

Redoublement de classe: Quelle efficacité pour l'enseignement primaire en RD Congo ?

[Class increase: What efficiency for the primary school in DR Congo ?]

Roger LOMBU BASA

Assistant, Institut Supérieur Pédagogique de Bunia, Kisangani, RD Congo

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: If for some researchers, a pupil who didn't master the objectives of training must take the school year, such is not the case for others. The increase doesn't improve the pupil's output; on the contrary, it plays negatively on her incentive, her degree of stress, her esteem of oneself, her social integration, her behavior and even on her personality. After analysis of the data of this paper, we have concluded that the increase is not beneficial, nor to the learners, nor to the state that spends a lot of money and means for these pupils in school difficulty. Thus, the state must consider other options to avoid the waste of funds, which had to help the Congolese school to be performed.

KEYWORDS: Increase, Pupils in difficulty, Training, 6th primary year, Bunia town.

RÉSUMÉ: Si pour certains chercheurs, un élève qui n'a pas maîtrisé les objectifs d'apprentissage doit reprendre l'année scolaire, tel n'est pas le cas pour d'autres. Le redoublement n'améliore pas le rendement de l'élève, au contraire, il joue négativement sur sa motivation, son degré de stress, son estime de soi, son intégration sociale, son comportement et même sur sa personnalité.

Après analyse des données de cet article, nous avons conclu que le redoublement n'est pas bénéfique, ni aux apprenants qu'à l'État qui dépense beaucoup d'argent et des moyens pour ces élèves en difficulté scolaire.

Ainsi, l'État doit envisager d'autres options pour éviter le gaspillage des fonds, lesquels devaient aider l'école congolaise à aller de l'avant.

MOTS-CLEFS: Redoublement, Élèves en difficulté, Apprentissage, 6^e année primaire, Bunia.

1 INTRODUCTION

L'éducation comme art d'élever l'enfant, mais aussi l'action continue exercée sur l'être à éduquer à fin de lui faire acquérir toute la perfection dont il est capable, en fonction de la société de demain dans laquelle il devra s'intégrer peut aussi aboutir à l'échec, ceci peut être lié à la différence interindividuelle ou intra individuelle.

Lorsqu'il est question du classement 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 élèves, beaucoup de personnes-ressources du milieu scolaire décident d'y recourir faute d'avoir d'autres solutions à proposer. Confiant 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.

Le problème de l'échec scolaire a été et continue d'être au centre de nombreux débats dans le domaine de l'éducation. La préoccupation de différents agents concernés par l'éducation face au problème de l'échec scolaire s'explique par le fait que la solution à y apporter permettrait de réduire les coûts.

Cependant, l'échec scolaire représente un dysfonctionnement de l'école. Contrairement à l'idée véhiculée selon laquelle l'éducation favorise l'égalité de chance, l'échec scolaire contribue plutôt à reproduire et perpétuer l'inégalité sociale. Il est préjudiciable et frustrant pour l'élève à cause de ses effets négatifs sur sa personnalité comme le notent d'ailleurs Bastin et Rosen, si les causes et les responsabilités de l'échec scolaire sont imputés à la fois à l'école et à l'élève.

Mais les nombreux cas d'échecs scolaires enregistrés tant dans les sociétés développées que dans celles en développement témoignent de l'inefficacité de leurs systèmes éducatifs et suscitent en conséquence un certain nombre d'interrogations, quant à la pertinence des investissements consentis. Sur ce, plusieurs études ont été menées dans différents pays afin de trouver les causes de ces nombreux échecs scolaires. Certaines d'entre elles ont mis l'accent sur les facteurs sociaux (scolarisation moyenne des parents, stabilité familiale, densité et délinquance, etc.) et les facteurs familiaux (revenus familiaux, origine ethnique, langue parlée à la maison, nombre d'enfants, habitation, emploi des parents) comme étant à l'origine de l'échec scolaire (Coleman et Coll, 1966 ; Baudelot et Establet, 1971).

En République Démocratique du Congo, comme dans beaucoup d'autres pays, un enfant qui n'a pas maîtrisé les objectifs scolaires de sa classe doit reprendre les études dans cette même classe. 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 qu'aux États-Unis et dans les pays d'Europe. Beaucoup de chercheurs se sont interrogés sur les conséquences de cette mesure, en étudiant plus particulièrement ses 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; Buckigham, 1926; McKinney, 1928; Klene et Bransom, 1929; Farley, Frey et Garland, 1933; Atto et Melby, 1935; Arthur, 1936; Coffield et Blommers, 1956; Afinson, 1941 cités par Leblanc, 1991). Bien que la reprise d'année puisse être bénéfique dans certains cas isolés, elle ne l'est pas pour la majorité des élèves (Leblanc, 1991).

