise en oeuvre d'approches particulières et de communications régulières avec les parents.

L'aide spéciale prend différentes formes :

- cours d'été;
- présentation d'une vidéo sur le travail fait auprès des élèves;
- Plus Project pour les élèves de premier cycle à haut risque (réalisé principalement dans deux écoles);
- Pass Project pour diminuer le nombre de redoublants et redoublantes (réalisé dans dix-huit écoles);
- effort individualisé du personnel des écoles pour situer correctement les élèves, répondre à leurs besoins, suivre leurs progrès et informer judicieusement les parents;
- enseignement additionnel en lecture et en mathématique par une enseignante ou un enseignant spécialisé; élèves à risque réunis par groupes de vingt;
- programme alternatif de langage et lecture pour vingt élèves à risque (de maternelle et de première année).

3.5 L'expérience d'une commission scolaire du Québec pour éviter le redoublement chez des élèves de 1re année

(Leblanc, 1991)

L'auteure expose dans sa thèse des moyens d'éviter le redoublement. Elle propose une recherche-action présentant des plans d'action pour éviter le redoublement d'élèves à la fin de leur première année.

L'énoncé de la méthode indique que le personnel s'est adressé à des élèves de fin de 1re année qui risquaient de redoubler. Ils étaient au nombre de six, tous des garçons. Ils ont pu obtenir le passage en classe supérieure après entente, en fonction des possibilités d'aide, pour leur permettre de faire des apprentissages en 2e année, avec l'objectif de passer en 3e année. L'essai s'est échelonné sur deux ans. Plusieurs activités de planification avaient été jugées indispensables pour assurer la qualité du plan d'action. L'orthopédagogue disposait chaque semaine, de deux heures pour coordonner et superviser le plan d'action (une heure en français et une heure en mathématique). Une attention particulière était prêté aux renforcements aussi bien tangibles que verbaux.

Les élèves ont été évalués à l'aide de divers instruments. On évaluait, entre autres choses, le rendement scolaire, les performances intellectuelles, les aspects socioaffectifs, les capacités sensorielles ainsi que l'expérience familiale, communautaire et sociale.

Les résultats indiquent que, pour la première année, cinq des six élèves participant au projet ont connu un progrès significatif, dès la première étape. Dans le cas du sixième, il a fallu intervenir pour impliquer ses parents. Par la suite, l'élève s'est amélioré et, en fin d'année, est passé en deuxième année, comme les autres.

L'augmentation de l'attention et de la motivation envers l'école a été notée chez cinq élèves. L'intérêt s'est amélioré chez les six. Il semble que dans les comportements personnels et sociaux, les résultats les meilleurs aient été obtenus par l'affirmation et la maîtrise de soi. Comme le rendement scolaire demeurait l'objectif central de la recherche, on note que l'écriture est la matière où il y a eu le moins de progrès. Lors de cette première année, le redoublement a été évité pour tous les élèves.

À la fin de la deuxième année de la recherche, les résultats n'ont pas été aussi satisfaisants. Il semble que cela soit en partie explicable par le fait que, durant la première partie de l'année, le plan n'a pu être appliqué comme convenu, en raison de contraintes organisationnelles (problèmes personnels, volonté fléchissante de certains enseignants et enseignantes, budget, etc.). Ces facteurs organisationnels risquent toujours d'entraver la bonne marche d'un tel plan.

À la fin de la troisième année, le retard moyen des élèves ayant participé à la recherche était de six mois dans l'ensemble des matières. Quatre élèves sur six redoublaient.

Par suite de cette expérience, l'auteure fait les suggestions suivantes quant aux conditions pédagogiques :

- avoir une bonne connaissance de la situation de l'élève;
- sélectionner judicieusement les objectifs;
- regrouper soigneusement des ressources humaines et matérielles ainsi que des stratégies de renforcement;
- utiliser optimalement les ressources;
- appliquer rigoureusement le plan d'action;
- évaluer régulièrement l'élève en adoptant des moyens efficaces de noter, de communiquer et de conserver ces résultats (grilles, histogrammes, etc.);
- réviser et modifier le plan d'action de façon régulière (une rencontre d'une heure par mois est proposée);
- demeurer sensible aux réflexions démobilisantes pour intervenir avant qu'elles ne nuisent à la démarche.

Quelques stratégies de prévention sont également suggérées pour éviter le redoublement : cours d'été, propositions d'activités aux enseignantes et enseignants, recours à des programmes et à des techniques d'apprentissage adaptés, collaboration avec la famille, etc. Avant d'instaurer ces stratégies dans une école, il est utile de vérifier la volonté du personnel de l'école d'y participer.

3.6 L'expérience du Colorado

(Hagan, 1980, dans Leblanc, 1991)

Une enseignante du Colorado a expérimenté un moyen de prévenir le redoublement de ses élèves. Dès le début des classes, en septembre, elle les évalue tous et toutes à l'aide d'une grille qui lui permet de noter leurs points faibles. Elle fournit alors une aide particulière relativement aux aspects des programmes pour lesquels les élèves sont le plus en difficulté.

Par la suite, elle rencontre les parents individuellement pour les informer de sa démarche. Également, elle les informe de façon hebdomadaire du cheminement de leur enfant par des rencontres, des bulletins et la présentation des travaux. En informant ainsi les parents, elle suscite leur collaboration et les incite à aider leur enfant à surmonter ses difficultés. Elle signale aux parents les facteurs qui risquent de faire redoubler l'élève. À la fin de l'année, les élèves sont évalués à nouveau. Sur les dix-sept élèves qui devaient redoubler, neuf ont obtenu leur passage en classe supérieure.

