

Pierre Potvin, Rollande Deslandes et Danielle Leclerc<sup>1</sup>

Université du Québec à Trois-Rivières

## Variables prédictives du redoublement au premier cycle primaire, chez les élèves de maternelle

### Résumé

La présente recherche porte sur l'analyse des variables prédictrices du redoublement au primaire. L'échantillon se compose de 990 élèves de maternelle. Les variables à l'étude sont: le concept de soi de l'élève; les attitudes de l'élève envers l'éducatrice, l'école et les matières scolaires; le type d'élève selon les catégories de Silberman; le cheminement scolaire de l'élève; l'âge et le sexe de l'élève. Lorsque toutes ces variables sont réunies dans une même équation, une analyse de régression logistique révèle que ni l'âge ni le sexe ne sont de bons prédicteurs du redoublement. Les variables qui prédisent le mieux le redoublement sont issues du jugement des éducatrices, à savoir le type d'élève selon les catégories de Silberman et le cheminement scolaire de l'élève. Ces différents résultats proposent des pistes intéressantes pour l'intervention.

Mots-Clefs: variables prédictives, élèves de maternelle, redoublement

### Retention predictors in kindergarten and primary school

#### Abstract

This research analyses retention predictors in primary school. The sample is composed of 990 students in grade K. Variables studied are the following: self-concept; students attitudes toward their teacher, school and academic subjects; student types according to Silberman's categories; students academic progress, and age and gender of students in grade K. Logistic regression analysis reveal that neither age nor gender are good retention predictors when all these variables are associated. The best predictors are issued from teachers' judgement, that is student types according to Silberman's categories and students academic progress. These findings show interesting paths, presented in the conclusion, which could be used for intervention.

Key words: retention, predictive variables, kindergarten, primary school

<sup>1</sup> Cet recherche fut rendue possible grâce à une subvention du Bureau de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. La présente étude fait partie d'une plus vaste recherche longitudinale intitulée: *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Les auteurs désirent remercier Louise Paradis Ph.D. cochercheur de cette étude ainsi que les membres du personnel, les élèves et les parents participants des écoles des commissions scolaires de la région Mauricie-Bois-Franc. Les demandes d'informations ou de tiré à part doivent être adressées à: Pierre Potvin, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G9A 5H7; tél. (819) 376-5011 poste 3530.

Environ 5% des élèves québécois redoublent à chaque année du primaire. Cette pratique du redoublement débute dès la maternelle (Brais, 1994; Pouliot, 1998). Le terme redoubler signifie recommencer. Redoubler une classe consiste à y accomplir une nouvelle année de scolarité. Ainsi, les termes doubler ou redoubler sont des équivalents. Il s'agit de l'acceptation reconnue dans les milieux scolaires. Selon Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett (1998), aux États-Unis, 72% des écoles utilisent le redoublement ou la classe de transition pour les élèves à risque. De plus, 13% des élèves de maternelle sont placés dans un programme de transition.

On dispose de peu de données internationales sur les taux de redoublement (Crahay, 1996). Cependant, en 1991, la Section des Statistiques en Éducation de l'UNESCO a publié les taux de redoublement de quinze pays européens. Comme le mentionne Crahay, il ressort de ces statistiques que l'échec scolaire est un phénomène dont l'ampleur varie d'un pays à l'autre. Dans la plupart des pays européens, les taux de redoublement les plus élevés s'observent en première année et varient entre 1% et 8%. Les taux de redoublement les plus élevés sont enregistrés au Portugal (19%).

Certains pays utilisent le passage automatique de l'élève à un niveau scolaire supérieur. C'est le cas du Danemark, du Royaume-Uni, de la Suède, de la Finlande et de la Norvège. D'autres pays utilisent le redoublement avec modération (pas plus de 7% à la fin du primaire), c'est le cas de la Grèce, de l'Italie, de l'Allemagne et des Pays-Bas. Quant au Portugal et à la Belgique, ils font figure de cas extrêmes avec des taux supérieurs à 15% (Crahay, 1996).

Cette pratique du redoublement est de plus en plus remise en question. En Europe, aux États-Unis et au Canada, de nombreuses recherches sur le redoublement ont lieu. Rares sont les études qui démontrent les avantages du redoublement; au contraire les recherches sur le redoublement démontrent presque unanimement un effet négatif. En outre, Pouliot, qui est appuyée par différentes sources (Association canadienne d'éducation, 1989; Brais, 1994; Perrenoud, 1994), précise que plusieurs milieux recourent de moins en moins à cette pratique. En Ontario, par exemple, plusieurs commissions scolaires l'ont abolie alors que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick la décourage. Toujours selon Pouliot (1998), en Europe, plusieurs pays scandinaves et la Grande-Bretagne ne font pas usage du redoublement.

La justification qui appuie l'idée d'ajouter une année supplémentaire au cheminement scolaire d'un élève à risque est de lui offrir la possibilité d'augmenter sa «maturité» et de développer les habiletés nécessaires à la réussite scolaire (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998). Les difficultés des enfants et leur mauvaise préparation à l'école sont associées à l'immaturité. En général, les

enseignants ont aussi des croyances divergentes relativement aux informations qu'offrent les études actuelles sur le redoublement.

