

Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement

Louissette Pouliot
Pierre Potvin

Des enseignants ($N = 230$) ont répondu à un questionnaire sur leurs croyances au sujet des effets du redoublement. L'analyse des données révèle que ces enseignants attribuent de nombreux avantages au redoublement. L'analyse de la variance fait ressortir des différences significatives entre les croyances exprimées. Les répondants n'ayant pas pris connaissance des résultats de la recherche croient davantage aux bons effets du redoublement, de même que ceux dont le diplôme est un brevet plutôt qu'un baccalauréat ou une maîtrise.

Two hundred and thirty teachers responded to a questionnaire on their beliefs about the effects of repeating a grade. An analysis of the data showed that these teachers see many advantages in repeating. Variance analysis brought out significant differences in the beliefs expressed. Respondents who were not aware of the research in this field were more likely to believe in the benefits of repeating, as did those with a teaching certificate rather than a bachelor's or master's degree.

LES EFFETS DU REDOUBLEMENT

Aux États-Unis et au Canada anglais, un corpus de recherches sur le redoublement existe depuis quelques décennies. Récemment, des ouvrages européens s'y sont ajoutés, parmi lesquels ceux de Paul (1996) et de Crahay (1996). Ce dernier auteur développe une large réflexion fondée sur des éléments de recherche empirique. Rares sont les recherches qui démontrent les avantages du redoublement; celles de Dubé (1997), Leblanc (1991) et Pouliot (1998) présentent de nombreuses références bibliographiques au sujet des effets négatifs du redoublement.

Trois ouvrages sont fréquemment cités dans la documentation scientifique sur le redoublement. Il s'agit de la recension critique de Jackson et de deux méta-analyses décrites ci-après. En 1975, Jackson a procédé à une collecte exhaustive de documents desquels il a retenu 44 recherches qui comparent des groupes d'élèves redoublants et non-redoublants. L'intégration statistique des résultats des recherches retenues par Jackson offre une fiabilité acceptable. De plus, les méthodes de travail y sont

minutieusement décrites. Selon cet auteur, plusieurs de ces recherches comportent d'importants partis pris, ce qui l'empêche de se prononcer catégoriquement au sujet de l'efficacité du redoublement. L'auteur mentionne cependant que rien ne prouve que le redoublement est plus bénéfique que la promotion pour les élèves en difficulté.

Deux méta-analyses présentent des recherches longitudinales comparant un groupe d'enfants doubleurs avec un groupe d'enfants ayant un rendement comparable, mais qui ont été promus. Ces méta-analyses utilisent une formule statistique (la grandeur de l'effet) afin de rendre les résultats comparables. La méta-analyse de Holmes et Matthews (1984) comprend 44 recherches prenant en compte des mesures effectuées sur les résultats scolaires, le développement personnel, le concept de soi et l'attitude envers l'école. À leurs yeux, ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité; les effets négatifs du redoublement sont constamment plus grands que les effets positifs (p. 232).

En 1989, Shepard et Smith suggèrent à Holmes de réanalyser les 44 sources de Holmes et Matthews (1984) auxquelles sont ajoutées 19 nouvelles recherches. Holmes confirme que 54 recherches concluent que le redoublement est inutile ou dommageable à l'élève alors que 9 recherches soutiennent que le redoublement a de bons effets. L'examen des devis de ces dernières recherches révèle que les groupes comparés ne sont pas équivalents : les redoublants ont bénéficié de mesures d'aide alors que les autres groupes n'en ont pas reçu. Que le redoublement se produise au début de la scolarité ou plus tard, selon Holmes (1989), l'amélioration des résultats scolaires n'est pas persistante et les redoublants se retrouvent en situation d'échec. Le fait d'être plus âgé que les autres élèves peut avantager l'élève immature au début de la scolarité, mais cet avantage n'est pas persistant (Shepard et Smith, 1989) et peut, pendant les autres années de scolarité, constituer un obstacle au sentiment d'appartenance à un groupe d'élèves, rendant difficile l'intégration sociale à l'école.