3.7 L'expérience de Baltimore

(Slavin, Karweit et Madden, 1989, dans George, 1993)

En 1987-1988, le personnel des écoles de Baltimore a appliqué The Success for All Program conçu par Johns Hopkins University. On voulait ainsi s'assurer que tous les élèves de statut socio-économique faible puissent atteindre la 3^e année avec des rendements conformes au niveau moyen. Le programme évitait spécifiquement le redoublement. Il offrait une fréquentation scolaire précoce pour certains et certaines, des programmes de maternelle à temps plein pour d'autres. Il y avait aussi des programmes spéciaux pour les lectrices et lecteurs débutants et pour les plus avancés, de même que de l'aide en écriture, en langage et en mathématique. On y trouvait de l'aide individuelle en lecture sous forme de conseillances (particulièrement pour les élèves de première année); de nombreuses communications sur les progrès en lecture et un programme de soutien à la famille.

Les résultats à long terme de cette démarche sont encore à l'étude. Les utilisateurs et utilisatrices du programme ont toutefois constaté une diminution du nombre de redoublants et de redoublantes (avant l'application du programme, environ 12 % des élèves de 1^{er} cycle redoublaient contre un seul élève après la première année d'application, et le taux de redoublement s'est approché de zéro les années subséquentes). Il est aussi noté que les écoles qui n'ont pas appliqué ce programme intégralement n'ont pas connu d'aussi bons résultats.

3.8 L'expérience de la Commission scolaire Val-Mauricie (Shawinigan-Sud)

(Julien, 1996)

La Commission scolaire Val-Mauricie a expérimenté une classe de transition pour neuf élèves de maternelle qui ne pouvaient être inscrits en 1^{re} année ordinaire en raison de difficultés d'apprentissage importantes ou de retards de développement. Ces élèves étaient regroupés dans une même classe le matin pour y vivre des activités pédagogiques de 1^{re} année. L'après-midi, ils et elles retournaient dans leurs milieux respectifs pour réaliser des activités du préscolaire.

Au début de l'année, l'emphase était mise sur des activités préalables au primaire (motricité fine, coordination, attention et concentration, jeux de perception et d'association de mémoire, connaissance des formes, couleurs, chiffres et lettres, etc.). En cours d'année, des activités plus spécifiques à la 1^{re} année (lecture, écriture, mathématique) ont été organisées avec du matériel adapté à cette classe et selon un rythme allégé. Des activités complémentaires (devoirs et leçons) étaient également acheminées à la maison.

L'évaluation de cette première année de mise en place démontre un taux de satisfaction très élevé sur tous les plans et tous les élèves sont inscrits en première année pour l'année scolaire suivante. De même, ils et elles présentent un bon pronostic de succès du cours primaire.

La Commission scolaire a choisi d'allouer l'équivalent d'un demi-paramètre enseignant à l'intérieur de ses paramètres en adaptation scolaire pour maintenir cette classe ouverte.

3.9 Le règlement concernant le classement des élèves à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (Sherbrooke)

(Giard, 1996)

La Commission scolaire catholique de Sherbrooke s'est dotée, en juillet 1996, d'un règlement concernant le classement des élèves qui vise l'abolition de la mesure de redoublement. Les élèves d'ordre primaire et secondaire qui n'ont pas obtenu la note de passage sont inscrits automatiquement en classe supérieure et doivent bénéficier d'un programme de soutien pédagogique déterminé par l'école. Exceptionnellement, la direction de l'école peut envisager un redoublement après avoir démontré l'efficacité de ce programme et avoir reçu une demande expresse des parents. Si l'élève redouble, il ou elle doit recevoir, durant l'année redoublée, une aide particulière de récupération.

Les élèves d'ordre primaire qui n'ont pas atteint les objectifs de l'enseignement primaire après leur sixième année doivent compléter une année de transition. Cette dernière n'est pas une reprise de sixième année et permet à l'élève de poursuivre sa formation pour accéder à la première année du secondaire.

Une nouvelle année de transition est possible à la fin du premier cycle de l'ordre secondaire. Cette année n'est pas non plus une reprise de la troisième année du secondaire. Elle permet d'accéder au deuxième cycle du secondaire ou à la formation professionnelle.

3.10 L'expérience de la Polyvalente Jean-Dolbeau (Dolbeau)

(Menier, 1996)

Bien que le présent document fasse état du redoublement au primaire, nous présentons ici une expérience vécue au secondaire étant donné l'incidence des décisions de classement prises au primaire sur le classement du secondaire. Cette expérience peut rassurer les intervenants et intervenantes du secondaire en leur montrant une des possibilités d'éviter la reprise d'année.

La Polyvalente Jean-Dolbeau offre ce qu'ils appellent des Supercours pour éviter le redoublement soit d'une matière soit d'une année. Pour atteindre cet objectif, le nombre maximum d'élèves par groupe est inférieur à celui des groupes réguliers, tous les enseignants et enseignantes de ces groupes particuliers sont des volontaires, et ces derniers et dernières reçoivent un soutien pédagogique du chef de groupe ou d'une ou d'un conseiller pédagogique et de la direction. En 1995-1996, la Polyvalente Jean-Dolbeau a obtenu un taux de redoublement de moins de 2 %.