Au Québec, Brais (1991) fait état du redoublement selon le nombre d'années de retard dans la scolarité. L'analyse de cet écrit ne permet pas de distinguer les types de décisions ayant prévalu au cours de l'expérience scolaire des élèves. Diambomba et Ouellet (1992) précisent que le taux de redoublement au Québec est estimé à partir du retard scolaire.

*Efficacité du redoublement*

Lorsqu'on aborde les recherches effectuées sur le redoublement et ses effets, trois importantes recensions des écrits sont constamment citées, soit Jackson, (1975), Holmes et Matthews, (1984) et Shephard et Smith (1989). Il ressort assez clairement de ces recensions que la pratique du redoublement n'est pas efficace et ce, tant du point de vue du rendement scolaire que du point de vue personnel des doubleurs (Paradis & Potvin, 1993).

Ces dernières années, bon nombre de travaux de recherche ont poursuivi l'étude sur les différents effets du redoublement (classe de transition, cheminement étalé, etc.). La plupart des recherches liées à l'effet du redoublement sur le rendement scolaire montrent peu de résultats positifs; elles ne permettent pas non plus de se prononcer sur le meilleur choix entre le redoublement et le passage à un niveau scolaire supérieur des élèves faibles ou éprouvant des difficultés d'apprentissage. Généralement le redoublement a des effets négatifs sur le rendement scolaire des élèves. L'amélioration qui est présente chez les doubleurs n'est pas persistante malgré le fait que les élèves doublent tôt dans leur scolarité. Ces conclusions sont corroborées par Banerji (1988) et Peterson et ses collaborateurs (1987). Dans l'ensemble, les écrits scientifiques font ressortir l'inefficacité de la pratique du redoublement (Paradis & Potvin, 1993; Pouliot, 1998; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998; Southard & May, 1996).

De nombreux travaux récents ont analysé l'efficacité relative de la pratique du redoublement. Comme le présent article ne vise pas à analyser l'efficacité du redoublement, nous invitons le lecteur à consulter les auteurs suivants: Bezruczko, 1993; Dennebaum et Kulberg, 1994; Gottfredson, Fink et Graham, 1994; Holmes et Matthews, 1984; Jackson, 1975; Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland et Stroufe, 1997; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 1998; Reynolds et Mantzicopoulos, 1997; Shephard et Smith, 1989; Southard et May, 1996; Westbery, 1994; Rust et Wallace, 1993.

**Principales variables prédictives du redoublement**

L'expérience au préscolaire semble être un bon prédicteur du redoublement au primaire. Zepeda (1993) rapporte que les élèves doubleurs manquent d'expérience préscolaire. Agostin et Bain (1997) précisent que le langage réceptif et la mémoire

visuelle sont des habiletés du préscolaire associées au rendement scolaire et au redoublement. Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw et Carte (1989) quant à eux, traitent du rendement préscolaire en lecture et de problèmes perceptuels associés au redoublement. Selon Mantzicopoulos et Neuhaerth-Pritchett (1998), les élèves «doubleurs» de maternelle sont décrits par leur enseignant comme étant moins compétents au niveau scolaire. Ces auteurs précisent que 73% des élèves doubleurs de 1<sup>re</sup> année étaient décrits par leur éducatrice de maternelle comme étant à risque en ce qui concerne leurs habiletés scolaires.

L'étude effectuée en Mauricie sur la perception des éducatrices de maternelle à l'égard de leurs élèves, entreprise par les chercheurs Potvin, Deslandes et Leclerc (1999), révèle que parmi l'ensemble des élèves participant à la cohorte de départ de la recherche ( $N=990$ ), 121 élèves ont redoublé, ce qui représente 12% de l'ensemble des élèves. Deux fois plus de garçons que de filles redoublent et ces élèves doubleurs ont tendance à être légèrement plus jeunes en maternelle. Dans l'ensemble, les éducatrices ont des attitudes moins positives à l'égard des élèves qui ont doublé comparativement aux élèves promus et perçoivent les élèves doubleurs comme étant moins matures, moins performants, et moins créateurs. Selon elles, les doubleurs sont décrits comme des élèves présentant des difficultés scolaires importantes ou très importantes et ils sont plutôt perçus comme étant de type préoccupant et de type rejeté. Enfin, les garçons doubleurs présenteraient des difficultés significativement plus prononcées que les filles doubleuses.

Cardigan, Entwistle, Alexander et Pallas (1988) comparent deux groupes d'élèves de première année qui présentent un faible rendement et un même score pour le *California Achievement Test*. Parmi les quatre groupes de variables prédictives du redoublement, soit la performance scolaire de l'élève ainsi que ses caractéristiques personnelles, les caractéristiques des parents et de la famille et les caractéristiques de l'enseignant, ce sont les variables reliées au jugement de l'enseignant qui sont les meilleurs prédicteurs à savoir, les observations de l'enseignant concernant le développement de l'élève en maternelle. Selon Mantzicopoulos et Neuhaerth-Pritchett (1998), les élèves doubleurs de maternelle présentent un score plus faible au niveau de la mesure du développement.

