

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

SOPHIE BERGERON

ÉVALUATION DU CONCEPT DE SOI DES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU  
PRIMAIRE QUI REDOUBLENT UNE ANNÉE SCOLAIRE ET QUI  
SONT PROMUS EN CLASSE SUPÉRIEURE

Juin 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Cette recherche mesure l'évolution du concept de soi des élèves qui redoublent une année scolaire et des élèves qui sont promus en classe supérieure. L'échantillon se compose de 50 élèves de première, deuxième et troisième année. Trois groupes sont formés, soit un groupe d'élèves doubleurs, un groupe d'élèves en difficulté mais promus et un groupe d'élèves réguliers. Ces élèves sont testés à trois reprises à l'aide de l'instrument de mesure du concept de soi, le SDQ-1. Les résultats démontrent que le concept de soi global des élèves doubleurs n'est pas affecté par le redoublement scolaire et que celui-ci demeure stable à travers les trois temps de mesure. Toutefois, pour ces élèves, il y a présence d'une amélioration à l'échelle estime de soi à travers les trois temps de mesure. Les résultats démontrent également qu'il n'y a pas de différence, à chaque temps de mesure, au niveau du concept de soi global entre les élèves doubleurs, les élèves promus et les élèves réguliers.

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| Introduction .....  | 1  |
| Contexte théorique .....  | 4  |
| Définition du concept de soi .....  | 5  |
| Facteurs à considérer pour le développement du concept de soi et de l'estime de soi ..... | 12 |
| Les changements au niveau du concept de soi en fonction de l'âge et du sexe .....         | 15 |
| La pratique du redoublement scolaire .....  | 17 |
| Les caractéristiques de l'élève doubleur .....  | 21 |
| Le sexe .....   | 21 |
| L'âge .....   | 22 |
| Le comportement .....   | 23 |
| Les recherches sur le concept de soi et le redoublement scolaire .....                    | 23 |
| Les hypothèses de la recherche .....  | 29 |
| Méthode .....   | 30 |
| Participants .....  | 31 |
| Instrument de mesure .....  | 33 |
| Procédure .....   | 37 |
| Résultats .....   | 40 |
| Analyse des données .....   | 41 |
| Présentation des résultats .....  | 43 |
| Discussion .....  | 55 |
| Conclusion .....  | 66 |
| Références .....  | 70 |

### Liste des tableaux

|   |    |
|---|----|
| Tableau 1 : Répartition des élèves de 1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , et 3 <sup>e</sup> année en fonction du sexe et du facteur de redoublement.....    | 32 |
| Tableau 2 : Formation des échelles.....   | 35 |
| Tableau 3 : Moyennes et écarts types des différentes mesures du concept de soi en fonction du temps et du type d'élèves .....                               | 45 |
| Tableau 4 : Moyennes et écarts types des échelles servant à former les différentes mesures du concept de soi en fonction du temps et du type d'élèves ..... | 46 |

### Remerciements

L'auteure tient à remercier son directeur de recherche, M. Pierre Potvin Ph.D., professeur au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ainsi que Mme Danielle Leclerc, professionnelle de recherche à Université du Québec à Trois-Rivières, pour le support apporté tout au long de cette recherche. Elle remercie également la direction et le personnel enseignant de la commission scolaire La Neigette pour avoir bien voulu participer à cette recherche. Elle souhaite également remercier sa famille et son conjoint pour les encouragements prodigués tout au long de ce cheminement.

## Introduction

La pratique du redoublement scolaire fait l'objet de plusieurs recherches depuis le début du siècle. Les chercheurs veulent connaître les conséquences de cette pratique sur le développement des élèves. En effet, plusieurs recherches ont été réalisées, mais elles n'arrivent pas toutes à prouver, hors de tout doute, que le redoublement est néfaste pour l'enfant (Carstens, 1985 ; Jackson, 1975). La plupart des recherches effectuées vérifient le rendement scolaire des élèves au cours de l'année reprise et au cours des années suivantes. Toutefois, très peu de recherches se sont attardées à mesurer les effets du redoublement sur le concept de soi des élèves, et celles qui l'ont fait présentent des résultats contradictoires.