Comment se fait-il que malgré cet important corpus de recherche, la pratique du redoublement persiste? Dans une analyse des publications scientifiques sur le redoublement, Paradis et Potvin (1993) s'appuyant sur les études de Banerji (1988) ainsi que celle de Peterson, De Gracie et Ayabe (1987), concluent qu'un plan d'aide individualisée, durant l'année redoublée, peut être plus bénéfique que le redoublement sans aide particulière; le passage dans la classe supérieure accompagné d'un programme d'aide est préférable au redoublement.

La pratique du redoublement s'inspire des croyances que les enseignants entretiennent à l'égard de celle-ci. Il importe de les décrire et d'en expliquer la persistance. Étant donné que les croyances se développent généralement selon l'expérience, les connaissances et les informations reçues au sujet de

l'objet des croyances (Rokeach, 1968), il nous est apparu important de vérifier les liens entre les croyances au sujet du redoublement et certaines caractéristiques professionnelles des enseignants, à savoir, le niveau enseigné, le niveau de formation universitaire, l'accès ou le manque d'accès à l'information au sujet du redoublement. Étant donné les principes de la théorie des croyances de Rokeach (1968), ces diverses variables nous semblent pertinentes et permettent d'établir des comparaisons susceptibles d'élargir notre compréhension des croyances des enseignants au sujet du redoublement.

LE CONCEPT DE CROYANCE

Pour Rokeach (1968), une croyance est une affirmation consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, qui peut commencer par « Je crois que . . . ». L'organisation de croyances forme une attitude qui prédispose à l'action. Chaque croyance est conçue comme pouvant avoir trois composantes : une composante cognitive, une affective et une conative. La composante conative établit un lien entre les croyances et les actions désirables ou indésirables. Ainsi, il est probable que les enseignants désirent maintenir la pratique du redoublement parce qu'ils croient en ses bons effets. La composante affective a fait l'objet d'une récente étude sur les attitudes des enseignants en regard des redoublants (Potvin, Delandes et Leclerc, 1999). Les conclusions de cette étude mentionnent que les attitudes des enseignants envers les redoublants sont plus négatives qu'envers les autres élèves. La présente étude s'intéresse particulièrement à la composante cognitive des croyances, c'est-à-dire à la connaissance relative aux degrés variés de certitude à propos de ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable (Fontaine et Trahan, 1990).

La tendance à recourir au redoublement varie d'un enseignant à l'autre au sein d'une même école et entre les écoles elles-mêmes. Une grande part de subjectivité entoure la décision de proposer le redoublement plutôt que la promotion, car cette proposition est largement dépendante des croyances personnelles de l'enseignant (Manley, 1987). De nombreux travaux américains et européens montrent que les enseignants croient que le redoublement est une pratique acceptable (Bramforth, 1992; Crahay, 1996; Doyle, 1989; Manley, 1987; McNamara, 1995; O'Day, 1995; Paredes et Sanches, 1993; Perrenoud, 1994; Pini, 1991; Seastrand, 1993; Shepard et Smith, 1989; Tato, 1996; Tomchin, 1989). D'ailleurs, dans la recherche de Tomchin (1989), les enseignants ($N = 124$) se sont montrés en désaccord dans une proportion de 97 % avec l'énoncé suivant : « Les élèves ne devraient jamais redoubler ». Répondant au même énoncé, un autre groupe

d'enseignants ($N = 52$) partage cette croyance dans une proportion de 89 % (McNamara, 1995). Tomchin (1989) a décrit les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la Virginie en faisant ressortir les principaux facteurs pris en considération dans la décision du redoublement, soit les faibles résultats scolaires, l'immatunité et l'insuffisance de la motivation à apprendre. Se basant sur la recherche de Tomchin (1989), McNamara (1995) a étudié les croyances d'enseignants du Massachusetts en établissant un parallèle entre eux, selon la fréquence d'utilisation du redoublement. Cette recherche suggère qu'en plus de tenir compte des facteurs énumérés par Tomchin (1989), la fréquence d'utilisation du redoublement est influencée par la philosophie et les politiques d'évaluation du milieu.

