



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

REDOUBLEMENT ET ASPIRATIONS CHEZ LES GARÇONS D'ABITIBI-OUEST

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR
OLIVIER BRETON

AOUT 2024

Ce rapport de recherche a été réalisé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

Table des matières

Table des matières.....	2
Liste des tableaux	4
Remerciements	5
Résumé.....	6
1. Le contexte.....	7
1.1 Le redoublement en Europe, aux États-Unis, au Canada et au Québec	7
1.2 Le redoublement en Abitibi-Ouest	8
2. La problématique.....	10
2.1 Les causes et les facteurs de risques du redoublement.....	10
2.2 Les effets du redoublement.....	12
2.2.1 Les effets psychoaffectifs	12
2.2.2 Les effets sur la motivation.....	13
2.2.3 Les effets sur la réussite scolaire	14
2.2.4 Les effets sur les aspirations scolaires et professionnelles.....	15
2.3 Les perceptions des principaux concernés au sujet du redoublement.....	15
2.3.1 Point de vue des enseignants et des parents	16
2.3.2 Point de vue des élèves	17
2.4 Énoncé du problème et question générale	17
Le cadre conceptuel	19
2.5 Le redoublement.....	19
2.5.1 Un fait social	19
2.5.2 Une expérience scolaire.....	21
2.6 La théorie sociologique de Pierre Bourdieu.....	21
2.6.1 Perception : La dualité de l'objectivisme et du subjectivisme.....	22
2.6.2 L'habitus du redoublant	24
2.6.3 Le capital culturel, social et économique	25
2.6.4 Espérances subjectives et chances objectives : les aspirations du redoublant..	26
2.7 Le rapport au savoir : une traduction de l'expérience scolaire	27
2.7.1 Une typologie du rapport au savoir.....	28
2.8 Le rapport au savoir : une disposition de l'habitus à considérer dans la problématique du redoublement	31
2.9 Question spécifique et hypothèse	33
3. Méthodologie.....	35
3.1 Population et échantillonnage	35
3.2 Méthode de collecte de données	36
3.3 Considérations éthiques.....	38
3.4 Retombées attendues et limites de la recherche.....	38

4.	Analyse des résultats de l'enquête	40
4.1	Le chercheur et son rapport à l'objet d'étude	40
4.2	Un double travail d'analyse	41
4.3	L'analyse structurale	41
4.3.1	Profil sociologique	42
4.3.2	Rapport au savoir.....	43
4.3.3	Perception du redoublement	56
4.3.4	Aspirations scolaires et professionnelles.....	68
4.3.5	Le modèle de base du redoublant d'Abitibi-Ouest	72
4.4	L'analyse phénoménologique.....	75
4.4.1	L'aspiration retardée : le premier groupe	75
4.4.2	L'aspiration confirmée : le deuxième groupe	76
4.4.3	L'aspiration contrainte : Le troisième groupe	77
5.	Discussion.....	79
5.1	Retour sur l'hypothèse	79
5.2	Retour sur la théorie	79
5.3	Retour sur la problématique	81
	Conclusion	82
	ANNEXE A Guide d'entretien.....	84
	Liste de références.....	88

Liste des tableaux

Tableau 1 Les caractéristiques et description des variations du rapport au savoir d'adolescent de cinquième secondaire	30
Tableau 2 Métiers rêvés et réalistes des informateurs	71
Tableau 3 Modèle de base du redoublant de l'Abitibi-Ouest.....	73

Remerciements

Je remercie d'emblée mes grands-parents, Liette, Jean-Denis, Claire et Jean-Pierre, et mes parents, Françoise et Joël qui ont tout fait pour m'offrir les meilleures conditions d'émancipation.

Je remercie ma conjointe, Jessie, pour son écoute, sa curiosité et ses encouragements à l'égard de mon projet, qui a occupé beaucoup de mon temps au cours des dernières années.

Je remercie mon directeur de maîtrise, Sylvain Beaupré, qui m'a offert un soutien indéfectible, de précieux conseils et des connaissances passionnantes en sociologie.

Je remercie le Centre de service scolaire du Lac-Abitibi qui m'a permis de mener cette enquête et plus précisément les directions d'établissement et les enseignants qui ont collaboré à l'organisation de ma collecte de données.

Je tiens aussi à souligner la participation précieuse des jeunes informateurs, sans qui ce projet n'aurait pu s'accomplir. Malgré des discussions entourant un sujet délicat, la générosité de leurs propos dévoilant une curiosité et une réflexion pour la vie en société représente certainement l'aspect le plus enrichissant de cette démarche.

Résumé

Le redoublement serait l'un des principaux indicateurs du décrochage scolaire (Galand *et al.*, 2019). La reprise d'une année au secondaire serait également une épreuve démotivante, notamment chez les garçons (Therriault, Bader, & Lapointe, 2011). Il semblerait que la manière dont le redoublement se déroule, son contexte d'application et le profil de l'élève ciblé par cette mesure seraient beaucoup plus pertinents (Benghali Daepfen, 2011). La recherche a cependant peu sondé les jeunes qui se retrouvaient dans cette situation pour comprendre leur vision du phénomène. Nous nous demandons donc, de manière générale, comment le redoublement au secondaire et ses effets sont perçus par ceux qui les vivent.

Le Centre de service scolaire du Lac-Abitibi enregistre depuis les dernières années des taux de redoublement qui sont près du double de la moyenne québécoise (Godbout, 2018). Notre démarche s'inscrit dans une perspective sociologique. Nous mobiliserons donc le concept d'habitus du sociologue Pierre Bourdieu (1980b), qui nous amène à considérer l'agent social en tant que porteur des structures de son environnement, mais aussi en tant qu'auteur de ses pratiques selon ses schèmes de pensée. Nous posons l'hypothèse que les redoublants intègrent le redoublement à la manière d'une contrainte organisant leurs aspirations futures.

Des entrevues semi-dirigées, menées auprès de 12 redoublants, nous ont offert la possibilité d'examiner en profondeur la perception de ce vécu. Par la suite, une analyse structurale nous a permis de décrire les similitudes, les écarts ainsi que les récurrences (Lévi-Strauss, 1958) et de dégager un modèle type (Beaupré, 2012) du garçon redoublant au secondaire en Abitibi-Ouest. Ce garçon provient d'une famille ouvrière qui valorise l'école dans un rapport utilitaire, soit l'obtention d'un bon emploi. Il vit son parcours au secondaire à la manière d'une détention qui l'éloigne d'un accès rapide au marché du travail. Son redoublement est perçu telle une punition peu aidante académiquement. Une analyse phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2019) nous a permis de saisir le sens qu'accordent les enquêtés à la situation qu'ils partagent, soit le redoublement, et à son lien avec leurs aspirations scolaires et professionnelles. Contrairement à notre hypothèse, le redoublement n'est que pour quelques-uns une contrainte limitant leurs aspirations. Pour la plupart, c'est plutôt une perte de temps qui n'a pas modifié leurs aspirations déjà orientées vers des métiers ouvriers, notamment établies afin d'éviter un parcours complet au secondaire. Ces constats nous amènent à remettre en question la pertinence du redoublement dans la mesure où il n'est pas perçu comme il se veut, soit un moyen d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage.

Mots-clés : redoublement, garçon, aspiration, perception, habitus, région.

1. Le contexte

Depuis les dernières années, le redoublement prend des proportions importantes au sein du Centre de services scolaire du Lac-Abitibi (CSSLA) desservant le territoire de l'Abitibi-Ouest. En tant qu'enseignant au sein de cette organisation, nous sommes à même de constater le nombre important d'élèves, surtout de garçons, qui reprennent une année scolaire dont les effets sont à géométrie variable. Cette situation préoccupante nous a amené à réfléchir sur la place et le sens que prend ce parcours scolaire pour les jeunes qui le vivent.

Le redoublement désigne « la décision de faire reprendre l'année scolaire qu'un élève vient de terminer étant donné que sa réussite générale se révèle insuffisante au regard des apprentissages de base jugés essentiels pour poursuivre sa formation scolaire avec les meilleures chances de succès » (Legendre, 2005, p. 1161). Autrement dit, l'objectif du redoublement est de permettre à l'élève de profiter d'une année supplémentaire afin d'acquérir les notions préalables à la poursuite de ses études. Cela dit, cette mesure entraîne par la suite un retard scolaire, ainsi nommé par les statistiques, soit des élèves qui entrent au secondaire à 13 ans ou qui le terminent en 6 ans et plus. Selon les données les plus récentes (Ministère de l'Éducation, 2023), moins d'un garçon sur deux terminait son secondaire en cinq ans au CSSLA. Avant de présenter et de préciser ce cas particulier, voyons comment le redoublement se manifeste au sein de différents systèmes d'éducation.

1.1 *Le redoublement en Europe, aux États-Unis, au Canada et au Québec*

En Europe, le redoublement est une possibilité à tous les niveaux du parcours scolaire pour certains pays, qui en font d'ailleurs une utilisation fréquente. En France, en Belgique et en Allemagne, ce sont respectivement 28,4 %, 27,6 % et 20,3 % des élèves de 15 ans qui affirment avoir repris une année scolaire (OCDE, 2014). D'autres pays, tels que le Danemark, la Finlande et l'Irlande, procèdent à la promotion automatique, et le redoublement ne s'y produit que dans des conditions exceptionnelles (Paul, 1997). Elles affichent ainsi un taux de redoublement inférieur. On remarque également que les pays pratiquant le redoublement sont ceux qui démontrent des inégalités sociales élevées dans leur système scolaire (Galand *et al.*, 2019). Pour certains états européens dont l'enseignement secondaire est organisé selon des filières techniques ou générales, on se demande si le redoublement sert soit à « signaler les élèves en difficulté qui seront orientés vers une filière professionnelle, soit permettre aux élèves qui peinent le plus de rattraper leur handicap et de pouvoir gagner la filière générale » (Paul, 1997, p. 615). Selon les statistiques, la première option semble prépondérante. En France, parmi les élèves des filières professionnelles, ils

sont 81 % à accuser un retard scolaire. Dans les filières générales, ils sont de 21 % à 28 % (Cayouette-Remblière et de Saint Pol, 2013).

Aux États-Unis, le phénomène de *grade retention* varie entre les différents états (Warren *et al.*, 2014). Le taux national est identifié à 13,3 % par l'enquête du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (OCDE, 2014). Plusieurs études ont démontré qu'en sol américain, ce sont les garçons et les jeunes issues des communautés noires et hispaniques qui ont plus de chance de reprendre une année (Jimerson *et al.*, 2006 ; Locke et Sparks, 2019).

Au Canada, le taux de redoublement se situe à 5,1 % pour l'ensemble du pays (Haeck *et al.*, 2022). Un rapport de Thomas (2009), produit pour Statistique Canada, révèle « [qu'] un pourcentage considérablement plus élevé d'enfants des familles à très faible revenu que d'enfants des familles à revenu plus élevé avaient redoublé une année ». Au Québec, une stabilité s'observe depuis 2012 ; le taux de redoublement provincial au primaire avoisine les 12 % (Ministère de l'Éducation, 2023). Les élèves entrant à 12 ans au secondaire obtiennent une qualification dans 87,5 % des cas. Les élèves arrivant au secondaire en retard ne sont que 57,7 % à obtenir un diplôme d'études secondaires ou une qualification (Ministère de l'Éducation, 2023). Dans le réseau d'enseignement public, pour les cohortes de 2010 à 2015, les élèves fréquentant des écoles en milieu favorisé étaient de 15 % à 20 % plus nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires sans accumuler de retard scolaire (Ministère de l'Éducation, 2023).

1.2 *Le redoublement en Abitibi-Ouest*

Située au Québec, l'Abitibi-Ouest compte plus de 20 000 habitants, dont la quasi-totalité possède le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 2022). L'Abitibi-Ouest s'est construite autour de l'agriculture et de l'exploitation des ressources naturelles auquel se rattache aujourd'hui 75 % des emplois (L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021a). Les hommes de l'Abitibi-Ouest profitaient, en 2015, d'un revenu moyen de 64 916 \$(L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2022). Pour les femmes, ce dernier d'établit à 37 351 \$. Quelque 7,7 % des enfants vivent dans un ménage considéré à faible revenu(L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021b). Le tiers de la population active détient un certificat ou un diplôme d'apprenti ou d'une école de métier, 24 %, un diplôme d'études collégiale ou universitaire et 23 % n'a aucune certification scolaire (L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021c). Le CSSLA accueillait en 2018 plus de 2880 élèves. Au

niveau postsecondaire, seule la formation professionnelle est présente¹, dispensant des cours dans les secteurs de la métallurgie, de la mécanique, de l'alimentation, de l'administration et du transport. Trois écoles secondaires sur quatre ont une cote de défavorisation élevée selon l'indice de milieu socio-économique (Godbout, 2018).

Au CSSLA, les redoublements sont fréquents depuis les dernières années. Entre 2013 et 2016, plus d'un élève sur cinq avait repris une année scolaire au primaire (Godbout, 2018). Les plus récentes statistiques du ministère de l'Éducation (2023) révèlent que 43 % des garçons du CSSLA obtenaient une qualification en 5 ans en 2021-2022, contre 75 % chez les filles. Les autres élèves terminent leur secondaire avec un retard ou ne diplôment pas. De 2013 à 2017, le taux de décrochage chez les garçons est passé de 22 % à 30 % (L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2019).

Le phénomène du redoublement semble donc bien présent sur le territoire de l'Abitibi-Ouest. Sa fréquence dépasse la moyenne québécoise et les secteurs avoisinants. À titre de comparaison, à Rouyn-Noranda, 4,8 % des élèves arrivaient au secondaire en ayant redoublé et ils sont 68,2 % à terminer leur secondaire en cinq ans (Ministère de l'Éducation, 2023). L'endroit où le redoublement est observé n'est donc pas étranger à l'ampleur du phénomène.

¹ Le cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ont un centre de service à La Sarre. Cependant, aucune formation complète n'y est dispensée.

2. La problématique

Le redoublement, qui est présenté comme une solution à des difficultés d'apprentissage et un moyen de retrouver la voie de la réussite, est inefficace, selon un vaste lot d'études et de méta-analyses (Dutrévis et Crahay, 2013 ; Galand *et al.*, 2019 ; Jimerson, 2001 ; Jimerson et Ferguson, 2007 ; Manacorda, 2012 ; Quiroga *et al.*, 2012). Un constat marquant est qu'il serait l'un des principaux indicateurs du décrochage scolaire (Galand *et al.*, 2019). Abolir le redoublement ne serait pas une avenue nécessairement plus efficace (Draelants, 2018). Il semblerait que la manière dont le redoublement se déroule et son contexte d'application dicteraient la pertinence de cette mesure aux yeux des élèves (Benghali Daeppen, 2011). Pourtant, peu nombreuses sont les recherches s'étant penchées sur la manière dont le redoublement a été perçu par les redoublants, eux-mêmes. Au Québec, Bader, Thériault et Lapointe (2011) ont mené une enquête à ce sujet. Leur conclusion pointait une perception distinguée entre les filles et les garçons, et ciblait le rapport au savoir comme une notion porteuse dans la compréhension de ce phénomène. Quand le parcours scolaire de plusieurs élèves est marqué par le redoublement, il a lieu d'en observer les causes, les conséquences, les perceptions et leurs ancrages.

2.1 *Les causes et les facteurs de risques du redoublement*

Le redoublement survient, en premier lieu, dans les systèmes scolaires où il est considéré comme un moyen pour aider les élèves à réussir. Les politiques scolaires considérant le redoublement comme l'une des possibilités de parcours scolaires entraînent nécessairement sa pratique, son maintien et sa légitimation (Marcoux et Crahay, 2008). De surcroît, les conceptions que les enseignants portent en eux deviennent l'une des causes du phénomène. Leur propension à croire au bienfondé du redoublement les amène à favoriser cette pratique (Pouliot et Potvin, 2000).

En second lieu, certaines caractéristiques sociales chez les élèves apparaissent comme des facteurs de risques du redoublement. Selon plusieurs études américaines et canadiennes (Corman, 2003 ; Guèvremont *et al.*, 2007 ; Warren *et al.*, 2014), la pauvreté, le faible niveau d'éducation de la mère, les familles monoparentales et l'appartenance à une minorité ethnique sont tous des facteurs de risque considérables. Une étude (Agasisti et Cordero, 2017) ayant analysé les données de 16 pays européens a conclu qu'en plus du statut socioéconomique des parents, la fréquentation du préscolaire, l'accès aux ressources économiques et culturelles ainsi que la composition socioculturelle des élèves de l'école sont des facteurs pouvant augmenter ou réduire le risque de redoublement Murat (2009), en France, a détaillé l'influence des caractéristiques sociologiques en se concentrant sur la

relation entre les compétences scolaires des parents et le retard scolaire, soit la reprise d'une ou plusieurs années scolaires, de leur enfant. À l'égard des constats américains et canadiens, il affirme que les compétences scolaires des parents ainsi que leur diplôme, leur revenu et leurs pratiques culturelles se lient significativement aux possibilités de redoublement chez leurs enfants. Il estime à 44% le taux de retard des enfants de père ouvrier, « contre 23 % pour les enfants de père cadre » (Murat, 2009, p. 116).

En troisième lieu, nous pouvons retrouver des causes, plus subjectives, du redoublement dans le discours des élèves. Ceux ayant redoublé au primaire attribuent principalement leur reprise à des difficultés scolaires alors qu'au secondaire les raisons évoquées relèveraient davantage de l'attitude. La manière dont les enseignants présentent leurs cours est également mentionnée comme une raison principale autant au primaire qu'au secondaire (Benghali Daepfen, 2011).

Parmi les causes d'un redoublement, il est impossible de ne pas évoquer que les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) représentent, selon le ministère de l'Éducation (2023), une grande partie des redoublants au primaire. Au secondaire, ce ne sont que 56,1 % des élèves HDA qui obtiennent un diplôme, et ce, en sept ans ou moins. D'autres données, spécifiques à la région de la Mauricie, suggèrent que 80 % des EHDA ne terminent pas leur secondaire en 5 ans (Rousseau *et al.*, 2009). Il n'existe pas de données précises quant au type de difficultés et de troubles chez les élèves qui redoublent. Cependant, en valeur absolue, ce sont les élèves qui ont un plan d'intervention sans avoir de trouble ou de déficience codés par le Ministère que l'on retrouve en grande majorité dans les classes ordinaires du réseau public (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b). Cet ensemble comprend des élèves à risque, en difficulté d'apprentissage ou ayant des troubles du comportement (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2006). Parmi ces troubles, les difficultés en lecture et le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité sont des conditions qui peuvent, notamment, entraîner un redoublement. Bien que le redoublement ne soit généralement pas présenté comme une mesure efficace et inclusive pour pallier les difficultés d'apprentissage (Lafortune et Doudin, 2006), Lemmel (2005) souligne que le redoublement peut, avec la mise en place de mesures supplémentaires adéquates, permettre dans certains cas l'amélioration des compétences.

Finalement, le sexe est également un facteur influençant le phénomène du redoublement. Les garçons accusent constamment et historiquement un retard scolaire plus grand que les filles (Conseil supérieur de l'éducation, Lamarre et Ouellet, 1999 ; Lefebvre, 2006 ; ministère

de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). C'est également le cas en Abitibi-Ouest (Godbout, 2018). Les garçons connaissent une motivation et une adaptation psychosociale moins grande par rapport à l'école que les filles. Ils sont notamment plus enclins à considérer le décrochage comme un choix avantageux étant donné que leur parcours scolaire est plus souvent affecté par le retard scolaire et les échecs que les filles (Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janosz, 2010). Il est également remarqué que les garçons fréquentant des écoles de milieux défavorisés sont le groupe reconnaissant le moins l'utilité de l'école. De plus, le marché de l'emploi permet plus facilement aux garçons ayant une scolarité écourtée de trouver un travail dont la rémunération dépasse largement le salaire minimum (Galarneau et Fecteau, 2014).

2.2 *Les effets du redoublement*

2.2.1 Les effets psychoaffectifs

Les élèves redoublants sont généralement perçus négativement par leurs pairs et cela diminue leur estime de soi (Dutrévis et Crahay, 2013). De plus, les comportements délinquants sont maintenus chez les redoublants belges qui en manifestaient (Lecocq *et al.*, 2014). Cela fait écho à une étude américaine démontrant que les élèves ayant redoublé font preuve de plus d'agressivité à l'adolescence que ceux qui, malgré leurs difficultés scolaires, ont été promus (Jimerson et Ferguson, 2007). À cela, il est possible d'ajouter que l'anxiété, l'inattention et les comportements dérangeants perdurent après un redoublement et peuvent même s'accroître (Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice et McDuff, 2001). Le redoublement aurait des effets sur la confiance en soi et les relations avec les pairs ; les redoublants vivraient un sentiment de rejet et s'associeraient davantage à des pairs déviants (Galand *et al.*, 2019).

L'étude de Karweit (1999) va cependant à l'encontre de ce constat. Selon les propos des enseignants recueillis, l'inattention et le manque de motivation seraient diminués pendant l'année de reprise. Dans la même veine, Vandecandelaere *et al.* (2016) démontrent que les enfants redoublant leur maternelle auraient, selon les observations des enseignants, à long terme, de meilleures relations avec leurs pairs et une diminution de l'hyperactivité chez les élèves ayant cette caractéristique. D'autres études (Wu *et al.*, 2010) abondent dans le même sens. Notons que ces études récoltent leurs données auprès des enseignants.

L'effet du redoublement au niveau psychoaffectif est donc partagé. Somme toute, il ressort généralement de la littérature que le redoublement influence négativement des sphères

psychoaffectives d'un élève, notamment sa perception de compétence. Cette dernière est intimement liée à la motivation d'un élève (Darveau et Viau, 1997).

2.2.2 Les effets sur la motivation

La motivation est ce carburant qui pousse l'élève à progresser et à apprendre. La motivation scolaire peut s'observer selon différents modèles, mais la compréhension que nous en faisons s'articule selon les concepts de Roland Viau qui s'intègrent à d'autres approches et dont l'emploi est répandu au Québec (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Donc, la motivation, selon Viau (1994), s'actualise selon trois catégories de perceptions. La valeur accordée à l'apprentissage à réaliser, la compétence estimée dans son accomplissement et le contrôle qu'un élève perçoit expliquent l'engagement de certains et le désengagement d'autres (Darveau et Viau, 1997).

Chez les jeunes, la perception de valeur d'une matière ou d'une activité découle de leurs perspectives et de leurs buts personnels. Les élèves qui redoublent au secondaire, notamment les garçons, développent un rapport utilitaire aux apprentissages (Therriault *et al.*, 2011). Cela signifie que leurs apprentissages n'ont de sens à leurs yeux que s'ils ont une utilité concrète, notamment dans le développement de compétences nécessaires à la pratique d'un métier (Beaucher, 2004). La valeur des apprentissages est désormais jugée en fonction de leur utilité. « Un certain ennui et un manque de motivation face à l'année de redoublement et aux apprentissages scolaires » se remarquent alors chez ces élèves (Therriault *et al.*, 2011).

La perception de compétence, elle, se fonde sur l'échec ou la réussite antérieure et les commentaires des adultes signifiants (Darveau et Viau, 1997). Or, le redoublement peut exercer des effets considérables sur la compétence perçue. Pour certains, il y aura une crainte d'échouer à nouveau (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2015). Pour d'autres, ce sera une impression de seconde chance ou d'obstacle supplémentaire (Therriault *et al.*, 2011). Crahay (2007) soulève que les enseignants ont une « attitude fataliste face à l'échec scolaire » des redoublants. Chez les parents, c'est la frustration qui ressort principalement à l'annonce d'un redoublement ; pour les parents de milieux socioéconomiques faibles, cela accentue l'idée selon laquelle leur enfant ne possède pas le « don » de réussir (Crahay, 2007).

Cette idée du don contribue également à la perception du contrôle et de la responsabilité qu'un élève détient sur une tâche et sa réussite (Darveau et Viau, 1997, p. 31). Dans le

cadre d'un redoublement, c'est la nature, interne ou externe, de la responsabilité que l'élève endosse qui dictera sa réaction face à l'année de reprise.

D'une part, l'élève peut attribuer l'échec à des causes modifiables (il n'a pas assez ou pas bien travaillé, l'enseignant ne lui convenait pas, etc.) et peut envisager l'une ou l'autre façon de s'en sortir. Il est alors possible que cet élève aborde l'année à répéter avec une ardeur nouvelle. D'autre part, l'élève peut imputer l'échec à son manque d'aptitude, c'est-à-dire à une cause inaltérable. Le redoublement sera alors vécu comme la consécration de son incapacité à réussir à l'école et il entamera l'année à répéter avec le sentiment d'être destiné à la défaite. (Crahay, 2007, p. 255).

Le redoublement se trouve donc à avoir une incidence sur ces trois déterminants de la motivation. Cosnefroy et Rocher notent que « les élèves ayant redoublé au collège se distinguent des élèves ayant redoublé au primaire par une motivation scolaire plus faible » (2005, p. 79). Nous pouvons donc comprendre les résultats de Martin (2009) ainsi que ceux de Therriault, Bader et Lapointe (2011) avançant que le redoublement n'a aucun effet positif sur la motivation ou même qu'il la diminue. Une motivation affaiblie, voire une démotivation, « ne présente en soi rien de grave aussi longtemps qu'elle n'aboutit pas à une décision de rupture, au décrochage ou à l'abandon » (Gurtner *et al.*, 2006). Mais avant tout, dans l'optique où un redoublement souhaite amener l'élève à rattraper des apprentissages non réalisés, il doit lui rester du carburant pour accomplir cette tâche.

2.2.3 Les effets sur la réussite scolaire

Le but premier d'un redoublement est de favoriser la réussite d'un élève, mais cela ne semble pas garanti. Lors de l'année de redoublement, une amélioration apparaît en lecture et en mathématique dans l'échantillon étudié par Goos et coll. (2013), soit des élèves flamands de première année. Pour la même tranche d'âge en France, Alet, Bonal et Favard (2013) ont également noté une amélioration des résultats scolaires, mais à court terme. En effet, les bénéfices scolaires du redoublement s'estompent rapidement pendant les années subséquentes (Dutrévis et Crahay, 2013). Guèvremont, Roos et Brownell (2007) ont remarqué que seul un élève manitobain de 3^e année sur quatre améliorait ses notes aux tests standardisés après avoir redoublé.

Lorsque le redoublement s'accompagne d'un effet positif, c'est qu'il s'inscrit dans des contextes particuliers permettant une amélioration de l'élève, tel un système de reddition de compte où l'administrateur a tout intérêt à mettre en place de l'aide supplémentaire pour les élèves en difficulté ou dans les classes à vocation transitoire (Galand *et al.*, 2019). La manière selon laquelle l'élève qui redouble est pris en charge peut porter fruit ; « tout dépend vraisemblablement de la façon dont on double et dont on est promu » (Draelants, 2018).

Un constat marquant des effets négatifs du redoublement sur la réussite scolaire est sa relation étroite avec le décrochage. Plusieurs études (Franklin et Streeter, 1995 ; Galand *et al.*, 2019 ; Hughes *et al.*, 2018 ; Lamote *et al.*, 2013 ; Quiroga *et al.*, 2012) présentent le redoublement comme un prédicteur et un facteur de risque du décrochage. Au Québec, en 2011-2012, parmi les élèves de 3^e secondaire qui décrochaient, 81,9 % d'entre eux avaient un retard scolaire. En 4^e et 5^e secondaire, les élèves qui affichaient un retard scolaire représentaient deux tiers des décrocheurs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). En raison de l'effet du redoublement sur les parcours scolaires, il est possible d'anticiper une certaine influence sur le plan des aspirations scolaires et professionnelles.

2.2.4 Les effets sur les aspirations scolaires et professionnelles

Les aspirations scolaires et professionnelles sont les projets futurs d'un élève. Ces derniers se développent selon l'environnement social et le parcours de l'élève au sein de l'institution scolaire (Allouch, 2017). Le redoublement participe d'une manière ou d'un autre à sa conception de soi et à l'élaboration de son projet d'avenir; « le redoublement peut ainsi être une entrave aux ambitions et à la poursuite des études » (Daeppen, 2007).