La pratique du redoublement est toujours très répandue et ce, malgré les résultats de différentes recherches qui le déconseillent (Holmes & Matthews, 1984, Paradis & Potvin, 1993 ; Shepard & Smith, 1989). La majorité des intervenants scolaires voient le redoublement comme un moyen efficace, pour les élèves présentant des difficultés scolaires, d'acquérir les connaissances manquantes ou bien de développer la maturité nécessaire à la poursuite adéquate de leurs études. L'insuffisance des ressources en orthopédagogie ou de soutien aux élèves incite les intervenants scolaires à considérer le redoublement comme une solution ultime afin d'aider les élèves en difficulté.

Puisque la pratique du redoublement persiste, il est important de mesurer l'influence que peut avoir celui-ci sur le concept de soi, la motivation, l'intégration

sociale et le comportement des élèves. La présente recherche se concentre sur la notion de concept de soi et tente de mesurer l'évolution de celui-ci au cours de l'année redoublée.

Le premier chapitre présente la définition du concept de soi et les différents facteurs qui influencent son développement. Il est également question de la pratique du redoublement scolaire. De plus, un relevé des différentes recherches effectuées sur le sujet est présenté, ce qui amène à poser les hypothèses de cette recherche.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie utilisée. Cette partie donne une description des participants choisis pour cette recherche. Elle mentionne également les instruments de mesure et la procédure utilisés.

Finalement, le troisième chapitre présente l'analyse des résultats obtenus au cours de cette recherche ainsi que la discussion concernant ceux-ci.

## Contexte théorique

Ce chapitre présente une recension des écrits concernant le concept de soi et le redoublement scolaire ainsi que les études mettant en relation ces deux sujets. Avant de formuler les hypothèses de recherche, il est important de définir ces différents concepts. Une définition du concept de soi est apportée ainsi que les divers facteurs qui influencent le développement de celui-ci chez les enfants. La pratique du redoublement scolaire est également étudiée.

### Définition du concept de soi

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux notions de concept de soi et d'estime de soi. Il y a des divergences en ce qui concerne les définitions à donner à ces deux termes. Certains auteurs (Coopersmith, 1967 ; Jodoin, 1976 ; L'Écuyer, 1975) font une différence marquée entre les deux termes, l'estime de soi étant une partie du concept de soi, et d'autres auteurs utilisent les deux termes sans distinction claire (Purkey, 1970).

Coopersmith (1967) mentionne que l'estime de soi est l'évaluation qu'un individu fait et maintient en ce qui a trait à sa personne. L'estime de soi exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation sur soi-même et indique jusqu'à quel point l'individu se voit comme capable, important et apte à réussir. C'est un jugement de valeur personnelle que l'individu exprime à l'égard de lui-même. Cet auteur fait la différence entre le concept de soi et l'estime de soi. Selon lui, le concept de soi est un concept multidimensionnel où le soi se définit comme étant composé de plusieurs

dimensions reflétant à la fois la diversité de l'expérience, des attributs et des capacités, et les différents niveaux de processus d'abstraction. L'estime de soi est une des dimensions du soi qui évalue la valeur de celui-ci. Coopersmith (1967) ne fait pas la différence entre le soi et le concept de soi qui représentent pour lui une même réalité. L'Écuyer (1975) partage également cette opinion.

L'Écuyer (1975) fait également la différence entre concept de soi et estime de soi. Il définit l'estime de soi comme étant une structure du concept de soi qui consiste en une sorte de réaction aux perceptions que l'individu a de lui-même. Ces réactions sont une forme d'évaluation ou de jugement de valeur favorable ou défavorable que l'individu porte à l'égard de lui-même. L'auteur se base sur la position de Allport (1943) pour élaborer sa propre définition du concept de soi. Il le présente comme étant un concept multidimensionnel qui implique à la fois un aspect perceptuel et un aspect actif. Il en fait une description très élaborée :

« Le concept de soi consiste en une structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques *structures* fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi, les *sous-structures* se fractionnant à leur tour en un ensemble d'éléments beaucoup plus spécifiques, les *catégories*, caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement conceptualisée par l'individu». (p.31)

Son modèle comprend cinq structures et la troisième correspond au soi adaptatif qui se divise en deux sous-structures dont l'une est la valeur de soi qui se divise à son

tour en sentiment de compétence et de valeur personnelle. Cette sous-structure correspond à la notion d'estime de soi telle que décrite par Coopersmith (1967).