Outre les facteurs reliés à l'élève ou au milieu, d'autres pistes peuvent mener à une explication des croyances des enseignants. En effet, les caractéristiques professionnelles des enseignants constituent autant de variables à mettre en relation avec les croyances. Il est possible, par exemple, que les différentes formations professionnelles des enseignants ou les connaissances acquises au cours de la pratique de l'enseignement puissent influencer leurs croyances à l'égard du redoublement. Au Québec, on observe une ambivalence : les enseignants croient en l'efficacité du redoublement au plan des résultats scolaires; pourtant, selon Robitaille-Gagnon et Julien (1994), ils ont des réserves quant à ses effets sur le développement affectif et social des élèves. Aucune étude n'a cependant cherché l'explication de cette ambivalence en établissant un lien entre les croyances des enseignants et leurs caractéristiques professionnelles. Au cours de leur formation initiale ou de leur formation continue, les enseignants ont peut-être pris connaissance des résultats de la recherche au sujet du redoublement. Si tel est le cas, il est possible que le savoir scientifique ait joué un rôle dans l'orientation des croyances des enseignants.

MÉTHODE

Pour la présente étude, deux régions ont été retenues : l'une est située au nord, l'autre au sud du fleuve Saint-Laurent. Un total de 30 écoles ont été sélectionnées selon deux strates retenues dans des recherches similaires, soit le taux de redoublement fort ou faible de chaque école et les niveaux de maternelle, du premier cycle et du deuxième cycle enseignés. En 1996, 230 enseignants ont répondu au questionnaire, dont 29 du niveau maternelle ($n = 29$), 96 du 1er cycle ($n = 96$) et 99 du 2e cycle ($n = 99$); 6 n'ont pas précisé leur niveau d'enseignement.

Le questionnaire sur les croyances des enseignants au sujet du redoublement (QCER), utilisé dans la présente étude, est une adaptation du TRBQ

(*Teacher Retention Beliefs Questionnaire*) utilisé d'abord dans la recherche de Tomchin (1989), puis dans celle de McNamara (1995). Le questionnaire TRBQ (Tomchin, 1989) a été traduit en français en prenant pour guide la méthode de Vallerand (1989). Durant une période de préexpérimentation, la valeur psychométrique du QCER a été vérifiée auprès de 37 enseignants de la maternelle et du primaire de la région de la Mauricie. Les commentaires démontrent que les items sont traduits clairement. Le QCER comprend 24 items pouvant être regroupés en trois sections correspondant aux trois dimensions des croyances : (1) la dimension cognitive, (2) la dimension affective, (3) la dimension conative. Une analyse des corrélations a permis de vérifier l'appartenance des items à l'une des trois dimensions plutôt qu'aux deux autres. En plus des 24 items, le QCER comprend une demande de renseignements professionnels.

La consistance interne a été vérifiée en utilisant la méthode des deux moitiés. La première moitié comprend les items impairs et la seconde, les items pairs. Le coefficient de fidélité est de 0,84 avant correction par la formule Spearman Brown. Après cette correction, le coefficient est de 0,91, ce qui est l'indice d'une excellente fidélité. Pour la dimension cognitive traitant des effets du redoublement sur les résultats scolaires, le coefficient de fidélité est de 0,76 avant correction et il passe à 0,87 après correction. Pour la dimension affective des croyances ayant trait aux effets du redoublement sur le développement affectif, le coefficient de fidélité est de 0,85 avant correction, puis de 0,92 après correction. Enfin, pour la dimension conative, traitant de l'effort conduisant au succès mérité, le coefficient de fidélité est de 0,74 avant correction et de 0,86 après correction. Les résultats de l'analyse de fidélité démontrent que le QCER est un instrument homogène et d'une consistance interne acceptable.

Le questionnaire QCER comprend une échelle de type Likert à quatre intervalles. Pour chacun des 24 items, les répondants ont encerclé un chiffre de 1 à 4 pour exprimer le degré de leur accord avec l'énoncé. Les valeurs pouvant être choisies sont les suivantes : 1 = en accord, 2 = plutôt en accord, 3 = plutôt en désaccord, 4 = en désaccord.

Avant d'effectuer les tests d'analyse de variance et de corrélation, les valeurs des items 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 23 ont été inversées. De cette façon, les réponses aux items ont reçu des scores cohérents en fonction de la direction des croyances qu'elles indiquent. Ainsi, un score élevé (4) indique une croyance favorable au redoublement alors qu'un faible score (1) indique une croyance défavorable. Les données ont été compilées, pour chaque item en calculant le nombre de répondants pour chacune des valeurs choisies. Les cotes 1 et 2 à l'échelle de Likert ont été regroupées pour représenter le nombre de répondants en accord avec la proposition de chaque item. Les cotes 3 et 4 ont été regroupées pour

représenter le nombre des répondants en désaccord. Lorsque plus des deux tiers des répondants sont en accord ou en désaccord, l'item étudié est considéré faire l'objet d'un consensus (McNamara, 1995; Tomchin, 1989). Les données ont aussi été analysées afin d'établir un lien entre les caractéristiques professionnelles des enseignants et les moyennes des croyances favorables ou défavorables au redoublement.