Déjà en 1975, l'étude de Jackson (Citée par 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. De même, Holmes et Matthews (Cités par Balow et Schwager, 1990) ont fait une méta-analyse 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.

Si les différentes recherches ont démontrés la faiblesse de cette pratique, certains pays, comme la République Démocratique du Congo s'y accrochent toujours, sans penser à sa suppression, ni son amélioration ou modification. Ainsi, nous nous sommes posé la question de savoir, quel est l'impact de redoublement sur le rendement des écoliers de 6^e année primaire de la ville de Bunia en compréhension française ? En d'autres termes, les écoliers qui redoublent obtiennent-ils des meilleurs rendements par rapport à ceux qui viennent de la classe inférieure en compréhension française ?

Dans le présent travail, nous poursuivons l'objectif de démontrer l'impact du redoublement sur le rendement des écoliers de 6^e année primaire de la ville de Bunia en compréhension française.

A la lumière des études évoquées ci-dessus, nous estimons que les élèves qui redoublent la 6^e année primaire obtiennent des rendements inférieurs à ceux qui viennent de la classe inférieure (5^e année primaire).

Cette étude porte double intérêt : théorique et pratique. Sur le plan théorique, ce travail constitue un apport scientifique et aussi un outil de référence que d'autres chercheurs pourront aborder sous d'autres dimensions. Il est également une source d'inspiration pour des agents éducatifs en matière de la pratique de redoublement qui est monnaie courante dans les écoles de la RD Congo.

Sur le plan pratique, ce travail fait preuve aux personnes qui ont en charge l'éducation des enfants (l'État congolais, les parents, les enseignants et élèves) de l'efficacité de la pratique du redoublement dans nos écoles, laquelle vise, selon l'État congolais, l'amélioration des performances scolaires des élèves qui n'ont pas pu satisfaire aux différentes évaluations scolaires.

Le présent travail se justifie par le fait que, malgré les reproches faites à la décision de faire reprendre un écolier ou élève l'année scolaire, s'il n'a pas atteint les objectifs assignés à sa formation, la République Démocratique du Congo continue à faire fi de ce problème. Or, lorsqu'un enfant reprend l'année, l'État perd deux fois le même moyen pour consacrer à la formation de ce dernier ; d'où le gaspillage. C'est ainsi que nous avons jugé opportun de mener cette étude, comme preuve pouvant

aider l'autorité qui a l'éducation à sa charge, de prendre des décisions utiles, au moment opportun, pour éviter de charges supplémentaires à l'État. Aussi, le redoublement a des effets néfastes sur la poursuite de la scolarité de l'enfant.

1.1 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). 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).

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). 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).

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 tenantes 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 tenantes du redoublement, un enseignement relativement uniforme puisque donné à des groupes d'élèves plus homogènes (Robitaille-Gagnon 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 (Robitaille-Gagnon 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 de 4 à 5 % des élèves (Brais, 1994).

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).

1.2 TAUX DE REDOUBLEMENT SELON LES MILIEUX SCOLAIRES

Au Québec, une étude faite 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. 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 8e (George, 1993). De même, en 1988-1989, dans le district de Californie, une ou un élève sur dix a repris sa 1re 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% (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).

1.3 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE QUI REDOUBLE

1.3.1 SEXE

Selon plusieurs auteurs (Brais, 1994a; Leblanc, 1991), 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. Des données québécoises plus récentes indiquent une proportion identique : 66% de garçons contre 34% de filles (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).

1.3.2 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). 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 1^{ère} et 2^e 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).

1.3.3 COMPORTEMENT

L'élève ayant des problèmes émotifs et comportementaux tend à redoubler plus fréquemment que ses camarades. Selon l'étude du MEQ, ces facteurs liés à l'élève sont habituellement perçus comme la cause du redoublement (Robitaille-Gagnon 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, 1994).

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.

1.3.4 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.

1.4 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 : 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 (Leblanc, 1991). 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 (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 (cités par Balow et Schwager, 1990) ont fait une méta-analyse 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'écart type :

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, De Gracie 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). Aussi, 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.

1.4.1 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 (Leblanc, 1991). À ce sujet, Holmes (1989 cité par 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. Cinquante-quatre 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, 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 (Fuhrman, Clune et al., 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 précède 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 (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994; Paradis et Potvin, 1993). Pour arriver à cette conclusion, ces auteurs 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 cité par 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.

1.4.2 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.