Les Supercours qui évitent le redoublement dans une matière fonctionnent de la façon suivante : l'élève s'inscrit à deux cours de classes différentes dans la même matière et il ou elle a de deux à quatre périodes supplémentaires pour un cours de ce type. Durant la première partie de l'année, l'élève reprend la matière échouée et elle ou il est soumis à un examen final. S'il y a échec, l'élève quitte le groupe et exceptionnellement redouble; s'il y a réussite, il ou elle demeure dans le groupe et peut suivre le programme de niveau suivant.

L'expérience a commencé en 1988 avec le cours de français de 4e et 5e secondaires. Le taux de réussite pour ces deux matières varie de 90 % à 95 %. Peu à peu d'autres Supercours se sont ajoutés (mathématique, français et anglais de 3e et 4e secondaires) dans lesquels on connaît aussi de bons succès.

Les Supercours qui évitent le redoublement d'une année sont expérimentés depuis cinq ans et s'adressent à l'élève qui échoue les trois matières de base de 3e secondaire (français, mathématique et anglais) ou qui échoue deux matières tout en réussissant la troisième avec une moyenne de 60 % à 63 %. La seule restriction est que l'élève qui présente un trouble de comportement n'est pas accepté dans le groupe. Le groupe comporte au maximum dix-huit élèves et c'est le même enseignant ou enseignante qui donne les cours de français et de mathématique. Il ou elle est aussi le tuteur ou la tutrice du groupe.

De septembre à décembre, les programmes de 3e secondaire sont revus avec examens finaux; de janvier à juin, se sont les programmes de 4e secondaire qui sont revus. Les taux de réussite sont de 95 % pour les cours de 3e secondaire, quant à ceux de 4e secondaire, ils sont de 75 % en anglais, de 100 % en mathématique et de 88 % en français.

L'ensemble des différentes expériences nous invite à faire preuve de prudence dans la mise sur pied de programmes d'aide pour les redoublants et les redoublantes. Ces mesures d'aide ne doivent pas servir à cautionner le redoublement et à en permettre un usage plus fréquent sous prétexte que ses effets néfastes paraissent enrayés. Comme nous en avons fait état tout au long de ce document, la recherche tend à prouver que le passage en classe supérieure serait plus efficace que le redoublement, même avec aide (Holmes, 1989, dans Fuhrman, Clune et autres, 1990).

[Retour à la table des matières...](#)

CONCLUSION

Même si, dans la plupart des milieux scolaires, le redoublement demeure pratique courante, il semble que cette mesure soit de plus en plus remise en question et le plus souvent évitée. Historiquement, on a oscillé entre la reprise d'une année pour ceux et celles qui ne maîtrisaient pas les contenus des programmes et le passage automatique en classe supérieure pour éviter à l'élève les effets négatifs de la reprise sur le plan affectif et social. Aujourd'hui, le redoublement ne s'avère plus la solution la plus acceptable et il faut envisager d'autres possibilités.

Les milieux scolaires sont préoccupés par la réussite scolaire et veulent offrir aux élèves des moyens et des ressources qui y soient favorables. Le redoublement coûte très cher à l'État et le système éducatif doit trouver des moyens de remédier à cette situation (Andriew, 1988, dans Leblanc, 1991). Par ailleurs, la relation établie entre la reprise d'une année au primaire et le décrochage scolaire semble indiquer que l'élève qui redouble au primaire a plus de chance de quitter prématurément l'école. Cependant, pour prévenir le décrochage, on se rend compte rapidement qu'il ne s'agit pas simplement d'abolir le redoublement.

La recherche n'a pas établi un lien de cause à effet entre ces deux événements mais plutôt une corrélation. Elle montre que ces deux phénomènes sont liés, le redoublement n'étant pas d'office responsable du décrochage scolaire. Ainsi, ce qui occasionne le décrochage risque, du moins en partie, d'être semblable à ce qui occasionne le redoublement. De ce fait, si ce qui amène l'élève à échouer n'est pas résolu par la reprise d'une année et persiste après celle-ci, les risques d'abandon augmentent grandement. Ici, le redoublement est vu comme

l'aboutissement d'un problème existant qui, lorsqu'il persiste après la reprise d'une année, mène au décrochage. Certains auteurs estiment que le redoublement et l'abandon scolaire seraient causés par des caractéristiques personnelles de nature non intellectuelle (Gottfredson, Fink et Graham, 1994). Il est possible de croire que, dans certains cas, le redoublement puisse devenir catalyseur du problème plutôt que remède. La reprise d'une année ne permettrait pas, dans ce cas, de s'attaquer à ce qui cause l'échec scolaire ou le désintéressement envers l'école. Ces données incitent le milieu scolaire à en réviser la pratique.

La recherche récente ne semble que confirmer ce que les travaux des années soixante ont mis au jour. Dans l'ensemble, bien que le redoublement ne soit pas recommandé, il n'y a pas de solution miracle présentée. C'est probablement pour cette raison que les chercheuses et les chercheurs ne recommandent pas d'emblée d'abolir le redoublement. Il est suggéré de faire de la prévention et du dépistage afin d'intervenir avant que l'élève n'en arrive à redoubler. Dans cette optique, les données concernant le décrochage scolaire peuvent être utiles, les difficultés et les besoins des élèves qui subissent ces deux situations semblant s'apparenter.