Les stratégies d'analyses effectuées sur les réponses aux 24 items et sur les renseignements professionnels du questionnaire QCER sont les suivantes : analyses descriptives de fréquences, test *t* de Student, test *F* de Fisher et analyses de variance univariées.

RÉSULTATS

Croyances des enseignants

Les items 16 et 24 ne font pas partie des dimensions à l'étude; ils offrent cependant une vision globale de la position favorable ou défavorable au redoublement et renseignent sur le moment jugé opportun d'utiliser le redoublement. Les enseignants de l'échantillon sont en désaccord 92 % ($N = 228$) avec l'item 24 « Les élèves ne devraient jamais redoubler ». De plus, 79 % ($N = 228$) d'entre eux sont en accord avec l'item 16 « Si un élève doit redoubler, cela devrait se faire avant la quatrième année ».

La section A du questionnaire fait ressortir la dimension cognitive des croyances, c'est-à-dire les effets anticipés du redoublement sur les résultats scolaires. Le tableau 1 présente la compilation des réponses des enseignants aux items de cette dimension.

L'analyse du Khi carré montre que la distribution du nombre de répondants en accord et en désaccord avec chaque item de la section A dépasse significativement les attentes théoriques. À l'item 1 ($\chi^2(1; N = 229) = 89,20; p < 0,001$), pour 81 % des répondants, le redoublement prévient efficacement les échecs à un niveau plus élevé. À l'item 2 ($\chi^2(1; N = 228) = 43,90; p < 0,001$), ils sont d'accord à 72 % pour dire que le redoublement est nécessaire pour maintenir le niveau d'exigences des programmes. À l'item 6 ($\chi^2(1; N = 227) = 71,00; p < 0,001$), pour 78 % des enseignants, le redoublement est un moyen efficace d'éviter les écarts entre les élèves d'une même classe. Enfin, à l'item 10 ($\chi^2(1; N = 227) = 142; p < 0,001$), ils sont d'accord à 90 % pour dire que les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs dans deux des trois matières de base devraient redoubler.

La section B du questionnaire porte sur la dimension affective des croyances, c'est-à-dire les effets du redoublement sur le développement affectif. Le tableau 2 présente la compilation des réponses aux items de cette dimension.

TABLEAU 1

Résultats du questionnaire QCER section A Dimension cognitive

<i>Item</i>	<i>En accord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>N</i>
1 Le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé.	81,2 %	18,8 %	2,0	,74	229
2 Le redoublement est nécessaire pour maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe.	71,9 %	28,1 %	2,1	,84	228
6 Le redoublement permet d'éviter de trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.	78,4 %	21,6 %	2,0	,83	226
10 Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lec., écr., math.) devraient redoubler.	89,9 %	10,1 %	1,7	,67	227

Note. Les items consensus regroupant au moins 67 % des enseignants sont en caractères gras.

La dimension du développement affectif contient des triades d'items exprimant un même effet du redoublement, mais chez des élèves des niveaux maternelle, 1er cycle (1ère, 2e et 3e années) et 2e cycle (4e, 5e et 6e années). Il est ainsi possible de vérifier si les croyances des enseignants diffèrent selon l'âge des élèves. Aux items 3, 4 et 5 ($\chi^2(1, N = 230) = 35,20; p < 0,001$), pour 70 % des répondants, le redoublement ne nuit pas à l'estime de soi. Aux items 12, 13 et 14 ($\chi^2(1, N = 228) = 25,2; p < 0,001$), 67 % des répondants s'accordent à dire que le redoublement aide l'élève immature. Aux items 17, 18 et 19 ($\chi^2(1, N = 226) = 47,80; p < 0,001$), les enseignants sont d'accord à 73 % pour dire que le redoublement n'entraîne pas de difficulté de comportement. Aux items 20, 21 et 22 ($\chi^2(1, N = 230) = 105,8; p < 0,001$), pour 84 % des enseignants, le redoublement n'étiquette pas l'élève de façon permanente.