1.4.2.1 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 cité par Fuhrman, Clune et autres, 1990). Par ailleurs, il semble que le redoublement soit perçu par certains élèves comme un soulagement lorsqu'elles ou ils croient mériter un tel classement (Association canadienne d'éducation, 1989 citée par Côté, Kennes et autres, 1995).

1.4.2.2 ESTIME DE SOI

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 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 cités par 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 (Ehrlich, 1989a cité par Tremblay, 1992).

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 (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 socio-affectif 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 6e et 7e 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 négativement 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 (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994; Laporte, Duclos et Geoffroy, 1990). Tous les parents rapportent être déçus que leur enfant redouble (Robitaille-Gagnon 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 (Robitaille-Gagnon 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, cité par Towner, 1988), quelques-uns ont montré une amélioration (Plummer, 1982, cité par 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.

1.4.2.3 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 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 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, cité par 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.

1.4.2.4 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, cité par 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 De Vincentis, 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, cité par 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, cité par 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).

1.4.2.5 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, 1994). 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 6^e ou 7^e 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.

1.4.2.6 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 fait, si l'on compare les redoublants et les non-redoublants, 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, 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).

2 MÉTHODOLOGIE

Notre population d'étude est constituée des écoliers de 6^{ème} année primaire de la ville de Bunia. De cette population, nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire de 1132 écoliers issus de 13 écoles primaires. Parmi ces écoliers, nous avons retenus 481 qui redoublent la classe de 6^e année et 651 qui viennent de la 5^e année. Pour collecter les données, nous avons recouru à une épreuve de compréhension française, laquelle a été conçue par le Service de Planification et d'Évaluation en Éducation de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Kisangani (voir en annexe). Les données collectées sont ensuite analysées par le logiciel Statistic Package in Social Science (SPSS en sigle) version 20. Nous avons calculé la statistique descriptive (moyennes, écarts-types, première note, dernière note, coefficients de variation et le rendement). Pour comparer les moyennes obtenues, nous avons recouru au test t de student et l'analyse de la variance. Et, enfin de déceler l'impact de redoublement sur le rendement des écoliers, nous avons recouru à l'analyse de la régression linéaire simple.

3 RÉSULTATS

3.1 ANALYSE DE RENDEMENT EN COMPRÉHENSION FRANÇAISE

A ce niveau, nous analysons le rendement global et suivant les variables retenues.

3.1.1 ANALYSE DU RENDEMENT GLOBAL

Après avoir calculé les indices statistiques sur base des scores globaux en compréhension française, nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 3.1. Indices statistiques globaux en compréhension française

Compréhension	N	Max	D	P	\bar{X}	SD	CV	Rdt
	1132	10	0	10	4,09	2,17	0,53	40,92

Légende :

N = Nombre total des écoliers *D* = Dernière Note *P* = Première Note

\bar{X} = Moyenne *Max* = Maximum ou la note totale de l'épreuve

SD = Écart-type *CV* = Coefficient de variation *Rdt* = Rendement en pourcentage

Les résultats de ce tableau attestent que les 1132 écoliers qui ont participé à l'épreuve de compréhension française ont obtenu une moyenne de 4,09 sur un maximum de 10 points, soit un rendement de 40,92%. L'écolier le moins intelligent a obtenu 0 point et le plus intelligent en a obtenu 10. Ainsi donc, le rendement de ces écoliers en compréhension française est insatisfaisant. Étant donné que le coefficient de variation est supérieur à 0,15, ces écoliers forment un groupe hétérogène.

Le rendement des élèves varie-t-il par école ? Répondre à cette question nous a amené à effectuer l'analyse des données par école.

3.1.2 ANALYSE DU RENDEMENT PAR ÉCOLE

Les résultats des écoliers selon les écoles se présentent de la manière suivante :

Tableau 3.2. Indices statistiques en compréhension française par école

École	N	\bar{X}	SD	Min	Max	CV	Rdt
Adventiste	82	4,45	2,37	0	10	0,53	44,49
Bankoko	84	4,67	2,09	0	8	0,45	46,67
Bunia1	113	3,24	1,67	0	7	0,52	32,43
Bunia Ville	113	3,45	2,03	0	8	0,59	34,50
Chem chem	100	4,35	2,25	0	8	0,52	43,50
Hope	46	4,24	2,29	0	8	0,54	42,41
Kapiteni Enoka	114	4,28	2,17	0	9	0,51	42,78
Mahagi Lembabo	82	3,85	2,26	0	10	0,59	38,50
Monts Bleus	61	3,20	2,15	0	8	0,67	32,00
Mwanga	53	3,54	1,72	0	8	0,49	35,41
Nyakasanza	121	4,55	2,03	0	8	0,45	45,51
Saint Kizito	106	5,16	1,90	0	9	0,37	51,63
Saio Mohamed	57	3,58	2,43	0	9	0,68	35,84
Total	1132	4,09	2,17	0	10	0,53	40,92