Les chercheurs du Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES) remarquent que les difficultés dans les travaux scolaires sont reconnues comme le premier obstacle à l'atteinte des aspirations scolaires idéales des garçons (Gaudreault *et al.*, 2009). Marcoux-Moisan (2015) souligne que les expériences scolaires, telles que le redoublement, ont certes une importance dans la variation des aspirations scolaires bien que les indicateurs socioéconomiques en contrôlent l'effet.

Tout en précisant que ce lien n'est pas une causalité directe, l'OCDE relève que « les élèves sont moins susceptibles de compter décrocher un diplôme universitaire s'ils ont redoublé, et ce, même après un contrôle des différences de sexe, de statut socioéconomique, et de performance en sciences et en compréhension de l'écrit » (OCDE, 2018, p. 113). Au Québec, selon l'analyse de Sayssset et Giroux (2007), seuls 36 % des redoublants envisagent des études universitaires, alors qu'ils sont 64 % à entretenir cette visée chez les jeunes à jour.

2.3 Les perceptions des principaux concernés au sujet du redoublement

La décision d'un redoublement implique trois agents sociaux : les enseignants, les parents et les élèves. Bien sûr, les directions d'écoles ou les conseils scolaires, dans d'autres systèmes d'éducation, sont impliqués dans ce processus par l'élaboration des politiques et par la

validation des propositions d'élèves en reprises faites par les enseignants. Si les chercheurs ont maintes fois examiné le point de vue des enseignants, ils ont peu considéré celui des élèves qui redoublent (Benghali Daeppen, 2011).

2.3.1 Point de vue des enseignants et des parents

Pour expliquer en partie l'emploi actuel du redoublement, soulignons que les enseignants semblent nombreux à s'accorder avec celui-ci. Draelants (2008) a dégagé des fonctions qu'il appelle « latentes » du redoublement, notamment la gestion de l'hétérogénéité des classes et l'effet motivationnel de la menace du redoublement. Plusieurs enseignants québécois partagent les croyances soulignées dans les travaux de Draelants. Ce sont 78 % des enseignants qui croient que le redoublement permet d'éviter les grands écarts de fonctionnement. Ils sont plus d'un sur deux à voir dans le redoublement une incitation à l'effort (Pouliot, 1998). Pour Marcoux et Crahay (2008, p. 513), les « croyances dans les bienfaits potentiels du redoublement orientent le questionnement des enseignants » dans leur processus décisionnel concernant la suite du parcours scolaire d'un élève. Les enseignants se demandent : « Pour qui le traitement est indiqué et à qui est-il juste de l'appliquer ? ». Pour répondre à ces questions, les enseignants utilisent les résultats des élèves, leur niveau de maturité, les efforts qu'ils fournissent et leur connaissance des capacités des parents à soutenir les apprentissages de leur enfant. Par exemple, si l'enseignant considère que les parents d'un enfant en échec pourraient l'aider à surmonter ses difficultés, l'élève pourrait bénéficier d'une promotion vers le niveau scolaire suivant. À l'inverse, pour un enfant en difficulté, membre d'une famille démunie socioéconomiquement et scolairement, les enseignants considéreraient qu'il ne recevrait pas un soutien suffisant de son entourage pour pallier ses difficultés scolaires qui ne feraient que s'accroître au niveau supérieur. Devant ces considérations, le redoublement sera donc préconisé (Marcoux et Crahay, 2008).

De façon générale, les parents acceptent le principe du redoublement. Au Québec, ils sont 81 % à appuyer cette mesure dans le cas où un élève n'atteindrait pas les seuils de réussite (Fédération autonome de l'enseignement, 2007). En Suisse, les redoublants du secondaire avancent à plus de 80 % que leurs deux parents étaient d'accord avec le redoublement (Benghali Daeppen, 2011, p. 20). En France, Troncin (2005) constate une forte acceptation sociale du redoublement alors que moins de 2 % des parents affirment être en opposition totale avec cette possibilité. Il qualifie d'« aveugle » cette adhésion au redoublement et de conséquence à la grande confiance placée par les familles envers les enseignants français (2005, p. 289). Au Québec, ce respect immuable de l'autorité scolaire ne serait plus aussi

marqué que par le passé (Portelance *et al.*, 2011). Troncin (2005) souligne les distinctions d'opinion quant au redoublement en fonction du statut socioéconomique du père. Un chef de famille défavorisé sur deux serait en accord avec une décision de redoublement alors que seulement 28 % des pères considérés favorisés iraient dans le même sens (Troncin, 2005). Dans le plan d'engagement vers la réussite de la CSDLA, Godbout (2018) souligne, au terme d'une consultation du milieu, que les répondants voient difficilement une autre option au redoublement et que selon certains « ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent réussir ».

2.3.2 Point de vue des élèves

Bien que le redoublement ne touche qu'une frange de la population scolaire, tous les élèves sont au fait de ce phénomène. Les élèves au parcours scolaire typique partagent une série de stéréotypes négatifs à l'endroit des redoublants et ils adhèrent à l'idéologie du redoublement selon laquelle un élève est responsable de sa réussite ou son échec (Crahay, 2007). Selon une enquête du Conseil national d'évaluation du système scolaire, en France, « les lycéens, les filles et les élèves qui se classent parmi les bons élèves ont une vision plus positive du redoublement que les autres élèves » (2015, p. 9). La même enquête remarque que les positions des redoublants à l'égard des impacts du redoublement sont ambivalentes et que leurs perceptions diffèrent selon certaines caractéristiques socioéconomiques.

Au Québec, Thériault, Bader et Lapointe (2011) ont fait des constats similaires au terme de 31 entrevues semi-dirigées avec des garçons et des filles, du primaire et du secondaire, ayant redoublé. Ce travail a démontré que, d'une part, les filles du primaire ne considéreraient pas leur redoublement de façon négative, même qu'elles s'engageraient sincèrement dans leurs apprentissages. D'autre part, les garçons et les élèves du secondaire vivraient le redoublement avec une perte de motivation et de l'ennui. Aussi, ils développeraient un rapport dit « utilitaire » au savoir.

2.4 Énoncé du problème et question générale

L'application du redoublement diffère d'un pays à l'autre (OCDE, 2014). Au Québec, il diffère d'une région à une autre (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020a). Les taux de redoublement au Centre de services scolaire du Lac-Abitibi ressemblent aux taux recensés dans certains pays européens employant le plus fréquemment le redoublement. Cette caractéristique d'un système scolaire semble indiquer une tendance à employer le redoublement à des fins d'orientation (Paul, 1997). Elle distinguerait également les systèmes d'éducation étant empreints d'inégalités sociales (Galand *et al.*, 2019).

Le redoublement est un phénomène qui ne peut s'observer sans son contexte. Un élève provenant d'un milieu familial dépourvu en capital culturel scolaire risque davantage de redoubler (Murat, 2009). Les élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation ont également plus de risques de vivre un redoublement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020a). De ces derniers, les garçons sont surreprésentés et vivent plus souvent un retard scolaire (Chouinard *et al.*, 2010). Bien que certaines études notent une amélioration du comportement ou des résultats scolaires, la recherche souligne généralement des effets négatifs. Au secondaire, le redoublement entrainerait une diminution de la motivation et des aspirations scolaires et professionnelles chez les garçons (Therriault *et al.*, 2011). Les statistiques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015) démontrent que la grande majorité des décrocheurs avaient accumulé un retard scolaire.

Il devient difficile de concevoir le redoublement comme un moyen efficace, dans sa forme la plus connue et employée, pour remédier aux difficultés scolaires. S'il a été étudié sous plusieurs angles, il l'a peu été du point de vue des élèves. En effet, les principaux intéressés, les élèves qui redoublent, ne sont que très rarement questionnés bien qu'ils soient « les mieux placés pour juger, subjectivement, des conséquences positives ou négatives d'une telle pratique sur leur parcours ultérieur » (Benghali Daepfen, 2011). En considérant la perception comme un point de vue, une manière de voir les choses selon une position socialement située (Bourdieu, 1987), nous souhaitons connaître celle des garçons vivant le redoublement. Dans le but de brosser un portrait de ce phénomène, fort présent sur le territoire de l'Abitibi-Ouest, nous orienterons notre recherche par la question générale suivante : ***Quelle perception les garçons redoublants d'Abitibi-Ouest ont-ils du redoublement et de leur avenir?***

Nous chercherons donc sous un angle sociologique et par l'œil du redoublant à jeter un regard nouveau sur une problématique à laquelle il n'y a toujours pas de réponse. De plus, la situation de l'Abitibi-Ouest soulève plusieurs questions pour les acteurs du milieu. Dans un article de Radio-Canada (Deshaies, 2018), on peut lire que « la directrice générale à la Commission scolaire du Lac-Abitibi, Isabelle Godbout, affirme qu'il s'agit d'un enjeu criant ». Cette préoccupation s'ajoute à celle, partagée par la communauté, de la valorisation de l'éducation dans un contexte où la force d'attraction du marché du travail s'accroît en raison de la pénurie de main-d'œuvre (Godbout, 2018). Au regard de ce contexte et du fait que le redoublement est souvent suivi du décrochage, il nous semble pertinent de comprendre comment les élèves empruntant cette voie réfléchissent, notamment, leurs aspirations scolaires et professionnelles.

Le cadre conceptuel

Cette recherche souhaite se pencher sur les perceptions que des élèves du secondaire entretiennent à l'égard du redoublement et l'influence que ces dernières peuvent avoir sur leurs aspirations futures. Nous verrons que le redoublement est un fait social qui s'inscrit dans une expérience scolaire déjà contextualisée. Cette approche sociologique nous amène donc à étudier ce phénomène au regard de la théorie de Pierre Bourdieu. Cette dernière offre un cadre théorique permettant de tenir compte du contexte sans négliger l'individu et de poser l'hypothèse d'une relation de sens entre le redoublement et la suite d'un parcours académique et professionnel.

La théorie sociologique de Pierre Bourdieu servira de socle par la notion d'habitus qui permet la compréhension des principes chez l'agent de visions et de divisions du monde, soit des perceptions, en dépassant l'opposition des traditions objectivistes et subjectivistes de la sociologie. Afin d'étayer et d'actualiser la sociologie de Bourdieu au contexte actuelle du milieu scolaire, nous mobiliserons les concepts de rapport au savoir et d'aspirations scolaires et professionnelles. Le rapport au savoir selon la définition de Bernard Charlot, sociologue de l'éducation se présente comme les liens d'un individu aux différentes formes de l'apprendre. Ce concept mènera vers une opérationnalisation, suivant les travaux de Beaucher (2004), des conditions subjectives sous-jacente à la perception du redoublement. Les aspirations futures seront, quant à elles déclinées selon les marqueurs dégagés par le travail de Marcoux-Moisan (2015).

2.5 *Le redoublement*

2.5.1 Un fait social

Dans notre problématique, le redoublement a été exposé de façon pratique, c'est-à-dire la manière dont il se réalise dans les écoles. Maintenant, selon le point de vue théorique que nous adoptons, nous devons pouvoir considérer le redoublement tel un fait social, qui structure les perceptions et qui s'observe par les outils de la sociologie.

Bourdieu a, selon une perspective objectiviste, repris de Durkheim que les faits sociaux doivent s'expliquer par des faits sociaux (Bonnewitz, 2005), c'est-à-dire des contraintes extérieures qui pèsent sur l'individu. Par un retour au texte fondateur de la sociologie *Les règles de la méthode sociologique* de Durkheim (1967), le redoublement peut être considéré tel un fait social. Ce dernier se construit selon quatre caractéristiques : qu'il soit collectif, stable, extérieur et contraignant.

Un fait social est collectif, c'est-à-dire qu'il s'attribue à un groupe, et non pas à une personne (Durkheim, 1967). Le redoublement touche évidemment un groupe, soit celui des élèves qui ne parviennent pas à atteindre les standards de passation. Pour Troncin (2005, p. 46), « le redoublement est une construction sociale qui en dit certainement plus long sur le système éducatif et les “mentalités” que sur le niveau scolaire objectif des élèves ».

Un caractère de stabilité distingue un fait social : il perdure au fil du temps. Il devient alors une habitude collective qui « s'exprime une fois pour toutes dans une formule qui se répète de bouche en bouche, qui se transmet par l'éducation, qui se fixe même par écrit » (Durkheim, 1967, p. 40). Le redoublement a constamment fait partie des pratiques et des politiques de l'organisation scolaire québécoise récente (Therriault *et al.*, 2011). Dans la MRC d'Abitibi-Ouest, sa stabilité se constate, rappelons-le, par un taux élevé de redoublement depuis plusieurs années (Godbout, 2018).

Le redoublement existe à l'extérieur de chaque individu. Cette extériorité traduit également la présence d'un fait social. Nous avons vu qu'enseignants, parents et élèves redoublants ou non sont au fait du redoublement et le perçoivent à leur manière. C'est donc dire que le redoublement s'est institué en système extérieur aux agents. Certains doivent l'appliquer, d'autres, le suivre.

L'élève qui passe par le redoublement y est contraint. L'aspect de la contrainte qu'implique un fait social nous intéresse particulièrement, car c'est cette caractéristique qui se traduit par une influence dans la suite d'un parcours étudiant.

Un fait social se reconnaît au pouvoir de coercition externe qu'il exerce ou est susceptible d'exercer sur les individus ; et la présence de ce pouvoir se reconnaît à son tour soit à l'existence de quelque sanction déterminée, soit à la résistance que le fait oppose à toute entreprise individuelle qui tend à lui faire violence. (Durkheim, 1967, p. 42)

Ce pouvoir possiblement coercitif peut s'observer de deux manières. D'une part, Draelants (2008) l'exposait parmi ses fonctions latentes du redoublement, soit l'effet de motivation qu'entraîne la menace de la reprise d'une année. D'autre part, le redoublement aurait une action coercitive dans la mesure où il freinerait les aspirations scolaires et professionnelles, lorsque l'on constate statistiquement que ce ne sont que 30% des élèves ayant connu un retard scolaire qui mènent des études postsecondaires au Canada (Kamanzi *et al.*, 2009). C'est bel et bien ce second aspect se présentant après le redoublement qui nous intéresse. Il est à noter que l'individu ne ressent pas nécessairement la contrainte d'un redoublement, alors qu'il peut y adhérer « volontairement », « mais elle n'en est pas moins un caractère intrinsèque » de ce fait (Durkheim, 1967, p. 36).

Le redoublement répond aux critères d'un fait social, donc à une observation sociologique le considérant en tant que structure. Cependant, il reste une expérience vécue qui ne se dérobe pas à la subjectivité de l'élève. Nous jugeons donc que la théorie du sociologue Pierre Bourdieu fournit des outils permettant de bien comprendre le phénomène selon ces deux perspectives, notamment les concepts d'habitus et de capitaux. De plus, le sociologue français pose le principe de la causalité du probable, soit que tout individu tend à ajuster ses espérances subjectives à leurs chances objectives de réalisation.

2.5.2 Une expérience scolaire

S'il est important de considérer une problématique sociale selon des principes d'objectivité, elle ne peut se comprendre pleinement sans l'apport du sens que les agents lui accordent, sens qui légitimise le monde social (Bourdieu, 2002). Afin d'étayer l'aspect subjectif du redoublement, soit sa perception par les redoublants, nous nous tournons vers quelques constats issus des travaux sociologiques se concentrant davantage sur l'individu en tant que sujet.

Charlot (1997) observe l'expérience scolaire par le rapport au savoir, soit par le sens que les élèves attribuent à « l'apprendre ». Dans cette veine théorique, Therriault, Bader et Lapointe (2011) ont observé que le redoublement entraînait les élèves à vivre l'apprentissage de manière utilitaire. Dubet et Martuccelli (1996) considèrent que l'expérience scolaire est une épreuve au sein de laquelle les élèves s'intègrent à l'école, y usent de stratégie et se construisent en tant que sujets. Ils décrivent notamment le redoublement telle une expérience qui sépare et isole l'élève tout en indiquant qu'il n'est plus comme les autres. Dans une approche plus pragmatique, Benghali Daepfen (2011) a recensé les différentes expériences du redoublement selon les dimensions de son déroulement, de son efficacité ainsi que de son impact social et personnel. En apposant ces données aux caractéristiques personnelles des redoublants et à leur opinion quant au sujet du redoublement, elle a constaté que l'expérience du redoublement variait selon certains déterminants.

2.6 *La théorie sociologique de Pierre Bourdieu*

Selon Bourdieu (1994), les agents sociaux incorporent des conditions objectives, sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle. Dans le cadre que ces dernières imposent, les individus produisent leurs conditions subjectives, c'est-à-dire leurs perceptions, leurs goûts, leurs aspirations, bref, ce qu'ils entendent se donner comme trajectoire de vie. Cette trajectoire, la plupart du temps, aura tendance à s'agencer aux possibilités objectives les plus plausibles pour un individu issu d'une classe sociale donnée (Bourdieu, 1974). Cette théorie nous

permet de mieux comprendre un phénomène dans son contexte et de nous interroger quant à l'influence du redoublement sur la trajectoire de vie des redoublants à partir des données que la perception des doubleurs nous fournit.

La théorie de Bourdieu a fortement fait réagir au tournant des années 1970. En se penchant notamment sur les mécanismes de reproduction, Bourdieu et Passeron ont révélé une part des mécanismes qui soutiennent les inégalités dans le système d'enseignement. Un premier livre, *Les héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), a démontré les liens statistiques entre les occupations professionnelles du père et le niveau de scolarité atteint d'un étudiant. Une seconde publication, *La reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970), a expliqué la façon dont l'école jouait un rôle de maintien des classes sociales. Bourdieu a ensuite, au fil de ses publications subséquentes, développé le concept d'habitus, qui fait place à la subjectivité de l'agent au sein d'un système de conditions objectives. Dans le cadre de notre étude, nous considérerons la perception du redoublement et les aspirations scolaires et professionnelles comme des conditions subjectives liées qui s'articulent selon les conditions objectives des redoublants.

2.6.1 Perception : La dualité de l'objectivisme et du subjectivisme

La perception correspond à la manière dont un individu voit une réalité en fonction d'une position sociale doublement structurée (Bourdieu, 1987). D'une part, la perception se construit selon des faits sociaux (Durkheim, 1967) qui structurent les schèmes de pensée, « c'est-à-dire des manières de penser que l'on a si bien intériorisées [...] que le pouvoir coercitif qu'elles exercent sur notre cognition est rarement perçu » (Friedman, 2011). D'autre part, elle résulte de l'ajustement subjectif des agents aux différentes situations données, soit aux expériences vécues (Bourdieu, 2002).

Le monde se présente à nous selon des caractéristiques propres à un lieu et à un moment donné. Il se développe donc chez l'agent une conception préorganisée de la réalité. Dans cette conception, nous retrouverons des structures qui construisent des perceptions, des obligations, des allants de soi partagés par les membres d'une même société, plus ou moins grande.

Le rôle du chercheur, souhaitant amener un changement dans une situation problématique, est d'y porter un regard critique. Pour ce faire une rupture avec le sens commun doit s'opérer et le fait social doit se construire. Dans un premier temps, pour se distancier des idées préconçues qui l'habitent, le chercheur doit faire preuve de réflexivité sur les conditions qui l'ont amené à réfléchir ainsi. Ensuite, les informations récoltées ainsi que leur construction

devront être questionnées, car la signification que les informateurs leur donnent « ne sont certes pas fausses, mais toujours incomplètes » (Bonnewitz, 2005, p. 22).

La construction d'un fait social passe par un découpage de la réalité selon certains éléments qui mettront en évidence « un système de relation propre au secteur étudié » (Bonnewitz, 2005). Bourdieu propose de procéder à l'« analyse de la genèse au sein des individus biologiques des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et de l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes : l'espace social, et les groupes qui s'y distribuent sont le produit de luttes historiques » (Bourdieu, 1987, p. 24).

Cette façon d'appréhender le réel en fonction des liens qui se tissent entre les structures sociales et les structures mentales relève d'« une philosophie de la science que l'on peut dire relationnelle, en ce qu'elle accorde le primat aux relations » (Bourdieu, 1994, p. 9).

Comme le souligne Roiné (2015, paragr. 12), « en ce qui concerne les élèves en difficulté, de nombreux travaux révèlent des caractéristiques spécifiques supposées expliquer les difficultés scolaires de cette catégorie d'élèves ». En allant chercher dans les relations les explications aux dynamiques sociales, l'écueil de la substantialisation, de la caractérisation et de la naturalisation est évité. Le chercheur ne met pas le doigt sur une « réalité subjective » qui enferme l'agent dans une condition immuable (Bourdieu, 1994). Il cherche plutôt à démontrer les « relations objectives » qui ont contribué à l'organisation de l'espace social. Dans le cadre de notre recherche, cette perspective objectiviste nous éclairera sur les conditions sociales qui ont amené les redoublants à adopter une certaine perception du redoublement.

Cette considération relationnelle de la réalité, découlant du structuralisme, n'exclut cependant pas la réalité perçue par l'agent, donc de son expérience, provenant ici de la phénoménologie : « les agents sociaux, dans les sociétés archaïques comme dans les nôtres, ne sont pas davantage des automates réglés comme des horloges, selon des lois mécaniques qui leur échappent » (Bourdieu, 1987, p. 19). Ils sont dotés d'une subjectivité qui se traduit dans leurs perceptions, leurs motivations, leurs aspirations, etc.

Il nous apparaît essentiel de ne pas dissocier l'agent de son environnement parce que ce dernier évolue dans un cadre donné, selon ses propres perceptions, aspiration, convictions, elles-mêmes orientées en fonction de ce cadre. C'est la considération de toutes ces dimensions par le chercheur qui permet de se rapprocher d'une compréhension dépassant les simples réalités substantielles, pour trouver les relations objectives. Dans le cas qui nous

préoccupe, on retrouve des élèves ayant repris une année scolaire. Ce passage dans un processus de scolarisation allongé n'est pas exempt de sens pour un élève, il s'inscrit désormais dans son parcours de vie. Le redoublement se produit également dans un contexte donné. L'élève construit alors un sens à son apprentissage en fonction des repères sociaux l'entourant, mais aussi des assises sociales le produisant.

2.6.2 L'habitus du redoublant

Le concept d'habitus, chez Bourdieu, a été développé afin de redonner aux agents une part de responsabilité dans le système qui les entoure. Bourdieu le compare notamment à la grammaire générative de Chomsky, dans laquelle l'organisation grammaticale conventionnée, issue de l'usage, permet la production de phrases constamment nouvelles (Bourdieu, 1987). L'habitus reposant sur des « dispositions acquises socialement constituées » permet à l'agent de jouer un rôle actif dans l'espace social, mais toujours selon une position. L'habitus est l'incorporation des conditions objectives, soit les structures structurées qui entourent l'agent : le statut socioéconomique familial, le lieu de vie, le sexe, etc. Ces dernières façonnent les conditions subjectives, « c'est-à-dire un ensemble unitaire de choix de personnes, de biens, de pratiques » (Bourdieu, 1994, p. 23), des structures structurantes. Cette conception théorique permet « d'échapper à cette alternative du structuralisme sans sujet et de la philosophie du sujet » sans contexte (Bourdieu, 1987). Il devient également possible de mieux comprendre comment se développent les perceptions d'un agent.

Comme tout étudiant (Bourdieu et Passeron, 1964), le redoublant s'inscrit et progresse dans le champ scolaire par le biais de son habitus. Comme notre problématique l'a fait saillir, nombreuses sont les conditions objectives qui accompagnent généralement les élèves qui redoublent. D'abord, ils s'inscrivent dans un système scolaire où la reprise d'une année fait partie de la culture des écoles. Ensuite, ces élèves partagent des conditions relatives à l'emploi, au statut matrimonial et aux compétences scolaires de leurs parents. Finalement, des caractéristiques telles qu'être de sexe masculin et la présence de difficultés d'apprentissage complètent le portrait des conditions objectives du redoublant. Ces dernières deviennent alors le cadre au sein duquel l'élève qui redouble forme ses conditions subjectives et anticipe la suite de son parcours.

L'habitus, c'est probablement aussi ce qui fait que tel projet professionnel me paraît intéressant, que j'ai envie d'explorer telle profession et pas telle autre, que je rêve d'être "golden boy" à la bourse de Londres ou auxiliaire de puériculture à Lunéville. (Guichard, 1993, p. 115)

Bref, propre à chaque individu dans ses nuances, mais aussi partagé par les agents d'un même espace social, l'habitus regroupe des individus. L'objectif de la mise à contribution du concept d'habitus est de saisir l'invariant dans les variantes observées (Bourdieu, 1994, p. 17). Pour ce faire, « ce que le chercheur construit est bel et bien des classes d'habitus statistiquement caractérisables » (Roiné, 2015, paragr. 17). Les caractéristiques objectives dont nous tiendrons compte afin d'opérationnaliser l'habitus se retrouvent au sein des différents capitaux qui le structurent.

2.6.3 Le capital culturel, social et économique

Au sein de l'appareil scolaire, le capital culturel est celui qui permet de se distinguer. Bourdieu (1970) explique que l'école possède une culture et légitimise une culture. Les élèves ayant hérité de cette culture au sein de leur famille ont donc le jeu de cartes qui leur permet de se faire reconnaître au sein de l'institution et d'en gravir les échelons. Les inégalités dans le système d'éducation proviennent donc du fait que l'institution, plutôt que de partager la culture, ne fasse qu'entériner celle que certains possèdent déjà. En d'autres mots, l'école ne parvient pas à dévoiler la culture qu'elle reconnaît à ceux qui n'en ont pas hérité.

Marcoux (2015) a réaffirmé l'importance du capital culturel d'un élève dans son parcours scolaire et dans l'élaboration de ses aspirations. Selon ses analyses, le niveau d'études des parents apparaît comme l'une des variables les plus influentes sur l'aspiration scolaire. Plus les parents sont scolarisés, plus leurs enfants auront des aspirations universitaires marquées. Les diplômes qu'un parent possède relèvent de ce que Bourdieu nomme le capital culturel institutionnalisé.

Il en va de même pour l'influence que peuvent avoir les nombreuses discussions entre parents et enfants au sujet des projets d'éducation (capital culturel incorporé) ainsi que les loisirs ou activités culturelles pratiqués en famille (capital culturel objectif). (Marcoux-Moisán, 2015, p. 221)

Le capital social, c'est-à-dire le réseau de relations d'un individu, son étendue et sa qualité, participe également à la construction d'un habitus et, ainsi, à la perception de l'école (Bourdieu, 1980a). Le capital économique, qui s'est mesuré traditionnellement par le statut de l'emploi du père, entretient de fortes corrélations avec le parcours scolaire d'un élève (Bourdieu et Passeron, 1964).

Dans une étude où l'on cherche à comprendre comment une condition propre à plusieurs individus, en l'occurrence le redoublement, influence leur devenir, la notion d'habitus devient

un outil de compréhension qui permet de tisser les liens entre l'individu et la société et d'aller comprendre la construction d'un phénomène.

2.6.4 Espérances subjectives et chances objectives : les aspirations du redoublant

L'un des constats indéniables de l'étude du redoublement est sa corrélation avec l'abandon scolaire. Il y a donc une chance objective (Bourdieu, 1980b), une possibilité générale objectivement constatée a posteriori, que le redoublant ne termine pas ses études. Dans cette perspective d'influence sur l'avenir, le redoublement affecte également la motivation et les aspirations scolaires (Cosnefroy & Rocher, 2005 ; Marcoux-Moisan, 2015). Selon Bourdieu (1980b, p. 107), cette tendance à la concrétisation de l'annoncé s'opère selon les espérances subjectives des agents, soit leur capacité à reconnaître « les indices concrets de l'accessible et de l'inaccessible, du “pour nous” et du “pas pour nous” ». Afin de saisir ces espérances et ces indices concrets, nous nous tournons vers le concept d'aspiration à des fins d'opérationnalisation.