Il faut agir sur plusieurs facteurs à la fois et le faire en équipe multidisciplinaire, équipe qui implique la participation tant du personnel de l'école que des parents et de l'élève lui-même ou elle-même. Il demeure important d'explorer dans les milieux scolaires les pistes de solutions proposées, qu'elles concernent les mesures de prévention ou de remplacement du redoublement. Pour y arriver, le personnel scolaire doit être non seulement informé mais convaincu que le redoublement doit demeurer une solution ultime. Ceci, non seulement en raison de sa corrélation avec le décrochage mais aussi de ses effets sur le développement personnel de l'élève et les apprentissages qui ne se maintiennent pas avec le temps. Même si l'élève semble plus fort, l'année de sa reprise, il ou elle ne maintient pas sa vitesse de croisière à long terme.

L'application de mesures autres que le redoublement demeure plutôt exceptionnelle. Le plus souvent, elle relève de la bonne volonté des responsables qui mettent en place des moyens de s'adapter aux besoins de l'élève. Ne faisant pas l'objet d'une mesure vraiment officielle, les solutions de rechange au redoublement sont peu publicisées, peu connues. Le personnel scolaire détermine donc les mesures à mettre en place en fonction de sa connaissance de ce qui favorise la réussite scolaire. Il n'est pas sans connaître certaines inquiétudes. Il manque d'information et se pose beaucoup de questions. " Que faire lorsque l'élève ne peut pas cadrer dans ce qui est demandé? " " Comment s'assurer que ce dernier ou cette dernière ne perde pas son temps? " " Est-ce que son piètre rendement me sera attribué comme enseignant ou enseignante? ", etc. Il importe de répondre à ces questions. Il faut le rassurer en lui proposant des moyens concrets et éprouvés. La transmission des conclusions de la recherche demeure une étape nécessaire si l'on veut permettre au milieu scolaire de prendre une décision éclairée. Ces conclusions auront davantage de poids si elles se traduisent par des éléments concrets, les plus proches possible de la réalité du milieu.

Les solutions envisagées opposent souvent les besoins de l'élève à ceux du système. On constate par la recherche que, même en présence de solutions valables, les changements pratiques sont difficiles à mettre en oeuvre, que ce soit à cause de raisons humaines ou financières. La disponibilité des ressources pour l'élève en échec scolaire demeure un facteur important dans la décision de classement. La plupart des solutions de rechange au redoublement demandent un investissement important sur le plan humain. Cet investissement humain connaît cependant des limites. Il importe également que la mise en place de ces moyens ne soit pas freinée par le manque d'investissements financiers. Il faut songer sérieusement à investir les sommes déjà allouées au redoublement dans des plans de prévention quels qu'ils soient. L'application des diverses solutions au redoublement ne concerne donc plus uniquement les personnes qui travaillent directement auprès des élèves. Les administrateurs doivent en tenir compte dans leurs priorités.

Si l'on veut favoriser des changements dans le milieu, il faut alors que la décision, relative aux services à offrir à l'élève, vienne du milieu. Elle ne doit pas être imposée puisque, au-delà des moyens, les attitudes sont particulièrement déterminantes de l'efficacité de l'aide apportée à l'élève en difficulté. Une mesure à laquelle l'ensemble des intervenants et intervenantes n'adhère pas risque de ne pas être très efficace. Le milieu scolaire doit avoir la volonté d'offrir à l'élève l'aide dont il a besoin et y croire. Pour vraiment aider l'élève en échec scolaire, il faut lui proposer une aide personnalisée adaptée à ses propres besoins. Cette ouverture aux besoins individuels de l'élève est une condition indispensable à l'atteinte de résultats escomptés. Néanmoins, les changements dans la pratique n'empêcheront pas l'existence de différences individuelles. Pour aider l'élève en échec scolaire, la reprise d'une année ou le passage automatique en classe supérieure comme seules mesures ne sont pas plus efficaces l'une que l'autre. Pour vraiment aider l'élève, dans ce cas aussi, il faut s'assurer qu'elles soient associées à de l'aide additionnelle (Karweit, 1991, dans Gottfredson, Fink et Graham, 1994).

Dans l'hypothèse où le redoublement demeure la solution envisagée, il faut s'assurer que la famille accepte la décision et que la démarche ne soit pas une simple répétition du trajet déjà parcouru. Le soutien, répétons-le, doit être offert non seulement l'année de la reprise mais également au cours des années ultérieures. Une intervention à long terme s'impose.

En dépit de toutes les mesures mises en place, les élèves ne peuvent tous et toutes aspirer à la même réussite scolaire. Un certain nombre d'élèves auront toujours besoin de plus de temps que les autres pour faire leurs apprentissages alors que d'autres ne pourront faire tous les apprentissages proposés, en raison des différences individuelles. Tous et toutes n'ont pas les mêmes capacités intellectuelles. De même, certains handicaps freinent les apprentissages. Jpossem (1976, dans Cadieux et Leduc, 1992) parle de trois catégories de risques qui influent sur la réussite scolaire : les risques établis (exemple : anomalie chromosomique), les risques biologiques ou facteurs caractéristiques de l'enfant (dommages avant, pendant ou après la naissance) et les risques inhérents au milieu ou facteurs sociaux (pauvreté, désorganisation familiale, etc). Dans tous les cas, il faut savoir composer avec ces facteurs pour le plus grand bien de l'enfant.

Contre toute attente, certaines et certains élèves déclarés redoublantes et redoublants potentiels parviennent à réussir ou à éviter le redoublement. Que fontils de différent? Il faudrait se pencher sur cet aspect pour en dégager les éléments qui contribuent à une meilleure réussite.

À l'aube d'une révision en profondeur du système d'éducation (États généraux sur l'éducation), il n'est pas utopique de penser que ces réflexions et recommandations puissent donner lieu à des changements réels. Le système se doit de faire les bons choix et ne pas hésiter à investir dans l'avenir des élèves.