Concernant l'item 8 portant sur la motivation de l'élève à travailler plus fort lorsqu'il sait qu'il risque de redoubler, les résultats montrent que le nombre d'enseignants en accord ($n = 129$) avec cet énoncé est légèrement supérieur à celui des enseignants en désaccord ($n = 97$). Sans toutefois faire consensus, les répondants sont plus nombreux à croire que le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort. Le test du Khi

TABLEAU 2
Résultats du questionnaire QCER section B Dimension affective

<i>Item</i>	<i>En accord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>N</i>
3 Faire redoubler un élève à la maternelle nuit à l'estime de soi de cet élève.	21,7 %	78,3 %	3,0	,87	230
4 Faire redoubler un élève au premier cycle nuit à l'estime de soi de cet élève.	21,0 %	79,0 %	3,0	,84	229
5 Faire redoubler un élève au deuxième cycle nuit à l'estime de soi de cet élève.	48,3 %	51,7 %	2,5	,84	227
8 Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort.	57,1 %	42,9 %	2,4	,83	226
12 Le redoublement à la maternelle est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	74,2 %	25,8 %	2,0	,83	229
13 Le redoublement au premier cycle est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	75,9 %	24,1 %	2,0	,73	228
14 Le redoublement au deuxième cycle est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	49,8 %	50,2 %	2,5	,81	229
17 En maternelle, l'élève plus âgé (suite au red.) présente plus de difficultés de comportement que les autres élèves.	16,9 %	83,1 %	3,1	,72	225
18 Au premier cycle, l'élève plus âgé (suite au red.) présente plus de difficultés de comportement que les autres élèves.	20,4 %	79,6 %	3,0	,78	226
19 Au deuxième cycle, l'élève plus âgé (suite au red.) présente plus de difficultés de comportement que les autres élèves.	43,4 %	56,6 %	2,7	,90	228
20 Le redoublement à la maternelle étiquette l'élève de façon permanente.	12,7 %	87,3 %	3,3	,80	229
21 Le redoublement au premier cycle étiquette l'élève de façon permanente.	10,9 %	89,1 %	3,3	,72	230
22 Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort.	24,3 %	75,7 %	3,0	,84	230

Note. Les items consensus regroupant au moins 67 % des enseignants sont en caractères gras.

carré donne lieu à des différences significatives, mais à un seuil de signification plus faible que les précédents ($\chi^2 (1, N = 226) = 4,52, p < 0,05$).

La section C du questionnaire fait état de la dimension conative des croyances, c'est-à-dire les effets anticipés du redoublement sur l'effort conduisant au succès mérité. La compilation des réponses des enseignants aux items de cette dimension est présentée au tableau 3.

Un examen du tableau 3 montre que les répondants sont majoritairement en désaccord avec les items proposés. Ils sont significativement moins nombreux à croire que le redoublement constitue une sanction pour les élèves qui ne s'appliquent pas (item 7) ($\chi^2 (1, N = 227) = 126; p < 0,001$), que le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison (item 9) ($\chi^2 (1, N = 228) = 36,00; p < 0,001$), que les élèves qui obtiennent la note de passage sans l'effort attendu devraient redoubler (item 11) ($\chi^2 (1, N = 230) = 178; p < 0,001$), que les élèves ayant reçu une aide spécialisée ne devraient pas redoubler (item 15) ($\chi^2 (1, N = 229) = 58; p < 0,001$) et que les élèves fréquemment absents mais

TABLEAU 3

Résultats du questionnaire QCER section C Dimension conative

<i>Item</i>	<i>En accord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>N</i>
7 Les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études devraient redoubler.	15,9 %	84,1 %	3,2	,78	227
9 Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison.	29,8 %	70,2 %	3,0	,84	228
11 Les élèves qui obtiennent la note de passage tout en ne fournissant pas l'effort attendu devraient redoubler.	6,1 %	93,9 %	3,5	,70	230
15 Les élèves qui reçoivent une aide spécialisée pour leurs difficultés d'apprentissage ne devraient pas redoubler.	24,9 %	75,1 %	3,0	,84	229
23 Les élèves qui obtiennent la note de passage mais qui présentent un niveau d'absence élevé devraient redoubler.	4,4 %	95,6 %	3,6	,62	228

Note. Les items consensus regroupant au moins 67 % des enseignants sont en caractères gras.

ayant la note de passage devraient redoubler (item 23) ($\chi^2 (N = 228) = 190$; $p < 0,001$). Les deux énoncés (items 11 et 23) faisant référence à la note de passage obtiennent les plus forts consensus.