Les aspirations scolaires et professionnelles apparaissent selon la marque de l'idéalisme ou du réalisme. Lorsqu'elle est souhaitée (Gaudreault *et al.*, 2009) ou rêvée (Bourdieu, 1974), l'aspiration sera qualifiée d'idéale. Elle n'engage pas chez l'élève une réflexion tenant compte de ses capacités et des obstacles pour l'atteindre (Marcoux-Moisan, 2015). Une aspiration réaliste, quant à elle, se dénote par le fait que l'adolescent connaisse les avantages et les inconvénients d'un métier, les études requises pour l'exercer et le processus général y menant (Beaucher, 2004). Pour Duru-Bella, Farges et van Zanten (2018, p. 207), « c'est sans doute chez les lycéens que la notion de projet, entendue comme l'exercice d'une subjectivité et la poursuite d'objectifs au sein d'un système de contraintes, prend vraiment du sens ».

Les aspirations réalistes tiennent compte des contraintes et des embûches potentielles ainsi que des résultats scolaires obtenus au secondaire et tout au long du parcours de l'élève. C'est ce que l'élève conçoit à travers un schème de pensée qui hiérarchise les enjeux, obstacles, etc., afin d'être certain d'établir la bonne stratégie pour atteindre ses fins. (Marcoux-Moisan, 2015, p. 43)

Ces schèmes de pensée qui participent à la formation des aspirations reposent notamment sur le milieu social de l'élève, dont les distinctions entraînent des raisonnements différents (Duru-Bellat *et al.*, 2018). Par exemple, l'absence d'aspirations professionnelles chez les élèves issus de milieux favorisés provient possiblement de l'éventail de choix que leur position leur offre ; pour les élèves de milieux populaires, cette incertitude face à l'avenir s'accompagne de la « dévalorisation fréquente de leurs “dons”, motivation et capacité de travail » (Duru-Bellat *et al.*, 2018).

L'aspiration professionnelle est généralement la porte d'entrée vers la compréhension du développement des aspirations scolaires (Marcoux-Moisan, 2015). En effet, la première revêt un caractère concret, car elle permet de faire référence à un métier précis. Cela dit, il n'est pas exclu qu'un élève puisse présenter des aspirations scolaires bien précises, sans pour autant entretenir des aspirations professionnelles. Il est aussi possible qu'un adolescent ne soit pas en mesure de se projeter vers l'avenir. Toutes ces situations seraient révélatrices de l'influence de l'expérience scolaire et du contexte social de l'élève (Rocher et Donné, 2012).

2.7 *Le rapport au savoir : une traduction de l'expérience scolaire*

Deux chercheurs principaux ont mis la table pour le développement actuel du concept de rapport au savoir en éducation. Jacky Beillerot s'est questionné à propos du désir d'apprendre selon un point de vue clinique psychanalytique. Bernard Charlot, pour sa part, s'est penché, par une approche socioanthropologique, au sens qu'accorde un individu à l'apprendre selon son rapport au monde, à soi et aux autres (Therriault *et al.*, 2017).

Problématisées par ces chercheurs, les réflexions entourant le rapport au savoir s'observent à plusieurs moments de l'histoire, comme le souligne Charlot dans une entrevue parue dans la revue *Le sujet dans la cité* (Charlot *et al.*, 2017) :

On s'aperçoit que cela fait longtemps que l'on parle de rapport au savoir sans utiliser l'expression : Socrate parlait déjà de rapport au savoir avec le « Connais-toi toi-même » ; Descartes traitait du rapport au savoir comme doute méthodique ; selon les recherches de Jacky Beillerot, le premier à utiliser l'expression de « rapport au savoir » est Jacques Lacan, dans les années 1960 ; on peut trouver l'expression également chez Bourdieu, avec l'idée de reproduction, avec l'idée de rapport à la langue et à la culture.

L'approche du rapport au savoir selon Charlot sera retenue dans le cadre de ce travail. D'abord, l'élève en situation d'échec scolaire et le sens des apprentissages sont au centre de la réflexion. Ensuite, les dimensions considérées sont d'ordre épistémique, identitaire et social, cette dernière nous intéressant tout particulièrement.

Comme l'échec scolaire n'est pas un objet d'études concret selon Charlot (1997, p. 16), « on reviendra alors aux phénomènes empiriques que désigne l'expression "échec scolaire" ». Le redoublement représente l'une de ces « situations dans lesquelles des élèves se trouvent à un moment de leur histoire scolaire ». Du côté de Beillerot, l'objectif visait davantage la compréhension du désir initial d'appropriation des savoirs.

Considérant que l'échec scolaire n'existe pas de manière tangible, mais que des élèves sont en situation d'échec, Bernard Charlot (1997) a voulu, en regard de l'expérience scolaire des élèves, développer une notion révélatrice du sens qu'ils attribuent à « l'apprendre ». Pour ce

faire, il considère que l'on doit tenir compte de cinq éléments afin d'analyser l'échec scolaire. Reconnaître que la position sociale de la famille, sans pour autant s'y réduire, occupe un certain rôle. Attribuer à « la singularité et l'histoire des individus » une place prépondérante. Comprendre le sens accordé par les individus, tant à leur histoire qu'à leur vécu. Considérer « leur activité effective, leur pratique ». Noter « la spécificité de cette activité, qui se déploie (ou non) dans le champ du savoir » (Charlot, 1997).

À la lumière de ces énoncés, Charlot (1997, p. 90) propose la définition suivante : « le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps ». C'est donc selon trois dimensions que le rapport au savoir se forme : « épistémique (rapport au monde et à l'apprentissage), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres) » (Therriault *et al.*, 2011).

Par ailleurs, Charlot fait partie des penseurs du rapport au savoir qui se sont tournés vers une opérationnalisation de la notion par des typologies, ce que Beaucher (2004) a précisé ultérieurement.

2.7.1 Une typologie du rapport au savoir

Afin d'opérationnaliser la notion de rapport au savoir, nous nous appuyons essentiellement sur le travail de Beaucher. Celui-ci consistait en partie à préciser les dimensions du rapport au savoir selon Charlot dans l'objectif de les opérationnaliser. Les prochaines lignes constitueront un résumé des précisions de Beaucher (2004, p. 257-267).

D'abord, il faut identifier les savoirs que les élèves côtoient et considèrent connaître. Ils peuvent être d'ordre scolaire (lire, écrire, compter, etc.) et technique : « relatifs aux sports et loisirs, à la vie en société, au développement personnel, à la créativité et au développement de l'autonomie » (2004, p. 258). L'éventail des apprentissages illustre une part de la nature du rapport au savoir. Après avoir recensé les savoirs, il est nécessaire d'amener les élèves à les qualifier. Beaucher constate que les critères d'importance, d'utilité et d'affection ressortent, c'est ce qui traduit le sens de ces apprentissages.

Concrètement la dimension du rapport aux autres et au monde concerne les gens avec qui les apprentissages se sont faits et les lieux où ils ont pris place. La famille et l'école représentent les principaux endroits d'apprentissage, certains élèves en distinguent parfois bien plus, ce qui est révélateur d'un type de rapport au savoir. Bien que ce ne soit pas apparu comme une tendance marquée dans sa recherche, Beaucher souligne que les recherches antérieures en milieu défavorisé remarquaient une opposition en « ce qui relève

de l'école [et] de la vraie vie » (2004, p. 262). À ces lieux s'adjoignent respectivement les enseignants et les membres de la famille en tant que personnes impliquées dans le processus d'apprentissage. Il est donc pertinent de noter la place que leur attribuent les élèves dans leur développement.

Pour bien cerner cette dimension, il s'agit d'amener l'élève à définir ce qu'est apprendre. Apprendre pour évoluer relève d'un rapport au savoir différent d'apprendre pour se perfectionner. « Une nuance dans l'approche plutôt active ou passive des sujets est perceptible selon la définition que propose chacun d'eux » (2004, p. 264). Amener l'élève à discourir selon le point de vue d'un adulte se révèle comme une stratégie enrichissant les informations recueillies. Il semble également y avoir une pertinence à considérer la distinction entre « apprendre » et « apprendre à l'école ».

Le soi-apprenant nous renvoie à la façon dont les élèves se définissent comme apprenant. Considèrent-ils qu'ils apprennent avec aisance ou de manière ardue ? Cherchent-ils à tout connaître ou seulement ce qui est utile ? Pour eux, le savoir permet-il de se débrouiller dans la vie ou servira-t-il plus tard ? Un aspect important de cette dimension dans la compréhension du rapport au savoir des élèves relève de leur propos à l'égard de leur façon d'aborder des apprentissages à l'école. « Ainsi, la dégradation, l'amélioration ou le maintien de la qualité de la relation entre le sujet et le savoir devient une dimension incontournable du rapport au Savoir » (2004, p. 266).

« Ce que les sujets estiment qu'il leur "reste" à apprendre » (2004, p. 266) permet d'entrevoir la perception de l'apprentissage de manière finie ou infinie pour les jeunes. Certains voudraient tout apprendre, d'autres ne peuvent imaginer ce qu'ils apprendraient après leur scolarisation.

À la lumière de ce travail, Beaucher a défini une nouvelle typologie (tableau 1) en adéquation avec la population ciblée par son étude, soit les élèves du secondaire au Québec. Cette typologie a notamment été reprise par Therriault, Bader et Lapointe (2011) dans le cadre de leur effort d'exploration du rapport au savoir de redoublants du primaire et du secondaire. L'un des résultats de leur recherche s'avère particulièrement intéressant dans le cadre du présent travail : les garçons du secondaire ayant redoublé traduisent un rapport au savoir dit utilitaire. La mobilisation de cette même typologie permettra de posséder une grille de lecture semblable dans l'analyse des informations recueillies. Ainsi, nous serons en mesure de présenter des résultats en continuum avec le précédent travail de Therriault, Bader et Lapointe (2011).

Tableau 1
Les caractéristiques et description des variations du rapport au savoir d'adolescent
de cinquième secondaire

Variations	Caractéristiques	Description
Enthousiaste	Le savoir, levier pour le développement humain	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui a du sens, c'est ce qui permet la progression de l'individu. • Apprentissages relatifs au développement l'humain personnel, à la créativité et au développement de l'autonomie. • Peu d'apprentissages scolaires et techniques. • Centration sur les apprentissages réalisés en milieu familial. • Maintien de la relation avec l'apprentissage à l'école depuis le début de la scolarité primaire. • Reconnaissance des aspects obligatoires et difficiles reliés à l'apprentissage à l'école. • Les liens entre l'apprentissage et le métier sont ténus, mais ils reçoivent le maximum d'attention lorsque le lien est perçu. • Des liens sont perçus en dehors de l'école entre l'apprentissage et le métier.
Utilitaire	Le savoir, levier vers l'avenir	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui a du sens, c'est ce qui a une utilisation concrète, pratique et évidente. • Apprentissages scolaires, techniques, sportifs et de loisirs. • Peu d'apprentissages relatifs au développement de la personne et de la créativité. • Plusieurs lieux d'apprentissage identifiés. • Rationalisation de la mobilisation scolaire selon un calcul coûts/bénéfices des apprentissages pour l'avenir. • Centration sur le plaisir, les amis, l'avenir. • L'apprentissage à l'école est une contrainte et sa valeur repose sur la possibilité d'obtenir un diplôme permettant l'accès à un métier souhaité. • Ambivalence plaisir/avenir.
Paradoxe	Le savoir, levier vers l'adaptation	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui a du sens, c'est ce qui permet dans la société. • L'apprentissage scolaire en lui-même est dépourvu de sens et dépourvu de lien avec le métier souhaité. • Apprentissages en milieu familial et scolaire. • Valorisation de l'accumulation de connaissances. • L'apprentissage est valorisé parce qu'il permet d'obtenir un diplôme. • La mobilisation sur l'apprentissage est égale partout, mais sans réelle implication personnelle. • Ambivalence intérêt/distance.
Confiant	Le savoir, levier vers la culture	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'élucider le réel. • L'accumulation de connaissances est valorisée, même lorsque leur sens est flou. • Attitude d'ouverture face à l'apprentissage. • La mobilisation sur l'apprentissage est égale partout dans l'éventualité d'une réutilisation ultérieure. • Mobilisation facilitée lorsque les liens sont perçus entre l'apprentissage et le but. • La recherche de sens facilite le processus d'apprentissage.

Source : (Beaucher, 2004, p. 281)

2.8 *Le rapport au savoir : une disposition de l'habitus à considérer dans la problématique du redoublement*

Bourdieu et Passeron stipulaient dans leur premier ouvrage, *les héritiers*, que « pour certains, l'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête, chèrement payée » (1964, p. 40). Le second travail issu de leur collaboration, la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) a tenté d'éclaircir les conditions distinguant les apprenants. Les auteurs soulignent notamment l'importance de la considération du rapport à la culture, rapport intimement lié à l'habitus :

S'il est vrai que le rapport qu'un individu entretient avec l'École et avec la culture qu'elle transmet est plus ou moins « aisé », « brillant », « naturel », « laborieux », « tendu » ou « dramatique », selon la probabilité de sa survie dans le système et si l'on sait, d'autre part, que dans leurs verdicts le système d'enseignement et la « société » prennent en compte le rapport à la culture autant que la culture, on voit tout ce qu'on s'interdit de comprendre lorsqu'on se prive de recourir au principe de la production des différences scolaires et sociales les plus durables, c'est-à-dire l'*habitus* — ce principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit. (Bourdieu et Passeron, 1970)

Critique à l'égard des imprécisions de la théorie de Bourdieu, notamment celle de la logique de la transmission, aux apparences directes, de la position sociale des parents à la position scolaire des enfants, et des interprétations qui en sont faites, Charlot (1997) reconnaît toutefois que les travaux du sociologue ont permis de mettre le doigt sur une relation observable statistiquement, soit que « l'échec scolaire "à quelque chose à voir" avec les inégalités sociales » (p. 20). L'OCDE (2014) constatait encore récemment cette relation alors qu'elle estimait que « les élèves défavorisés sont 1.5 fois plus susceptibles de redoubler que les élèves favorisés ». Charlot déplore cependant que ce constat n'ait pu renverser la vapeur :

Ce qui était une rupture est devenu un blocage. On ne voyait pas comment sortir de la logique de Bourdieu. Il existait une piste, qu'il a lui-même suggérée, mais qu'il n'a pas suivie : rendre explicite ce qui fonctionnait implicitement dans l'école. C'était l'idée de la pédagogie rationnelle. L'école exige des choses qu'elle ne donne pas, qu'elle suppose implicitement acquises. Ceux qui peuvent les acquérir à l'extérieur vont réussir, les autres non. Dans *La Reproduction*, Bourdieu suggère qu'on étudie la piste de la relation à la culture, que d'autres comme moi suivront. (Le Monde, 2002)

En suivant cette piste de « la relation à la culture », Charlot (1997) souhaite traduire les « expériences scolaires », ce que Bourdieu et Passeron (1970) nommaient comme le « processus de carrière », par une comparaison « en termes de différences mais il s'agit de différences dans le rapport au savoir et à l'école et non plus (seulement) de différences entre positions dans l'espace scolaire » (p.17).

Cela dit, le rapport au savoir et l'habitus sont liés. L'habitus est « un ensemble dynamique » (Vincent, 2009) de conditions objectives et de conditions subjectives constamment médié par des rapports sociaux. Le rapport au savoir, étant un rapport social, positionne le sujet dans un monde structuré, lui-même, par des rapports de savoirs (Charlot, 1997). Donc, en plus d'être un système de relation structurant, « on peut considérer le rapport au savoir comme l'une des dispositions (intrasubjectives) de la personne humaine, sous-tendant ses prises de position dans l'espace (intersubjectif) des relations sociales » (Vincent, 2009). De surcroît, lorsque le savoir occupe une place centrale au sein du champ d'activité, celui de l'éducation, le rapport au savoir, dans ses dimensions appliqués à la manière de Beaucher (2004), cible des conditions subjectives pertinentes à relever chez un agent dans le contexte de la présente recherche.

Parmi les conditions objectives d'un redoublant dont on doit tenir compte, la famille et ses multiples dimensions sont des facteurs d'intérêt. La structure familiale, l'emploi des parents, leur parcours scolaire, leur discours à l'égard de l'école, le parcours de la fratrie et le lieu de vie sont autant de conditions qui prédisposent le redoublant devant l'école. À cela s'articulent sa propre relation avec les matières, les enseignants, les copains et son parcours, des conditions subjectives qui forment, en partie, sa perception de l'école et son rapport au savoir.

La citation suivante donne tout son sens à la mobilisation d'un cadre théorique relevant de la sociologie de Bourdieu et de la définition du rapport au savoir de Charlot pour notre projet d'étude.

« Pour le petit homme, naître, c'est "être soumis à l'obligation d'apprendre" (Charlot, 1997, 2013), mais les objets et les formes de cet apprendre sont hétérogènes (courir, faire du vélo, partager ses jouets, supporter son frère, lire, faire des divisions, etc.). En outre, ces formes de l'apprendre et leurs objets sont inégalement valorisés, selon le groupe social et culturel, et l'histoire singulière des sujets. » (Therriault et al., 2017)

Les redoublants sont des élèves qui ont vécu l'échec scolaire, l'échec de cette « obligation d'apprendre » des savoirs qui « s'inscrivent dans des institutions telles que l'école » (Therriault, 2011). Le redoublement est, dès lors, selon le concept d'habitus, une structure incorporée chez l'élève concerné, qui s'ajoute aux autres conditions objectives acquises en fonctions de son contexte de socialisation. Cet habitus forme les perceptions, les appréciations et les actions (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 102). Lorsqu'on traite de rapport au savoir, on traite d'une valorisation, d'une appréciation, de l'apprendre qui crée un lien de sens entre un individu et le savoir.

C'est donc en considérant que les travaux de Charlot approfondissent un territoire initialement mis au jour par Bourdieu, celui des inégalités sociales face à l'école, que nous voyons le rapport au savoir en tant que notion s'inscrivant parmi les principes sociologiques de Bourdieu. De plus, nous sommes d'avis qu'un cadre théorique issu des travaux de Bourdieu offre un socle de compréhension sociologique en plus d'une posture qui amène à la révélation des relations non substantielles qui organisent objectivement l'espace social.

Le rapport au savoir apparaît alors comme une notion décortiquant pertinemment la perception d'un élève lorsque que nous l'amenons à réfléchir, entre autres, sur l'école, mais aussi sur le monde qui l'entoure.

2.9 Question spécifique et hypothèse

Le redoublement peut être considéré tel un fait social selon les critères durkheimiens, notamment celui de la contrainte sociale. Il représente également une expérience que l'élève vit et perçoit selon un certain bagage et un certain contexte. Par la suite, ce redoublement s'ajoute également aux vécus de l'élève et participe désormais, selon le principe de l'habitus, à l'organisation des expériences à venir (Bourdieu, 1980b). L'expérience scolaire et les différents capitaux d'un élève constitueraient « un meilleur prédicteur du niveau d'aspiration », qui s'élabore par l'élève selon les contraintes qu'il anticipe (Marcoux-Moisan, 2015).

Alors que ces éléments théoriques nous permettent, en plus d'éléments statistiques, de penser qu'une relation s'établit entre le vécu d'un redoublement et les aspirations scolaires et professionnelles d'un élève, peu d'études se sont penchées sur cette question afin d'en comprendre le processus. De plus, il est pertinent au point de vue scientifique de poursuivre des recherches en ce qui concerne le redoublement, sous l'angle de la perception des redoublants, et ce, de manière qualitative (Therriault *et al.*, 2011), car il en reste beaucoup à comprendre sur « les mécanismes qui président à l'engagement et au vécu scolaire des élèves scolarisés dans le réseau des écoles publiques » (Chouinard *et al.*, 2010). Bien que les effets soient non négligeables chez les filles du secondaire (Gaudreault *et al.*, 2010), le redoublement engendre chez les garçons du secondaire une diminution de leurs aspirations, et ce, dans de plus grandes proportions (Gaudreault *et al.*, 2009 ; Therriault *et al.*, 2011). Dans un souci de circonscrire l'étude tout en y voyant une zone à explorer, nous nous intéresserons particulièrement aux garçons qui redoublent au secondaire. Nous posons donc la question spécifique suivante :

Dans quelle mesure le redoublement est-il perçu par les redoublants de l'Abitibi-Ouest telle une contrainte ajustant les aspirations scolaires et professionnelles ?

Nous posons l'hypothèse que les aspirations scolaires et professionnelles des redoublants sont influencées par la perception du redoublement. Cette perception et ces aspirations sont médiées par l'habitus des redoublants composé de conditions objectives et subjectives partagées au sein de ce groupe d'élèves. Comme « l'habitus définit la perception de la situation qui le détermine » (Bourdieu, 1987, p. 135), il est le concept clé qui nous permet, dans un premier temps, de comprendre la manière qu'ont les redoublants de voir le redoublement, qu'ils ont vécu et qui structure désormais leurs perceptions. Dans un second temps, l'habitus nous permet de faire le pont entre les structures objectives qui peuvent influencer les agents dans leurs adaptations subjectives aux situations.

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Voulant se rapprocher de la subjectivité de l'agent sans en occulter l'environnement, notre étude cherche à comprendre la relation entre la perception du redoublement et les aspirations scolaires et professionnelles. Deux volets, l'un descriptif et l'autre explicatif, caractérisent donc une recherche compréhensive selon notre approche.

C'est dans ce genre de démarche « explicative » que s'engagent plusieurs enquêtes qualitatives lorsqu'elles cherchent à savoir, par exemple, ce qui influe sur les processus de carrière, sur les trajectoires des personnes, sur les représentations des différents groupes d'acteurs [...]. Les deux manières [décrire et expliquer] de comprendre de Bourdieu représentent en fait des façons différentes et interreliées d'objectiver les réalités. (Poupart, 2012, p. 62)

Notre démarche revêt également un caractère exploratoire étant donné la rareté des recherches de ce type sur le territoire québécois. Pour accomplir ces visées, la stratégie de vérification d'une étude de cas multiples sera préconisée, elle, qui se caractérise « par un souci de rendre compte, selon plusieurs perspectives, de la complexité de la réalité d'une situation particulière qu'on veut mieux comprendre » (Mongeau, 2008, p. 85). De plus, elle permet de lier le phénomène à l'environnement qui l'entoure (Gauthier et Bourgeois, 2016).

Au sein de la relation redoublement-aspirations, la perception du redoublement est notre variable indépendante. Elle s'opérationnalisera selon les dimensions des causes et des conséquences perçues. Les aspirations scolaires et professionnelles, la variable dépendante, seront, quant à elles, dimensionnées selon leur caractère idéal et réaliste.

Les aspirations réalistes tiennent compte des contraintes et des embûches potentielles ainsi que des résultats scolaires obtenus au secondaire et tout au long du parcours de l'élève. C'est ce que l'élève conçoit à travers un schème de pensée qui hiérarchise les enjeux, obstacles, etc., afin d'être certain d'établir la bonne stratégie pour atteindre ses fins. (Marcoux-Moisan, 2015, p. 43)

En observant les distinctions entre les aspirations idéales et réalistes, et les récits de nos informateurs, nous pourrions rendre compte de l'influence du redoublement. L'analyse de cette relation ne pourra se faire qu'au regard des conditions d'existence d'un élève et de son expérience scolaire plus générale constituant en partie son habitus (Bourdieu, 1980b).

3.1 Population et échantillonnage

Comme la promotion par matière est appliquée au deuxième cycle du secondaire, notre population se limite aux garçons du premier cycle qui, eux, vivent un redoublement complet en raison de l'échec de deux des trois matières de base (français, anglais, mathématique), soit une reprise de l'ensemble des matières bien que certaines ont été réussies.

L'échantillonnage s'est fait en collaboration avec le centre de service du Lac-Abitibi et les quatre écoles accueillant des élèves du 1er cycle du secondaire. Ces derniers devaient toujours fréquenter une classe ordinaire. À la lumière d'une recension des élèves en situation de reprise, nous avons sollicité la participation de volontaires. Le choix de cette méthode d'échantillonnage non probabiliste relève de « son utilité et de sa commodité » d'autant plus que « la marge d'erreur qui s'y rattache semble peu différer de celle de l'échantillonnage probabiliste aléatoire » (Angers, 2018). Douze garçons se sont portés volontaires. Ce nombre de participants a permis d'atteindre une saturation empirique parmi les discours recueillis. Les quatre derniers entretiens, menés dans une école différente, n'ont pas permis de découvrir de nouveaux propos. De surcroît, des douze participants, neuf ont présenté une perception très similaire du phénomène. Les trois autres discours entendus, bien que plus distincts, comportaient tout de même plusieurs similitudes entre eux. Cela démontre une formalisation du phénomène observé (Gauthier et Bourgeois, 2016).

3.2 *Méthode de collecte de données*

L'entrevue semi-dirigée est la méthode de collecte de données répondant le plus adéquatement aux visées de notre recherche ; « elle est tout indiquée pour qui veut explorer les motivations profondes des individus et découvrir, à travers l'unicité de chaque rencontre, des motifs communs aux comportements des gens » (Angers, 2018, p. 37). La définition de Gauthier et Bourgeois (2016) délimitera notre conception de cette méthode :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (p.340)

Notre guide d'entretien se constitue de questions touchant quatre thèmes, soit le rapport au savoir du redoublant, sa perception du redoublement, ses aspirations scolaires et professionnelles ainsi que les caractéristiques socioéconomiques qui le caractérisent. Les thèmes sélectionnés qui encadrent la discussion représentent les dimensions constituant l'hypothèse de la recherche. Bien qu'orientant l'exploration, l'hypothèse que nous posons n'est pas définitive (Sauvayre, 2013). C'est là que réside la pertinence de l'entrevue semi-dirigée, soit la possibilité de révéler l'anticipé aussi bien que l'inattendu (Poupart, 2012).

Le thème du rapport au savoir ouvre l'entretien et s'articule par des questions relatives aux pratiques scolaires du redoublant. Comme le souligne Charlot (2020), « les rapports aux savoirs (et donc le rapport au savoir) se construisent dans des situations, des activités, des formes d'échange et d'interlocution qui portent la marque des rapports sociaux et qui constituent des cadres communs dans lesquels se construisent les histoires singulières ».

Amener l'informateur à parler de ses pratiques permet d'enregistrer des faits, des histoires vécues (Beaud et Weber, 2017). Ces raisons motivent nos questions entourant les comportements de l'étudiant, ses relations avec les enseignants, sa participation en classe et ses méthodes de travail. Ces questions débutent l'entretien.

Nous enchainons avec des questions traitant du vécu du redoublement. L'intention est ici de déceler le sens que revêt la reprise d'une année pour ces jeunes. Pour ce faire, nous passons par les circonstances entourant l'évènement et la façon dont le redoublant a vu les différentes dimensions de cette situation. Les raisons attribuées, les efforts fournis, l'effet sur l'apprentissage, les réactions et sentiments engendrés ainsi que le sens accordé à ce vécu sont autant de thèmes abordés qui permettent de saisir un échec scolaire (Charlot, 2020).

Le thème des aspirations scolaires et professionnelles constitue le troisième bloc d'entretien. Au cours de celui-ci, nous demandons d'abord à l'informateur d'imaginer son métier de rêve. Nous l'amenons ensuite à élaborer les raisons de cette aspiration et le chemin qu'il anticipe prendre et les embuches qu'il entrevoit. Au terme de cette réflexion, nous lui demandons si une deuxième option de carrière, peut-être plus réaliste, lui conviendrait. Qu'il y ait une distinction ou non, nous cherchons à en comprendre les raisons. Ultimement, nous soulevons la question de l'effet du redoublement dans l'élaboration de ces différentes aspirations. L'entretien se conclut par la collecte de quelques données contextuelles (âge, fratrie, lieu de résidence, etc.) qui n'auraient pas été mentionnées lors des discussions précédentes.