Toutefois Jodoin (1976) apporte une distinction entre le soi, le concept de soi et l'estime de soi. Elle définit l'estime de soi comme étant un jugement de valeur que la personne porte sur elle-même et postule que ce jugement concerne le soi plutôt que le concept de soi. Selon Jodoin (1976), le soi correspond à la personne entière alors que le concept de soi représente l'image projetée du soi.

Il existe une certaine confusion entre les différents auteurs au niveau des termes. Pour Jodoin (1976), l'estime de soi est une dimension qui englobe le concept de soi plutôt qu'une sous-structure de ce dernier comme le soutiennent L'Écuyer (1975) et Coopersmith (1967). Jodoin perçoit l'estime de soi comme un secteur bien particulier du concept de soi alors que pour Coopersmith et L'Écuyer, l'estime de soi est une sous-structure d'un concept multidimensionnel.

Toutefois, ces trois auteurs s'entendent sur le fait qu'il existe une estime de soi globale qui découle de l'ensemble des jugements de valeurs à l'égard de soi et ce, même si elle varie en fonction des champs d'expériences.

Purkey (1970) ne fait pas de différence entre le soi et le concept de soi. Il se base sur la définition de plusieurs auteurs pour définir le soi, tels que Lecky (1945), Rogers (1951), Jersild (1952) et Combs et Snygg (1959). Il arrive à définir le soi comme étant «un système complexe et dynamique de croyances qu'un individu croit être vraies à

l'égard de lui-même, chaque croyance ayant une valeur correspondante» (traduction libre). Selon l'auteur, certaines croyances sont plus importantes pour l'individu et vont être plus stables, c'est-à-dire qu'elles vont davantage résister aux changements alors que d'autres seront moins importantes et pourront varier selon les expériences. Toujours selon Purkey (1970), lorsqu'une personne se retrouve face à une image nouvelle d'elle-même qui semble consistante avec l'idée qu'elle possède déjà d'elle-même, celle-ci est rapidement intégrée. Toutefois, lorsque l'image diffère, elle est automatiquement rejetée. Donc, le soi d'un individu est un concept qui tend à demeurer stable, cependant certaines conditions peuvent apporter des changements. Cette constatation est également soutenue par Coopersmith (1967).

Lors d'une recension des écrits sur le concept de soi, Shavelson, Hubner et Stanton (1976) ont développé une définition théorique du concept de soi. Ils le définissent comme étant les perceptions qu'une personne se forme à travers ses expériences et avec l'interprétation de son environnement. Ces perceptions sont influencées principalement par l'évaluation des personnes significatives, le renforcement et les observations que l'individu fait de son propre comportement. Selon Shavelson et al. (1976), le concept de soi n'est pas une entité à l'intérieur de la personne, mais plutôt un construit hypothétique qui peut potentiellement être utilisé pour expliquer et prédire les réactions d'une personne. Les perceptions de soi vont influencer la façon d'agir d'une personne et les actions de cette personne vont à leur tour influencer les perceptions de soi. Shavelson et al. (1976) ont identifié sept éléments qu'ils jugent importants dans la construction de leur définition du concept de soi. Ils le décrivent