Croyances et caractéristiques professionnelles

Les croyances des enseignants influencent leur jugement et leurs attitudes, ce qui affecte leur comportement en classe et lors de la proposition du redoublement ou de la promotion (Crahay, 1996; Pini, 1991; Ziegler, 1992). Alors qu'en aval, les croyances influencent la pratique pédagogique, en amont, ces croyances semblent reliées aux caractéristiques professionnelles. Deux de ces caractéristiques sont liées aux croyances au sujet du redoublement : la présence ou l'absence d'information et le degré de scolarisation des répondants.

Avec le questionnaire, les enseignants ont reçu une demande de renseignements professionnels à compléter, comportant sept demandes, dont les suivants : (1) Précisez quel est le diplôme le plus élevé que vous détenez. (2) Indiquez si vous avez déjà pris connaissance des résultats de recherches au sujet du redoublement scolaire et si oui, par quels moyens : lectures, films, conférences, autres. Seuls 36 % ($n = 82$) des répondants ont indiqué qu'ils ont pris connaissance de telles recherches. Le moyen le plus fréquemment utilisé à cette fin est la lecture. Le diplôme le plus élevé chez 58 % ($n = 123$) des répondants est un baccalauréat ou une maîtrise; alors que 42 % ($n = 88$) détiennent un diplôme autre qu'universitaire (brevet A ou B).

La moyenne des croyances à l'ensemble des items indique que les répondants qui ont pris connaissance des résultats de la recherche ont des croyances significativement ($t (225) = -2,483$, $p = 0,01$) différentes de ceux qui déclarent n'en avoir pas pris connaissance. Pour la section A du questionnaire portant sur les résultats scolaires et pour la section C portant sur l'effort conduisant au succès mérité, la comparaison des moyennes n'est pas significative. Une différence significative entre les enseignants ayant ou n'ayant pas pris connaissance des résultats de la recherche se situe à la dimension du développement affectif ($t (225) = -2,946$, $p = 0,004$). Ainsi, ceux qui ont pris connaissance des résultats de recherches ont des croyances significativement différentes des autres quant aux effets du redoublement sur développement affectif.

L'ensemble des répondants est partagé en deux groupes selon le plus haut diplôme obtenu par chacun. À l'ensemble des items, les enseignants qui ont un brevet d'enseignement et les jeunes diplômés sont plutôt favorables au redoublement, mais les enseignants détenant un brevet le sont significativement plus que les autres ($t (209) = 2,591$; $p < 0,01$). Comparés

aux répondants titulaires d'un grade universitaire, les enseignants détenant un brevet sont significativement plus favorables au redoublement. C'est ce que montrent les analyses (*t* test) mettant en relation le diplôme des répondants et les réponses de la section A du questionnaire portant sur les effets prévisibles du redoublement sur les résultats scolaires ($t(209) = 2,246, p = 0,03$). Il en est de même pour la section C du questionnaire portant sur les effets du redoublement sur les croyances au sujet de l'effort conduisant au succès mérité ($t(209) = 2,331, p = 0,002$). En ce qui a trait à la section B portant sur le développement affectif, la différence entre les deux groupes d'enseignants selon leur diplôme, bien qu'elle soit importante, ne donne pas lieu à des résultats statistiquement significatifs.

DISCUSSION

Les répondants se disent en accord avec la pratique du redoublement. S'il y a lieu de faire redoubler, ils sont aussi d'accord pour dire que le redoublement devrait préférablement se produire avant la quatrième année. Pourtant, dans une étude du ministère de l'Éducation du Québec, Brais (1992) constate que plus l'élève a redoublé tôt, plus il risque d'abandonner ses études. Il précise cependant qu'il serait hasardeux, sous prétexte que les taux d'abandon sont moins élevés chez les doubleurs de fin de primaire, de faire redoubler en 6^e année un élève qui éprouve des difficultés importantes dès la 1^{ère} année (p. 27). Il importe en effet de remédier aux problèmes le plus tôt possible, et ce, sans nécessairement recourir au redoublement (Leblanc, 1991).