Nos entretiens se font individuellement dans l'école de l'interviewé dans un local réservé. Ainsi, l'environnement est familier pour l'élève et permet la mobilisation de référents environnants pertinents. Comme les notes ne peuvent suffire, le seul spectateur admis est l'outil d'enregistrement audio. Ce dernier permet de rendre compte de toutes les paroles et de l'ambiance de l'entrevue : « le ton, les silences, les hésitations, les rires, la gêne, bref l'expression des sentiments, essentielle pour interpréter l'entretien » (Beaud & Weber, 2017, p. 182). Préalablement à l'entrevue, Boutin (2018) souligne qu'il est essentiel, compte tenu du développement psychologique de l'adolescent, de bien lui expliquer l'intention derrière une demande d'entretien. Sans dévoiler tout son jeu, le chercheur présente de manière authentique les tenants et aboutissants de l'entrevue, tout en assurant le respect de la confidentialité, afin de surpasser certaines résistances. Dans l'optique de rapprocher le chercheur et son informateur, le guide d'entretien est rédigé dans un langage plutôt familier (Beaud et Weber, 2017). Ce choix favorisera la fluidité de la conversation.

Les enregistrements et les verbatims des entrevues seront l'essentiel des données à analyser et à interpréter. Des notes prises pendant les entretiens compléteront les propos des enquêtés pour en étayer le contexte. Deux stratégies d'analyse seront mises à contribution dans le cadre de cette recherche.

3.3 *Considérations éthiques*

Dans le respect de l'éthique de la recherche, plusieurs mesures ont été mises en place et plusieurs considérations ont été exposées au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, dont l'aval a été obtenu le 23 mars 2023. Voici l'essentiel des mesures mises en place, du recrutement des participants à la conservation des données.

En partenariat avec les écoles secondaires participantes du Centre de services scolaire du Lac-Abitibi, dont les autorisations des directions d'établissement et de la direction générale ont été obtenues, un recensement des élèves en situation de reprise a été effectué. Ces derniers ont été invités à une rencontre d'information sur le projet de recherche au sein même de leur école. Nous leur avons remis une lettre de présentation et un formulaire de consentement que le parent devait signer si l'élève souhaitait participer à la recherche. Le risque de conflit d'intérêts relatif à notre double posture de chercheur et de potentiel futur enseignant des participants a été dévoilé tout en soulignant la part des choses qui devait être établie dans ce contexte.

Les entretiens se sont par la suite tenus dans l'école des participants dans un local isolé. Un intervenant de chaque milieu scolaire a collaboré à la planification de ces rencontres afin de sélectionner les moments les plus opportuns pour assurer la confidentialité de l'exercice. Les rencontres ont commencé par un rappel des visées de la discussion et du droit du participant à interrompre l'entretien à tout moment et sans crainte de représailles. Les verbatims tirés des enregistrements audios, et ces derniers, ont été conservés sur un serveur sécurisé. Au terme de l'analyse des données et à la suite de la rédaction du rapport, les participants ont été invités à une rencontre d'information leur présentant les résultats de l'enquête. Un résumé de leur contribution sous forme de lettre leur a également été remis.

3.4 *Retombées attendues et limites de la recherche*

Avec ce travail, nous souhaitons brosser le portrait des jeunes qui vivent le redoublement au secondaire et ses effets selon leur point de vue, souvent ignorés par la recherche. Par le fait même, nous apporterons un regard nouveau et très précis sur une problématique déjà bien analysée, mais grandement tributaire de son contexte d'application. En somme, nous

espérons contribuer aux réflexions qu'opèrent le corps enseignant et les directions d'établissement scolaire lors d'une décision relative au redoublement d'un élève. Cette recherche ne poursuit toutefois pas l'objectif de présenter des recommandations techniquement applicables. Elle se veut plutôt à la recherche de fondements sociologiques qui permettront de mieux reconnaître les dynamiques d'intérêt, de motivation, de projection que vivent les redoublants.

Évidemment, cette étude comprend des limites. D'abord, elle n'offrira qu'une mesure située temporellement et spatialement. D'une part, elle ne pourra pas prétendre à la compréhension de l'évolution des effets redoublement, un phénomène qui s'échelonne nécessairement sur une longue période. Elle se fondera sur les souvenirs des élèves et sur leurs anticipations, dont nous devons souligner la possible inexactitude. D'autre part, la localisation géographique bien précise de l'enquête nous empêche d'imaginer une généralisation abondante des constats faits. De plus, la réduction de la population étudiée aux garçons du premier cycle du secondaire en année de reprise limite la possibilité de comparaison selon le sexe et les âges, mais évite une dispersion des résultats.

4. Analyse des résultats de l'enquête

4.1 *Le chercheur et son rapport à l'objet d'étude*

Avant de développer l'analyse de nos données, il est nécessaire d'exposer la position même du chercheur par rapport à son objet d'étude afin de s'inscrire dans une rupture (Bourdieu, 2003), par leur révélation, avec les conditions qui peuvent influencer l'interprétation des données.

En tant qu'enseignant au secondaire, nous côtoyons le phénomène du redoublement à plusieurs égards. D'une part, nous enseignons à des élèves ayant déjà repris ou étant en année de reprise. On ne peut donc passer sous silence que l'étiquette de doubleur traverse l'esprit d'un enseignant et s'accompagne de certains préjugés. Nous anticipons une éthique de travail moindre chez l'élève, la possibilité de comportement dérangeant et une surcharge de travail à revoir différemment des notions déjà vues afin d'amener, cette fois-ci l'élève à comprendre. Par expérience, cependant, nous avons généralement rencontré des élèves en situation de reprise qui semblaient avoir une maturité distinguée qui les amenait à bien réussir. Cette impression ne va pas sans rappeler le biais du survivant : l'élève que l'on voit réussir après le redoublement devient la preuve que cela fonctionne, mais on ne voit pas les autres, eux, disparus. D'autre part, nous avons un certain pouvoir décisionnel quant à la passation au prochain niveau des élèves et il faut avouer que cette décision crée, chez nous, un certain malaise. Car, peu importe les circonstances amenant la considération d'un redoublement, il est difficile d'assumer le pouvoir d'orienter et d'influencer, dans le meilleur des mondes, la vie d'un jeune pendant un an ou, dans un pire cas, pour beaucoup plus longtemps.

Un autre aspect à mentionner est l'ancrage régional de cette étude qui teinte notre rapport. Nous habitons cette région. Nous nous y impliquons. Nous y côtoyons les acteurs et les personnages. Il y a donc un mode de vie non pas exceptionnel mais, certes, particulier, propre au territoire de l'Abitibi-Ouest avec lequel nous avons une proximité. Les gens qui l'habitent profitent de ses libertés et y mènent une vie ancrée dans le présent, le plaisir et le travail, souvent physique et lié à l'exploitation des ressources. L'idée selon laquelle les élèves ne voient pas dans l'école quelque chose de signifiant, comme ils se confortent dans l'idée d'obtenir un métier payant sans grandes études est une conception souvent entendue que nous portons également. Sans vouloir démoniser cette caractéristique régionale, notre position d'enseignant, de passeur culturel, se frotte et se froisse à la rencontre d'une culture parfois éloignée de celle de l'école.

4.2 *Un double travail d'analyse*

D'abord, une analyse structurale permettra de décrire les similitudes, les écarts ainsi que les récurrences (Lévi-Strauss, 1958) et de dégager un modèle type (Beaupré, 2012) du garçon redoublant au secondaire en Abitibi-Ouest. Pratiquement, nous constituerons des fiches signalétiques représentant chaque redoublant selon les données les plus évocatrices relatives aux différents thèmes. Nous poserons ensuite ces fiches côte à côte selon leur thème et les regrouperons en fonction de leurs similitudes et de leurs différences. En les scrutant, ainsi organisées, ces fiches nous révéleront les conditions partagées qui structurent le phénomène étudié. Le portrait type du redoublant qui ressortira de l'analyse structurale fournira une synthèse à partir de laquelle il sera possible de comparer, de dégager et de préciser ce que signifie le phénomène étudié pour les élèves concernés.

Ensuite, une analyse situationnelle phénoménologique et structurale, selon l'appellation de Paillé et Mucchielli (2019), permettra de saisir le sens qu'accordent les enquêtés à la situation qu'ils partagent, soit le redoublement, et à son lien avec leurs aspirations scolaires et professionnelles. Pratiquement, cette analyse consistera à réécouter chaque enregistrement et à relire les verbatims à maintes reprises. L'objectif ne sera cependant plus la recherche de récurrences structurelles, mais la clarification et l'extraction de microsituations liées les unes aux autres et formant un tout signifiant. Pour ce faire, nous identifierons les situations analogues, relatives au redoublement, à l'élaboration d'aspirations et à leur lien, au sein des différents discours. Ces situations seront ensuite juxtaposées. Ainsi, il sera possible de lire les différentes versions vécues du phénomène et de son récit par les informateurs. Par la suite, une lecture transversale des récits semblables, centrée sur la saisie de l'expérience partagée, nous conduira à la distinction des différents sens que les enquêtés accordent à l'objet de recherche (Paillé et Mucchielli, 2019). Cette analyse, comme nous l'anticipons, permettra de dégager une typologie des perceptions reliées à notre problème de recherche. Du moins, elle procurera une réponse à notre question spécifique qui oriente l'analyse vers un spectre de perceptions.

4.3 *L'analyse structurale*

Suivant le guide d'entretien, l'analyse se divise en trois grands thèmes (rapport au savoir, perception du redoublement et aspirations) et en une quatrième catégorie illustrant les conditions objectives des informateurs. Cette dernière sera présentée d'emblée afin d'ancrer sociologiquement l'interprétation de réponses relatives aux autres thèmes. Chacun d'eux se divise en sous-thèmes représentant une question posée lors de l'entretien. L'analyse de ces sous-thèmes débute par la description des réponses les plus récurrentes à laquelle

s'ajoutent ensuite des extraits de propos recueillis et se conclut par une interprétation des données. Certaines de ces réponses seront retranscrites de la façon dont elles ont été dites avec le souci d'illustrer fidèlement les données desquelles l'analyse et l'interprétation découlent. Ces propos rapportés comprennent donc certaines erreurs de structure et de vocabulaire. Les noms utilisés pour rapporter les propos des différents informateurs sont fictifs. Un lecteur consciencieux cherchera à imaginer l'expression orale de ces réponses produites par des adolescents de 13 à 15 ans. La fréquence à laquelle les réponses semblables sont nommées sera notée. L'objectif n'est pas de présenter des statistiques, mais bien d'illustrer les récurrences de certains propos afin de mieux en comprendre la prépondérance au sein de l'échantillon d'informateurs.

4.3.1 Profil sociologique

Selon l'ancrage théorique de cette recherche, brosser le portrait des conditions objectives qui structurent la vie de nos informateurs nous permet de situer socialement leurs perceptions. Ces informations ont été récoltées ici et là pendant l'entrevue lorsque le sujet discuté permettait de les connaître.

Les redoublants du secondaire ont entre 13 et 15 ans. Ils estiment leur moyenne générale actuelle sous le seuil de réussite et un plan d'intervention (12/12) a été mis en place à l'école pour les accompagner. Leurs parents sont séparés (7/12), mais ils fréquentent toujours leurs deux parents (10/12). Ils font partie d'une fratrie multiple, et souvent recomposée, allant de 2 à 6 frères et sœurs. Tout comme eux, la majorité de ces derniers éprouvent des difficultés scolaires. Ils vivent en milieu rural (10/12) : dans un rang ou un village éloigné du centre économique et social de l'Abitibi-Ouest, La Sarre. Ils n'occupent généralement pas d'emploi étudiant (9/12). Leurs parents occupent un emploi ouvrier. Les pères travaillent principalement (6/12) dans le monde minier (mineur, mécanicien, foreur). Sinon, ils sont camionneurs (3/12), soudeur, charpentier-menuisier ou abatteur forestier. Ils sont autant à avoir complété leur 5^e secondaire ou le niveau prérequis à la réalisation d'un diplôme d'études professionnelles dans leur domaine (6/12) qu'à ne pas détenir de diplôme d'études secondaires et à s'être formés en entreprise. Parmi les mères, elles sont autant à avoir obtenu une certification (6/12), diplôme d'études professionnelles (4/12) ou diplôme d'études collégiales (2/12), qu'à ne pas avoir complété leur secondaire. Elles occupent des emplois dans le domaine de la santé (6/12) (infirmière auxiliaire, préposé aux bénéficiaires). Sinon, concierge, bouchère et adjointe administrative sont les autres métiers pratiqués si elles ne sont pas mères au foyer (3/12).

4.3.2 Rapport au savoir

La première série de questions cherche à cerner le rapport au savoir des redoublants, selon les paramètres d'opérationnalisation de Beaucher (2004). L'intention, ici, est de saisir les conditions subjectives, les perceptions, des élèves redoublants par rapport à l'école, au savoir qu'on y apprend et à son sens. Cette première étape de compréhension nous offrira, d'emblée, le sens du lien entre le redoublant et le milieu scolaire. Cette entrée en matière permet également de relever certaines conditions objectives, certaines structures sociales, qui organisent les perceptions de nos informateurs.

4.3.2.1 Comportement en classe

Dans un premier temps, le comportement en classe des redoublants se caractérise principalement par une attitude passive. Bien que la plupart d'entre eux (10/12) affirment faire le travail demandé en classe, aucun n'affirme participer activement en posant des questions, ou en y répondant. Leur engagement dans les devoirs et les études en dehors de la classe est presque inexistant. Un seul répondant dit réviser à l'approche d'une évaluation :

Je vais réviser, mais jamais plus que 15 minutes. — Patrick

De plus, divers facteurs sont nommés pour expliquer les variations que plusieurs (11/12) soulignent dans leur comportement en classe. L'entente avec les enseignants, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et, dans une mesure plus significative (6/12), l'intérêt envers la matière sont les raisons qu'ils évoquent pour expliquer la qualité variable de leur tenue en classe. Dans tous les cas, une inconstance dans le comportement est notable.

Je ne suis pas un ange non plus. Je suis capable de rester calme. Je suis capable de ne pas le rester également. Ça dépend de ma journée. — Paul

*Concrètement, ça peut dépendre des profs. Je te dirai que si j'ai un bon match avec le prof, je m'entends super bien, ça peut aller super bien. Mais si j'ai un prof qui a une dent contre moi, tu sais, je vais, je vais vouloir en avoir une contre elle aussi.
— Benjamin*

J'écoute, mais ça arrive des fois que j'écoute pas, ça dépend des sujets. Un sujet qui ne m'intéresse pas, souvent j'écoute pas, je dessine sur mon cahier. J'aime ça quand on fait un projet, comme celui du pont. Moi j'aime ça travailler avec mes mains. Pour le pont, j'ai écouté tout au complet. Mais, un sujet comme le système solaire en sciences, ça m'intéresse absolument pas. — Grégoire

Comme l'intérêt porté aux matières semble important, il est intéressant de connaître celles que préfèrent ces élèves.

4.3.2.2 *Matières préférées*

L'éducation physique et la musique sont des cours appréciés en raison de la possibilité qu'ils offrent de dépenser de l'énergie et de la passion qu'ils animent. L'anglais, le français, la mathématique, l'histoire, l'art dramatique et les sciences sont aussi des matières mentionnées, mais moins fréquemment.

L'éducation physique, si ça en fait partie. Ça me permet de dépenser mon énergie. J'ai tendance à être agité en classe. — Grégoire

L'histoire, parce que je pense que je retiens ça du côté de ma mère, parce qu'on aime tous ça l'histoire et je sais pas, ça m'inté année supplémentaire sont cohérentes. — Jules

En mathématique, j'aime la prof, j'aime la matière. On dirait qu'elle se fait bien. Si je manque de la matière, je ne rushe pas pour la reprendre. — Patrick

En anglais, j'ai un bon match avec la prof. — Benjamin

La relation entre le redoublant et l'enseignant semble déterminante dans son appréciation d'une matière.

4.3.2.3 *Relation avec les enseignants*

En effet, cette relation dicte même pour certains le comportement qu'ils adopteront en classe. L'ensemble des répondants disent apprécier la plupart de leurs enseignants. Ils soulèvent des caractéristiques similaires pour décrire un bon enseignant. Ce dernier n'est pas trop sévère. Il permet le travail d'équipe et les sorties aux toilettes. Il sait bien expliquer la matière afin de la rendre plus facile à comprendre. Il prend le temps de discuter avec les élèves et priorise un climat où il y a de la vie et du respect. Son contraire, selon les propos recueillis, serait un enseignant dont l'expression est monotone, qui ne déroge pas de la planification, qui adopte une attitude moralisatrice et qui critique le comportement ou les résultats.

Bien que ces deux descriptions ne soient pas nécessairement l'archétype de deux types distincts d'enseignant, mais plutôt deux facettes du rôle de l'enseignant, on ne peut nier que différents enseignants se retrouvent plus près du style associatif (axé sur l'apprenant) et que d'autres se positionnent davantage dans un style transmissif (axé sur le savoir) (Therer, 1998). Dans l'objectif de cerner le rapport au savoir des redoublants, nous remarquons qu'un bon enseignant, à leurs yeux, s'éloigne du savoir pour le savoir et s'oriente vers l'apprenant et la relation maître-élève. L'enseignant ajuste son rôle pour qu'il améliore leur bien-être à l'école. Ce bien-être se traduit par une certaine liberté (pas sévère, travail d'équipe), par une

relation moins hiérarchique (discussions informelles, respect) et par une simplification de l'apprentissage. Cela démontre la « centration sur le plaisir et les amis » (Beaucher, 2004) des redoublants, ce qui traduit en partie un rapport utilitaire au savoir.

4.3.2.4 *Matières de base*

Il est évident que les élèves redoublants rencontrent des difficultés dans certaines matières de base, en particulier le français, les mathématiques et l'anglais. Un redoublement est décrété lorsque l'élève est en échec dans au moins deux de ces matières. D'après les témoignages recueillis, le français semble représenter le plus grand défi pour plusieurs redoublants (6/12).

En français, je ne sais pas trop. Je comprends pas trop non plus... les choses du français, j'ai plus de misère à comprendre. — Alexandre

Ça (le français) m'a jamais intéressé... Je trouve ça... C'est pas intéressant, je trouve exemple parler d'histoire, je trouve que j'apprends plus d'affaire que comparé à écrire des textes... Je trouve ça moins le fun. — Jules

Les difficultés que nomment les redoublants en ce qui a trait à la langue d'enseignement ne sont probablement pas étrangères à leurs difficultés dans les cours de français et les autres matières. Cette réalité fait écho au constat de plusieurs études (Fortin *et al.*, 2004 ; Janosz, Michel *et al.*, 2013) selon lesquelles la compétence à lire est un facteur et un prédicteur de réussite en raison de sa transversalité dans les différentes matières (Greenleaf *et al.*, 2023).

4.3.2.5 *Examens*

Nous avons déjà constaté que la préparation aux examens ne fait pas vraiment partie des pratiques des informateurs. La moitié d'entre eux (6/12) affirment même ne jamais étudier avant un examen.

Même si j'étudie toute la soirée avant un test. Je vais comme tout oublier. Puis, le stress quand même, il va être là, puis ça dépend aussi de la matière. — Alexandre

Moi, je me dis si j'écoute en classe et que je comprends tout en classe, je me dis que ça sert à rien d'étudier chez nous si j'ai tout compris. — Grégoire

À la suite de cette réponse, Grégoire avoue tout de même échouer à plusieurs examens. Il reconnaissait ainsi ne pas tout comprendre. Cependant, nous verrons plus loin que ce répondant articule une réflexion assez cohérente alors qu'il distingue compréhension et réussite.

Presque tous nos informateurs (10/12) disent ne pas vivre de stress devant un examen. En fait, il est intéressant de remarquer qu'ils adoptent une attitude d'indifférence et fataliste devant l'évaluation. La plupart d'entre eux (7/12) anticipent l'échec et l'acceptent.

Ben... je ne sais pas... je suis jamais sûr que je vais l'avoir. Je pense tout le temps que je vais pas l'avoir. — Alexandre

**Des fois, je me dis juste que je passerais pas. Fak, je me dis pas : « je vais le passer à 70 ». Puis, finalement, quand j'ai ma note. Je vais avoir 40. Je vais comme être déçu. Souvent, je me dis que je le passerai pas ou que je vais avoir 60. Comme ça, des fois, quand j'ai une plus grosse note que ce que je pensais, je suis pas trop déçu, parce que je m'y attendais. — Samuel*

Ces propos traduisent l'incontrôlabilité ressentie devant l'évaluation, mais aussi la faible motivation à éviter ces échecs. Ces symptômes s'apparentent au principe d'impuissance acquise développée en psychologie (Peterson *et al.*, 1993) : le sentiment de ne pas contrôler la réception d'un châtement affecte la propension à vouloir l'éviter. D'un point de vue sociologique, c'est un exemple du principe reproducteur de l'école par l'imposition d'une violence symbolique (Bourdieu, 1970) : un élève, non pourvu du capital nécessaire à la démonstration d'une maîtrise des savoirs légitimes dictés par l'école, s'exclura de cette joute en dévaluant son importance. Bien qu'ils dévaluent les savoirs scolaires, nous verrons plus loin qu'ils ont largement intégré le discours de l'importance de l'école, notamment en fonction du souhait d'obtenir un métier.

Lorsqu'ils vivent une réussite, le sentiment vécu en est un de surprise. Toutefois, ils ne s'attribuent pas cette réussite, ils ne se reconnaissent pas légitimes à réussir.

Comme l'autre jour en français, j'ai eu 76 %. Ça m'a surpris parce... bien en même temps, l'examen était facile. — Jules

Devant un 80 %, je suis neutre, je ne suis pas content, pas fâché. Je suis comme quelqu'un qui reçoit quelque chose en cadeau. Puis un exemple, j'ai une note vraiment basse, je suis déçu de moi-même. Puis, si je reçois une note qui est sur le bord de couler, mais qui passe, je suis content. — Étienne

Ces réponses démontrent qu'ils ne sentent pas responsables de leur réussite. Pour l'un, c'est la facilité de l'examen qui explique sa réussite. Pour l'autre, la note de 80 %, c'est la réception d'un cadeau. Cette comparaison n'est pas dénuée de sens : un cadeau de fête ou de Noël est donné pour des raisons extérieures à l'individu qui le reçoit, il n'a rien fait pour mériter ce cadeau, il le reçoit pour des raisons arbitraires : un anniversaire ou Noël sont des occasions d'offrir des présents. Certes, l'informateur voulait, par cet exemple, faire valoir que le sentiment de joie ressenti à la réception d'un cadeau est similaire à l'obtention d'un bon

résultat scolaire. Mais, l'expression qu'il démontrait en entrevue relevait davantage de la satisfaction suffisante, un peu à l'image d'un enfant recevant un cadeau qu'il délaissera le lendemain.

4.3.2.6 Description d'élève

Après avoir discuté d'éléments plus concrets tels que le comportement, l'évaluation et les enseignants, nous avons demandé aux informateurs de se décrire comme élève. Visiblement, cette tâche était généralement plus ardue, comme elle le serait pour plusieurs : il n'est pas évident de se décrire. Leur réponse, généralement courte, était essentiellement liée à leur comportement. Correct, normal, moyen, calme sont les adjectifs qu'ils (8/12) emploient pour exprimer qu'ils ne sont pas problématiques, sans pour autant être des élèves modèles.

*Un élève moyen qui n'écoute pas trop. Je trouve que c'est plate, mais je ne dérange pas toute la classe comme d'autres personnes. — **Billy***

*Je ne dérange pas en classe, je ne pose pas vraiment de question, je suis capable de faire les travaux d'équipe. Je suis un élève normal, mais qui a plus de misère à se concentrer. — **Étienne***

*Je sais que je peux faire le travail, mais genre... Ça me tente pas de le faire. Souvent, je ne vois pas l'intérêt de le faire parce que je le comprends déjà. Les profs pensent que je ne suis juste pas capable de le faire, mais c'est juste que ça me tente pas. — **Jules***

Cette dernière réponse de Jules condense des aspects révélateurs du paradoxe qu'il entretient avec l'école et le savoir. D'un côté, il affirme comprendre et être en mesure d'effectuer le travail demandé. De l'autre, il estime qu'il n'y a aucun intérêt à démontrer ses capacités, car il comprend. Quelques-uns (3/12) ont réfléchi à leur description d'élève en fonction du travail qu'ils accomplissaient en affirmant avec plus d'assurance qu'ils réalisaient le travail demandé. Un informateur a plutôt parlé de son attitude en stipulant qu'il était un élève de bonne humeur qui participe bien.

4.3.2.7 Hors-classe

À l'extérieur de la classe, nos informateurs ne participent pas aux activités sportives et culturelles offertes par l'école et ne vont que très rarement aux récupérations. S'ils s'y rendent, c'est par obligation d'un enseignant, d'un parent ou de la direction qui a imposé une retenue.

*J'aime pas vraiment ça. C'est comme si tu prenais de mon temps libre. Pendant que moi je me suis forcé le cul à aller à ton cours, être obligé à aller à ta récup pour te donner du temps, je ne trouve pas ça efficace. — **Étienne***

Pendant l'heure du diner ou les pauses, ils discutent avec leurs amis (10/12) et vont à l'extérieur prendre l'air (8/12). Dans une moindre mesure (2/12), certains jouent sur leur téléphone. Ces réponses démontrent un éloignement de ce qui concerne le monde scolaire. D'une certaine manière, les redoublants cherchent à s'évader de l'école. Certes, la plupart des élèves profitent des pauses pour se libérer l'esprit des problèmes de mathématiques et des lectures en français. Cependant, l'expression qui accompagnait ces réponses traduisait un désir d'aller ailleurs fort.

4.3.2.8 Raison d'aller à l'école

À la question « pourquoi viens-tu à l'école ? », les répondants sont unanimes : ils y sont obligés. Plusieurs justifient cette obligation par la nécessité de venir à l'école pour avoir un métier (4/12), d'autres soulèvent l'injonction des parents (4/12). Quelques-uns soulignent le désir de voir leurs amis (2/12).

Parce que je suis obligé d'y aller. — Benjamin

Ben, c'est pour mon futur. Je sais qu'il faut que je vienne à l'école pour ça, j'ai pas le choix. — Jules

Parce que je suis obligé, j'ai besoin de mon éducation, ma mère me force un peu. — James

Parce que je suis obligé. Pis, parce que si je veux un bon métier plus tard, j'ai pas le choix. — Maxime

Pour avoir mon DEP en mécanique de machinerie lourde. Et ben, avoir un avenir tout court, parce que ça ben l'air que si tu vas pas à l'école, tu n'as pas d'avenir. — Patrick

Il est intéressant de remarquer, dans ces réponses qui se recourent fortement, la façon dont les redoublants ont intégré la norme sociale, rappelée par les parents, selon laquelle l'école est un chemin obligatoire pour assurer un futur viable. Ces propos sont en adéquation avec le rapport au savoir utilitaire : l'élève opère une rationalisation de la mobilisation scolaire selon un calcul coûts/bénéfices des apprentissages pour l'avenir (Beaucher, 2004). Le parcours scolaire est un coût, une épreuve, un passage obligé, dont les bénéfices devraient être l'obtention d'un métier voulu et d'un avenir confortable, comme le traduit la réponse de Patrick.

4.3.2.9 Motivation à l'école

Les redoublants expriment leurs motivations en dépit de l'obligation scolaire et de son importance pour leur avenir. Voir leurs amis (6/12) et suivre les cours qu'ils préfèrent (5/12) sont les éléments de motivation les plus nommés.

Voir du monde, à part de ça, je ne viendrais pas trop. — **Paul**

**En fait, si exemple j'ai de l'histoire, de la géo ou de l'éducation physique pendant ma journée. Bien là, je vais être motivé à venir. C'est principalement ça que j'aime à l'école. Mais sinon... — Jules*

Deux répondants se motivent par une perspective scolaire qui leur conviendra mieux, soit la participation à un programme de formation hybride entre la formation professionnelle et la formation générale de jeunes.