[Retour à la table des matières...](#)

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, Luc. (1992). Raccrocher à l'éducation des adultes. Bulletin FECS (Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires). Québec, vol. 19, no 3.

ARCHAMBAULT, Bernard; CODERRE, Cécile & CÔTÉ, Gilles. (1992). Des actions qui favorisent la réussite. Des élèves de 3e, 4e, 5e secondaire à la rescousse d'élèves du primaire. Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 80, pages 28 à 31.

- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. (1989). Le classement des élèves à l'élémentaire. Les méthodes employées dans les Commissions Scolaires Canadiennes. Bulletin d'information. Montréal, mars.
- AUGER, Lucien. (1992). Comment aider mon enfant à ne pas décrocher. Les Éditions de l'Homme. Montréal.
- AYOTTE, Francyne. (1992). Éviter de faire doubler les élèves au primaire : le choix de la Commission scolaire Baiedesha!ha! Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 80, pages 22 et 23.
- BABY, Antoine. (1993). La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille. Bulletin du CRIRES (Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire). Université Laval. Québec, mars, vol. 1, no 1.
- BAENEN, Nancy R. & HOPKINS, Patricia. (1988). New directions : Alternatives to Retention. 198788. Office of Research & Evaluation. Austin.
- BAENEN, Nancy R. (1988). Perspectives after five years. Has grade retention passed or failed? Paper presented at the annual meeting of the Research and Evaluation. Austin, April.
- BALOW, Irving H. & SCHWAGER, Mahna. (1990). Retention in grade : a failed procedure. California Educational Research Coopérative. Riverside.
- BARRETTE, Rémi. (1993). Attention, fragile! L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 8.
- BEAULAC, Michèle. (1994). L'ordinateur, ça me réussit. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 4.
- BÉGIN, Pierre. (1993). Réussir ensemble. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 6.
- BOIVIN, Mauril & RODRIGUE, Andrée. (1996). L'orthopédagogie au préscolaire, une mesure pour contrer le redoublement. Document présenté dans le cadre de la rencontre sur le redoublement. Jonquière.
- BOUCHARD, Camil & le groupe de travail pour les jeunes. (1991). Un Québec fou de ses enfants. Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Direction des Communications. Québec.
- BOUCHARD, Serge. (1993). Parent un jour, parent toujours. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 7.
- BOUDREAULT, Gilles. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. Vie pédagogique. Québec. septembre-octobre, no 80, pages 13 et 14.
- BOURBEAU, Ghislain. (1991). Réflexion sur le doublage. Document inédit. Commission Scolaire des Islets. École La Passerelle. Charlesbourg, Novembre.
- BOURBEAU, Ghislain. (199?). Opération reprise d'années. Commission Scolaire des Ilets. École La Passerelle. Charlesbourg.

- BOURBEAU, Ghislain. (1995). Discussion du 9 mai 1995 à la rencontre du comité de la Direction régionale de Québec - ChaudièreAppalaches sur le redoublement au primaire. MEQ. Québec.
- BOURBEAU, Ghislain & PELLETIER, Michel. (1991). Notes personnelles recueillies pendant une rencontre sur l'aide apportée aux redoublants et redoublantes à l'école La Passerelle du Lac StCharles. École Aquarelle, StGeorges-de-Beauce, le 11 décembre.
- BRAIS, Yves. (1991). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire. Ministère de l'Éducation du Québec. Direction de la recherche. Québec.
- BRAIS, Yves. (1994a). Le classement des élèves à l'école primaire. Un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Québec.
- BRAIS, Yves. (1994b). L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993. Document de travail. Ministère de l'Éducation. Direction de la recherche. Québec.
- BRAIS, Yves; GIROUX, Marie; SIMARD, Doris; TREMBLAY, Jacques & PAGE, Claude. (1996). Le redoublement. État de la situation. Ministère de l'Éducation. Direction régionale du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière.
- BROSSARD, Luce. (1992). L'école de la réussite. Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 80, page 11.
- BUCKO, Richard. (1986). Elementary Grade Retention : Making the Decision. Annual meeting of the National Association of Elementary School Principals. Las Vegas.
- CADIEUX, Alain & LEDUC, Aimée. (1992). L'identification des enfants à risque de retards scolaires. Apprentissage et Socialisation, vol. 15, no 2, pages 101108.
- CAISSE, Claudette. (1992). Pour des problèmes différents, une même action : L'entraide des camarades. Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 80, pages 3134.
- CALISTE, Edward R. (1984). The Effect of a Twelveweek Dropout Intervention Program. Adolescence, vol. 19, no 75, pages 649 à 657.
- CARON, Régis. (1993). Doubler une année scolaire : retard difficile à rattraper. Journal de Québec. Québec, vol. 27, no 4, page 15.
- CARON, Régis. (1992). Commission scolaire des Chutesde laChaudière : Dépistage des décrocheurs potentiels dès la maternelle. Cahier de la rentrée, Journal de Québec. Québec, vol. 18, no 8, page 5 A.
- CARTER, Elizabeth F. (1990). Decreasing the Incidence of First Grade Retention through a Diagnostic-Prescriptive Intervention Program and Teacher InService. Dissertations / Thesis. Nova University. Florida.
- CENTRALE D'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. (1993). La collaboration écolefamille; la voie de la réussite. Communications CEQ. Québec, janvier.