La lecture de ce tableau, montre que toutes ces écoles ont réalisé un rendement faible à l'exception l'EP. Saint Kizito qui a obtenu 51,63%. Tandis que d'autres écoles se situent entre 32% et 46,67%. Toutes ces écoles constituent des groupes hétérogènes, car leurs coefficients de variation sont supérieurs à 0,15.

En observant ces résultats, pouvons-nous conclure que ces moyennes diffèrent significativement par école ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à l'analyse de la variance dont les résultats sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.3. Résultats de l'analyse de la variance

Sources de variation	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	409,08	12	34,09	7,76	,00
Intra-groupes	4916,68	1119	4,39		
Total	5325,75	1131			

Les résultats de cette analyse montrent que les moyennes obtenues par les écoliers diffèrent significativement selon les écoles, car la probabilité ($p=0,00$) associée à la valeur de $F(7,76)$ est inférieure au seuil de 0,05.

A quel niveau se situe cette différence ? La réponse à cette question nous a poussé à recourir au test de Student-Newman-Keuls, lequel nous a fourni les résultats suivants.

Tableau 3.4. Résultats des sous-ensembles homogènes

École	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05				
		1	2	3	4	5
Monts Bleus	61	3,20				
Bunia1	113	3,24				
Bunia Ville	113	3,45	3,45			
Mwanga	53	3,54	3,54	3,54		
Saio Mohamed	57	3,58	3,58	3,58		
Mahagi Lembabo	82	3,85	3,85	3,85	3,85	
Hope	46		4,24	4,24	4,24	4,24
Kapiteni Enoka	114		4,28	4,28	4,28	4,28
Chem chem	100		4,35	4,35	4,35	4,35
Adventiste	82		4,45	4,45	4,45	4,45
Nyakasanza	121			4,55	4,55	4,55
Bankoko	84				4,67	4,67
Saint Kizito	106					5,16

Statistiquement, il y a lieu de discriminer cinq sous-groupes. On peut noter que le type le moins performant forme le premier sous-groupe (Sous ensemble 1), dont l'école la moins performante est Monts Bleus ; alors que le type le plus performant constituent le groupe 5, dont l'école la plus performante est Saint Kizito.

3.1.3 ANALYSE DE RENDEMENT PAR ÂGE

En introduisant cette variable, notre objectif est de savoir si le rendement des écoliers qui ont passé le test en dictée française diffère significativement selon l'âge. Ainsi, nous avons abouti aux résultats suivants :

Tableau 3.8. Indices statistiques en compréhension française par âge des écoliers

Age/an	N	\bar{X}	SD	Min	Max	CV	Rdt
9	4	6,25	1,26	5	8	0,20	62,50
10	96	4,53	2,22	0	8	0,49	45,32
11	276	4,41	2,23	0	10	0,50	44,13
12	282	4,01	2,04	0	8	0,51	40,15
13	249	3,82	2,21	0	9	0,58	38,20
14	106	3,80	2,20	0	10	0,58	38,05
15	49	3,81	2,41	0	9	0,63	38,09
16	14	3,80	1,97	1	7	0,52	37,99
17	4	4,77	0,93	4	6	0,20	47,73
18	2	5,00	0,00	5	5	0,00	50,00
Sans réponses	50	3,96	1,92	0	8	0,48	39,60
Total	1132	4,09	2,170	0	10	0,53	40,92

Tel que présenté dans ce tableau, seuls les écoliers âgés de 9 ans ont réalisé un rendement de 62,5% et ceux âgés de 18 ans qui en ont réalisé 50%. Aucun écolier d'autres âges n'a atteint le rendement de 50%. Tandis que l'écolier le plus faible dans chaque groupe d'âge a obtenu 0 point à l'épreuve, chez les groupes âgés de 9 ans, 16 ans, 17 ans et 18 ans ils ont respectivement 5, 1, 4 et 5 points sur 10.

Quant à l'homogénéité, les écoliers de chaque âge constituent un groupe hétérogène, car les coefficients de variation sont supérieurs à 0.15.

Le souci de tester la signification de la différence des moyennes par âge a produit ces résultats de l'analyse de la variance.