Pour El-Hassan, (1998), Mantzicopoulos et Neuhaerth-Pritchett (1998), les élèves doubleurs de maternelle sont plus jeunes à leur entrée que les autres élèves. Ces résultats rejoignent également les constatations de Hauck et Finch (1993) qui mentionnent que la majorité des doubleurs étaient des garçons plus vieux que leurs pairs et qu'une très grande proportion d'élèves qui ont redoublé au primaire ont débuté l'école plus jeune que les autres élèves.

Suite à l'analyse des données de leur étude longitudinale (la période visée débute à la maternelle et se termine en 8<sup>e</sup> année), Meisels et Liaw (1993) observent que les garçons sont plus fréquemment l'objet de redoublement. De leur côté, Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland et Sroufe (1997) constatent que les élèves

doubleurs sont plus souvent des garçons qui présentent plus de problèmes d'adaptation.

Ces résultats corroborent plusieurs autres études qui indiquent une proportion toujours plus grande de garçons doubleurs que de filles doubleuses (Byrdt & Weitzman, 1994; Dauber, Alexander, & Entwisle, 1993; El-Hassan, 1998; Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland, & Sroufe, 1997; Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw, & Carte, 1989; Mantzicopoulos & Neuhaerth-Pritchett (1998). Toutefois, l'étude de Bergin et al. (1996), qui est fondée sur des profils de cas hypothétiques, démontre que les éducatrices ne sont pas portées à recommander plus particulièrement les garçons au redoublement.

Peu importe l'année du redoublement, les élèves doubleurs présentent des habiletés personnelles ou sociales plus faibles que les élèves promus (Meisels & Liaw, 1993). Agostin et Bain (1997) font ressortir les principales habiletés au préscolaire qui prédisent le mieux le rendement scolaire et le redoublement. Ce sont la coopération, les habiletés sociales et l'autocontrôle, ainsi que la popularité de l'élève auprès de ses pairs. Enfin, les élèves doubleurs, comparativement à ceux qui n'ont jamais redoublé, éprouvent des difficultés d'attention importantes (Gordon, Mettelman & Irwin, 1994; Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw, & Carte, 1989).

Dans leur étude longitudinale, Pianta, Tietbolhl et Bennett (1997) constatent que les élèves doubleurs démontrent, à la fin de leur 1<sup>re</sup> année, moins de tolérance à la frustration et des habitudes de travail plus pauvres. De plus, rendus en 6<sup>e</sup> année, ils ont un niveau plus faible de santé émotionnelle.

De cette recension des écrits, il ressort une constante, à savoir que l'utilisation du redoublement n'est pas une pratique efficace pour aider l'élève en difficulté. L'expérience au préscolaire serait un bon prédicteur du redoublement au primaire. Parmi certaines variables prédictives du redoublement, ce sont les variables reliées au jugement de l'enseignant qui ressortent comme les meilleures variables prédictrices, à savoir les observations de l'enseignant concernant le développement de l'élève en maternelle. La majorité des doubleurs sont des garçons et une très grande proportion d'élèves qui ont redoublé au cours de leurs années au primaire ont débuté l'école plus jeune que les autres élèves.

### Objectif et question de recherche

Étant donné que la pratique du redoublement n'est pas considérée comme une intervention efficace par la communauté scientifique et que, malgré tout, cette pratique débute dès la maternelle, il devient alors important d'identifier les variables prédictives du redoublement. Cette connaissance permettra d'intervenir tôt et de bien cibler les domaines à risque. Dans cette perspective, la présente étude tente de répondre à la question suivante : quelles sont les variables qui permettent le mieux de prédire le redoublement des élèves ?

## Méthodologie

### Participants

La présente étude fait partie d'une étude longitudinale (1993-1995) qui analyse le parcours d'élèves de maternelle jusqu'à la fin de leur deuxième année (troisième année dans le cas des doubleurs). Ces élèves et leur éducatrice fréquentent des écoles qui sont sélectionnées selon les critères suivants : être situés dans la région Mauricie-Centre-du-Québec; avoir une maternelle 5 ans ; être situés soit en milieu urbain ou en milieu rural; représenter des milieux socio-économiques de divers statuts. La participation à l'étude se fonde sur le volontariat. L'échantillon se compose de 990 élèves de maternelle, de sexe féminin ( $n=479$ ) et de sexe masculin ( $n=511$ ). Au moment de la prise des mesures en maternelle, en mai 1993, l'âge moyen des élèves était de 73,4 mois ( $é\hat{e}=3,5$  mois). Quelque 32 éducatrices réparties dans 52 groupes de maternelle (20 écoles) participent à la recherche. Ces éducatrices ont en moyenne 45,8 ans ( $é\hat{e}=7,12$ ) et en moyenne 21 années d'expérience d'enseignement.