Ben, moi, pour l'instant, il y a une chose. Je suis pris dans le programme apprentie spécialisé. C'est ça qui me motivait à venir, et la j'ai eu ma confirmation — Malik

Il faut comprendre ici que l'accèsion à ce parcours dépendait de critères tels que la présence à l'école. Le désir de présenter un bon dossier était ce qui motivait Malik. Ces réponses s'ancrent dans le présent. La motivation à l'école est, en fait, une motivation à venir à l'école : voir leurs amis, participer aux cours plaisants, accéder à un parcours particulier. Le trio amis-plaisir-avenir d'un rapport au savoir utilitaire se profile encore.

4.3.2.10 Aimer l'école

Aimes-tu l'école ? Cette question, que l'on pourrait dire témoin, suit le même esprit que les questions précédentes (motivation à l'école, raison d'aller à l'école) dans un concept plus familier au répondant, soit le simple sentiment qu'il entretient par rapport à l'école. Les réponses sont relativement partagées. Certains disent aimer voir leurs amis, ce qui s'enchaîne avec les propos précédemment étayés. D'autres ont un sentiment plus partagé.

C'est pas vraiment une affaire de « j'aime pas ça ». C'est que, tsé, j'ai quand même une bonne relation avec les profs et j'ai un paquet d'amis. J'ai tout pour que ça aille bien. Mais, c'est les résultats, c'est long les cours plates... — Benjamin

Oui pis non. Oui, parce que je viens voir mes amis. Tsé, ça me motive. Je vais voir mes amis, me faire du fun avec eux. Mais, en même temps, non, parce que je me lève pour aller à l'école. À l'école, j'apprends la même... J'apprends tout le temps...(la même affaire). Le problème, c'est pas l'école. C'est qu'on fait juste être assis derrière un bureau, on travaille et on écoute. Ça m'énerve être assis derrière un bureau. — Grégoire

En vrai, plus ou moins, parce qu'on rencontre des amis, des nouvelles personnes. Mais en même temps, ça vient long et chiant. À la fin de l'année, j'ai hâte que ça finisse. — Maxime

Oui et non, j'aime ça venir rencontrer des gens, mais travailler, je ne trippe pas. — Paul

Encore une fois, la notion de voir des amis ressort fortement tout comme l'ennui devant le travail scolaire (écouter les cours, effectuer les travaux, rester assis). D'autres sont plus catégoriques.

Non, pas pantoute, je ferais autre chose de mes journées, j'irais travailler. — Malik

Non, je déteste ça. C'est long, c'est plate. Je sais pas pourquoi, je ne m'endure pas. Je suis assis sur ma chaise et je suis écœuré. De un, j'ai doublé, fak c'est pas mon monde à moi, c'est pas les personnes avec qui je m'entends, ils sont deux fois plus jeunes que moi, parce que ça fait deux fois que je double, ils sont deux fois moins matures que moi, ils comprennent deux fois moins d'affaires que moi, genre de la vie en tant que telle, pas de l'école, juste de la vie, ce qu'une vraie personne normale comprend. C'est ça qui fait que je ne suis pas capable... Pour vrai... Je me force parce que l'année prochaine, je m'en vais en apprenti spécialisé. — Patrick

Les travaux, je trouve que c'est inutile. Pourquoi je devrais trouver X (en référence à la mathématique). Je voudrais savoir comment payer une maison. — James

Les propos de James, Patrick et Malik dénotent leur aversion à l'égard de l'école par l'opposition entre les savoirs scolaires et les savoirs dits « de la vraie vie ». Cette dernière, la vraie vie, c'est travailler (contre rémunération), c'est posséder (et payer) une maison, c'est comprendre la vie d'une personne mature (d'une personne adulte). Cela démontre la propension des redoublants, issus principalement de milieux ouvriers, à retrouver plus rapidement un milieu auquel leur habitus s'accorde.

On connaît le cas du fils de mineur qui souhaite descendre à la mine le plus vite possible, parce que c'est entrer dans le monde des adultes. (Encore aujourd'hui, une des raisons pour lesquelles les adolescents des classes populaires veulent quitter l'école et entrer au travail très tôt, est le désir d'accéder le plus vite possible au statut d'adulte et aux capacités économiques qui lui sont associées : avoir de l'argent, c'est très important pour s'affirmer vis-à-vis des copains, vis-à-vis des filles, pour pouvoir sortir avec les copains et avec les filles, donc pour être reconnu et se reconnaître comme un « homme ». C'est un des facteurs du malaise que suscite chez les enfants des classes populaires la scolarité prolongée.) (Bourdieu. 2002. Question de sociologie. P. 146)

4.3.2.11 Difficultés scolaires

Parmi les difficultés vécues par rapport à l'école, la majorité des répondants soulignent la longueur d'une journée de classe. Que ce soit, le temps en classe, l'amplitude de la journée ou le peu de temps de pause, les redoublants sont nombreux (7/12) à considérer ces durées comme une difficulté. Ils évoquent le besoin de bouger, la difficulté à se concentrer ou le peu d'intérêt pour les contenus.

Sérieusement, la plupart du temps j'aurais ben mieux aimé que les pauses soient bien plus grandes. — Billy

Il y a absolument rien qui m'intéresse. Moi, ce que j'aurais aimé faire, c'est aller travailler au centre professionnel, apprendre la soudure et la mécanique. — Grégoire

Certains (4/12) vivent des difficultés d'ordre affectif. Plus précisément, ils évoquent un manque de motivation, la déception devant certains résultats, l'anxiété qu'engendre l'école ou l'intimidation vécue.

Venir, c'est difficile. Rien que venir, je n'aime pas ça. Juste le feeling de venir à l'école, j'aime pas ça. C'est un feeling, j'ai mal au coeur, j'ai mal au ventre... Je ne sais pas si je peux dire que c'est un stress, parce que je ne suis pas stressé, mais je ne sais pas, ça ne me tente pas. — Paul

Quelques-uns (3/12) parlent de difficultés liées aux apprentissages. Ils peuvent rencontrer des frustrations par rapport à des notions qu'ils ne comprennent pas ou par rapport à des cours traitant de concepts qu'ils ont déjà vus. Le volume élevé d'informations à retenir au secondaire, comparativement au primaire, est également mentionné.

Apprendre des nouvelles choses. C'est pas comme au primaire où on apprenait une chose par journée. Au secondaire, il faut apprendre plusieurs choses par journée. Moi, vue que je suis TDHA, pour moi...les pillules ça m'aide à me concentrer, mais depuis que je prends des pillules, j'ai de la difficulté avec ma mémoire. — Étienne

Un répondant a soulevé l'examen comme aspect difficile de l'école. En fait, il trouve que les examens posent un jugement sur quelque chose qui ne rejoint pas nécessairement l'élève. Ici encore, nous remarquons la dichotomie entre les savoirs scolaires et ceux dits de la vraie vie.

C'est les examens qui m'énervent. Parce que c'est comme tu vas... Je sais pas comment expliquer ça... juger comment qu'un élève est bon sur un examen qu'il a peut-être pas compris cette matière-là. Mettons, exemple, que moi je suis full bon en mécanique, mais je suis fuckall à l'école. — Samuel

4.3.2.12 Utilité de l'école

Si la conception selon laquelle l'école permet « d'avoir une bonne job plus tard », comme le dit Maxime, est partagée par plusieurs redoublants (8/12), cette utilité est toute de même nuancée par différentes réponses qui sont intéressantes à analyser. Samuel nous dit que l'école sert « à apprendre un métier pour pouvoir se rendre plus loin dans la vie, pour faire un plus grand un métier, mettons, pour ceux qui veulent devenir médecin, ambulancier, peu importe ». La mention de « pour ceux qui... » est intéressante dans la mesure où l'informateur reconnaît cette utilité de l'école, mais s'en exclut. Paul, quant à lui, voit le processus que l'école permet d'accomplir pour cibler un métier et l'atteindre : « Déjà, ça sert à trouver ce que tu veux faire plus tard, à avoir un avenir, te décider à faire les bons choix ». Il évoque ainsi la fonction d'orientation que l'école comprend. L'expression « faire les bons choix » aurait mérité une relance afin d'en saisir la signification exacte. Néanmoins, il est possible d'envisager que le personnel scolaire est en mesure de fournir des pistes d'orientation aux élèves, mais aussi que la réussite et l'intérêt qu'un élève porte à certaines matières peuvent devenir un point de repère dans la formation des aspirations. Dans le discours de Patrick, la notion de confort matériel que doit offrir l'éducation ressort.

*Être capable d'être bien plus tard. Je sais pas comment expliquer ça. Avoir ma maison, mon pick-up, mon quatre roues, mon motocross, peut-être mon chalet. Justement, mon avenir... Ben en fait, l'école, ça sert à avoir la job que j'aime : la mécanique. Pouvoir faire ce que je fais dans mes temps libres. — **Patrick***

Certains redoublants soulignent aussi le processus d'apprentissage que l'école offre. Cependant, ces propos paraissent répétés et non incarnés. L'échange avec Benjamin illustre bien l'intégration, sans réelle signification, du discours sur les visées de l'école.

Chercheur : À quoi sert l'école ?

Benjamin : À s'enrichir, à apprendre des choses. Je te dirais que c'est pas mal ça.

Chercheur : C'est ce que tu fais, toi, à l'école, t'enrichir, apprendre des choses ?

Benjamin : Bien, je le sais qu'au fond, oui... Parce que je ne suis pas ici pour rien... mais sinon... c'est ça...

Il n'est pas le seul à avoir intégré ce discours préfait au sujet de l'école. Etienne nous dit que l'école sert « à apprendre des nouvelles choses, avoir un diplôme, trouver un bon travail, de se faire des amis...puis c'est pas mal ça ». Dans ces deux réponses, les informateurs n'explicitent pas leurs propos. L'expression « c'est pas mal ça » démontre bien le peu d'éléments justificatifs qu'ils détiennent afin de prouver l'utilité de l'école. On sent une réponse dite selon la plus grande évidence au départ, mais dont le sens n'est que superficiel. Ils récitent ce qu'ils ont entendu sans vivre clairement l'enrichissement que l'école devrait leur apporter, selon leurs dires.

Deux répondants ont été plutôt catégoriques en soulignant l'inutilité de l'école secondaire à leurs yeux.

*Ça sert à finir ça et m'en aller. — **James***

*Le primaire est nécessaire, mais le secondaire, ça sert à rien. — **Grégoire***

Les propos ci-dessus pointent vers une conception utilitaire de l'école et de ses savoirs. C'est un « levier vers l'avenir » (Beaucher, 2004). Celui-ci étant l'obtention des prérequis à la réalisation d'un métier. Dans ce rapport au savoir, la finalité motive le parcours scolaire qui est considéré comme un passage obligé.

4.3.2.13 *Parcours scolaire et transition*

Provenant de diverses écoles primaires du secteur, les informateurs ont, en général, un souvenir positif de leur parcours au primaire. Ils affirment ne pas avoir vécu de grandes difficultés et avoir fait partie de la moyenne du groupe. Un répondant garde un souvenir plus amer du primaire en raison de l'intimidation qu'il y vivait. Deux informateurs ont repris une année au primaire.

La transition vers le secondaire a été pour la majorité (7/12) un défi. Le nombre d'enseignants et leur personnalité différente étaient une nouvelle dynamique à gérer pour plusieurs qui préféraient la relation plus exclusive avec l'enseignante du primaire. Certains mentionnent l'écart de difficulté et de rapidité entre les apprentissages à faire et le rythme à suivre. La diminution de l'encadrement et les changements de locaux ont également été soulignés en tant qu'éléments compliquant le secondaire.

En contrepartie, une mince minorité (5/12) prétend avoir facilement vécu cette transition. La liberté accrue et la possibilité de se faire de nouveaux amis sont des aspects appréciés du secondaire.

Parmi nos douze informateurs, six ont repris leur première année du secondaire et six, la deuxième. La grande majorité (8/12) estimait, au moment des entretiens, soit pendant le mois de mai, passer au niveau suivant. L'un d'eux savait qu'il serait redirigé vers l'enseignement modulaire individualisé. Trois participeraient au parcours apprenti spécialisé, un cheminement relevant de l'adaptation scolaire concentrée autour des matières de bases et comprenant un important volet de préparation et de participation à la formation professionnelle.

4.3.2.14 Chances de réussite

Les répondants obtiennent des appuis et des encouragements de la part de leur famille et de leurs enseignants. Dix ont clairement mentionné que leur entourage croyait en leur chance de réussite. La définition de réussite est toutefois variable. Réussir son année, atteindre la quatrième secondaire ou obtenir un diplôme d'études secondaires sont autant de formes de la réussite. Une condition à leur réussite, qu'ils sont plusieurs à partager, a tout de même été soulevée, soit celle de fournir un effort constant et notable.

Bien, je sais que je suis capable. Comme exemple, on m'a déjà dit au primaire que si je m'étais forcé à mon plein potentiel, j'aurais pu peut-être sauter une classe au primaire. Mais... c'est ça, je sais que je peux le faire, le travail.... Mais, je suis comme désintéressé. Même, ma famille me dit que je suis capable de le faire, puis je le sais aussi que je suis capable de le faire. — Jules

Je sais que si je me donnerais à deux cent pour cent, je serais capable. Mais, tsé... les cours...le fait que ça soit long...la motivation qui n'est pas là. Mais, la plupart me disent que je serais capable. Tsé, j'ai comme jamais eu de misère. — Benjamin

Les réponses précédentes illustrent la dichotomie entre capacité et motivation. Ces redoublants reconnaissent, à la fois, qu'ils ont les capacités de réussir, pour preuve leur primaire s'est très bien déroulé, mais qu'ils ne fournissent pas les efforts nécessaires. Un répondant doute non seulement de ses chances de réussites, mais aussi de la sincérité des

adultes qui lui disent qu'il peut réussir. Un autre affirme entendre de ses parents que ses chances sont minces.

Je suis pas trop sûr que je vais réussir, mais j'essaye pareil. Je fais mon possible. Mais, je sais pas si je vais réussir oui ou non. Les autres disent que je suis capable et qu'ils sont avec moi. Mais, je ne suis pas sûr de tout ce qu'ils disent, je pense qu'ils exagèrent un peu. — Etienne

Je pense qu'elles [chances de réussites] sont vraiment faibles. Ma mère dit qu'elles sont vraiment faibles à cause des mauvaises notes que j'ai. Mais, l'affaire, c'est qu'elle voit jamais les bonnes notes que j'ai. Elle fait juste comparer le mal que j'ai. — Billy

Ces deux informateurs se sont démarqués tout au long des entretiens par plusieurs réponses traduisant un vécu familial plus atypique qui semble avoir laissé une certaine méfiance envers l'adulte et l'institution scolaire.

Deux informateurs mentionnent clairement que l'objectif d'obtenir un diplôme d'études secondaires n'est pas envisageable. Eux aussi notent un soutien des proches, mais soulignent les efforts supplémentaires qu'ils auraient dus et devraient déployer comme un frein à leur réussite. Ils identifient la quatrième secondaire comme le palier ultime à atteindre.

Mes notes sont pas wow. Je fais rien à l'école : j'étudie pas, je fais rien pour essayer de m'améliorer. Mes parents voudraient que j'aie faire mon secondaire 5, minimum. Mais, j'ai regardé bien toutes mes affaires et il va falloir que je me force pour me rendre jusqu'en secondaire 5. En réalité, si je pogne le quatre, je suis chanceux. — Grégoire

Pour moi, c'est étonnant, si je me rends, si je fais mon quatre. (Les enseignants) sont pas mal, comme tous les profs, j'imagine. Ils y croient, mais c'est moi qui pousse pas vraiment assez pour avoir des notes. Comme aux examens, j'étudie pas, je fais rien, je fais pas de feuille de notes. J'y vais comme au talent. — Samuel

Un seul informateur croit que ses chances de réussites sont fortes et sans équivoques.

4.3.2.15 *Emploi étudiant*

Quatre redoublants occupent un emploi saisonnier ou tout au long de l'année : déménageur, commis d'épicerie, paysagistes. Ils aiment ces emplois pour l'aspect physique qu'ils requièrent et pour le travail d'équipe qu'ils permettent. Trois sont à la recherche d'un travail. Le reste des répondants n'ont pas d'emploi étudiant.

4.3.2.16 *Activités à l'extérieur de l'école*

Les répondants se divisent en deux groupes bien distincts quant aux loisirs ou aux activités pratiqués à l'extérieur de l'école. Il y a le groupe (5/12) des adeptes de jeux vidéos dont leurs temps libres y sont presque exclusivement consacrés. L'autre groupe (7/12) rassemble des adolescents pratiquant plusieurs activités variées. Les sports motorisés sont fréquemment

mentionnés. À cela s'ajoutent le camping, la chasse et la pêche, pratiqués en famille. Le temps passé entre amis et l'écoute, ou la pratique, de musique sont également des activités qui ressortent.

Comme ces activités peuvent être une source d'apprentissage et s'inscrire dans un rapport au savoir, nous avons demandé aux informateurs s'ils apprenaient en les pratiquant. Quelques-uns ont encore soulevé leur difficulté à apprendre les « choses de l'école » et leur plaisir, ou facilité, à retenir les savoirs dits de la vie de tous les jours.

L'école apprend des affaires, mais la vie va en apprendre quand même pas mal des affaires. Comme la vie d'adulte, je veux dire, l'école n'en parle vraiment pas trop et je trouve que c'est important. — Paul

Travailler et faire de quoi dehors, il y a rien de meilleur pour moi. Je sais pas, quand (mon père) me dit de quoi, je le retiens tout de suite. C'est pas l'école, mais qu'est-ce que tu veux ? — Patrick

encore une fois, les savoirs extrascolaires apparaissent valorisés. Il est également intéressant de remarquer dans la réponse de Patrick la conscience qu'il a de cette dichotomie entre ce qu'il est en mesure de bien faire et d'apprendre en contexte familial et ce que l'école demande.

4.3.2.17 Synthèse du rapport au savoir

Nous cherchions le rapport au savoir, que nous réduisons essentiellement au rapport à l'école, des redoublants. Plus concrètement, nous cherchions le sens du lien entre eux et l'école. À la lumière de ce bloc d'analyse, il y a une forte perception selon laquelle l'école est une obligation subie. Cette perception provient notamment des structures sociales entourant les répondants. D'abord, l'institution scolaire en elle-même oblige le maintien d'un certain comportement, d'un seuil de réussite, d'un désir d'apprendre les mathématiques, le français, l'anglais afin de pouvoir progresser. Les redoublants se retrouvent généralement à contresens de tous ces impératifs. Ensuite, les parents formulent l'importance de la fréquentation scolaire, notamment, comme nous le verrons plus loin, en raison de leur propre exclusion rapide du système scolaire et des difficultés qu'ils ont vécues. Les redoublants reconnaissent une nécessité à la réussite scolaire pour obtenir un emploi. Ultiment, un futur confortable, à l'image du style de vie matériellement garni les entourant, est, dans leur esprit, tributaire d'une certaine fréquentation scolaire.

Les apprentissages en soi et le processus d'apprentissage qu'impose l'école ne sont pas ce qui motive les répondants à venir à l'école. Les amis, la liberté et le plaisir — à ne pas trop effectuer le travail scolaire — sont les aspects de l'école secondaire qu'ils apprécient. Ils

valorisent ce qui est utile dans la vie et trouvent absurdes les normes et principes d'évaluation de l'école. Selon nos informateurs et leurs propos, notre constat s'arrime donc à celui des résultats du travail de Thériault, Bader et Lapointe (2011) qui stipulait que les garçons du secondaire en situation de reprise démontrent un rapport au savoir utilitaire.

4.3.3 Perception du redoublement

Cette seconde série de questions se concentre sur la reprise d'une année scolaire en examinant son contexte, ses raisons et ses conséquences. Nous avons également exploré les aspects sociaux et affectifs entourant le vécu d'un redoublement. Notre objectif était de comprendre le rôle et l'impact de ce dernier sur le rapport des élèves à l'apprentissage et, ainsi, sa place dans leur habitus. Comme il a été mentionné, six informateurs ont repris leur première secondaire, alors que les six autres ont repris leur deuxième secondaire.

4.3.3.1 *Matières échouées*

Pour la majorité des redoublants, presque toutes les matières sont échouées. Quelques exceptions sont nommées : l'éducation physique, la géographie, l'art et l'histoire. L'un d'entre eux souligne qu'il a évidemment réussi son anglais, comme il vient d'une famille anglophone.

Tous les élèves rencontrés ont échoué à leur cours de français. Ce fait n'est pas sans rappeler, que ce soit dans des études internationales (PISA, 2015) ou des travaux québécois (Saysset et Giroux, 2007), l'incidence de la maîtrise de la langue d'enseignement sur la réussite en général, mais, aussi, sa qualité d'indicateur de réussite.

4.3.3.2 *Raisons du redoublement*

La plupart (7/12) expliquent leur redoublement principalement par un manque d'écoute, de travail et de concentration.

*Je ne me forçais pas, je ne faisais pas mes travaux, mes devoirs, j'écoutais pas, j'arrivais aux examens, je ne comprenais rien. — **Maxime***

*Parce que justement j'étudie pas, puis des fois j'écoute, mais un autre bout je repars à quelque part dans ma tête, puis j'écoute plus rien. Sinon, je sais pas comment dire. — **Samuel***

Parmi les réponses suivantes, nous constatons aussi que quelques-uns s'expliquent mal les raisons de leur reprise. Par exemple, Malik et James laissent paraître une certaine incompréhension de ce qui leur est arrivé.

*Je le sais pas ce qui s'est passé. J'étais pas là. — **Malik***

J'écoutais pas vraiment, et je ne sais pas pourquoi. — James

En disant, « je n'étais pas là », le premier fait référence au fait qu'il était présent physiquement, mais absent dans sa concentration. Quant au second, il ne sait trop comment expliquer son manque d'écoute.

Quelques raisons plus spécifiques ont été évoquées. Un élève associe l'échec de son année à son vécu extrascolaire. Un informateur revient sur l'écart de difficulté entre le primaire et le secondaire. L'aisance prise au primaire, alors qu'il lui était facile de réussir sans trop d'efforts, l'aurait rattrapé au secondaire alors qu'il est resté surpris devant le niveau de difficulté accrue. Un élève évoque son absentéisme comme cause de son redoublement. Il le justifie par son dégoût de l'école. Il tient un discours démontrant sa prise de responsabilité face à cette situation.

Non, c'est moi qui aurais dû être là. Donc si j'avais été là, j'aurais passé, c'est pas mal sûr. C'est de ma faute pour vrai cette fois-là, c'est moi qui... juste, j'aimais pas l'école, j'ai jamais aimé ça de ma vie. Ça tout le temps été la pire affaire ; j'ai jamais voulu aller là, me lever à 7 h le matin, c'est la pire affaire, j'aime pas ça faire ça... Ouin, c'est de ma faute. — Patrick

Nous constatons que ces élèves se tiennent majoritairement, et ce, de manière assumée, responsable de leur redoublement. La raison principale est un niveau d'effort insuffisant.

4.3.3.3 Niveau d'efforts

Questionné plus précisément sur cet aspect, aucun n'informateur ne juge qu'il avait, pendant l'année qui a mené à son redoublement, un niveau d'effort adéquat. Au mieux, ils auraient pu faire mieux (3/12).

Je faisais ce qui était demandé, pis c'est tout. (Tu le faisais bien ?) Selon moi, oui, j'essayais de le faire le plus possible. — Samuel

C'était pas mon 110 %, c'est sûr. J'allais pas toujours en récup quand j'en avais de besoin. — Malik

Au pire, leurs efforts étaient, de leur propre aveu, au minimum (9/12) :

Zéro, j'en avais pas, ça m'intéressait pas. Tu me parlais de l'école et oublie ça, c'était négatif ben raide. Il a fallu que je passe en cour, juste pour te dire. Il a fallu que j'aie vu la juge pour qu'elle me dise que si j'allais pas à l'école, c'était fini pour moi, je m'en allais au centre. Je suis assis à l'école et je pense juste à sacrer mon camp. Même si je le voudrais, je le voudrais, je voudrais, oublie ça, je suis pas capable, j'aime pas ça. Juste lire un livre, je ne suis pas capable, je trouve ça plate. — Patrick

Mon niveau d'effort était au plus bas, parce que ça ne me tentait pas, parce que je trouvais ça plate, parce que ça ne m'intéressait pas. — Maxime

Zéro, je faisais zéro effort. — Paul

Encore une fois, le désintérêt devant la chose scolaire est un thème central du discours des redoublants. Ce désengagement, ou cette démotivation, démontrent le manque de sens que l'école a pour eux. Bien qu'ils reconnaissent qu'un niveau d'effort suffisant doit être fourni pour réussir à l'école, ils ne s'y engagent pas, comme ils n'ont pas d'intérêt devant les savoirs scolaires. Cependant, cette perception est en porte-à-faux avec ce qu'ils ont intégré au sujet de l'importance de l'école et de l'utilité qu'ils y reconnaissent. On constate donc que cette importance et cette utilité sont vides d'un sens porteur au quotidien. L'effort à l'école ne fait pas écho dans leur comportement. L'école, et ce qu'on y fait, possède un sens lointain, comme nous l'avons vu, obtenir un bon emploi.

4.3.3.4 *Sentiments vécus*

En ce qui a trait aux sentiments vécus lors du redoublement, il y a un amalgame d'émotions, aux connotations négatives, que la plupart des redoublants ont ressenties: déception (4/12), frustration (2/12) et impassibilité (6/12). Au-delà de ces termes, les réponses à cette question ont été généralement plus étoffées. Certaines étaient porteuses de réflexion très sensées.

Déçu, parce que je sais que j'ai quand même bien écouté, quand même tout bien fait. C'est sûr que je n'ai pas étudié. Il y en a d'autres qui eux ont rien fait pantoute et ont passé. Moi, j'ai quand même fait une petite affaire, pis j'ai pas passé pantoute. - Grégoire

Ici, on perçoit le duo d'émotions déception-frustration. Grégoire considère qu'avoir écouté et travailler de manière suffisante. Cependant, il reconnaît que le niveau attendu par l'école est plus élevé: il aurait pu étudier. En se comparant, il estime tout de même en avoir fait plus (« une petite affaire ») que certains, « qui eux ont rien fait pantoute et ont passé » et cela semble le déranger. Il y a une sorte de décalage entre ce qu'il sait devoir faire, ce que certains font pour réussir et ce qu'il juge suffisant de faire. Le propos de Grégoire est un bel exemple de l'effet de l'idéologie du don (Bourdieu et Passeron, 1970). Certains ont le don de réussir, en ne faisant rien, alors que d'autres n'ont pas ce don, malgré des efforts qu'ils jugent notables. Évidemment, derrière ce don se cache probablement un ensemble de conditions objectives et subjectives davantage en adéquation avec les exigences scolaires. Le nier, c'est renforcer la théorie du don.

Vraiment innocent, je mentirai pas, je me suis senti vraiment cave. Déjà que j'avais une année de plus à faire, là je m'en sacre un autre dans les jambes. — Patrick

Ça fait chier c'est sûr. J'ai pensé à avec qui j'allais me retrouver l'année prochaine. Pis, je viens de perdre un an, c'est un an de plus que je me rajoute. Je l'avais de travers un peu. — Benjamin

Si la fréquentation scolaire est vécue telle une obligation désagréable pour tous nos informateurs, ces réactions de frustration provenant de la possibilité de devoir réaliser une année supplémentaire sont cohérentes. De surcroît, elles sont évocatrices d'un sentiment d'emprisonnement. Maintenant, est-ce que le redoublement signifie nécessairement qu'un redoublant passera une année supplémentaire à l'école, comparativement à un élève suivant un parcours régulier ? Comme la plupart des répondants visent l'obtention d'un troisième ou d'un quatrième secondaire et que les redoublants représentent une grande partie des décrocheurs (Fortin *et al.*, 2004 ; Janosz, Michel *et al.*, 2013 ; Ministère de l'Éducation, 2023), on peut présumer que ce ne sera pas le cas. Cela nous ramène également à notre question de recherche : le redoublement ne semble pas être un facteur d'incidence dans la détermination d'un plan de carrière, mais plutôt la certification qu'un parcours permettant de sortir du système scolaire le plus rapidement possible est la voie à suivre.