Tableau 3.9. Résultats de l'analyse de la variance

Sources de variation	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	104,11	10	10,41	2,24	,014
Intra-groupes	5221,65	1121	4,66		
Total	5325,75	1131			

Les moyennes obtenues par les écoliers diffèrent selon l'âge, du fait que la probabilité (0,014) associée à la valeur F (2,24) est inférieure à 0.05.

Pour mieux analyser cette variabilité, nous avons fait appel au test de Student-Newman-Keuls. Ledit test nous révèle, en ordre croissant, des sous-groupes que ces performances permettent d'établir entre les groupes d'âge. Nous les reproduisons dans le tableau ci-après :

Tableau 3.10. Résultats des sous-ensembles homogènes

Age	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	
16	14		3,80
14	106		3,80
15	49		3,81
13	249		3,82
Sans réponse	50		3,96
12	282		4,01
11	276		4,41
10	96		4,53
17	4		4,77
18	2		5,00
9	4		6,25

Comme on l'observe, un seul groupe est formé, c'est-à-dire que les moyennes de ces écoles, même faibles, sont classées par ordre croissant, de l'âge de 16 ans (3,80) à l'âge de 9 ans (6,25).

3.1.4 ANALYSE DU RENDEMENT PAR REDOUBLEMENT

Nous voulons ici démontrer si le redoublement permet de discriminer les résultats de ces écoliers. A cet effet, nous avons obtenu les résultats ci-dessous :

Tableau 1. Tableau 3.13. Indices statistiques en compréhension française par redoublement

Redoublement	N	\bar{X}	SD	Min	Max	CV	Rdt
Non	651	4,22	2,08	0	9	0,49	42,17
Oui	481	3,92	2,28	0	10	0,58	39,22
Total	1132	4,09	2,17	0	10	0,53	40,92

Il ressort de ce tableau que, les écoliers qui n'ont pas redoublé la classe de 6^e année primaire ont réalisé un rendement de 42,17% avec une moyenne de 4,22 points, leur coefficient de variation de 0,49. Ceux qui ont redoublé ont obtenu un rendement de 39,22%, avec une moyenne de 3,92 points et un coefficient de variation de 0,58.

Comme on peut le remarquer, tous ces deux groupes ont réalisé un rendement inférieur à 50%. Les écoliers qui n'ont pas redoublé la classe de 6^e année primaire ont obtenu un rendement supérieur par rapport à ceux qui ont redoublé.

La probabilité ($p=0,023$) associée à la valeur $t(2,270)$ étant inférieure au seuil de 0,05, la moyenne obtenue par les écoliers qui n'ont pas redoublé la classe de 6^e année diffère significativement de celle obtenue par les écoliers qui ont redoublé.

Cette situation peut s'illustrer par la boîte de moustache reprise ci-dessous :

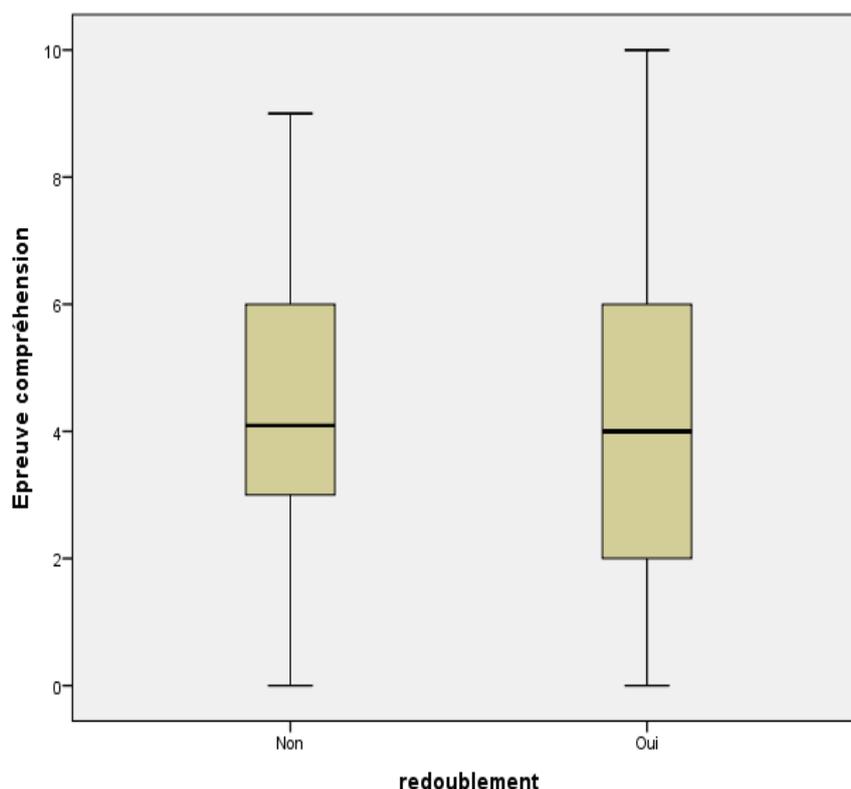


Fig. 1. Résultats des écoliers de la 6^e année primaire de Bunia par redoublement