Face à l'élève qui redouble, l'enseignant croit avoir pris la bonne décision, surtout lorsque l'élève a de meilleurs résultats scolaires l'année suivante (Tomchin, 1989). L'enseignant n'a pas la possibilité de savoir si le redoublant aurait mieux réussi s'il avait été promu avec ses pairs. En effet, il arrive rarement que l'enseignant suive le cheminement des redoublants pendant plusieurs années. De plus, il lui est impossible, d'une part, de faire redoubler l'élève faible, de reculer l'horloge du temps, puis de promouvoir ce même élève afin d'observer laquelle des deux possibilités est la meilleure. Ainsi, l'enseignant a peu de chance de se rendre compte qu'en général, le redoublant a de meilleurs résultats scolaires au cours de l'année redoublée, mais que cette amélioration ne persiste pas. Selon les études longitudinales de House (1989), au début de l'année redoublée, les résultats scolaires sont généralement élevés, mais ils baissent graduellement au cours de l'année redoublée, pour diminuer abruptement l'année suivante. Deux ans après avoir redoublé, les résultats scolaires du redoublant sont comparables à ceux d'un élève de force égale qui aurait été

promu. La plupart des recherches effectuées auprès de groupes d'élèves redoublants et promus renseignent sur l'inefficacité du redoublement (Shepard et Smith, 1989).

Mais tout porte à croire que le savoir scientifique n'influence pas la réflexion d'un grand nombre d'enseignants au sujet du redoublement. En dépit des démonstrations scientifiques (Holmes et Matthews, 1984; Jackson, 1975; Peterson et autres, 1987; Shepard et Smith, 1989; Zeigler, 1992), les enseignants continuent de croire que le redoublement prévient les échecs, qu'il maintient les niveaux d'exigence, qu'il permet d'éviter les trop grands écarts entre les élèves et qu'il assure l'atteinte des objectifs des matières de base. Au plan affectif, les enseignants de l'échantillon ne croient pas que le redoublement nuise à l'élève, mais au contraire, comme le montre Dubé (1997), ils attribuent au redoublement des effets bénéfiques.

Les résultats de la présente recherche sur les caractéristiques professionnelles des enseignants indiquent que les croyances au sujet des effets nuisibles du redoublement sur le développement affectif des élèves sont davantage partagées par les enseignants plus scolarisés et plus informés. La présente recherche établit un lien significatif entre les croyances au sujet du redoublement et le fait d'avoir ou ne pas avoir pris connaissance de la recherche. Il est étonnant de constater que seulement 36 % des répondants disent avoir pris connaissance des résultats de la recherche sur le redoublement. Bien que ces enseignants croient aux effets bénéfiques du redoublement, ils y croient moins fortement que leurs collègues. La présente recherche permet de croire qu'il est possible d'influencer les croyances des enseignants en les informant des résultats de la recherche.

CONCLUSION

Les répondants de notre enquête favorisent le redoublement parce qu'ils croient à ses effets bénéfiques pour l'élève. Pourtant, un corps de recherche suggère que la pratique du redoublement est inefficace au plan des résultats scolaires et que, de plus, une telle pratique peut nuire au développement affectif et social des jeunes. Ainsi, on peut supposer que les croyances des enseignants, voire d'administrations scolaires, de directions d'écoles, de parents et d'élèves mêmes, auraient profit à être révisées avec l'apport du savoir scientifique. Mais les études sur les croyances à l'égard du redoublement sont encore peu nombreuses. Il est donc possible que ces croyances persistent. Des recherches sur les croyances au sujet du redoublement ajouteraient d'importants éléments de compréhension.

Il est souhaitable que de plus amples recherches étudient les croyances des enseignants de la maternelle, car comme le mentionne Rokeach (1968),

les croyances influencent le comportement. Il y a peut-être lieu de s'attendre à une augmentation des taux de redoublement chez les élèves de la maternelle. Les résultats de la présente recherche mettent en garde et invitent à poursuivre d'autres recherches sur le redoublement au niveau de la maternelle.