Afin d'identifier les cas de redoublement, nous avons procédé, à partir du numéro matricule des élèves, à une analyse des déclarations des commissions scolaires quant aux classements des élèves. Par cette procédure, les données utilisées pour effectuer l'analyse des cas de redoublement permettent de déterminer en quelle année l'enfant a été déclaré par les commissions scolaires aux T1 (1992-1993), T2 (1993-1994), T4 (1994-1995) et à la fin de la recherche, à l'automne 1995. Ces périodes correspondent respectivement à la fin de la maternelle, au début de la première année, au début de la deuxième année et au début de la troisième année, à la fin de la recherche, à l'automne 1995. Ainsi, il est possible d'établir le nombre d'élèves ayant un parcours régulier comparativement à ceux dont le parcours ne l'est pas.

Dans le contexte de la recherche actuelle, nous avons considéré comme une situation de redoublement le fait que l'élève ait été retenu deux années consécutives, soit en maternelle, en première année, en deuxième année ou en troisième année.

### Variabiles et instruments de mesure

Les variables à l'étude sont : le concept de soi de l'élève ; les attitudes de l'élève envers l'éducatrice, l'école et les matières scolaires ; le type d'élève selon les catégories de Silberman ; le cheminement scolaire de l'élève ; l'âge et le sexe de l'élève en maternelle.

*L'échelle primaire du concept de soi.* La mesure du concept de soi chez les élèves de la maternelle représente un défi de taille. En effet, il nous fallait trouver un instrument de mesure permettant de travailler avec un groupe d'une vingtaine d'élèves. La planification de la disponibilité et de locaux pour rencontrer les élèves

individuellement étant trop complexe et onéreuse. De plus, peu d'instruments permettent la mesure du concept de soi chez les enfants en bas âge qui ne savent pas encore lire. Une première version de *L'échelle primaire du concept de soi*, traduction adaptée du test « Self Concept Scale », a d'abord été élaborée au début des années 1970 par Muller et Leonetti. Quelques 703 élèves (maternelle-4e année), principalement d'origines mexicaine et espagnole, ont été soumis à ce test. Une version révisée a été produite par Muller et Leonetti en 1972. Diverses analyses de l'instrument ont été réalisées : la fidélité, l'homogénéité des facteurs et la validité concomitante (Muller & Leonetti, 1972). Les divers résultats de ces analyses montrent que les qualités métrologiques de l'instrument sont moyennes mais acceptables.

La version révisée est l'objet d'une traduction et d'une adaptation française (Cadioux, 1992). *L'échelle primaire du concept de soi* sert à évaluer deux dimensions du concept de soi, à savoir le concept de soi scolaire et le concept de soi social. L'administration de cette échelle est effectuée auprès des élèves dont le niveau scolaire se situe entre la maternelle et la quatrième année. La version québécoise est constituée de 12 illustrations décrivant une variété de situations sociales et scolaires. Pour chaque situation, l'illustration montre deux scènes, l'une décrivant un élève dans un rôle positif et l'autre dans un rôle négatif. L'élève doit indiquer laquelle des deux scènes se rapproche le plus de ses perceptions face à lui-même. De ces douze illustrations, six se rapportent au concept de soi scolaire et six autres mesurent le concept de soi social.

Nous avons effectué des analyses de la consistance interne de l'instrument à l'aide des corrélations item-total et du coefficient alpha. Ces analyses nous suggèrent d'utiliser les scores du concept de soi global seulement et de ne pas utiliser les deux sous-échelles, car elles ne présentent pas un coefficient de consistance interne assez élevé. (Concept de soi scolaire : .45; Concept de soi social : .55). Le coefficient de l'échelle globale du concept de soi est de .59.

*Les attitudes envers l'éducatrice, l'école et les matières scolaires.* Ce questionnaire comprend quatre questions relatives aux attitudes envers l'éducatrice, l'école, l'apprentissage des matières scolaires («hâte d'apprendre à lire») pour le français, «hâte d'apprendre à compter» pour les mathématiques). Inspiré du «Perceived Competence Scale for Children» de Harter (1982), les enfants doivent choisir d'être dans un camp ou dans un autre : celui des cercles pour «aimer ou avoir hâte de» ou celui des carrés pour «ne pas aimer ou ne pas avoir hâte de». Ils doivent ensuite indiquer dans quel camp ils sont en traçant un «X» dans la forme appropriée. Mentionnons tout d'abord, qu'il faut être prudent dans l'interprétation des résultats tirés de cet instrument. En effet, le questionnaire utilisé ne comprend en soi qu'un item par objet d'attitude (l'éducatrice ou l'école, etc.). L'élaboration de cet instrument fait suite à des travaux de validation d'une échelle d'attitude de l'élève envers son enseignant (Attitude de l'élève envers le

professeur, Potvin & Rousseau, 1991). Ces travaux nous ont amenés à constater une très forte corrélation entre le score total de l'échelle d'attitude de 16 items et un item servant au processus de validation de l'instrument. Cet item isolé demandait à l'élève de choisir entre les deux pôles suivants : « Je l'aime — Je ne l'aime pas ». Vu la simplicité du procédé, nous avons estimé que des questions uniques pouvaient permettre de tirer des informations intéressantes.