Même si les moyennes de ces deux groupes se situent en dessous de la ligne médiane de la distribution (5 points sur 10), il est à remarquer que la moyenne des écoliers qui n'ont pas redoublé s'approche plus de la ligne médiane. Aussi, la dispersion des données est forte chez les écoliers qui ont redoublé par rapport à ceux qui n'ont pas redoublé.

3.2 ANALYSE DE LA RÉGRESSION

La régression simple nous a permis d'analyser l'impact de redoublement sur la performance des écoliers en compréhension française. Pour ce faire, les analyses se sont réalisées de la manière suivante :

Tableau 3.14. Récapitulatif du modèle de la régression

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
Redoublement	,067	,005	,004	2,166

L'analyse de la régression des résultats des écoliers en compréhension française sur le redoublement donne un coefficient de corrélation de 0,067, lequel est faible. Cela signifie la corrélation entre le redoublement et le rendement des écoliers de la 6^e année des écoles de Bunia est presque nul. Aussi, le coefficient de détermination de 0,005 indique que l'apport du redoublement dans les résultats de ces écoliers est de 0,5% (c'est-à-dire 0,005x100).

Tableau 3.28. Paramètres de régression

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	4,217	,085		49,68	,000
redoublement	-,296	,130	-,067	-2,27	,023

En effet, la probabilité (0,023) associée à la valeur du t (-2,27) permet de prédire les rendements des écoliers en dictée française à partir de redoublement, car cette probabilité est inférieure à 0,05.

Ainsi notre équation de la régression se notera comme suit :

$Y=4,217+(-0,296)X$ en terme non standardisé

$Y=4,217+(-0,067)$ en terme standardisé.

Ceci étant, toute chose étant égale par ailleurs, un écolier qui redouble de classe se verra ses notes diminuées de 0,296 écarts types en terme non standardisé (A) ou 0,067 écarts types en terme standardisé.

4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats auxquels nous avons abouti attestent que les écoliers de 6^e année primaire de Bunia n'ont pas atteint, en général, le critère de réussite de 50% prôné par la République Démocratique du Congo. Cela affirme bien ce que nous avons évoqué au début de cette recherche dans notre problématique : en République Démocratique du Congo le système éducatif congolais est en crise depuis plus de deux décennies. Aussi, les acteurs de l'éducation ne font que se lamenter de la dégradation de ce système qui, jadis, était compté parmi les meilleur de l'Afrique (Ekwa, 2004 ; Mokonzi, 2009) cette situation étant générale, les écoles de Bunia n'ont pas pu y échapper.

Malgré la dégradation du système qui n'épargne aucune de ses dimensions, affirme Mokonzi (2009, pp.45-46), il y a encore quelques écoles qui se distinguent nettement des autres et qui pourraient incontestablement être caractérisées d'écoles performantes, nous avons le cas de l'école primaire Saint Kizito. Comme qui dirait, à l'instar des animaux malades de la peste, tous furent frappés, mais tous ne furent pas morts. Qu'est-ce qui explique la performance de ces rescapés? Qu'est-ce qui fait qu'évoluant dans un même contexte socio-économique, certaines écoles se différencient positivement des autres ? Questions intéressantes, dans la mesure où l'identification des paramètres explicatifs de cette performance pourrait orienter les idées sur la réforme scolaire et assurer l'instauration d'une école de l'excellence pendant la phase historique actuelle de la refondation de la nation congolaise.

Le redoublement est une mesure qui ne favorise pas un bon apprentissage des écoliers. Si dans le temps on pensait que l'écolier qui n'a pas maîtrisé les objectifs scolaires doit reprendre l'année pour bien les assimiler, tel n'est pas le cas. Les études scientifiques ont montré que l'écolier qui redouble devient faible par rapport à celui qui vient de la classe inférieure. Si tel est le cas, la République Démocratique du Congo doit reformer son système pour abolir cette pratique qui coûte cher à l'État, et qui entraîne trop de déperdition.

Comme nous avons pu constater dans notre étude, 42,49% d'écoliers avaient repris la classe de 6^e année primaire. Ceci montre combien de fois le système éducatif congolais n'est pas efficace.