comme étant organisé, multidimensionnel, hiérarchique, stable, développemental, évaluatif et différencié. Tout d'abord, le concept de soi est organisé, structuré et multidimensionnel. Il est également hiérarchique. Les perceptions du comportement personnel dans des situations spécifiques sont à la base de la hiérarchie, les perceptions de soi dans un domaine plus large (social, physique et scolaire) sont au milieu de la hiérarchie et un concept de soi global est au sommet de cette hiérarchie. Les auteurs mentionnent que le concept de soi global qui est au sommet de la hiérarchie est stable, mais plus on descend dans la hiérarchie moins le concept de soi demeure stable. Il devient plus spécifique à une situation et peut varier d'une situation à l'autre. Toutefois, les variations peuvent être atténuées par une représentation globale du concept de soi. Il faudra possiblement plusieurs évaluations d'une même situation pour provoquer un changement au niveau du concept de soi global. Ceci rejoint les propos de Purkey (1970). Au niveau du développement, Shavelson et al. (1976) indiquent que le concept de soi devient de plus en plus multidimensionnel à mesure que la personne passe de l'enfance à l'âge adulte. Les nourrissons ne sont pas différenciés de leur environnement, les enfants ont un concept de soi global, indifférencié et spécifique à une situation et c'est seulement en vieillissant que le concept de soi devient de plus en plus différencié et intégré en un construit multidimensionnel et hiérarchique. Ce qui veut dire que plus l'enfant vieillit, plus il arrive à percevoir les différentes dimensions qui forment le concept de soi. Le concept de soi est aussi descriptif et évaluatif. La personne peut se décrire (Je suis heureux) et s'évaluer (Je réussis bien en mathématiques). L'évaluation peut se faire à partir d'une comparaison avec les pairs ou des attentes d'une personne

significative. Shavelson et al. (1976) ont remarqué que la distinction entre auto-description et auto-évaluation n'est pas clarifiée de façon conceptuelle ou empirique. Les termes concept de soi et estime de soi sont donc utilisés de façon interchangeable dans la littérature. Shavelson et al. (1976) mentionnent également que le concept de soi peut être différencié des autres construits auquel il est théoriquement relié. Par exemple, le rendement scolaire devrait être plus corrélé avec le concept de soi scolaire qu'avec le concept de soi social ou physique. De plus, le concept de soi dans des matières scolaires spécifiques (français, mathématiques) devrait être plus corrélé avec le rendement scolaire dans ces matières plutôt qu'avec le rendement scolaire des autres matières.

Shavelson et al. (1976) ont élaboré une représentation possible de l'organisation hiérarchique du concept de soi (figure 1). Le concept de soi global est au sommet et il est divisé en un concept de soi scolaire et un concept de soi non scolaire. Le concept de soi scolaire est divisé en concept de soi spécifique à des matières scolaires et le concept de soi non scolaire est divisé en concept de soi social, physique et émotionnel qui sont en suite divisés en concepts de soi plus spécifiques. Chaque nouvelle division est à son tour divisée en parties plus spécifiques qui forment la base. Cette représentation de l'organisation hiérarchique du concept de soi, qui devait au départ être considéré comme une simple possibilité explicative, est devenue le modèle du concept de soi de Shavelson et al. Ce modèle a fourni une base pour une nouvelle génération de recherche sur les instruments mesurant l'aspect multidimensionnel du concept de soi (Marsh & Hattie, 1996). Lorsque ce modèle fut proposé, il y avait peu de support empirique pour un concept de soi multidimensionnel, mais les recherches subséquentes sont venues