*Le type d'élève selon les catégories de Silberman.* Cet instrument (Brophy & Evertson, 1981; Silberman, 1969) sert à classer par catégories chacun des élèves selon qu'il est de type attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. Cet instrument est une procédure permettant de connaître les attitudes des enseignants envers leurs élèves. Une adaptation de la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981) a été utilisée. La procédure a été modifiée par l'ajout de brèves descriptions des caractéristiques de chaque type d'élève aux quatre questions identifiant les différents types. Ces descriptions sont basées sur les comportements des élèves observés en classe, selon les études de Silberman (1969) et Brophy et Evertson (1981). On peut considérer que cette procédure a une validité de contenu puisque chaque description de type d'élève est basée sur les données de recherche (Brophy & Evertson, 1981; Brophy & Good, 1974; Kedar-Voivodas, 1983; Potvin & Rousseau, 1992; Willis & Brophy, 1974).

Le questionnaire comporte deux parties. La première partie présente les consignes pour effectuer la tâche. La deuxième partie comporte une description de chaque type d'élève, qui se termine par une question spécifique (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté). L'enseignant, qui a la liste des élèves de son groupe placée devant lui, inscrit le nom de chacun des élèves dans l'une des quatre catégories d'élèves. Si certains élèves ne correspondent pas à l'une de ces quatre catégories, l'enseignant entre les noms des élèves dans une cinquième catégorie qui a été ajoutée et qui s'intitule : « ne s'applique pas ». Pour une description détaillée de l'instrument, voir Potvin (1997).

*La perception de l'éducatrice à l'égard du cheminement scolaire de l'élève.* La perception du cheminement scolaire de l'élève est mesurée à l'aide du questionnaire *L'anticipation du cheminement scolaire* (Potvin & Paradis, 1996) qui a pour but de recueillir de l'information à propos de la perception des éducatrices quant au fonctionnement actuel et à l'avenir scolaire de chacun de leurs élèves. La partie de l'instrument, que nous utilisons dans la présente étude, demande à l'éducatrice de situer chaque élève en fonction de l'un des quatre types de cheminements scolaires suivants: poursuite de la scolarité sans embûche, difficultés légères, difficultés plus importantes et difficultés très importantes. Les descriptions des quatre types de cheminements scolaires sont issues d'une consultation réalisée auprès de cinq enseignantes à qui nous avons demandé de décrire les types de cheminements scolaires qu'ils représenteraient le mieux ceux de leurs élèves. Suite à une analyse des réponses des enseignantes, quatre types de cheminements sont

Tableau 1

Coefficients de corrélation entre le redoublement et les variables indépendantes

Variables	Redoublement
Sexe	-,098 **
Âge (en mois)	-,036
Concept de soi	-,302 ***
Types Silberman	,398 ***
Attitudes vis-à-vis mathématiques	-,133 ***
lecture	-,179 ***
école	-,081 **
enseignant	-,097 **
Cheminement avec ou sans difficulté	,493 ***

\*\* p &lt; ,01 \*\*\* p &lt; ,001

apparus. Les quatre descriptions leur ont ensuite été présentées afin de vérifier si celles-ci représentaient bien leur point de vue. Par la suite, l'instrument a été expérimenté auprès de trois enseignantes de maternelle et de leurs six groupes d'élèves, afin d'en vérifier la validité de contenu.

## Résultats

L'enjeu a été de déterminer la probabilité qu'un enfant devienne doubleur considérant son concept de soi; ses attitudes négatives ou positives vis-à-vis les mathématiques, la lecture, l'école, l'enseignant; son sexe; son type (attachant, préoccupant, indifférent, rejeté) et son cheminement (avec ou sans difficulté) tel que cela est perçu par les éducatrices de maternelle. Rappelons que les élèves fréquentaient la maternelle au moment de l'évaluation, et que le redoublement a pu survenir à la fin de la maternelle ou au cours du premier cycle scolaire de l'enfant. Notre variable critère étant dichotomique (non doubleur «0», doubleur «1») et la condition de normalité des données n'étant pas toujours satisfaite, une analyse de régression logistique a été réalisée suivant un mode d'entrée simultanée de toutes les variables prédictives dans l'équation.

Le tableau 1 présente les coefficients de corrélation entre le redoublement et nos différentes variables indépendantes. Les indices de corrélations recherchées ont été ajustés au niveau de la mesure des données.