- CHAMPOUX, Robert. (1992). Échelle prédictive de classement : primaire. Document de travail. Commission Scolaire de Huntingdon. Huntingdon.
- CLOUTIER, Richard. La mission de l'école dans la promotion de la supervision parentale. Texte paru dans OUELLET, R., LAMOUREUX, M. et BERTHELOT, J. (1992). La réussite scolaire. Centre de recherche sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval. Québec.
- CORMIER, JeanClaude. (1993). Des trucs songés? Fallait y penser! L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 5.
- CÔTÉ, André; KENNES, MarieFrance; MICHAUD, JeanMarie; PAQUETTE, Richard; RAVENELLE, Gilles; ROY Michel & STLAURENT, Réjean. (1995). Rapport du Comité d'études sur le redoublement au primaire. Commission scolaire des Cantons. Granby, mars.
- CÔTÉ, André. (1996). La pratique du redoublement. Conférence prononcée le 17 mai dans le cadre de la rencontre nationale sur la pratique du redoublement. Jonquière.
- CÔTÉ, Grégoire. (1994). Lire dans son avenir. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 6.
- COUTURIER, Jacinthe & LEFEBVRE, Pauline. (1993). Les facteurs responsables de changement scolaire chez l'élève. Vive le primaire, septembre, vol. 6, no 4, pages 910.
- CROSS, Ray. (1984). Teacher DecisionMaking in Student Retention. Paper presented at the Annual Meeting of the Orleans. Los Angeles.
- CUDDY, M. Elizabeth; FRANCE, Cinthia & DeVINCENTIS, Catherine. (1987). The effect of grade retention upon the social and psychological adjustment of elementary children. Annual Convention of the Association for Advancement of Behavior therapy, Boston, November.
- CYR, Réjean. (1994). Les deux font la paire. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 2.
- DAWSON, Margaret; REFOTH, MaryAnn, & CAREY, Karen. (1988). Supporting paper on retention position statement for National Association of School Psychologists. National Association of School Psychologists. Washington, September.
- DEMERS, Dominique. (1992). Un pays malade de ses enfants. L'Actualité. Montréal, mars, pages 26 à 39.
- DIAMBOMBA, Miala & OUELLET, Roland. (199?). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons internationales. Favoriser la réussite scolaire, pages 58 à 76.
- DOUCET, Alain & Gauthier Paul. (1994). Tout droit...vers la prévention. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 5.
- DUCLOS, Germain & LAPORTE, Danielle. (1992). Du côté des enfants. Volume II. SainteJustine : Hôpital SainteJustine. Montréal.

- DUPONT, Christiane. (1993). La réussite avant tout celle de l'école avec l'enfant. Le Devoir, Cahier spécial éducation. Montréal, 23 janvier, Cahier D.
- FAERBER, Kay & VAN DUSSELDORP, Ralph. (1984). Attitudes toward Elementary School Student Retention. Anchorage. Alaska.
- FECSCSEQ. (1992). Enquête auprès de la population fréquentant les services de l'éducation des adultes. Le Point, vol. 3.
- FUHRMAN, Susan; CLUNE, William; ELMORE, Richard & SMITH, Marshall (1990). Repeating grades in school : current practice and research evidence. Center for Policy Research in Education. New Jersey.
- GAGNON, Fabienne. (1994). La Réussite par la gestion mentale. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 1.
- GEORGE, Catherine. (1993). Beyond Retention. A study of Retention Rates. Practices and Successful Alternatives in California. California State Dept. of Education. Sacramento.
- GIARD, Bruno. (1996). Règlement concernant l'évaluation pédagogique et le classement des élèves. La Commission scolaire catholique de Sherbrooke. Les services éducatifs. Sherbrooke.
- Girard, Denis. (1996). Le redoublement au primaire et au secondaire général. Conférence prononcée le 17 mai dans le cadre de la rencontre nationale sur la pratique de redoublement. Jonquière.
- GOTTFREDSON, Denise C.; FINK, Carolyn M. & GRAHAM, Nanette. (1994). Grade Retention and Problems Behavior. American Educational Research Journal. USA, vol. 31, no 4, p. 761-784.
- GOSSELIN, Linda; OUELLET, Roland & PAYEUR, Christian. (1992). Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire. Université Laval. Québec.
- GOUPIL, Georgette. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Éditions Gaëtan Morin. Boucherville.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. (1990). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. (1988). Loi sur l'instruction publique. Québec.
- GRISSOM, James. B. & SHEPARD, Lorrie A. (1989). Structural Equation Modeling of Retention and Overage Effects on Dropping Out of School. Educational Research Association. San Francisco, March.
- HÉBERT, Angéline; JULIEN, Louise-Hélène; PARENT, Lise & TARDIF, Aline. (1984). FAC'S. Comment développer l'estime de soi et favoriser la motivation scolaire. Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière. Saint-Romuald.
- HÉBERT, Sylvie & POTVIN, Pierre. (1993). Les devoirs. Guide à l'intention des parents. Les productions de l'Imprimerie inc. StLéonard d'Aston.