La présente recherche interroge aussi la formation des enseignants présentement en fonction. Comment leur rendre accessibles les résultats de la recherche et surtout, comment susciter une remise en question de leurs croyances? Il importe aussi d'analyser les croyances des futurs enseignants et d'examiner les programmes de formation universitaire afin de vérifier si ceux-ci concourent à la diffusion des résultats de la recherche scientifique au sujet du redoublement.

Tout indique que la pratique du redoublement est inefficace. Comme le mentionne Perrenoud (1994), cette pratique entraîne un énorme coût humain et financier. Plutôt que d'investir dans un moyen reconnu scientifiquement comme étant inefficace, il faudrait allouer les ressources financières à la recherche de moyens plus prometteurs. C'est ce que le ministère de l'Éducation du Québec tente de réaliser. Dans cette perspective, il importe d'encourager le partenariat entre les chercheurs universitaires et les enseignants.

RÉFÉRENCES

- Banerji, M. (1988). Longitudinal effects of retention and promotion in kindergarten on academic achievement. *Florida Journal of Educational Research*, 30, 159-172.
- Brais, Y. (1992). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Bramforth, P. P. (1992). *A study of social retention : Kindergarten through grade two*. Thèse de doctorat non publiée, University of South Carolina, Columbia.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Doyle, R. P. (1989). The resistance of conventional wisdom to research evidence : The case of retention in grade. *Phi Delta Kappan*, 73, 215-220.
- Dubé, F. (1997). *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal.
- Fontaine, F. et Trahan, M. (1990). Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 12, 5-22.
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects : A meta-analysis of research studies. Dans L. A. Shepard et M. L. Smith (dirs), *Flunking grades : Research and policies on retention* (p. 16-33). London : The Falmer Press.
- Holmes, C. T. et Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.

- House, E. R. (1989). Policy implications of retention research. Dans L. A. Shepard et M. L. Smith (dirs), *Flunking grades : Research and policies on retention* (p. 201–213). London : The Falmer Press.
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45, 613–635.
- Leblanc, J. (1991). *Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Manley, J. A. (1987). *A study of primary teachers' attitudes toward grade retention*. Thèse de doctorat non publiée, University of Kansas, Kansas City.
- McNamara, M. F. (1995). *Retention in grade : A study of existing decision-making practices of primary grade teachers*. Thèse de doctorat non publiée, University of Massachusetts, Lowell.
- O'Day, J. A. (1995). *To retain or not to retain : The influence of teacher beliefs and contextual constraints on grade retention of limited English proficient students*. Thèse de doctorat non publiée, Stanford University.
- Paradis, L. et Potvin, P. (1993). Le redoublement, un pensez-y-bien : Une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, 85, 13–46.
- Paredes, V. et Sanchez, M. (1993). *Historical retention report, 1992–93*. Austin, TX: Austin Independent School District Office of Research and Evaluation. (ERIC no 364590)
- Paul, J. J. (1996). *Le redoublement : Pour ou contre?* (Collection pratiques et enjeux pédagogiques). Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1994). Échec scolaire : De la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 16, 3–23.
- Peterson, S. E., De Gracie, J. S. et Ayabe, C. R. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Journal*, 24, 107–118.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : Échec scolaire et redoublement vus par les enseignants. *Éducation et recherche*, 3, 255–278.
- Potvin, P., Deslandes, R. et Leclerc, D. (1999). Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 57–72.
- Pouliot, L. (1998). *Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Robitaille-Gagnon, N. et Julien, R. (1994). *Les pratiques du redoublement à l'école primaire* (Document de travail). Québec : ministère de l'Éducation.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Seastrand, G. E. (1993). *Institutionalized practice and its effect on teachers' thinking*. Thèse de doctorat non publiée, University of Utah, Salt Lake City.
- Shepard, L. A. et Smith, M. L. (Dirs). (1989). *Flunking grades : Research and policies on retention*. London : The Falmer Press.
- Tato, M. T. (1996) Examining values and beliefs about teaching diverse students : Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluations and Policy Analysis*, 18, 155-180.
- Tomchin, E. M. (1989). *Teachers' beliefs about grade retention*. Thèse de doctorat non publiée, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-680.
- Ziegler, S. (1992). Repeating a grade in elementary school : What does research say? *Canadian School Executive*, 11, 26-31.