Le sexe des sujets a fait l'objet d'une recherche de coefficient de Phi. Les garçons ont reçu la cote 0 et les filles la cote 1. Les résultats indiquent que le nombre des garçons qui sont doubleurs est plus important que celui des filles. Le calcul du point-biserial entre le redoublement et l'âge, en mois, donne lieu à des résultats qui vont à l'encontre des attentes puisqu'il ne laisse pas voir de relation significative entre ces deux variables. Ce même calcul effectué cette fois entre le redoublement et le concept de soi de l'élève montre que les sujets doubleurs

possèdent un concept de soi négatif, alors que le concept de soi des élèves promus serait plus positif. Le coefficient de Cramer, entre le redoublement et le type de l'enfant (attachant, préoccupant, indifférent, rejeté), montre la présence d'une liaison dont l'intensité est la seconde plus forte considérant les autres variables associées.

En ce qui concerne les attitudes des élèves, une attitude négative a été codée 0 et une attitude positive a été codée 1. Les coefficients de Phi mettent en évidence la présence de relations négatives significatives entre le redoublement et les quatre attitudes mesurées. De cette manière, les élèves qui vont éventuellement doubler au moins une année au premier cycle du primaire, semblent, dès la maternelle ne pas aimer ou ne pas avoir hâte de savoir compter, lire. Ils ont aussi des attitudes négatives vis-à-vis l'école et l'éducatrice. Le coefficient de Phi, qui a été effectué pour déterminer la liaison entre le redoublement et le cheminement de l'enfant, indique que les éducatrices de maternelle perçoivent que le fonctionnement actuel de l'enfant doubler présente ou présentera des difficultés importantes ou très importantes. Il faut cependant souligner que ces corrélations quoique significatives sont toutes plutôt faibles.

Le tableau 2 présente le résultat de la régression logistique. L'équation proposée inclut seulement les variables indépendantes qui se sont avérées significatives suite à l'examen des coefficients de corrélation dont la variable âge de l'enfant a été ignorée. Le code 0 a été attribué aux filles et le code 1 aux garçons. Les types préoccupants, indifférents et rejetés ont été comparés avec le type attachant. Les attitudes positives envers les mathématiques, la lecture, l'enseignant et l'école ont été cotées 1, alors que les attitudes négatives ont été cotées 0. Le fonctionnement actuel perçu avec difficultés importantes et très importantes a été coté 1, tandis que le code 0 a été assigné au fonctionnement sans difficulté ou avec difficulté mineure.

La valeur de Khi-carré obtenue indique que toutes les variables indépendantes réunies dans le cas présent prédisent le redoublement de manière supérieure au hasard (Khi-Carré = 210,09,  $df = 13$ ,  $p = 0,000$ ). Ce modèle prédit correctement le redoublement dans 92,02% des cas. Il permet de classer correctement 98,36 % des élèves promus, et 43,04 % des élèves doubleurs. L'ensemble de ces variables réunies indique que l'élève doubleur peut être tant un garçon qu'une fille; avoir une attitude tant positive que négative envers les matières scolaires, l'enseignant, l'école; d'être attachant qu'indifférent. Cependant, les résultats obtenus, qui sont reliés à la variable concept de soi, indiquent qu'une augmentation d'un point du concept de soi a pour effet de multiplier par 0,745 les chances d'être doubleur, ce qui en fait les réduit. Un élève qui présente un concept de soi négatif est plus enclin à doubler que l'élève qui présente un concept de soi positif. De plus, les élèves préoccupants et rejetés ont respectivement 4,96 et 3,45 fois plus de chances de doubler que les élèves attachants. Finalement, il ressort que les élèves, dont le

**Tableau 2**  
Régression logistique des variables indépendantes sur le redoublement

Variables	B	S.E.	Wald	Exp (B)
Sexe	,178	,283	,393	1,19
Concept de soi	-,294	,069	17,722	,745***
Types de Silberman				
Préoccupant	1,601	,371	18,641	4,96***
Indifférent	,519	,497	1,090	1,68
Rejeté	1,240	,449	7,612	3,45**
Attitudes vis-à-vis				
Mathématiques	-,073	,466	,024	,929
Lecture	-,801	,420	3,639	,449
École	-,088	,401	,048	,916
Enseignant(e)	-,380	,429	,782	,684
Cheminement avec ou sans difficulté	1,875	,299	39,178	6,52***
Constante	,572	,865	,437	

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

cheminement présente des difficultés importantes ou très importantes selon les enseignantes de la maternelle, courent 6,52 fois plus possibilité de doubler au cours de leur premier cycle du primaire.

### Discussion

Dans cette étude nous voulions vérifier quelles étaient les variables à la maternelle qui prédiraient le mieux le redoublement des élèves. Une première constatation indique que le nombre de garçons qui sont doubleurs est plus important que celui des filles. Malgré cette observation dans le présent modèle, cette variable n'est pas retenue comme étant un bon prédicteur du redoublement. Ce résultat rejoint celui de l'étude de Bergin, et al. (1996) qui est basée sur des profils de cas hypothétiques. Cette étude démontre que les éducatrices ne sont pas portées à recommander plus particulièrement les garçons au redoublement. L'autre résultat est contraire à nos attentes et à certains travaux relevés dans la recension des écrits (El-Hassan, 1998; Hauck & Finch, 1993; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998), soit que l'âge des élèves en maternelle n'est pas un bon prédicteur du redoublement.