De manière plus générale, c'est une forme de résignation, parfois amère, parfois sans saveur, qui est venue officialiser une intuition de l'inévitable. Cette dernière soutenue par l'accumulation d'échecs et de découragements s'est, en quelque sorte, nourrie de ces difficultés.

Mais, je le savais pas mal d'avance. En secondaire deux, je savais quasiment déjà que je reprenais mon deux, parce que je voyais mes notes, puis ça n'avait pas de bon sens, vraiment. Ça a baissé ma motivation à zéro quasiment pour le début de cette année. Ça me tentait plus pantoute d'aller à l'école. Il y a rien qui marchait vraiment. — Samuel

Je me suis senti comme quelqu'un qui avait passé son année. Je n'avais pas vraiment de sentiment envers ça. Je m'en foutais un petit peu. Je le savais déjà que j'étais en échec. — Étienne

Honnêtement, j'e m'en foutais un peu. C'est plus en ce moment que je me dis que c'est chien un peu recommencer une année. — Maxime

J'étais pas surpris, je m'y attendais. (air découragé) Il faut que je me tape une autre année d'école. J'étais pas fâché... ben, un peu après moi-même, mais j'étais ni content, ni fâché, j'étais comme : bon je reprends mon 2e. J'ai pensé que c'était le mieux pour moi, car je ne comprenais pas l'année passé. — James

Ces extraits expriment la résignation que ressentent certains redoublants face à cette situation, reflétant ainsi le sentiment d'impuissance éprouvé par ces élèves. Même si certains anticipaient cette issue, aucun des élèves redoublants ne déclare avoir reçu d'explications concernant les raisons de sa reprise. Il est à noter que l'absence de telles explications ne prouve pas nécessairement qu'aucun enseignant ou membre de la direction n'en a fourni, mais cela souligne néanmoins le manque de clarté entourant cette situation pour les principaux concernés.

*J'ai été surpris un peu parce que c'était comme la première fois que je redoublais, mais en même temps, je pense que je m'y attendais un peu. Je savais que je n'avais pas eu des bonnes notes sur mon bulletin et tout. Je m'en doutais un peu. Je ne comprenais pas, mais je m'y attendais. Je pense que j'avais 55 % en français et en anglais. J'étais pas si loin, je suis quand même proche de l'avoir. — **Alexandre***

Où tracer la ligne de la réussite et de l'échec ? Elle, qui est établie à 60 %, laisse perplexe cet élève qui estime en avoir fait suffisamment pour démontrer qu'il pouvait réussir. Ce seuil de réussite, ou cette manière de juger de la réussite, fait débat dans le système d'éducation québécois et la sphère publique (Radio-Canada, 2017). Pour certains, c'est un barème immuable. Pour d'autres, c'est une idée beaucoup plus plastique à laquelle plusieurs considérations doivent s'ajouter. Évidemment, entre ces deux positions, plusieurs réflexions existent.

4.3.3.5 *Effet sur l'apprentissage*

L'effet perçu de la reprise sur leur apprentissage est positif pour huit répondants. Ils affirment mieux comprendre et constater une amélioration de leurs résultats. James l'affirme clairement. Cependant, pour plusieurs, ce progrès est souvent euphémisé. Qu'il ne soit pas généralisé dans l'ensemble des matières, qu'il ne dure pas dans le temps ou qu'il soit toujours sous le seuil de réussite sont autant d'exemples démontrant la faible efficacité de la reprise.

*Oui, ça va mieux. Pas partout, mais ça va mieux. — **Paul***

*Au début de l'année, j'ai eu de bien meilleurs résultats que l'année dernière. J'ai eu 10 % de plus sur ma première étape. — **Étienne***

*Je pense que je ne passe pas encore, mais je suis mieux que l'année passée. Oui, parce que j'ai déjà tout vu l'année passée. Là, je revois les mêmes affaires, j'en vois des nouvelles aussi. Mais, cette année, on dirait que je comprends un peu mieux. Je pense aller en secondaire 2. Je me dis que j'ai déjà redoublé donc ça doit être plus facile. — **Grégoire***

Il est intéressant de revenir sur ce dernier extrait dans lequel l'élève croit que son redoublement rend les choses plus faciles, comme s'il était en soi un moyen menant à la réussite. Cela démontre l'intégration chez les enfants des croyances des parents et des enseignants (Troncin, 2005, Fédération autonome de l'enseignement, 2007 ; Marcoux et Crahay, 2008 ; Benghali Daepfen, 2011) selon lesquelles le redoublement est positif et cela amène l'élève à anticiper une facilité « naturelle » à réaliser ce qu'il n'a su faire l'année précédente.

Quant aux quatre informateurs ne voyant aucun effet du redoublement sur leur apprentissage, les raisons sont variées. Pour Patrick, c'est sa présence à l'école qui fait en sorte qu'il réussit mieux. Pour Billy, sa reprise se fait avec de nouveaux enseignants et du nouveau matériel scolaire : il n'a donc pas le sentiment qu'il peut construire sur ce qu'il a vu l'année dernière. Benjamin estime que ses nouveaux enseignants, avec qui il entretient une meilleure entente, font la différence. Pour Alexandre, c'est du pareil au même, il a autant de difficultés que l'année précédente.

Donc, si le redoublement a un effet positif sur l'apprentissage, il est généralement inconstant et flou. Si une amélioration est perçue, elle n'est pas attribuable au redoublement aux yeux des redoublants.

4.3.3.6 Niveau de travail

La grande majorité des redoublants (9/12) affirment travailler mieux à la suite du redoublement. Cette amélioration est tout même timide. Plusieurs formulent leur réponse avec une certaine réserve : ils croient ou pensent mieux travailler. Quelques-uns sont plus convaincus de l'amélioration de leur niveau de travail, mais ils soulignent que le redoublement n'en est pas la source. Une présence à l'école plus rigoureuse, la stabilisation d'une situation familiale plus ardue, une bonne relation avec les enseignants sont des explications évoquées. Deux répondants estiment n'y voir aucune différence et un croit que la qualité de son travail a diminué en raison de l'arrêt de la prise de ses médicaments pour la concentration.

4.3.3.7 Changements autres

Quant aux changements que la reprise d'une année scolaire a pu entraîner, les redoublants ont évoqué des réponses variées. Pour certains, cela s'est accompagné de la perte d'amis qui passaient au niveau suivant. Pour d'autres, ils ont plutôt retrouvé des amis qui avaient redoublé précédemment dans leur parcours. La plupart n'y voient cependant pas de changements majeurs. Deux élèves ont tout de même soulevé les remontrances plus acerbes qu'ils reçoivent de leurs parents quant à leur travail scolaire.

4.3.3.8 Réaction des parents

Justement, si quelques répondants (3/12) ont évoqué avoir subi les foudres de leurs parents, ce sont davantage des réactions de déceptions jumelées, soit à une forme de détachement (impression d'inéluctabilité ou d'indifférence), soit à une forme de responsabilisation de leur enfant (6/12).

Tsé, ma mère est comme : « s'il voulait passer, il aurait passé ». Tsé, c'est comme ça. Je suis le seul responsable de tout ça. - Benjamin

Ben, ma mère, c'est sûr qu'elle était un peu déçue que je reprenne mon deux, mais au fil de cette année, elle voyait que j'avais zéro motivation. Parce qu'au début début, elle voulait que je fasse mon cinq. Mais, plus ça allait cette année, plus elle a commencé à comprendre que ça me tentait pas pantoute le cinq, que j'allais décrocher avant, c'est sûr. Je lui avais parlé de « Je fais mon trois, pis après ça, on checkera » et elle commence à accepter mon choix parce qu'elle voyait que ça ne marchait pas. J'avais pas de motivation. Elle voulait vraiment que je fasse mon cinq. Après ça, elle a compris que c'est plus comme avant où qu'il fallait absolument un 5 pour travailler dans un dépanneur. Pis que tu pouvais quasiment pas trouver une job juste avec un trois ou un quatre. - Samuel

Samuel a évoqué la déception de sa mère devant le contexte général que cet échec impliquait. Elle, pour qui l'atteinte du 5e secondaire était un impératif, vivait difficilement le désengagement de son garçon devant l'école. Cet extrait révèle aussi la perception selon laquelle il n'est plus nécessaire de détenir un diplôme de 5e secondaire pour répondre aux besoins de main-d'œuvre.

Selon certains informateurs (3/12), leurs parents ont soulevé l'occasion de mieux comprendre les notions et d'avoir une seconde chance. Ceci rejoint les constats préalablement mentionnés (Troncin, 2005, Fédération autonome de l'enseignement, 2007 ; Marcoux et Crahay, 2008 ; Benghali Daepfen, 2011) selon lesquelles les parents appuient généralement la mesure du redoublement.

4.3.3.9 Rapport perçu entre leurs parents et l'école

Questionner les élèves quant à la réaction de leurs parents devant le redoublement ouvrait aussi la discussion quant à leur perception du rapport que leurs parents entretiennent avec l'école. Selon nos informateurs, le discours de leurs parents sur l'école est convenu : l'école, c'est important (9/12). Plusieurs informateurs ont évoqué que l'importance accordée par leurs parents provient de leur propre expérience de difficultés scolaires.

Ma mère, elle n'y a pas été, elle a eu plus de misère. Mon père, lui, il a fallu qu'il y retourne. Donc, c'est vraiment important pour eux. — Patrick

Ils trouvent que c'est important. Ma mère a dû refaire son secondaire 5, il n'y a pas longtemps. Donc, elle m'a dit : si tu veux pas faire ça plus tard, c'est vraiment pas drôle, fait tout d'une shot. Puis, après ça, libère-toi. — Paul

Mon père a lâché l'école tôt. Il a commencé à travailler jeune. À genre quinze ans, il allait plus à l'école. Ma mère n'a pas fini son secondaire 5. Mes parents me disent qu'ils comprennent que l'école, c'est pas facile, mais ils me disent que c'est important que j'y aille pareil parce que c'est important, mais ils comprennent que j'aime pas ça. — Jules

De façon générale, les redoublants parlent peu de l'école avec leurs parents. S'il en est question à la maison, c'est bien souvent en raison d'évènements négatifs : échec, retrait d'une classe, suspension.

4.3.3.10 Relation enseignant après redoublement

La quasi-totalité (11/12) des redoublants juge que sa relation avec les enseignants n'a pas changé malgré la reprise. Ils ne se sentent pas traités différemment, ce qu'ils apprécient. Si un enseignant tient compte de leur redoublement, cela est généralement vu de manière positive. Par exemple, Alexandre aime que son enseignant de musique lui montre des techniques plus avancées qu'au reste de la classe. Samuel, quant à lui, est reconnaissant qu'un enseignant ait été sensible à sa faible motivation et qu'il ait entrepris des démarches pour qu'un intervenant le prenne en charge. Un répondant considère que son rapport aux enseignants s'est dégradé à la suite du redoublement. Il dit s'être senti jugé par le regard de certains enseignants. Il a utilisé le terme « fouetté du regard » pour qualifier ce sentiment. Il estime que peu d'enseignants l'ont considéré différemment dans le but de l'aider.

4.3.3.11 Regard des autres élèves

La grande majorité des redoublants (9/12) n'estiment pas être perçus différemment par leurs confrères de classe. Ceux qui se sentent regardés autrement (3/12) soulignent que leur différence d'âge détone. Cela ne va pas sans créer une légère frustration.

4.3.3.12 Jugement du redoublement

Les avis quant à la perception générale du redoublement sont partagés. Sept répondants jugent la reprise d'une année de manière négative. Leurs justifications sont hétérogènes. Elle peut être perçue comme inefficace, car l'élève considère comme inutile de revoir la même matière que l'année précédente. Benjamin explique, ci-dessous, qu'il ne s'estime pas comme un élève en grande difficulté, mais plutôt qu'il a de la difficulté en mathématique et en français. Il lui est donc absurde de reprendre les cours d'éducation physique, d'histoire ou de science.

Mais, je te dirais que ça dépend des personnes. Une personne qui a de la difficulté, ça pourrait bien l'aider. Mais, moi qui avait de la difficulté, peut-être plus en math qu'autre chose. Tsé, mon français, je l'ai coulé, c'est pas mal juste ça qui m'a fait couler. Mais, tsé, j'avais de la difficulté, mais sinon le reste, ça m'a pas vraiment aidé à mieux tout comprendre. Je refais les mêmes affaires que l'année passée dans pas mal toutes les autres matières. Fak, moi, je fais juste reprendre une feuille et refaire la même chose que j'ai faite l'année passée. — Benjamin

Alexandre lui souligne, à l'instar de Benjamin, l'inefficacité de refaire les mêmes choses qu'il n'avait pas comprises l'année précédente. Il redoute même de devoir reprendre à nouveau son année.

–Bien, je ne sais pas trop comment dire ça, mais moi je trouve que ça m'a pas... C'était pas le meilleur truc, ça ne m'a pas aidé ben ben. Je trouve que ça refait la même chose, j'ai autant de la misère. Tsé, cette année, je pense pas que je vais redoubler. Je vais peut-être passer. J'ai peut-être un petit peu moins de misère, mais il y a peut-être des chances aussi que je redouble cette année. Je sais pas s'ils peuvent faire ça : doubler deux fois de suite. Je ne sais pas si ça existe. – Alexandre

La doléance contraire est également mentionnée par Billy : une reprise avec des enseignants et des contenus différents est inutile selon lui, car il ne pouvait se fonder sur des connaissances antérieures. D'autres sont plus directs dans leur réponse.

C'est de la merde, c'est de la grosse merde. Peut-être que ça aide, mais moi je le vois pas. — Patrick

Ouais, je trouve ça chiant que les commissions scolaires fassent redoubler quelqu'un vu qu'il n'a pas trop des bonnes notes. — Étienne

Il est palpable que leur jugement se justifie par un sentiment de frustration, lui, que l'on peut relier à l'allongement du parcours scolaire. Il est intéressant de relever la courte explication d'Étienne pour qui il semble absurde que les mauvaises notes soient la raison du redoublement. Pourtant, il est fortement accepté que cet aspect soit le premier critère de passation. Un autre élève remet en question cette conception selon laquelle les notes sont ce qui permet d'attester de l'apprentissage d'un élève.

Tant qu'à moi redoubler, je comprends pas pourquoi ils auraient mis ça, parce que même si quelqu'un ne passe pas selon ses notes, ça veut pas dire qu'il n'a pas appris comme les autres. On dirait vraiment que l'école y va [juste] avec les notes. Si tu as des mauvaises notes, tu redoubles ton année, tu recommences comme si tu n'avais rien compris. Si tu as des bonnes notes, tu passes ton année et là tu as tout compris ton secondaire 1. Mais, des fois, il y en a qui ont moins compris en passant leur année que ceux qui ont doublé et mieux compris. Tant qu'à moi, les notes ce n'est pas important. Ce qui est important, c'est ce que tu as appris et ce que tu retiens. — Grégoire*

Cela ne va pas sans rappeler les propos d'Alexandre précédemment étayés traduisant sa frustration de reprendre une année alors qu'il avait 55 % et les propres dires de Grégoire qui soulignait l'incongruité qu'il percevait entre ses efforts menant à une reprise et les efforts d'autres élèves qu'il jugeait moindre mais suffisant pour réussir. Ici, Grégoire explique, dans ses mots, le caractère utilitaire du savoir à l'école duquel il se distancie, soit apprendre pour réussir l'examen et obtenir de bonnes notes. Cependant, tout au long de l'entretien, il soulève qu'il aime apprendre des choses qui vont lui servir selon ses intérêts, dans son

autonomie. Il y a donc encore une distinction claire entre les savoirs scolaires et ceux dits de la vie réelle.

Trois informateurs perçoivent leur redoublement d'une façon plus mitigée. Bien qu'ils soient déçus de devoir réaliser une année supplémentaire, ils y voient une occasion d'apprendre de leurs erreurs. Les propos de Paul illustrent bien cette conception du redoublement.

Oui, ça m'apprend à pas faire des erreurs. Moi, je vois ça comme un bon côté. C'est sûr que ça a des inconvénients : déjà de refaire une année et apprendre des affaires que j'ai déjà apprises... ben que j'aurais dû apprendre l'année passée. — Paul

Deux élèves voient leur redoublement d'un bon œil. Pour l'un, la reprise d'une année scolaire semblait inévitable. Le redoublement lui a permis d'améliorer ses résultats. Pour l'autre, ce fut une leçon, mais aussi la porte d'entrée vers un parcours d'apprentie spécialisé. Il faut savoir que le retard scolaire est l'un des critères d'admission dans ce parcours.

4.3.3.13 Sens du redoublement

À la suite d'un évènement, tel un redoublement, l'élève qui redouble donne un sens à cette situation qui s'articule selon les autres conditions subjectives qu'il se donne et selon les conditions objectives qui composent son habitus. Considérant que le redoublant entretient un rapport utilitaire au savoir et à l'école, c'est-à-dire que ce qu'il apprend doit être utile, utile à réussir l'examen, utile à travailler, utile dans la vraie vie, considérant qu'il vient à l'école, car il y est obligé, considérant que la reprise d'une année entraîne une frustration de voir son parcours scolaire allongé, il n'est pas surprenant de constater que le redoublement revêt, pour la grande majorité des informateurs (9/12), un sens punitif. Trois informateurs y voient une seconde chance, motivée par le désir de faire mieux. Toutefois, en développant leur propos, il apparaît que cette seconde chance est motivée par le souhait de ne pas revivre cette punition qui serait l'allongement du parcours scolaire. James nous dit qu'il ne veut pas passer sa vie au secondaire. Jules l'affirme clairement : « J'ai pas envie de redoubler une deuxième fois ».

Quatre élèves traduisent le sens punitif du redoublement par la perte de temps qu'il entraîne. Maxime évoque son inefficacité : cela n'améliore par son apprentissage et ne le motive pas à mieux faire. « Ça fait juste rajouter du temps à l'école », dit-il. Pour Benjamin, la perte de temps provient du fait qu'il revoit plusieurs notions qu'il considère connaître.

Tant qu'à moi c'est une perte de temps. Ça me rajoute une année, déjà que j'aime pas l'école. 5 ans pour moi, c'est pénible, ajoute à ça un an. Ça va faire le même nombre d'années que mon primaire, mais au moins au primaire j'aimais ça. Mais là, je vais tomber à 6 années de secondaire que j'aime pas. C'est plate. — Grégoire

Malik et Patrick évoquent directement l'idée de punition en parlant d'une leçon et d'une « solide tape sur les doigts ». D'une manière plus crue, Étienne tisse un lien entre le redoublement et le fouet réservé aux esclaves.

Dans mes yeux, ça veut dire qu'on s'est pas vraiment forcé le cul à l'école. Qu'on a pas vraiment fait nos affaires comme du monde. C'est comme si on avait pris un fouet et qu'on s'était fait fesser deux trois fois dans le dos. Comme dans le temps, pas comme 1940, mais avant Jésus Christ, les esclaves se faisaient fouetter parce qu'ils travaillaient pas. Je ne me faisais pas fouetter, ne t'inquiète pas. — Étienne

4.3.3.14 Redoubler de nouveau

Si quelques informateurs jugent que leur redoublement leur a été bénéfique et qu'il leur offre une seconde chance, ils sont pourtant unanimes : aucun d'eux n'accepterait facilement de reprendre, à nouveau, une année scolaire. Plusieurs pensent qu'une telle situation sonnerait le glas de leur parcours scolaire.

*Je pense que je lâcherais l'école, parce que si je double en trois, je vais probablement doubler en 4 et en 5. Ça ne me tente pas de finir mon secondaire à l'âge de 20 ans.
– Maxime*

*J'aurais la même émotion, mais peut-être un peu plus fâché. Déjà, dans ma tête, je me dis que j'ai hâte d'avoir 16 ans pour lâcher l'école. Mais, mes parents m'encouragent pas là-dessus. « Continue ton école c'est important » [disent-ils]... Je hais ça l'école.
– Grégoire*

Bien qu'on le veuille constructif, ces propos démontrent l'aspect indicatif du redoublement, c'est-à-dire qu'il indique à l'élève qu'il n'est pas fait pour l'école. En effet, s'ils devaient redoubler de nouveau, nos informateurs voient davantage un indicateur de leur incapacité à réussir plutôt qu'une possibilité de s'améliorer.

Cette question d'une nouvelle reprise hypothétique se voulait une question témoin permettant de revenir, sous un autre angle, à la perception du redoublement. La réponse de Paul représente bien le sentiment partagé que les informateurs ayant considéré le redoublement telle une réelle seconde chance expriment.

Je sais pas ce que je dirais. Je ne veux pas redoubler encore, mais quand j'ai doublé, je voulais prendre ça du bon côté, mais ça ne me tente quand même pas. — Paul

Bien que ces deux perceptions puissent cohabiter, comme l'articule Paul, cela traduit, tout de même, le paradoxe de cette mesure, pensée pour aider l'élève, mais voulant être évitée.

4.3.3.15 Autres parcours possibles

Comme cela a été exposé dans la problématique et en considérant le vécu de nos répondants, le redoublement ne parvient généralement pas à réaliser sa raison d'être :

améliorer l'apprentissage des élèves. Il était donc impératif de profiter du point de vue de ceux qui l'ont vécu afin de recueillir leurs suggestions quant aux mesures d'aide qui pourraient se substituer à la reprise d'une année.

La promotion automatique a été proposée quelquefois, mais en y ajoutant des mesures plus précises. Travailler plus spécifiquement sur ce qui a été échoué, aider davantage les élèves l'année suivante ou faire des groupes d'appuis dans les matières échoués seraient des moyens d'éviter le redoublement tout en offrant un soutien supplémentaire aux élèves n'ayant pas répondu aux attentes l'année précédente. Les cours d'été ou un parcours combinant l'année échouée et la suivante ont aussi été suggérés. Parmi leurs propositions, nos répondants ont également évoqué des cheminements alternatifs existants (à la Cité étudiante Polyno), soit l'apprenti spécialisé et l'enseignement modulaire individualisé.

Deux informateurs ont réitéré leur idée selon laquelle la compréhension, et non les résultats, devrait servir de critère de jugement entre une promotion et un redoublement.

Puis sinon, si la personne a genre 57 ou 58 %. Tsé, là, elle va en secondaire deux. Tsé, elle peut passer pareil là, elle avait pas si de misère que ça. Si elle a 30 % sur son bulletin à la fin de l'année, là c'est parce qu'elle a de la misère. Mais tsé, si elle a 59 ou quelque chose, ils la laissent passer, moi je la laisserais passer. Moi, j'aurais passé. —
Alexandre

4.3.3.16 Synthèse de la perception du redoublement

Le dégoût pour l'école, ses normes et ses codes est, à la fois et en partie, la cause et la conséquence des difficultés scolaires de nos informateurs. Ce désintérêt pour l'école et ses activités les amène à ne pas s'investir dans leur rôle d'élève, entraînant leur échec, ce qui renforce leur conviction de l'inutilité de l'école. Ce principe cyclique s'observe aussi dans les émotions vécues. L'apathie précède l'échec, elle, qui accentue une forme de lassitude envers l'école.

Le redoublement prend un sens de punition. Lorsqu'il n'est pas considéré tel un châtement direct, il est perçu comme une motivation à l'éviter. Les garçons rencontrés améliorent, selon leurs dires, légèrement leur niveau d'effort et leurs résultats lors d'une année de reprise. Le redoublement ne semble donc pas un tournant d'un parcours scolaire ni une mesure d'aide, mais plutôt un point d'exclamation marquant l'inadéquation entre ces jeunes et le système scolaire.

4.3.4 Aspirations scolaires et professionnelles

Ce troisième bloc de données condense les réponses relatives aux aspirations futures des redoublants. Bien qu'elles relèvent de la projection, elles indiquent la trajectoire que nos informateurs anticipent se donner en ce qui a trait au travail, essentiellement. Cette partie de l'enquête constitue la variable dépendante de notre question de recherche, soit l'ajustement des aspirations scolaires et professionnelles à la suite d'un redoublement. Ce principe d'ajustement explique donc la trame narrative de cette section d'entretien débutant par le métier rêvé (sans contraintes de prérequis, de temps, d'argent, d'accès, etc.) et allant au métier réaliste, une projection fondée sur les conditions de vie.

4.3.4.1 *Métier de rêve*

Les élèves rencontrés dans le cadre de notre recherche aspirent, dans un idéal, aux métiers de mécanicien (3/12), de cuisinier (2/12), de camionneur, d'opérateur de machinerie forestière, d'ébéniste, de foreur, de musicien, de boxeur et d'influenceur. Deux groupes se distinguent de cette énumération. D'une part, ceux (9/12) qui souhaitent exercer un métier consécutif à une formation professionnelle ou en emploi. D'autre part, ceux (3/12) qui rêvent d'une carrière dans le monde du divertissement (musicien, boxeur, influenceur). Somme toute, aucun des douze répondants rencontrés ne désire une profession pour laquelle le parcours scolaire nécessiterait des études postsecondaires.

Bien moi je veux, je veux chauffer des trucks. Mon rêve à moi, c'est d'avoir ma compagnie de trucks, mes machines, mon nom sur mes machines. Je veux faire mon nom et avoir mes bébelles. — Benjamin

C'est pas un métier, mais pour me rendre là, c'est de la chance. J'adorerais ça devenir pro en boxe anglaise. — Jules

J'ai pas vraiment de métier de rêve. J'aimerais avoir une petite job à temps partiel, genre influenceur. — Étienne

Ébéniste, ça fait longtemps que j'ai cette idée-là en tête. J'aimerais vraiment ça. — Paul

Ben comme métier de rêve, j'en ai pas vraiment, mais comme première jobine, j'aimerais aller travailler sur les drills avec mon grand-frère. — Maxime

Les options de carrière que les redoublants envisagent comme leur métier de rêve traduisent, certes, le souhait d'un idéal (être patron ou propriétaire de l'entreprise), mais démontrent aussi le principe de la nécessité faite vertu : « c'est-à-dire refuser le refusé et vouloir l'inévitable » (Bourdieu, 1980, p.90). Aucun d'entre eux n'espère une profession dont le parcours scolaire n'est généralement pas marqué d'un redoublement ; ils considèrent ce qui leur est possible, nécessaire, comme idéal. Au risque de répéter un principe de notre

cadre théorique, ce constat n'est en aucun temps celui d'une fatalité inévitable : un élève ayant passé par un redoublant peut, dans le système québécois, tout de même espérer et réussir un parcours postsecondaire prolongé. Force est d'admettre qu'il serait une exception.

4.3.4.2 *Parcours à suivre et obstacles anticipés*

Questionner les jeunes quant aux parcours à suivre et aux obstacles anticipés dans l'atteinte d'une aspiration nous piste quant à son réalisme. La méconnaissance des embuches possibles, de la scolarité à obtenir et de l'horizon temporel pour y arriver traduit davantage une aspiration rêvée (Beaucher, 2004). Contrairement, l'aspiration réaliste se reconnaît lorsqu'un jeune élabore une stratégie pour l'atteindre et connaît, dans ses grandes lignes, le parcours scolaire y menant (Marcoux-Moisan, 2015).

Parmi les redoublants visant ultimement un métier nécessitant un parcours en formation professionnelle, la majorité d'entre eux (6/9) ont une vision assez claire du parcours qu'ils auront à suivre. Selon Marcoux-Moisan (2015), cela indique une démarche et une considération réaliste de l'aspiration. Nous revenons donc au constat que les redoublants « rêvent » de manière réaliste.

Ils évoquent un certain doute quant au niveau secondaire requis à l'admission (3e, 4e ou 5e secondaire). Il faut savoir que, pour la plupart des programmes de formation professionnelle, la réussite du français, de l'anglais et des mathématiques de 4e secondaire est le critère d'entrée. Il est possible, par le principe de concomitance, d'accéder à la formation avec un 3e secondaire. Certaines formations requièrent le diplôme d'études secondaires. La récurrence qui apparaît dans les réponses de nos informateurs est la possibilité d'écourter leur parcours secondaire.