Des études d'évaluation externe effectuées à l'enseignement primaire montrent qu'à ce stade déjà le problème est de taille : non seulement les élèves n'acquièrent pas à temps voulu les compétences socles sur lesquelles se fonde la scolarité, mais encore leur niveau baisse d'année en année. Pour vérifier cette dégradation, S.V., Mulier et F., Mulier (1980) ont appliqué, en 1979, à un échantillon d'élèves de sixième année primaire de la ville de Kinshasa, les examens sélectifs organisés seize années plus tôt, soit en juin 1963. L'étude a permis de constater que les performances à l'épreuve de français avaient fortement décliné en 1979 par rapport à celles de la promotion de 1963. Alors que les élèves de 1963 avaient réalisé une moyenne de 28 sur 50, la promotion de 1979 n'a obtenu que 20,4.

L'enseignement primaire demeurant sélectif, Mulier, S.V. et Mulier F. ont conclu que les rares élèves qui passent à travers le filtre de cet enseignement présentent de sérieuses lacunes et obtiennent un rendement extrêmement faible. D'après une étude menée récemment par la Banque mondiale (2007), "la maîtrise du français, à partir de la troisième année primaire est extrêmement faible ; ce qui compromet de surcroît les performances dans les autres disciplines. La plupart des enfants de 4^{ème} année acquièrent seulement les capacités langagières les plus élémentaires, telles que l'association d'un mot à une image. La maîtrise des outils de la langue (grammaire et vocabulaire) et de l'écriture est particulièrement faible ; la plupart des élèves échouant dans les épreuves qui les mobilisent. Les performances en mathématiques sont également faibles, ce qui reflète en partie l'insuffisante connaissance du français. Les performances dans les domaines de la mesure, des concepts géométriques et de la résolution de problèmes sont très basses."

Ainsi, nos résultats a attesté que jusqu'aujourd'hui, le système éducatif congolais n'a pas réussi à résoudre le problème de la baisse du niveau des écoliers en français, en général, et en compréhension de l'écrit, en particulier.

5 CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous avons poursuivi l'objectif de démontrer l'impact du redoublement sur le rendement des écoliers de 6^e année primaire de la ville de Bunia en compréhension française.

Pour atteindre cet objectif, nous avons émis l'hypothèse selon lesquelles, nous estimons que les élèves qui redoublent la 6^e année primaire obtiennent des rendements inférieurs par rapport à ceux qui viennent de la classe inférieure (5^e année primaire).

Partant de notre hypothèse, nous avons analysé les données de 1132 écoliers, issus de 13 écoles primaires retenues par la technique aléatoire stratifiée pondérée. Nous nous sommes intéressés précisément à l'épreuve de compréhension française. Le traitement de ces données a été fait par le logiciel SPSS version 20.

Au terme de nos analyses, nous avons abouti aux résultats selon lesquels le niveau des écoliers en compréhension française est faible (40,92%). Et, les résultats de la régression indiquent qu'on peut prédire les résultats des écoliers à partir de redoublement. C'est-à-dire que, toutes choses étant égales par ailleurs, un écolier qui redouble de classe se verra ses notes diminuées de 0,296 écarts types en terme non standardisé (A) ou 0,067 écarts types en terme standardisé (Bêta).

De ces résultats, nous appelons les chercheurs qui s'intéressent à l'efficacité du système éducatif congolais d'aborder les aspects qui nous ont pu échapper, en prenant aussi en compte les aspects économiques des parents, les attitudes des élèves, leurs motivations, les méthodes d'enseignements, la coopération entre les agents éducatifs, etc. sur les performances de ces écoliers.