Parmi l'ensemble des variables en maternelle pouvant être considérées comme les meilleures variables prédictives du redoublement au premier cycle primaire, le type d'élève *préoccupant* ainsi que le *cheminement* actuel présentant des *difficultés importantes et très importantes* sont les variables qui prédisent le mieux le redoublement. Rappelons que l'élève préoccupant est un enfant qui accuse des difficultés sur le plan scolaire; il est lent et a besoin d'aide. Il demande beaucoup à l'enseignant. C'est un élève dépendant de l'enseignant en ce qui a trait aux directives à suivre pour le travail et aux rétroactions à recevoir. Ce type d'élève est généralement perçu par l'enseignant comme un enfant immature et peu performant au plan intellectuel.

Ces résultats viennent corroborer les études antérieures qui précisaient que les élèves qui sont devenus doubleurs étaient en maternelle des élèves qui présentaient des difficultés scolaires importantes (ex. : Cardigan, Entwistle, Alexander & Pallas, 1988; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998)

Un fait à noter concernant les résultats de la présente étude, ce sont les variables provenant du jugement des éducatrices qui s'avèrent les meilleurs prédicteurs du redoublement (le type d'élève selon les catégories de Silberman; le cheminement scolaire de l'élève). Cette constatation, qui rejoint celle de Cardigan et al. (1988), indique que parmi diverses variables prédictives du redoublement (caractéristiques personnelles de l'élève, caractéristiques des parents et de la famille, caractéristiques de l'enseignant), ce sont les variables reliées au jugement de l'enseignant qui ressortent comme étant les meilleurs prédicteurs. Ce résultat est d'autant plus important que dans notre système d'éducation, l'enseignant joue un rôle primordial dans la décision de faire passer un élève à un niveau scolaire supérieur ou de le faire redoubler. Crahay (1996) fait une analyse très poussée des limites et des dangers de l'évaluation qui conduit à sanctionner le succès ou l'échec, à faire passer un élève à un niveau scolaire supérieur ou de le faire redoubler.

### Conclusion

La présente recherche portait sur l'analyse des variables prédictives du redoublement au primaire. Suite aux diverses analyses, il s'est avéré que dans le modèle présenté dans cet article, ni l'âge ni le sexe ne pouvaient être considérés comme des variables significatives du point de vue de la prédiction. Les variables qui prédisent le mieux le redoublement sont issues du jugement des éducatrices, à savoir, le type d'élève selon les catégories de Silberman et le cheminement scolaire de l'élève.

Ces différents résultats suggèrent des pistes intéressantes pour l'intervention. Considérant que dès la maternelle il est possible d'identifier les élèves qui risquent de redoubler au cours des trois prochaines années, il devient alors important d'intervenir très tôt auprès des élèves à risque. Malgré le fait que le redoublement

est plus présent chez les garçons que chez les filles, l'intervention doit porter tant sur les filles que sur les garçons.

Les résultats de la présente étude suggèrent qu'il faut intervenir surtout au niveau de la compétence scolaire des élèves. En d'autres mots, si des choix sont à faire, la priorité concerne les apprentissages scolaires (lecture, écriture, mathématiques) plutôt que l'intervention au niveau des attitudes ou du concept de soi des élèves.

Cette recherche présente quelques limites dont il faut tenir compte. L'une de ces limites concerne les instruments utilisés. En effet, la procédure utilisée pour identifier les *Types d'élèves selon les catégories de Silberman*, qui sert à classer par catégories chacun des élèves selon qu'il est de type attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté, présente certaines limites. On peut considérer que cet instrument présente une validité théorique puisque chaque description de type d'élève est fondée sur des données provenant de nombreuses recherches antérieures. Cependant, cette procédure n'a pas fait l'objet de d'autres formes de validation. Les mêmes constatations sont applicables à la procédure permettant d'identifier la perception du cheminement scolaire de l'élève. Cette procédure a fait l'objet d'une validation de contenu, ce qui n'est pas le cas de sa fidélité.

D'autres recherches sur le redoublement sont nécessaires. Il serait en effet important de poursuivre l'analyse des variables prédictives du redoublement; d'ajouter à ces études les variables qui ont trait à l'expérience de l'élève en garderie éducative, aux caractéristiques du milieu familial (style parental, participation parentale, structure familiale) au statut socioculturel et socio-économique des parents; au niveau de l'intervention préventive, de poursuivre des recherches sur l'efficacité des pratiques alternatives au redoublement.