- HILL, Kenneth G. (1989). Grade Retention and Dropping Out of School. Annual Meeting of the American Educational Research association. San Francisco, March.
- HOLMES, C. Thomas. (1986). A Synthesis of Recent Research on Nonpromotion : A five year Followup. Paper presented at the Annual Meeting of the America Educationnal Research Association. San Francisco.
- HUARD, Suzanne. (1994). Aider son enfant à réussir : un défi à la portée de tous les parents. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 1.
- JACQUES, Carole B. (1993). Dur, dur d'être un parent. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 4.
- JANELLA, Rachal & LEE MC GRAW, Hoffman. (1986). A FourYear Longitudinal Study of the Sustained Effects of Promotion/Retention and SkillSpecific Intervention Relative to Identified Deficiencies on the Performance of Elementary Students. Office of Research and Development, April, Louisiana State Dept. of Education. Louisiana.
- JULIEN, Anne; FORTIN, Esther; GODBOUT, Nathalie & GUAY, Pierrette. (1996a). Programme adapté d'intervention auprès des redoublants. (P.A.I.R.). Commission scolaire de la ChaudièreEtchemin, Saint-Georges-de-Beauce.
- JULIEN, Anne; FORTIN, Esther; GODBOUT, Nathalie & GUAY, Pierrette. (1996b). Évaluation du programme adapté d'intervention auprès des redoublants. (P.A.I.R.). Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin, Saint-Georges-de-Beauce.
- JULIEN, Raymond. (1996). Solution de rechange au redoublement à la maternelle : 1re transition. Document présenté dans le cadre de la rencontre sur le redoublement. Jonquière.
- KING, Marian J. (1984). Ready or not, Here They come : A Sourcebook on Developmental Readiness for Parents, Teachers and School Boards. Master's Thesis. University at Fresno. California.
- LANDRY, Lison. (1993). Dépistage précoce. L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 4.
- LANGEVIN, Louise. (1992). Abandon scolaire : dépistage et prévention. Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 80, pages 18 à 20.
- LANGLOIS, Richard. (1994). Vasy : t'es capable! L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 3.
- LAPORTE, Danielle; DUCLOS, Germain & GEOFFROY, Louis. (1990). Du côté des enfants. Quitte ou double ou que penser du redoublement d'une année scolaire. Hôpital SainteJustine et le mensuel Enfants. Montréal.
- LEBLANC, Jacynthe. (1991). Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire. Thèse du département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Montréal. Montréal.

- LEDDICK, Linda. (1988). Factors Related to Promotion and Retention Decisions. Research and Evaluation Department Office of Planning & Research and Evaluation Detroit Public Schools. Detroit.
- LeGALLAIS, Judith. (1992). Le décrochage scolaire : facteurs sous-jacents. Le Centre d'Apprentissage du Québec. Québec.
- LÉGARÉ, Martin. (1991). Votre enfant vers le chemin de la réussite scolaire. Guide à l'intention des parents.
- LEGENDRE, Renald. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2e éd. Guérin. Montréal.
- LEVY, Bob. (1989). Grade Retention and Placement : Considerations for Dropout Prevention. Eastern Stream Center on Resources and Training.
- LIGHT, H. Wayne. (1981a). Light's Retention Scale. Academic Therapy Publications. Novato.
- LIGHT, H. Wayne. (1981b). Parent Guide to Grade Retention. Academic therapy publications. Novato.
- LORANGER, Michel & DOMPIERRE, Johanne. (1983). Jeune âge et rendement scolaire. Prospective, décembre, pages 169 à 173.
- LORANGER, Michel & RENAUD, Pierre. (1986). La nonpromotion : état de la question et perspectives. Document de travail. Commission scolaire Black LakeDisraéli. Black Lake.
- MARCHETERRE, Murielle. (1993). Troubles d'apprentissages et estime de soi. Conférence prononcée en février au CAPP. Québec.
- McALLISTER Swap, Susan. (1987). Enhancing Parent Involvement in Schools. A Manual for Parents and Teachers. Teachers College Press. Columbia University. New York.
- MENIER, Hélène. (1996). Le redoublement à Jean-Dolbeau, un cas d'exception. Document présenté dans le cadre de la rencontre sur le redoublement. Jonquière.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1991). La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Bibliothèque Nationale du Québec. Québec, Décembre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1992-a). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1992. Gouvernement du Québec. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1992). Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1993). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1993. Gouvernement du Québec. Québec.
- MOISAN, Sylvie & ROYER, Egide. (1992). Tableau des facteurs de risque associés à l'abandon scolaire et huit questions à se poser avant d'élaborer un programme de prévention de l'abandon scolaire. LE GRIED, Groupe de Recherche en Intervention auprès des Élèves en Difficulté. Document de travail. Québec.

MOORE, Donald & DAVENPORT, Suzanne. (1988). *The New Improve Sorting Machine*. Madison. Wisconsin.

NEWMAN, Joan A. (1988). *Retention / Promotion / Transition in the Early Grades : A Research Brief*. Educational Service District 189. Mt. Vernon. Washington.

OPUNI, Kwane A.; FINERCOLLINS, Marilyn & REVIS, Gail. (1991). *Dropout Prevention at the Grassroots : Houston 15 D'S Elementary AtRisk Program (19901991)*. Houston Independant School District. Houston, July.

OSTROWSKI, Patricia Maslin. (1987). *Twice in One Grade*, November. Rhode Island State Dept. of Education. Providence.

OTIS, Rodrigue & FORTIN, Laurier. (1991). *Difficultés scolaires, perception de soi et habiletés sociales*. Allocution prononcée dans le cadre du congrès de la Corporation professionnelle des psychologues du Québec. Montréal, 16 mai.

PARADIS, -. (19?). *Le goût d'apprendre*. Source inconnue.

PARADIS, Léonard. (1994). *L'âge d'or... de l'enseignement! L'école ça se réussit ensemble*. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 3.