REFERENCES

- [1] Balow, Irving H.; Schwager, Mahna (1990). Retention in Grade: A Failed Procedure. *California Educational Research Cooperative*, Riverside. Feb 90, 46p.
- [2] Baudelot Christian, Establet Roger (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris Maspero.
- [3] Brais Yves. (1994). *Le classement des élèves à l'école primaire : un aperçu de la situation dans le milieu d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 54 p.
- [4] Brais Yves. (1994). L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993, *Document de travail*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 29 p.
- [5] Brais, Giroux et al. (1996). *Fugitive Cultures*. New York: Routledge.
- [6] Coleman James S, Cambelle E, Hobson C, McPartland J, Mood A, Weinfield F et York R :(1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C. Government Printing Office.
- [7] Crahay Marcel. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck*.
- [8] *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2006)
- [9] Deble Isabelle (1964). *Le rendement de pays développés*. Paris : PUF.
- [10] Ekwa Martin (2004). *Ecole trahie*. Kinshasa: Cadicec.
- [11] Faerber, Kay; Van Dusseldorp, Ralph. (1984). *Attitudes toward Elementary School Student Retention*. Canada
- [12] Fuhrman Susan et al. (1990), *Repeating grades in school: current practice and research evidence*, Center for Policy Research in Education. New Jersey
- [13] George Jacques (2003). *Cahiers pédagogiques. L'actualité éducative* du n°433,05). Paris.
- [14] Girard Camil, *Gens de paroles... Récits de vie de La terrière*, Saguenayensia, vol. 28, n° 4, 1996, 22 pages.
- [15] Gottfredson Denise C. Fink Carolyn et Graham Nanette., 1994, *Grade Retention and Problems Behavior*. *American Educational Research Journal*. USA, vol. 31, no 4, p. 761-784.
- [16] Goupil, G. (1990). Hyperactivité. Dans G. Goupil, *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (pp. 158-164). Boucherville (Québec) : Morin.
- [17] Grisay Aleta (1989). *La pédagogie de maîtrise face aux nationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement*. Paris : Delachaux et Nestlé, pp. 235-265.
- [18] Grisay Aleta (1992). *La pédagogie de maîtrise face aux nationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement ; In Huberman, M. (dir.), Maîtriser le processus d'apprentissage. Fondement et perspective de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Nestlé, pp. 235-265.
- [19] Grissom James B. et Shepard Lorrie A, (1989). *Structural Equation Modeling of Retention and Overage Effects on Dropping Out of School*. Educational Research Association. San Francisco, March
- [20] 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
- [21] Laporte Danielle et Duclos Germain (1990). *L'estime de soi des adolescents*. Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents. Université de Montréal.

- [22] Larousse (2010). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : PUF.
- [23] 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
- [24] Lê thàn khôi. (1967). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris, France, Edition de Minuit.
- [25] Mialaret Gaston (1967). L'apprentissage des mathématiques. *Traité des sciences pédagogiques*. (5), 225-242
- [26] Ostrowski Patricia Maslin (1987), *Twice in One Grade*, Department of Education, Providence, Rhode Island State, November
- [27] Paradis, L. et Potvin P. (1993). *Le redoublement pensez-y bien. Une analyse des publications scientifiques*, Vie Pédagogique, Québec, no 85, septembre-octobre
- Parker, H. C. (1992). *The ADD hyperactivity workbook for parents, teachers, and kds*. Plantation, FL: Specialty.
- [28] Peterson, S. E., De Gracie, J. S. et Ayabe, C. R. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Journal*, 24, 107–118.
- [29] Mulier, S. V. et Mulier, F. (1980). Approche du degré d'acquisition des connaissances d'un échantillon d'élèves de 6^{ème} primaire à Kinshasa en juin 1979. Essai comparatif avec les résultats de 1963. *Les Cahiers du CRIDE*, I (13), 1-44.
- [30] Reynolds, A. J. (1992). Grade retention and school adjustment: An exploratory analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (14), 101-121.
- [31] Ristic, B. et Brassard, D. (1990). *Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec : le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire*. Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction des études économiques et démographiques
- [32] Robert P. (2011). *Le nouveau petit Robert*. Paris : nouvelle édition millésime.
- [33] Robert P. (2016). *Le Robert illustré*. Paris.
- [34] Robitaille-Gagnon, N. et R. Julien (1994). *Les pratiques du redoublement à l'école primaire, Québec, ministère de l'Éducation du Québec*.
- [35] Rose Medway et al, (1983). The Effect of Elementary Grade Retention on Subsequent School Achievement and Ability. *Canadian Journal of Education*. Vol.XXIII n°41
- [36] Royer, Égide et al. (1992). *L'ABC de la réussite scolaire*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- [37] Siegel, C., Leivasseur (1983). *Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire ; In Education et Formation, n° 2, 1983, pp. 3-21*.
- [38] Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1989). Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. *Educational Leadership*, 44, 78-86.
- [39] Tremblay Richard (1992). *L'intervention psychologique auprès des écoliers en difficulté de comportement*, Direction de l'Adaptation Scolaire et des Services Complémentaires, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Février.
- [40] Windham (1985). *Indicators of educational efficiency*, State university of New York, Albany.
- [41] Ziegler, S. (1992). Repeating a grade in elementary school : What does research say? *Canadian School Executive*, 11, 26–31.
- [42] Leddick (1988). <http://pourtaclasse.e-monsite.com/pages/classement-de-eleve-et-le-redoublement.html>