### Références

- Association canadienne d'éducation (1989). Le classement des élèves à l'élémentaire. *Bulletin d'information*, Toronto (Ont.).
- Agostin, T.-M. & Bain, S.-K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the School*, 34 (3), 219-228.
- Banerji, M. (1988). Longitudinal effects of retention and promotion in kindergarten on academic achievement. *Florida Journal of Educational Research*, 30, 159-172.
- Bergin, D.-A., et al. (1996). Influence of child independence, gender, and birthdate on kindergarten teachers' recommendation for retention. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (2) 152-159.
- Brais, Y. (1994). *Le classement des élèves à l'école primaire: Un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992*. Direction de la recherche, Québec, ministère de l'Éducation.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

- Brophy J. J., & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York : Longman.
- Byrd, R.-S. & Weitzman, M.-L. (1994) Predictors of early grade retention among children in the United States. *Pediatrics*, 93 (3), 481-487.
- Cadieux, A. (1992). La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires: la méthodologie et les résultats. *Comportement Humain*, 6(2), 129-146.
- Cardigan, D., Entwistle, D. R., Alexander, K. L. & Pallas, M. (1988). First-grade retention among low achieving students : A search for significant predictors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (1), 71-88.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles. De Boeck Université.
- Dauber, S.-L., Alexander, K.-L., & Entwistle, D.-R. (1993). Characteristics of retainees and early precursors of retention in grade : Who is held back. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (3), 326-343.
- Dennebaum, J.-M. & Kulberg, J.-M. (1994). Kindergarten Retention and Transition Classrooms : their Relationship to Achievement. *Psychology in the Schools*, 31 (1), 5-12.
- Diambomba, M. & Ouellet, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire: comparaisons internationales. in CRRES-FECS. *Pour favoriser la réussite scolaire*. CEQ et Editions Saint-Martin.
- El-Hassan, K. (1998). Relation of academic history and demographic variables to grade retention in Lebanon. *Journal of Educational Research*, 91 (5), 279-288.
- Gordon, M., Mettelman, B.-B., & Irwin, M. (1994). Sustained attention and grade retention. *Perceptual and Motor-Skills*, 78 (2), 555-560.
- Gottfredson, D.-C., Fink, C.-M. & Graham, N. (1994) Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 761-784.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hauck, A.-L. & Finch, A.-J. (1993). The effect of relative age on achievement in middle school. *Psychology in the Schools*, 30 (1), 74-79.
- Holmes, C.T. & Matthews, K.M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 2, 225-236.
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45, 4, 613-635.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Stroufe, L.-A. (1997). A prospective, longitudinal study of correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 3-25.
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher' attitudes : an interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53(3), 415-437.
- Mantzicopoulos, P.Y. & Neuharth-Pritchett, S. (1998). Transitional first-grade referrals : An analysis of School-related factors and children's characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 122-133.
- Mantzicopoulos, P.Y., Morrison, D.C., Hinshaw, S.P. & Carte, E.T. (1989). Non promotion in kindergarten : the role of cognitive, perceptual, visual-motor, behavioral, achievement, socioeconomic, and demographic characteristics. *American Educational Research Journal*, 26 (1), 107-121.
- Meisels, S.-J. & Liaw, F.-R. (1993). Failure in grade : Do retained students catch up? *Journal of Educational Research*, 87 (2), 69-77.
- Muller, D. G., & Leonetti, R. (1972). *Primary Self-Concept Scale: Test Manual*. Fort Worth, TE : National Consortia for Bilingual Education. (ERIC ED 062 847).
- Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana : University of Illinois Press.
- Paradis, L., & Potvin, P. (1993). Le redoublement, un pensez-y bien; une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, septembre-octobre.
- Perrenoud, P. (1994). Échec scolaire : De la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. Recherche en Éducation : théorie & pratique, Commission communautaire française, Bruxelles, (16/17), 3-24.
- Peterson, S.E. DeGracie, J.S. & Ayabe, C.R. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Journal*, 24, 1, 107-118.
- Pianta, R.-C., Tietbolhl, P.-J & Bennett, E.-M. (1997) Differences in social adjustment and classroom behavior between children retained in kindergarten and groups of age and grade matched peers. *Early-Education-and-Development*, 8 (2), 137-152.
- Potvin, P., Deslandes, R. & Leclerc, D. (1999). Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année au premier cycle primaire. *Revue québécoise de psychologie*, 20, (1), 57-72
- Potvin, P. (1997). Caractéristiques d'élèves de maternelle selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Science et comportement*, (26), 61-74.
- Potvin, P., & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport de recherche* présenté à la direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21(2), 115-131.
- Pouliot, L. (1998). Les croyances au sujet du redoublement chez les enseignants de la maternelle et du primaire. Thèse de doctorat en éducation, UQTR-UQAM.
- Rust, J.-O & Wallace, K.-A. (1993). Effects of grade level retention for four years. *Journal of Instructional Psychology*, 20 (2), 162-166.
- Shepard, L.A. & Smith, M.L (1989). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. The Falmer Press. London.



- Southard, N-A & May, D-C: (1996). The effects of pre-first-grade programs on student reading and mathematics achievement. *Psychology in the Schools*. 33 (2), 132-142.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.
- Westbery, M. (1994). The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability. *Canadian Journal of Education*. 19 (3), 241-250.
- Willis, S. & Brophy, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 520-529.
- Zepeda, M. (1993). An exploratory study of demographic characteristics, retention, and developmentally appropriate practice in kindergarten. *Child Study Journal*. 23 (1), 57-78.