*Je te dirais que je vais essayer de faire ce qu'il faut faire pour que je me rende là. Ça veut dire que je suis prêt à en faire pas mal pour me rendre là. Tu sais, j'ai pas besoin nécessairement de mon 5, mais j'aimerais, dans le meilleur des mondes, faire mon trois, puis mon quatre. Parce qu'avec mon quatre, là, je tombe que je peux faire un cours. J'avais parlé de ça avec [l'orienteur], puis je peux faire mes affaires à moi. *Puis sinon, comme un cours en comptabilité pour faire ma comptabilité. — Benjamin (Métier de rêve : camionneur)*

Aller à l'école, justement mon apprenti, c'est un an mon cours, après mécanique en machinerie lourde. Ça prend secondaire 4 ou 5, après aller à la mine de mon père. — Patrick (Métier de rêve : mécanicien)

Si je suis pas capable d'atteindre mon 4, je suis pas capable d'atteindre mon DEP, si j'ai pas mon DEP, je vais travailler dans le bois pareil [pour mon père], mais j'aurai pas de cours en DEP. — Grégoire

Les réponses précédentes démontrent le déploiement des stratégies que nos informateurs imaginent employer afin d'atteindre leur but. Il est intéressant de constater, dans la réponse de Grégoire, la mobilisation d'un capital social, soit son père et l'entreprise à vocation familiale qu'il a construite, afin de compenser un parcours scolaire plus difficile.

Trois répondants ne connaissaient pas le parcours de formation à suivre pour devenir ébéniste, opérateur de machinerie forestière et cuisinier. Étant en 1^{re} secondaire, les trois n'ont probablement pas encore eu de rencontre d'orientation.

Je sais que je peux faire un DEP à Rouyn en ébénisterie, je pense...j'ai aucune idée. Je pense que tu peux lâcher 4 et aller faire ton DEP. — Paul (Métier de rêve : ébéniste)

Pour ce qui est des adolescents rêvant d'une carrière au parcours de formation moins traditionnel, ils imaginent vaguement les étapes qui permettent de se faire connaître en tant qu'influenceur ou celles qui mènent à la pratique d'un sport de haut niveau. Encore une fois, ils reconnaissent que l'école ne fait pas partie de ce projet.

Bien. Je sais que l'école, c'est pas vraiment ça qui va m'aider à atteindre mon but, non plus. — Jules (Métier de rêve : boxeur)

James, qui souhaite devenir musicien, voit tout de même une formation technique dans le domaine du son comme un atout supplémentaire en plus du talent et de l'entregent que cette carrière requiert. Bien qu'il reconnaisse l'aspect hypothétique de cette aspiration, James parvient à planifier ce projet. Pour Jules et James, l'accès à un centre d'entraînement en sport de combat dans la région et les difficultés à percer en tant que musicien sont des obstacles qui les amènent à reconnaître l'aspect rêvé de leur aspiration.

Plusieurs informateurs (5/12) ne voient pas de réels obstacles à l'atteinte de leur métier de rêve. Tant qu'ils resteront motivés et tant qu'ils ne doivent pas faire de longues études, leur rêve est possible. Alexandre, qui ne connaissait pas le parcours pour devenir cuisinier, avance que s'il doit aller à l'université, cela pourrait compliquer les choses.

Je ne sais pas si cuisinier, il faut bien de l'école, parce que s'il faut beaucoup d'école, je pense pas que je me rende parce que... c'est ça. Mettons, s'il faut comme secondaire 4, secondaire 5, s'il faut que j'aille à l'université après, non, ça ne marchera pas. — Alexandre

En fait, ces métiers leur sont idéaux, car ils leur permettent d'éviter l'obstacle d'études prolongées.

4.3.4.3 Métier réaliste

Comme les métiers rêvés de nos informateurs se caractérisent d'un certain réalisme, il y a peu de différence entre ces derniers et leur réponse à la demande d'évoquer le métier qu'ils estiment pratiquer réellement. Le tableau ci-dessous compile ces réponses ainsi qu'une réduction des raisons évoquées. La raison justifiant le réalisme d'une aspiration est, pour la moitié des jeunes rencontrés, le fait qu'un ou plusieurs membres de leur famille réalisent ce métier. L'accessibilité tant géographique que scolaire apparaît dans cinq justifications.

Tout le monde dans ma famille faisait ça du bord à mon père. – Benjamin (métier réaliste : camionneur)

Pas mal de monde de ma famille le fond, c'est plus disponible, c'est plus proche. – Paul (métier réaliste : soudeur)

Tableau 2
Métiers rêvés et réalistes des informateurs

Informateur	Métier rêvé	Métier réaliste	Raison de la différence	Effet du redoublement
Alexandre	Cuisinier	Mineur	Scolarité courte, Père mineur	Modéré
Benjamin	Camionneur	Camionneur	Père, oncles, grand-père, camionneurs	Nul
Samuel	Mécanicien	Mineur	Démotivation à la suite du redoublement. Voie de sorti plus rapide	Notable
Jules	Boxeur	Foreur	Père, grand- frère, grand-père, cousins foreurs	Modéré
Billy	Cuisinier	Mineur	Payant, accessible sans diplôme d'études secondaire	Modéré
James	Musicien	Mécanicien	Emploi temporaire avant de percer en tant que musicien	Nul
Grégoire	Opérateur	Opérateur	Accessible avec ou sans diplôme d'études professionnelles	Nul
Étienne	Influenceur	Joueur professionnel de jeux vidéos	Aucun autre intérêt que le monde du jeu vidéo	Nul
Paul	Ébéniste	Soudeur	Proximité du DEP	Notable
Malik	Mécanicien	Opérateur	Simplement une autre option	Nul
Maxime	Foreur	Foreur	Frère foreur	Nul
Patrick	Mécanicien	Camionneur	DEP plus court	Nul

4.3.4.4 *Effet du redoublement sur les aspirations*

La majorité des redoublants (7/12) n'établissent pas de lien direct entre leur redoublement et un ajustement de leurs aspirations. Essentiellement, ils y voient une perte de temps les éloignant de leur aspiration. Trois informateurs perçoivent un effet faible dans la mesure où le redoublement leur confirme qu'ils ne peuvent aspirer à un métier nécessitant des études postsecondaires, bien qu'ils ne l'aient jamais souhaité. Deux autres élèves, parmi les douze rencontrés, sentent que leur redoublement met un frein à leurs aspirations idéales, en raison de son incidence sur leur sentiment de compétence et sur leur motivation à atteindre les prérequis. Nous développerons davantage ces trois niveaux d'effet lors de l'analyse phénoménologique.

4.3.4.5 *Synthèse des aspirations scolaires et professionnelles*

Nous avons vu que les métiers rêvés de nos informateurs sont d'emblée empreints d'un certain réalisme. Leurs aspirations s'orientent essentiellement vers des métiers ouvriers. L'hypothèse d'un ajustement de leur aspiration se fait selon des critères de familiarité et d'accessibilité. Le redoublement n'a, à leurs yeux, que peu d'incidence dans la formulation de leurs aspirations.

4.3.5 Le modèle de base du redoublant d'Abitibi-Ouest

Ce garçon du premier cycle du secondaire provient d'une famille ouvrière où la scolarité des parents s'arrête généralement au terme d'une formation professionnelle ou avant. Souvent recomposée, cette famille vivant en milieu rural comprend une fratrie multiple. Un plan d'intervention est en vigueur afin le redoublant, lui qui estime sa moyenne générale sous le seuil de réussite, pendant son année de reprise. Il entretient un rapport au savoir essentiellement utilitaire. Pour lui, l'école permet d'accéder à un emploi. À l'école, il aime voir ses amis, il aime les enseignants moins sévères et il aime les cours lui permettant d'être actif. Cet adolescent se présente à l'école par obligation et adopte un comportement plutôt passif. Il réalise minimalement les travaux en classe, n'étudie pas et évite les récupérations. Si son secondaire est marqué par l'échec, il a pourtant bien réussi au primaire. Son redoublement, il l'attribue à un manque d'effort et se juge responsable de cet échec. Il n'a pas répondu aux exigences en français, et en mathématique ou en anglais. Tout comme lui, ses parents sont déçus et s'y résignent. Il estime travailler légèrement mieux et améliorer ses résultats lors de son année de reprise. À ses yeux, le redoublement est une punition et une perte de temps qui lui apporte peu. Ce dernier a peu d'effet dans l'élaboration de ses aspirations. Le redoublant souhaite suivre une formation professionnelle et occuper un emploi le plus rapidement possible.

Tableau 3
Modèle de base du redoublant de l'Abitibi-Ouest

Profil sociologique du redoublant	
Âge	13 à 15 ans.
Structure familiale	Famille recomposée.
Fratric	Plusieurs parcours scolaires atypiques au sein de la fratrie.
Lieu de résidence	Milieu rural (rangs et petits villages).
Emploi des parents	Emplois ouvriers/métiers spécialisés Père : mineur, foreur, mécanicien, camionneur, soudeur, charpentier-menuisier, abatteur forestier. Mères : infirmière auxiliaire, préposée aux bénéficiaires, concierge, bouchère adjointe administrative.
Niveau d'études du père et de la mère	Ses parents détiennent un diplôme d'études professionnelles. Souvent, ils n'ont pas complété leur formation initiale.
Moyenne générale à l'école secondaire	Il estime sa moyenne actuelle, soit lors de l'année de reprise, sous le seuil de réussite.
Niveau scolaire	Premier cycle de secondaire (6 informateurs en première secondaire et 6 en deuxième secondaire).
Plan d'intervention	A un plan d'intervention.
Emploi étudiant	N'a pas d'emploi étudiant, en recherche un.

Rapport au savoir	
Comportement en classe	Adopte un comportement passif et peu engagé. Son comportement varie selon les matières, les enseignants et sa concentration.
Matière préférée	La musique et l'éducation physique sont appréciées : elles permettent de bouger et de s'amuser. Une matière sera aussi préférée si l'enseignant l'est.
Relation avec les enseignants	Apprécie les enseignants peu sévères favorisant la relation maître-élève.
Matière de bases	Éprouve des difficultés en français. Apprécie généralement peu cette matière.
Examens	Ne se prépare pas aux examens. Anticipe l'échec sans stress et estime avoir peu de contrôle sur sa réussite.
Description d'élève	Se décrit comme un élève « correct, normal, moyen, calme », sans être un élève modèle.
Hors classe	Sort de l'école et passe son temps avec ses amis.
Raison d'aller à l'école	Vient à l'école par obligation (des parents, de la société – obtenir un métier -).
Motivation à l'école	A une motivation à venir à l'école, soit voir ses amis, participer aux cours plaisants.
Aimer l'école	Aime l'occasion de voir des gens, mais apprécie peu le contenu des cours et le fonctionnement scolaire.
Difficultés scolaires	La longueur des journées d'école et des cours est l'aspect lui causant le plus de difficultés, quant au maintien de la concentration et de l'intérêt.
Utilité de l'école	Pour lui, l'école permet d'obtenir un bon emploi.
Parcours scolaire	Souvenirs positifs du primaire. Transition plus difficile au secondaire en raison des nombreux enseignants et du rythme d'apprentissage accru. Reprise au premier cycle du secondaire.
Chances de réussites	Ses parents et ses enseignants croient en ses chances de réussites. Il sait qu'il a les capacités, mais doute de la motivation qu'il sera en mesure de déployer.
Occupations extrascolaires	Activités de plein air en famille.

Perception du redoublement	
Année reprise	1 ère secondaire (6 informateurs), 2 ^e secondaire (6 informateurs)
Matières échouées	Français (12), mathématique, anglais.
Explication du redoublement	Manque d'effort, d'écoute et de concentration ; prise de responsabilité.
Niveau d'effort	L'estime insuffisant ; presque minimal ; n'est pas intéressé par ce que l'école propose.
Sentiments vécus	Déception, incompréhension, frustration, découragement, détachement et résignation.
Effet sur l'apprentissage	Perception d'un effet positif modéré.
Niveau d'effort l'année suivante	Travaille légèrement mieux que l'année précédente.
Changements autres	Perte d'amis.
Réaction des parents	Déception, résignation.
Rapport perçu entre leurs parents et l'école	Stipulent que l'école est importante. Encouragent leur enfant à réussir à l'école en considérant leurs propres difficultés découlant d'échec ou d'abandon scolaire.
Relation avec les enseignants après la reprise	Aucune différence perçue.
Perception des autres élèves	Aucune différence perçue.
Jugement du redoublement	Jugement plutôt négatif : inutile de revoir les mêmes apprentissages ; frustration quant au seuil de réussite.
Sens du redoublement	Motivation à éviter cette punition ; perte de temps pénalisante.
Reprendre de nouveau	N'accepterait pas de reprendre, à nouveau, une année scolaire. Une telle situation serait la fin de son parcours scolaire.
Autres parcours possibles	Promotion automatique et appui supplémentaire ; cheminement individualisé.
Année suivante	Anticipe aller au niveau supérieur.

Aspirations scolaires et professionnelles	
Métier de rêve	Métiers ouvriers : mécanicien, cuisinier, camionneur, opérateur de machinerie forestière, ébéniste, foreur.
Parcours à suivre et obstacles anticipés	Parcours au secondaire possiblement plus court et réalisation d'un DEP. Peu d'obstacles anticipés : maintenir une motivation, longues études.
Métier réaliste	Même que le métier rêvé ou similaire, nécessitant moins de formation.
Raison de la différence	Un parent pratique ce métier ou la formation est offerte en région, donc il est plus accessible.
Effet du redoublement sur l'aspiration	Pratiquement nul.

Au terme de cette analyse structurale, nous constatons déjà que le redoublement a un effet très faible sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes garçons rencontrés. À la prochaine étape de notre démarche analytique, nous dégagerons les différentes relations entre le redoublement et les aspirations des garçons du secondaire tout en restituant le récit phénoménologique de chaque typologie.

4.4 L'analyse phénoménologique

La seconde étape de notre analyse consiste en l'articulation du phénomène du redoublement avec les aspirations professionnelles et scolaires des redoublants. Bien que souvent analogue, cette relation n'est pas perçue de manière homogène par l'ensemble des informateurs, d'où l'intérêt d'en constater la mesure selon des typologies se distinguant par leur niveau d'intensité. Ce dernier va d'une contrainte perçue faible, quasi nulle, à une contrainte perçue comme marquée. Nous avons distingué trois types de relations allant de l'aspiration retardée à l'aspiration révisée en passant par l'aspiration confirmée.

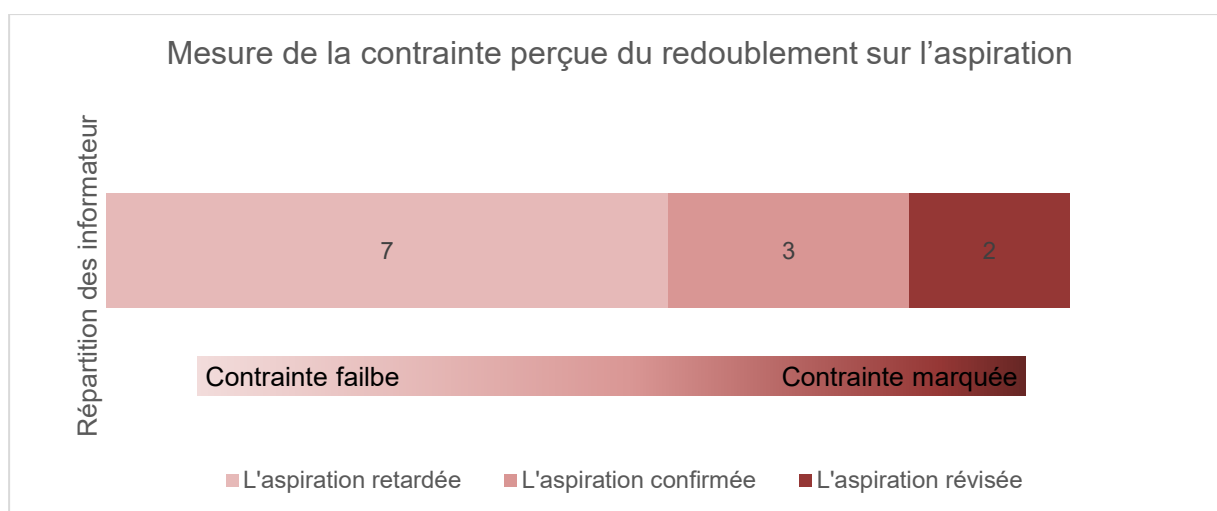


Figure 1
Dans quelle mesure le redoublement est-il perçu par les redoublants de l'Abitibi-Ouest telle une contrainte ajustant les aspirations scolaires et professionnelles ?

4.4.1 L'aspiration retardée : le premier groupe

Ce groupe est celui se rapprochant le plus du portrait type dégagé de l'analyse structurale. En effet, ces redoublants aspirent, dans leur idéal autant que de manière réaliste, à des carrières pour lesquelles ils voient la possibilité d'écourter ou d'éviter un parcours scolaire complet au secondaire. Souvent, ils ciblent les formations professionnelles dont l'accès et la réalisation sont rapides : un 3^e secondaire complété, les préalables du 4^e secondaire fait en concomitance et un DEP court. Leurs aspirations réalistes sont collées à celles rêvées. Ces dernières relèvent du prestige et de la réussite financière (être entrepreneur, avoir une notoriété, être connu, posséder leurs désirs). Les métiers qu'ils envisagent sont courants près d'eux. Généralement, leur père, leur grand-père, un frère ou un cousin occupe la même fonction. Ils misent sur l'intégration au marché du travail par l'entremise de leur capital social. Pour l'un, le père possède une entreprise qu'il lui cèdera éventuellement, pour un autre, il suivra son beau-père chez la même minière.

Pour ces sept élèves faisant partie du premier groupe, leur redoublement n'a pratiquement pas eu d'effet sur l'aspiration désirée, si ce n'est que de les retarder dans l'atteinte de leur objectif de carrière qu'ils souhaitaient préalablement. À plus petite échelle, c'est justement à la manière d'une perte de temps et d'une punition que leur redoublement a été vécu. Souvent, ils se l'expliquent mal, car ils considèrent comprendre les notions vues, seulement ils ne le prouvent pas lors des évaluations. Leur propos vis-à-vis le redoublement est paradoxal. Ils pensent que c'est une bonne chose, mais pas pour eux. Ils sont les plus détachés de la chose scolaire.

Ces jeunes vivent l'école secondaire telle une obligation ayant peu de sens. Dans la forme, ils en nomment la nécessité pour accéder à un « bon métier ». Dans le fond, ils s'engagent peu dans leur réussite en n'adoptant pas de comportements favorisant leur réussite : écoute active, études, participation aux récupérations. Leur redoublement ne les a que très peu encouragés à adopter des pratiques d'élève gagnantes. Ils ne se formalisent pas des remontrances et des conséquences que leurs comportements contrevenant aux règles engendrent. À l'instar des enseignants qu'ils apprécient, ils décrivent leurs parents comme des adultes peu sévères qui adoptent une posture de responsabilisation à leur égard, c'est-à-dire qu'ils doivent assumer les conséquences inhérentes à leur choix et à leur comportement, sans en recevoir de supplémentaires. Ces redoublants affirment que leurs parents valorisent l'éducation, bien qu'ils aient, eux aussi, souvent vécu des parcours scolaires incomplets et qu'ils comprennent, selon les dires de leur enfant, que l'école s'accompagne d'un lot de difficultés.

4.4.2 L'aspiration confirmée : le deuxième groupe

Ce groupe de redoublants se caractérise essentiellement par le fait qu'ils perçoivent dans leur redoublement une confirmation de leur illégitimité à aspirer à une profession qui exige un parcours scolaire de base complet ou postsecondaire. Cela dit, ils ne vivent pas ce constat difficilement d'un point de vue affectif.

Pour deux de ces trois informateurs, les choses sont pareillement ainsi : s'ils devaient réaliser de longues études pour devenir cuisinier (leur aspiration rêvée), ils reconsidéreraient cette possibilité et s'orienteraient en tant que mineur (leur aspiration réaliste). Ces deux répondants sont en reprise de leur première secondaire et connaissent peu les parcours de formation. À ce moment du parcours scolaire, les approches orientantes sont tout de même moins présentes et approfondies. Ils ignoraient donc que le métier de cuisinier pouvait s'obtenir au terme d'un DEP au sein même du Centre de formation professionnelle du Lac-Abitibi et redoutaient que le curriculum et le niveau de scolarité de cette formation

représentent un trop grand défi pour eux en considérant qu'ils ont échoué leur première secondaire et qu'ils ne souhaitent pas être à l'école pendant plusieurs années. Comme ils pensent que le métier de mineur peut se réaliser par une scolarité moindre, ils perçoivent cette aspiration comme plus réaliste.

L'autre redoublant complétant ce groupe a perçu son redoublement telle une confirmation de son aspiration, mais d'une manière singulière. En fait, il a constaté qu'il devait miser sur ses forces. Les matières scolaires, tout comme les travaux manuels, n'en faisant pas partie, il espère, et juge réaliste, devenir influenceur dans le domaine du jeu vidéo. En outre, son redoublement l'a motivé à s'exercer davantage aux jeux vidéos. Il cite au passage son classement mondial qui s'est amélioré. Cet informateur a tenu tout au long de l'entretien des propos assez divergents des réponses moyennes. Son récit est particulier en raison d'une rupture de confiance envers les institutions qui l'entourent. Il s'est donc construit une vision de la société et de l'école dont la cohérence interne est chancelante et dont la cohérence externe est paradoxale. Pour cet élève, l'école est un refuge au sens premier du terme, soit un toit où s'abriter. Pourtant, c'est également un endroit le rendant inconfortable en raison de l'intimidation qu'il y vit et il n'aime pas lorsqu'il lui est demandé de fournir des efforts. La chose commune au reste des répondants de son groupe et du premier reste la distance qu'a accentuée son redoublement par rapport à l'école. Cela illustre donc le caractère classifiant du redoublement plutôt qu'aidant.

4.4.3 L'aspiration contrainte : Le troisième groupe

Ces deux garçons ont d'abord jugé de manière positive leur redoublement. Ils ont pensé qu'il était bon pour eux de reprendre une année. Comme il n'avait pas les acquis requis, ils auraient eu de la difficulté l'année suivante, à leur avis. Ils y ont aussi vu une leçon de vie, une façon d'apprendre de leur erreur, soit de ne pas avoir travaillé correctement pour réussir à l'école. Pourtant, ce sont les répondants qui ont semblé vivre leur redoublement d'une manière plus difficile. Ils ont ressenti un fort sentiment d'incompétence et ont considéré qu'ils ne pouvaient plus aspirer à leur métier rêvé, soit mécanicien de véhicules légers et ébéniste.

Ces métiers rêvés relevant d'une formation professionnelle étaient imaginés en fonction de leur passion, les sports motorisés et le travail du bois. Bien qu'ils s'y sentent compétents, leur redoublement leur indique qu'ils peineront à atteindre leur but comme ils peinent à réussir une année du secondaire. Désormais, en considérant qu'ils ont dû reprendre une année, ils anticipent le parcours scolaire à faire comme étant trop long. C'est donc à la lumière de ces arguments que le redoublement devient contraignant. D'une part, il informe le

redoublant de son incapacité à réussir. D'autre part, il allonge un parcours que l'élève souhaitait déjà plus court : il lui faut donc revoir ce parcours afin d'en limiter la durée.

À l'égard de plusieurs comparses, ils apprécient peu le temps passé à l'école, mais ils reconnaissent en l'école un outil d'accès au marché du travail : une façon « d'avoir une bonne job ». Ils y voient aussi l'occasion de vivre des activités, selon les différentes matières, les orientant vers leurs champs d'intérêt. En plus d'adhérer fortement à la fonction d'élévation sociale de l'école, ces deux informateurs y accordent une valeur selon un certain orgueil. Pour l'un, c'est la fierté de ne plus être l'élève turbulent qui nuit au groupe, mais plutôt un élève jovial qui saisit l'occasion de devenir meilleur. Pour l'autre, c'est l'orgueil de ne pas être un décrocheur de deuxième secondaire et de « faire mieux ».

Ce rapport à l'école, peu tangible, parfois lointain, mais bien ressenti pour eux n'est probablement pas étranger au rapport que leurs parents entretiennent avec l'école qui semble s'écarter du modèle de base. En fait, nous ne pouvons prétendre connaître et comprendre parfaitement le rapport à l'école des parents de nos informateurs, comme nous ne leur avons pas parlé. Cependant, plusieurs réponses de ces deux informateurs pointent vers un lien plus engagé entre leurs parents et leur parcours scolaire. Ces deux élèves nous ont dit qu'il discutait de l'école à la maison, qu'il racontait leur journée, qu'il était encouragé à étudier, que leurs parents s'attendaient à la réussite du 5^e secondaire et que ces derniers étaient vivement déçus de leur redoublement. Ces petits indices démontrent tout de même une certaine reconnaissance, au sein de la famille, de la valeur de l'école. En fait, c'est le capital symbolique qu'une scolarisation réussie procure que ces redoublants perçoivent et qui vient les enorgueillir à « devenir meilleur » et à « faire mieux ».

5. Discussion

5.1 *Retour sur l'hypothèse*

Dans un premier temps, il s'impose de revenir sur notre hypothèse. À la suite de la lecture de la littérature entourant le redoublement et du cadre théorique choisi, nous posions l'hypothèse que le redoublement, une expérience somme toute marquante d'un parcours scolaire, s'inscrirait chez les élèves d'une manière à organiser leurs aspirations futures, selon les principes de l'habitus. À la lumière de notre enquête, nous constatons que le rôle que cette expérience scolaire prend dans l'articulation d'un parcours scolaire et professionnel est bien faible pour des garçons du premier cycle du secondaire. Notre hypothèse s'en retrouve donc en partie invalidée. Même s'il est généralement faible, le lien entre le redoublement et une révision des aspirations est apparu plus fortement chez deux informateurs et a eu une fonction de confirmation des aspirations pour trois autres, soit qu'une aspiration nécessitant de longues études ne leur siérait point. De plus, notre hypothèse soulignait aussi la possibilité du rôle médiateur d'un habitus partagé au sein des élèves vivant un redoublement. En effet, notre modèle de base du redoublant a révélé plusieurs conditions objectives et subjectives partagées parmi les informateurs qui semblent plus déterminantes dans la formulation d'aspirations et qui font échos aux constats de la littérature étayée dans la problématique. Pensons aux conditions objectives que sont les métiers et à la scolarité des parents ainsi que, de manière subjective, au peu d'intérêt à exécuter le travail attendu d'une élève et à un rapport au savoir utilitaire valorisant davantage une connaissance de la vraie vie.

5.2 *Retour sur la théorie*

Bien que notre hypothèse soit en partie infirmée, notre cadre théorique issu de la sociologie de Bourdieu, auquel nous avons précisé des éléments propres à notre problématique par le concept de rapport au savoir, offre des explications au phénomène étudié.

Dans un premier temps, le concept d'habitus, se voulant un principe générateur de pratiques et de perceptions adaptées aux conditions d'existence le produisant et l'actualisant, nous permet de constater le poids du milieu de vie général de nos redoublants dans l'élaboration de leurs aspirations. Si cela relevait du sens commun, nous avons vu au fil de nos entretiens, et pouvons désormais confirmer, l'influence d'un secteur économique primaire fort dans la région sur leurs intentions de carrière. L'accès, relativement facile, à l'emploi et à de bons salaires laisse présager à nos informateurs qu'ils pourront bien réussir dans la vie, malgré leurs insuccès scolaires. On ne peut également pas ignorer que peu de parents ont

suivi des études post-secondaires d'ordre collégiale ou universitaire et qu'ils occupent majoritairement des corps d'emploi ouvrier. Cela éclaire donc en partie les discours de nos informateurs excluant les professions nécessitant des études supérieures. Bien qu'ils reconnaissent en l'école un outil d'accès à la profession et aux professions libérales, ils s'excluent de cette possibilité. Ce principe de l'habitus, ci-dessous détaillé par Bourdieu, se reflète donc dans les propos des élèves rencontrés, et démontre les assises tangibles et l'actualité de cette sociologie.