PARADIS, Louise & POTVIN, Pierre. (1993). *Le redoublement un pensezybien. Une analyse des publications scientifiques*. Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 85, pages 13 et 14, 43 et 46.

PARENT, Pauline. (1993). *Le savoir en partage. L'école ça se réussit ensemble*. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 5.

PARKER, C. (1992). *The ADD Hyperactivity Handbook for schools*. Impact publication inc. Florida.

PELLETIER, Francyne. (1992). *La misère de l'éducation: L'école n'est pas la seule coupable*. La Presse. Montréal, 8 février.

PENNAC, Daniel. (1992) *Comme un roman*. Gallimard. Paris.

PETERSON, Sarah E.; DEGRACIE, James S. & AYABE, Carol. (1985). *A Longitudinal Study of the Effects of Retention / Promotion on Academic Achievement*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, April-March.

PILON, Nicole & ARCHAMBAULT, Jean. (1985). *Mais qu'estce qui peut bien démotiver l'élève?* Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Montréal.

POTVIN, Pierre; GAGNON Gaétan; HÉBERT Sylvie; CAUCHON Nathalie; BOUDREAULT, Nathalie & GAGNIER, JeanPierre. (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : Les petits pas...* Université du Québec à TroisRivières. Gouvernement du Canada. Ottawa.

POULIOT, Louisette. (1994). *Mythes au sujet du redoublement scolaire*. Texte reçu lors de la Journée de réflexion et d'échanges sur le redoublement scolaire, novembre. Jonquière.

- RACHAL, Janella. (1985). StateFunded Compensatory / Remedial Program Final Evaluation, 198485. Longitudinal Effects. Office of Research and Development. Louisiana State Dept. of Education. Louisiana.
- REASONER, Robert, W. (1995). Comment développer l'estime de soi. Psychometrics Canada Ltd. Alberta.
- RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT. (199?). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire. Études et analyses, 282586, Québec.
- RISTIC, Benedykta & BRASSARD, Diane. (1990). Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec : le coût pour l'année 19891990 et l'incidence sur le retard scolaire. Ministère de l'Éducation du Québec. Direction Générale de la Recherche et du Développement et Direction des Études Économiques et Démographiques. Québec.
- ROBITAILLE, Denise. (1995). Les clientèles nonmotivées. Conférence dans le cadre des rencontres régionales du MEQ. Québec, 17 mars.
- ROBITAILLEGAGNON, Nicole & JULIEN, Raymond. (1994). Les pratiques du redoublement à l'école primaire. Document de travail. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Québec.
- ROBILLARD, Lucienne. (1993). L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 1, no 1.
- ROUILLARD, Jacques. (1994). Je m'outille, mes parents aussi! L'école ça se réussit ensemble. Bulletin d'information sur les projets du réseau scolaire. Québec, vol. 2, no 5.
- ROYER, Égide; MOISAN, Sylvie; PAYEUR, Christian & VINCENT, Suzanne. (1995). L'ABC de la réussite scolaire. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). CEQ. Éditions Saint-Martin. Québec.
- ROYER, Égide; MOISAN, Sylvie; SAINTLAURENT, Lise; GIASSON, Jocelyne & BOISCLAIR, Andrée. (1992). Abandons scolaires : causes et remèdes. Vie Pédagogique. Québec, septembre-octobre, no 80, pages 14 à 17.
- SCHUYLER, Nancy Baenen. (1985). Does Retention Help? Perspectives after three years. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- SCHUYLER, Nancy & LIGON, Glynn. (1983). Promotion or Retention : An Individual Decision. Office of Research & Evaluation. Austin Independant School District. Texas.
- SCHUYLER, Nancy Baenen & TURNER, Belinda O. (1986). Retention or Promotion: Have Policies Passed or Failed? Austin Independent School District. Texas Office of Research and Evaluation. Texas.
- TARDIF, Jacques. (1994). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement. Document d'accompagnement d'une allocution au 12e congrès de la Corporation professionnelle des psychologues du Québec. Montréal, juin.
- TARDIF, JeanClaude. (1992). Exclus ou déserteurs. Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire. Centrale d'Enseignement du Québec. Québec, Mai.

TOWNER, Daniel R. (1988). A review of research literature on the effects of pupil retention. Indiana University at South Bend. USA, July.

TREMBLAY, Richard. (1992). L'intervention psychologique auprès des écoliers en difficulté de comportement. Document de travail, Février. Direction de l'adaptation scolaire et des Services complémentaires. Ministère de l'Éducation du Québec. Québec.

TURCOTLEFORT, Nancy. (1992). Résumé des éléments favorisant la réussite d'un programme de prévention de l'abandon scolaire et liste de contrôle des différentes étapes à franchir. Commission scolaire de l'Argile Bleue. Mont SaintHilaire.

VENNE, Michel. (1993). Des milliers de projets et des millions de dollars pour le bonheur scolaire. Le Devoir, cahier spécial éducation. Montréal, 23 janvier.

WALSH, Martine. (1995). Conversation téléphonique sur l'expérience du redoublement à la Commission scolaire de Black LakeDisraëli. 21 mars.

WILLIAMS, Karen, A. (1985). What Research Says about Grade Retention and Academic Achievement. Information Analyses. U.S.A.

ZAYED, Raymond; DIONNE, Lynda & BOURQUE, Yvan. (1990). Recommencer une année au primaire... Estce un échec ou un succès? Information, février, no 29, pages 5 à 10.

ZIEGLER, Suzanne. (1992). Repeating a grade in elementary school : What does research say? School executive Education. Toronto, January, pages 42 to 47.