Si l'on observe régulièrement une corrélation très étroite entre les probabilités objectives scientifiquement construites par exemple, les chances d'accès à tel ou tel bien et les espérances subjectives (les « motivations » et les « besoins »), ce n'est pas que les agents ajustent consciemment leurs aspirations à une évaluation exacte de leurs chances de réussite, à la façon d'un joueur qui réglerait son jeu en fonction d'une information parfaite sur ses chances de gain. En réalité, du fait que les dispositions durablement inculquées par les possibilités et les impossibilités, les libertés et les nécessités, les facilités et les interdits qui sont inscrits dans les conditions objectives (et que la science appréhende à travers des régularités statistiques comme les probabilités objectivement attachées à un groupe ou à une classe) engendrent des dispositions objectivement compatibles avec ces conditions et en quelque sorte préadaptées à leurs exigences, les pratiques les plus improbables se trouvent exclues, avant tout examen, au titre d'impensable, par cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire, refuser le refusé et à vouloir l'inévitable. (Bourdieu, 1980b, p. 90)

Au-delà de l'illustration de ce lien entre les probabilités objectives et les espérances subjectives, ce cadre théorique, par la considération des conditions subjectives, nous amène vers une compréhension du sens que les agents sociaux font de leur réalité. Dans le contexte de notre recherche, il ressort que nos informateurs se sentent prisonniers de l'école. Ils entendent et répètent le message selon lequel l'école est un vecteur d'émancipation, mais ils ne se reconnaissent et ne n'insèrent que très peu dans ce discours. Pour eux, l'école les éloigne du monde auquel ils aspirent, soit celui du travail.

La mobilisation du rapport au savoir dans une dimension restreinte au rapport à l'école a aussi à notre avis été un concept théorique révélateur dans ce contexte de recherche. En fait, il nous permet de comprendre que le problème pour ces jeunes n'est pas d'apprendre, mais plutôt ce qu'ils doivent apprendre à l'école. Leur rapport utilitaire semble se vivre à l'école et par rapport aux matières de bases (français, mathématique et anglais). Leur rapport aux matières telles l'histoire, la géographie, l'éducation physique et la musique semble plus enthousiaste. De plus, il y a bien une distinction entre les savoirs scolaires et les savoirs de la vraie vie pour ces élèves. Apprendre la mécanique avec son père ou apprendre à dépecer un original avec sa mère relève davantage d'un rapport au savoir enthousiaste, car il sent devenir une personne plus compétente, mieux outillée, plus accomplie.

5.3 *Retour sur la problématique*

La question du redoublement a été traitée sous plusieurs angles. Nous avons ajouté une perspective qui, bien que limitée par la taille de l'échantillon, l'origine des participants et leur sexe, a permis de mieux comprendre le vécu d'un redoublant et les circonstances sociales l'englobant. Au terme de cette recherche, nous ne pouvons qu'abonder dans le même sens que les recherches démontrant l'inefficacité de cette mesure. Pour nous, le constat est clair : le redoublement n'est pas une mesure d'aide comme il prétend l'être. Il est, du moins pour des garçons issus de milieux ouvriers et vivant dans une région éloignée exploitant les ressources naturelles, une perte de temps, une punition. Ils souhaitent apprendre, mais ailleurs dans des conditions qu'ils comprennent et valorisent, en l'occurrence le monde du travail. L'école et le redoublement ne répondent pas à ce désir. Elle y répond de manière formelle, soit l'idée d'acquérir le niveau scolaire suffisant menant à l'obtention d'une « bonne job », mais n'a fondamentalement que très peu de sens pour ces élèves.

Il nous apparaît donc évident qu'il faut solliciter la recherche en éducation et les acteurs du milieu scolaire à revoir les visées de l'école tant en ce qui a trait à l'apprentissage de connaissances qu'à l'insertion professionnelle. D'une part, le rapport au savoir dit utilitaire se reflète dans les propos d'élève en difficulté, mais aussi chez les élèves en réussite et dans l'ensemble de l'appareil éducatif. On enseigne pour évaluer, on apprend pour passer l'examen, on organise les services pour améliorer le taux de réussite. Pourtant, les jeunes veulent apprendre pour apprendre beaucoup plus que nous pouvons le penser. D'autre part, est-ce que les occasions d'apprendre sont une exclusivité de l'école ? Poser la question, c'est y répondre. Alors pourquoi maintenir l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans et valoriser l'obtention d'un diplôme ne répondant pas aux aspirations de tous. L'éducation est un droit qu'une société saine doit protéger. Mais, il faut admettre qu'il est plutôt difficile de concilier ce droit à une obligation. Monjo (2013, p. 102) conclut un article de manière très éloquente à ce sujet et stipulant que « l'obligation scolaire est en train d'épuiser sa mission historique, civilisatrice, qu'il ne s'agit bien sûr pas de nier mais dont il conviendrait de reconnaître qu'à chercher à l'entretenir à tout prix, c'est-à-dire au prix de sa pénalisation, elle en vient à hypothéquer la vertu émancipatrice inhérente à toute entreprise éducative réussie ».

Conclusion

Le redoublement est controversé. La littérature scientifique tend à relever son inefficacité tant au plan motivationnel, académique qu'économique (Galand *et al.*, 2019 ; Gary-Bobo et Robin, 2012 ; Haeck *et al.*, 2022). Dans la pratique, cette mesure résiste. Les enseignants lui accordent des fonctions établissant un certain ordre scolaire (Draelants, 2008) et les parents conviennent généralement de ce principe. Notre question générale souhaitait étudier la perception du redoublement par ceux qui le vivaient, une perspective relativement peu explorée par la recherche de manière qualitative. Therriault, Bader et Lapointe (2011) ont ouvert ce chemin de recherche en sol québécois et ont conclu notamment à une perception et un vécu plutôt négatif du redoublement chez les garçons du secondaire. Nous avons souhaité approfondir ce constat au sein de ce groupe tout en l'inscrivant dans un contexte social, celui de l'Abitibi-Ouest, où le redoublement prend des proportions plus importantes qu'ailleurs (Godbout, 2018 ; Ministère de l'Éducation, 2023). C'est sous l'angle de la trajectoire scolaire et sociale que nous avons développé notre cadre conceptuel en s'ancrant dans le concept d'habitus (Bourdieu, 1987) et en y adossant celui de rapport au savoir (Beaucher, 2004 ; Charlot, 1997). C'est donc en considérant d'où provenaient nos informateurs ainsi que leur relation avec l'école et avec l'apprentissage que nous avons analysé leur regard sur le redoublement et les effets qu'ils y perçoivent.

Nos entretiens semi-dirigés ont révélé à la lumière d'une analyse structurale que le redoublement était généralement vécu telle une punition aux effets positifs absents selon les redoublants. Les apprentissages que l'école impose ne résonnent que superficiellement chez ces adolescents. Le redoublement vient ponctuer le parcours scolaire de ces jeunes aux profils semblables d'une année supplémentaire les éloignant de leur aspiration : la pratique d'un métier. Leur aspiration de carrière fait généralement écho aux métiers pratiqués par les pères des répondants. La stratégie est d'accéder le plus rapidement possible au marché du travail. L'analyse phénoménologique a, quant à elle, permis de nuancer le précédent descriptif. Pour quelques informateurs, leur redoublement a pris des proportions d'autant plus décourageantes. Ils y voyaient un signal de leur incompetence à réussir quoi que ce soit et cela a remis en doute leurs intentions et leur capacité à devenir ébéniste ou mécanicien. Pour d'autres, c'est une confirmation de la pertinence de leur aspiration à un métier s'obtenant sans études supérieures.

Bien que nous reconnaissons le caractère contreproductif du redoublement, notre étude met en lumière son rôle davantage orientant (Paul, 1997) que réellement bénéfique. De plus, elle souligne, à nouveau, l'incidence d'une culture familiale éloignée de l'école sur l'échec

scolaire, le redoublement, et l'incapacité de l'école à amenuiser les inégalités sociales qu'une telle pratique perpétue (Galand et al., 2019). Dès lors, que peut-on faire pour aider les élèves qui ne parviennent pas à atteindre les seuils de réussite au secondaire et qui, dans notre échantillon, n'aspirent pas nécessairement à des études universitaires ?

Il serait pertinent, d'un point de vue sociologique, de recenser les pratiques et stratégies que les élèves redoublants adoptent tout au long de leur parcours, en fonction de leurs objectifs et des conditions qui leur permettent de les réaliser. Cela pourrait révéler les différents chemins menant à la réussite scolaire ou à l'abandon scolaire. Une telle recherche pourrait également fournir des conditions de réussite à mettre en œuvre pour ces élèves. Il serait également intéressant d'explorer comment les savoirs sont perçus et valorisés dans divers milieux professionnels, en particulier ouvriers. Cela pourrait donner à l'école un aperçu nouveau et plus concret des savoirs dit de la vraie vie, et jeter les bases d'approches éducatives qui répondent mieux aux aspirations des élèves et aux réalités de leurs milieux familiaux. De façon plus globale, nos résultats imposent également une remise en question de l'obligation de fréquentation scolaire. C'est à se demander si cette norme se fait réellement dans le meilleur intérêt des élèves qui ne souhaitent plus être à l'école. Certes, l'éducation a été démontré comme un facteur de protection et un élément clef dans la lutte à la pauvreté et l'exclusion social (Villeneuve, 2022). Cependant, quand l'école ne répond plus aux aspirations des élèves en échec, il y a lieu de repenser nos principes d'éducation et d'envisager un parcours d'apprentissage ou le monde du travail et le développement du citoyen s'arriment et s'enrichissent mutuellement.

En ce qui concerne le rapport au savoir, il est nécessaire de réaliser un travail approfondi sur les orientations actuelles de l'école québécoise. Les recherches existantes ont déjà analysé les rapports aux savoirs des enseignants et des élèves dans divers contextes, mais il est temps de s'intéresser aux politiques et aux méthodes de gouvernance qui, selon notre intuition, encouragent un rapport au savoir utilitaire, axé sur les résultats. Les conclusions d'un tel travail mettraient probablement en lumière les contradictions entre l'idéal d'une réussite pour tous et les conditions d'application souvent incohérentes, ainsi que l'impact de telles politiques sur la motivation des élèves et leur perception de la valeur des apprentissages scolaires.

ANNEXE A
Guide d'entretien

Avant de débiter l'entretien, sache qu'il t'est possible d'y mettre fin à tout moment sans avoir à te justifier et sans que cela n'entraîne de conséquences pour toi.

Première série de questions

Expérience scolaire/Rapport au savoir	
Comment te comportes-tu en classe ? - Es-tu à l'écoute ? - Fais-tu les travaux ? - Lèves-tu ta main ? - Fais-tu des devoirs ? - Comment te prépares-tu aux évaluations ?	
Quelle est ta matière préférée ?	
Comment ça va en français, en math en anglais ?	
Comment réagis-tu quand tu reçois un examen auquel tu as échoué ?	
Aimes-tu tes enseignants ? - Ceux que tu aimes, pourquoi les aimes-tu ? - Ceux que tu n'aimes pas, pourquoi ?	
Comment te décrirais-tu comme élève ?	
Que fais-tu en dehors de la classe à l'école ? (Pause/diner/amis/récupération/sport)	
Pourquoi vas-tu à l'école ?	
Qu'est-ce qui te motive le plus ?	
Aimes-tu aller à l'école ?	
Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école ?	
Qu'est-ce que tu trouves difficile à l'école ? - As-tu un plan d'intervention ? - Quelles sont les mesures ?	
À quoi sert l'école ?	
Raconte-moi ton parcours scolaire.	
Comment as-tu trouvé ton passage primaire-secondaire ?	
Qu'est-ce que tu te dis à propos de tes chances de réussites ?	
Qu'est-ce qu' on te dit à propos de tes chances de réussites ?	
As-tu un emploi étudiant ?	
Comment t'occupes-tu à en dehors de l'école ? - Avec qui les fais-tu ? - Pourquoi aimes-tu ça ? - Apprends-tu des choses ?	
Quelles sont vos activités familiales ?	

Deuxième série de questions

Perception du redoublement	
Quelle année as-tu doublée ?	
Quel âge avais-tu ? (Âge)	
Quelles matières as-tu échouées ?	
Comment expliques-tu ton redoublement ?	
Quel était ton niveau d'effort ?	
Comment t'es-tu senti ?	
L'année suivante, est-ce qu'il y a un effet sur tes apprentissages ?	
Dirais-tu que tu travailles mieux, moins ou au même niveau que l'année précédente ?	
À part l'école, est-ce que ça a changé quelque chose dans ta vie ?	
Comment tes parents ont-ils réagi à ton redoublement ? Ton père ? Ta mère ?	
Que pensent tes parents de l'école ?	
Tes frères et tes sœurs sont-ils plus vieux, plus jeunes, comment va l'école pour eux ?	
Y a-t-il une différence dans ta relation avec les enseignants avant et après ton redoublement ?	
Sens-tu que les autres élèves te considèrent différemment étant donné que tu as redoublé ?	
Penses-tu que c'est une bonne chose d'avoir doublé ?	
Que penses-tu du redoublement en général ?	
Quel est le sens du redoublement pour toi ? (Seconde chance, sanction, motivation, perte de temps...)	
Est-ce que tu redoublerais à nouveau pour améliorer tes notes et réussir une année ? (Question témoin)	
Que ferais-tu à la place du redoublement ?	
Où vas-tu l'année prochaine ? Niveau	

Troisième série de questions

Aspirations scolaires et professionnelles	
Quel serait ton métier de rêve ? Pourquoi ? (Métier de rêve)	
Sais-tu comment faire pour exercer ce métier ? (Parcours à suivre)	
Qu'est-ce que tu penses qui va être difficile pour réussir ce parcours ? (Obstacles anticipés)	
Quel est le niveau scolaire à atteindre ?	
Que penses-tu faire dans la vie ? Pourquoi ? (Métier réaliste)	
(Si différence) Comment se fait-il qu'il y ait une différence entre le métier rêvé et celui qui est attendu ?	
Quel est l'effet de ton redoublement sur tes aspirations ?	
Que font tes parents comme métier ? (Emploi des parents)	
Dans quoi ont-ils étudié ? (Niveau d'études)	

Quatrième série de questions*

Profil du redoublant — (conditions objectives)	
Âge	
Structure familiale	
Fratrie (taille/rang/parcours scolaire)	
Lieu de résidence (urbain/rural)	
Emploi des parents	
Niveau d'études du père et de la mère	
Parcours scolaire (écoles fréquentées)	
Moyenne générale à l'école secondaire	
Niveau scolaire	
Plan d'intervention	
Emploi étudiant	

*Ces informations sont récoltées au fil de l'entretien.

Liste de références

- Agasisti, T. et Cordero, J. M. (2017). The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help? *Journal of Policy Modeling*, 39(1), 129-146. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2016.07.002>
- Alet, É., Bonnal, L. et Favard, P. (2013). Repetition: Medicine for a Short-run Remission. *Annals of Economics and Statistics*, (111/112), 227-250. <https://doi.org/10.2307/23646332>
- Allouch, A. (2017). De la notion d'« aspiration » en sociologie. Dans *Dictionnaire de l'éducation* (2^e éd.). PUF.
- Angers, M. (2018). *IPMSH: initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Beaud, S. et Weber, F. (2017). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Beaupré, S. (2012). *Des risques, des mines, et des hommes: la perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue*. Presses de l'Université du Québec.
- Benghali Daepfen, K. (2011). *L'expérience du redoublement: Enquête auprès d'une cohorte de jeunes concernés* (151). Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/les-pages-de-notre-site/collaborateurs/karine-benghali-daepfen/>
- Bonnewitz, P. (2005). *Premières leçons sur La sociologie de Pierre Bourdieu*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, 15(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/3320261>
- Bourdieu, P. (1980a). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, P. (1980b). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Seuil.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif: théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Cayouette-Remblière, J. et de Saint Pol, T. (2013). Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire. *Economie et statistique*, 459(1), 59-88. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10011>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2020). Le rapport au savoir. Dans *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 17-34). CNRS. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.31266>
- Charlot, B., Reis, R. et Da Silva, V. (2017). Rapport au savoir et contradiction de l'apprendre à l'école. *Le sujet dans la cité*, 2(8), 239-250. <https://doi.org/10.3917/lslc.008.0239>.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342. <https://doi.org/10.7202/044480ar>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2015). *Redoublement : qu'en pensent les collégiens et les lycéens ?* https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Enquête_perception_redoublement.pdf
- Corman, H. (2003). The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics, and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States. *Economics of Education Review*, 22(4), 409-420. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00070-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00070-5)
- Cosnefroy, O. et Rocher, T. (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats* (166). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Daepfen, K. (2007). *Le redoublement: un gage de réussite?* Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants: le rôle des parents*. ERPI.
- Deshais, T. (2018, 17 septembre). Redoublement: la Commission scolaire du Lac-Abitibi se classe dernière au Québec. *Radio-Canada.ca*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1124319/redoublement-commission-scolaire-lac-abitibi-derniere-quebec>
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement: Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et sociétés*, 21(1), 163-180. <https://doi.org/10.3917/es.021.0163>
- Draelants, H. (2018). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger. *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, (113). https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/cahier_113_H-Draelants.pdf
- Durkheim, É. (1967). *Les règles de la méthode sociologique [PDF]* (16^e éd.). Presses universitaires de France. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/durkheim_regles_methode.pdf
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Dutrévis, M. et Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(3). <https://doi.org/10.4000/osp.4150>

- Fédération autonome de l'enseignement. (2007). *Sondage SOM-FAE: Les Québécois rejettent la réforme de l'éducation* [Communiqué]. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/comm_FAE_20070312_Sondage_SOM_FAE_population_rejet_reforme.pdf
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Franklin, C. et Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(95\)00027-A](https://doi.org/10.1016/0190-7409(95)00027-A)
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Duchesne, S. et Dubeau, A. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Friedman, A. (2011). La perception : une approche en sociologie cognitive. Dans F. Clément et L. Kaufmann (dir.), *La sociologie cognitive* (p. 161-192). Édition de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsms.14415>
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D. et Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, (38). https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/234067/1/cahiers_aSPe_redoublement.pdf
- Galarneau, D. et Fecteau, E. (2014). *Les hauts et les bas du salaire minimum (75-006-X)*. Statistique Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2015/statcan/75-006-x/75-006-2014001-6-fra.pdf
- Gary-Bobo, R. et Robin, J.-M. (2012). 6. Le redoublement est-il inefficace et nuisible ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 12(2), 98-113. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0098>
- Gaudreault, M., Gagnon, M. et Arbour, N. (2009). *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides [PDF]*. ECOBES. https://santesaglac.gouv.qc.ca/medias/medias_et_documentation/Portraits_de_la_population/Enquetes_de_sante/enq_interreg_2008_etre_jeune.pdf
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.). (2016). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Godbout, I. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*. Commission scolaire du Lac-Abitibi. https://www.csdla.qc.ca/images/stories/pdf/Doc-gestion/Dirgenerale/PEVRversion31mai_kt.pdf
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K. et de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51(3), 323-347. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002>
- Greenleaf, C., Schoenbach, R., Friedrich, L., Murphy, L. et Hogan, N. (2023). *Reading for understanding: how reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (3^e éd.). Jossey-Bass.

- Guèvremont, A., Roos, N. P. et Brownell, M. (2007). Predictors and Consequences of Grade Retention: Examining Data From Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 50-67. <https://doi.org/10.1177/0829573507301038>
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Presses universitaires de France.
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 155(avril-juin 2006), 21-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>
- Haeck, C., Lacroix, G. et Santarossa, G. (2022). *Les effets du redoublement sur la réussite scolaire des élèves au Québec : une évaluation économétrique*. Ministère de l'éducation du Québec. <https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/HaeckLacroixSantarossa2022.pdf>
- Hughes, J. N., West, S. G., Kim, H. et Bauer, S. S. (2018). Effect of early grade retention on school completion: A prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 974-991. <https://doi.org/10.1037/edu0000243>
- Janosz, Michel, Pascal, S., Belleau, L., Archambeault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437. <http://edresearch.yolasite.com/resources/Jimerson01.pdf>
- Jimerson, S. R. et Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314-339. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.3.314>
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B. et Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1), 85-97. <https://doi.org/10.1002/pits.20132>
- Kamanzi, P. Canisius., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, É., Groleau, A., Leroy, C. et Dufresne, F. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. Fondation canadienne des bourses d'études millénaire. https://archives.quebec.ca/id/eprint/229/1/Transition_note_recherche_6.pdf
- Karweit, N. L. (1999). *Prevalence, Timing, and Effects* [Rapport de recherche]. Center For Research On The Education Of students Placed At Risk. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430056.pdf>
- Lafortune, L. et Doudin, P.-A. (dir.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* Presses de l'Université du Québec.
- Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T. et de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: an application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity*, 47(5), 2425-2446. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9662-y>
- Le Monde. (2002, 25 janvier). Entretien avec Bernard Charlot, professeur à Paris VIII. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/archives/article/2002/01/25/entretien-avec-bernard-charlot-professeur-a-paris-viii_260087_1819218.html

- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lemmel, G. (2005). Une lecture suffisamment bonne. *Pratiques psychologiques*, 11(2005), 265-276. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2005.07.002>
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale [version numérique]*. Plon.
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2019). *Taux de décrochage en formation générale des jeunes, selon le sexe et les commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et Québec, %, 2012-2013 à 2016-2017* [Jeu de données]. L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. <http://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/education/taux-de-decrochage-en-formation-generale-des-jeunes-selon-le-sexe-et-les-commissions-scolaires-de-labitibi-temiscamingue-et-quebec-2012-2013-a-2016-2017>
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2021a). *MRC d'Abitibi-Ouest* [Brochure, L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue]. https://www.observat.qc.ca/documents/portraitmrc/oat_2022_portrait_mrc_abitibi-ouest.pdf
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2021b). *Nombre et proportion d'enfants mineurs vivant dans un ménage à faible revenu (MFR, après impôt), MRC de l'Abitibi-Témiscamingue et rang pour chaque MRC, 2021*. <https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/famille-et-enfance/nombre-et-proportion-denfants-mineurs-vivant-dans-un-menage-a-faible-revenu-mfr-apres-impot-mrc-de-labitibi-temiscamingue-et-rang-pour-chaque-mrc-2021>
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2021c). *Plus haut certificat, diplôme ou grade de la population de 25 à 64 ans selon le sexe et le territoire de MRC, Abitibi-Témiscamingue, 2021*. <https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/education/plus-haut-certificat-diplome-ou-grade-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-sexe-et-le-territoire-de-mrc-abitibi-temiscamingue-2021>
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2022). *Revenu total moyen des particuliers selon le sexe, MRC de l'Abitibi-Témiscamingue, 2018 à 2022*. L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. <https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/economie/finances-personnelles/revenu-total-moyen-des-particuliers-selon-le-sexe-mrc-de-labitibi-temiscamingue-2018-a-2022>
- Locke, V. N. et Sparks, P. J. (2019). Who Gets Held Back? An Analysis of Grade Retention Using Stratified Frailty Models. *Population Research and Policy Review*, 38(5), 695-731. <https://doi.org/10.1007/s11113-019-09524-3>
- Manacorda, M. (2012). THE COST OF GRADE RETENTION. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. <https://www.jstor.org.proxy.cegepat.qc.ca/stable/23262090>
- Marcoux, G. et Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 501-518. <https://pdfs.semanticscholar.org/c5f3/47c099bf942e9f0edd4e2cd27c14fed1c0aa.pdf>
- Marcoux-Moisan, M. (2015). *Effet de classe ou expériences scolaires? Étude sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes des étudiant(e)s canadien(ne)s au regard des études universitaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13574>
- Martin, A. J. (2009). Age appropriateness and motivation, engagement, and performance in high school: Effects of age within cohort, grade retention, and delayed school entry. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 101-114. <https://doi.org/10.1037/a0013100>

- Ministère de l'Éducation. (2023). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport-diplomation-qualif-sec-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3255214.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020b). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2018-2019*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER58BLBX13-117748940636;3P2&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Monjo, R. (2013). L'école peut-elle être, à la fois, libératrice et obligatoire ? *Le Télémaque*, 43(1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0087>
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Économie et Statistique*, (424-425), 103-124. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8033>
- OCDE. (2014). Les élèves défavorisés sont-ils plus susceptibles de redoubler ? *Pisa à la loupe*, (43). <https://doi.org/10.1787/5jxwwdzwg1tj-fr>
- OCDE. (2018). Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études. Dans *Résultats du PISA 2015: Le bien-être des élèves* (vol. 3, p. 105-114). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-10-fr>
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B. et McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13(2), 297-315. <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/effects-of-grade-retention-on-academic-performance-and-behavioral-development/F258B8902B83744DBC9E5BB85277BE5D>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2019). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paul, J.-J. (1997). Le redoublement À L'école: une maladie universelle? *Revue Internationale de l'Éducation*, 43(5-6), 611-627. <https://www.jstor.org/stable/3445069>
- Peterson, C., Maier, S. F. et Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*. Oxford University Press.

- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Pouliot, L. (1998). *Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
<http://louissettepouliot.com/wp-content/uploads/2013/03/These-LouissettePouliot-LesCroyancesDesEnseignantsEtDesEnseignantesAuSujetDuRedoublement.pdf>
- Pouliot, L. et Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 25(4), 247-261. <https://doi.org/10.2307/1585849>
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), 60-70. <http://surlejournisme.com/rev>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S. et Morin, A. J. S. (2012). Grade Retention and Seventh-Grade Depression Symptoms in the Course of School Dropout among High-Risk Adolescents. *Psychology*, 3(09), 749-755. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.329113>
- Rocher, T. et Donné, N. L. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(3).
<https://doi.org/10.4000/osp.3842>
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*, 37.
<https://doi.org/10.4000/edso.1138>
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40. <https://doi.org/10.7202/029921ar>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Saysset, V. et Giroux, L. (2007). *Décrochage et retard scolaires caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans: analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJE : rapport d'étude*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://accesbib.uqam.ca/cgi-bin/bduqam/transit.pl?&noMan=25168389>
- Statistique Canada. (2022). *Tableau de profil, Profil du recensement, Recensement de la population de 2021 [Jeu de données]*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Therer, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Informations Pédagogiques*, (40).
https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1150300837751_494810271_14247/Styles
- Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180.
<https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Therriault, G., Baillet, D., Combis-Carnus, M.-F., Vincent, V. et Charlot, B. (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: une énigmatique rencontre*. De Boeck Supérieur.
- Thomas, E. M. (2009). *Les enfants canadiens de neuf ans à l'école*. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-599-m/89-599-m2009006-fra.pdf?st=pBgCYj69>

- Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. http://www.aix-ouest.iem.13.ac-aix-marseille.fr/ressources/docs_ressources/divers/programmes/troncin01.pdf
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B. et Van Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development. *Educational Psychology*, 36(8), 1354-1389. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950194>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Renouveau Pédagogique.
- Villeneuve, J. (2022). *La prévention: une voie essentielle pour réduire les inégalités, la pauvreté et l'exclusion sociale* [PDF]. Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/cclpes/Avis/AVI_prevention_2023.pdf
- Vincent, V. (2009). *L'influence du rapport au savoir de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques: Le cas du traitement de la préhistoire à l'école primaire à Genève* [Canevas de thèse, Université de Genève]. <https://www.unige.ch/fapse/life/application/files/5314/5382/2384/these-vincent.pdf>
- Warren, J. R., Hoffman, E. et Andrew, M. (2014). Patterns and Trends in Grade Retention Rates in the United States, 1995–2010. *Educational researcher*, 43(9), 433-443. <https://doi.org/10.3102/0013189X14563599>
- Wu, W., West, S. G. et Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 135-152. <https://doi.org/10.1037/a0016664>