Global

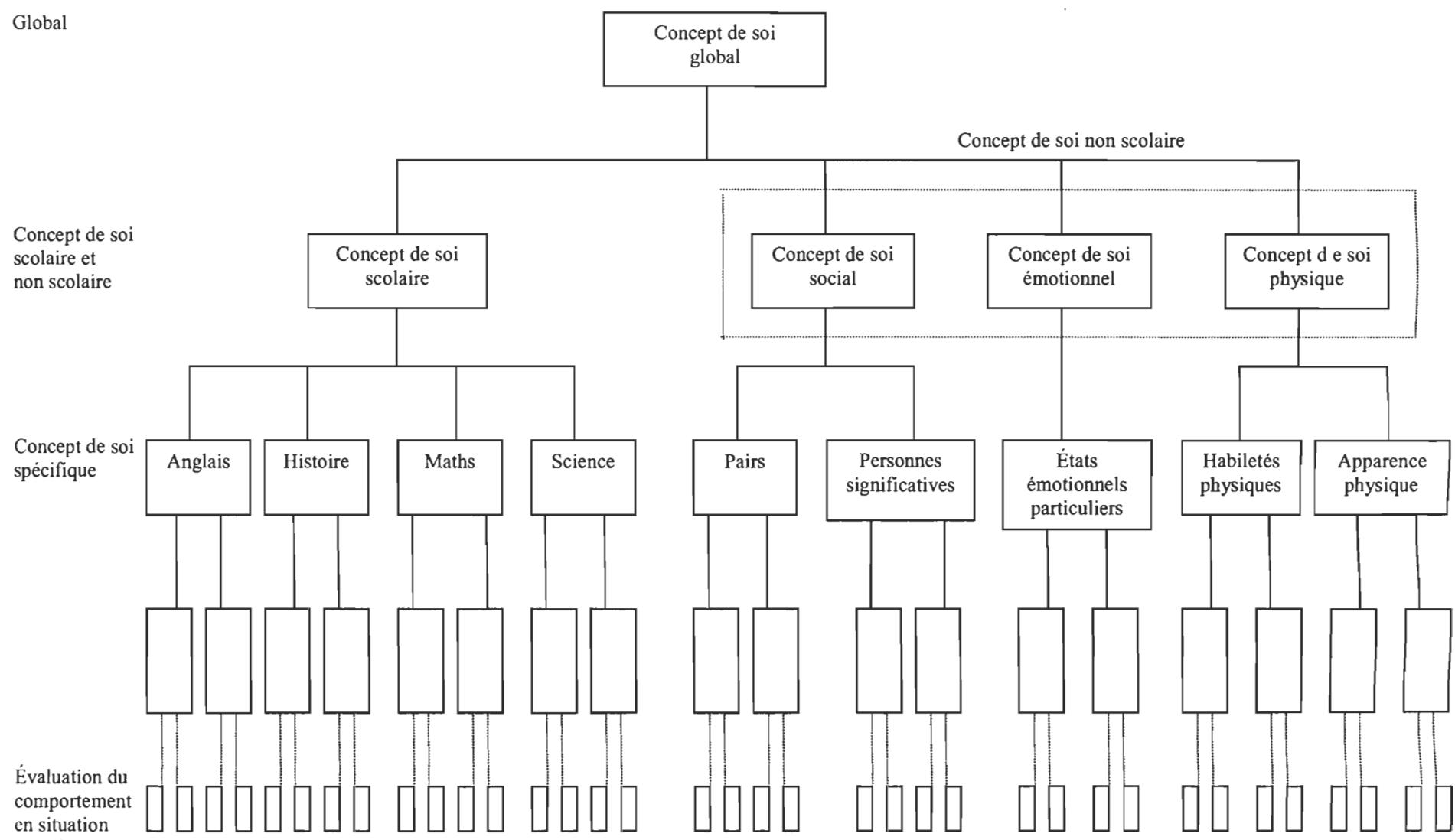


Figure 1. Organisation hiérarchique du concept de Soi<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tiré de Shaveson et al.(1976)

appuyer cette théorie (Marsh, 1989, 1990, 1991, 1992 ; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984 ; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988 ; Marsh, Craven, & Debus, 1991 ; Marsh & Gouvenet, 1989 ; Marsh & Shavelson, 1985). Marsh et Shavelson (1985) et Marsh, Byrne et Shavelson (1988) ont conclu que le concept de soi ne pouvait être compris de façon adéquate si le côté multidimensionnel était ignoré.

Dans cette recherche, nous utiliserons le modèle du concept de soi élaboré par Shavelson et al. et utilisé par Marsh (1988, 1991) pour bâtir l'instrument de mesure qui sera administré, soit le Self-Description Questionnaire 1 (SDQ-1). Ce modèle et ce questionnaire ont été choisis car ils permettent de mesurer plusieurs dimensions du concept de soi. Il sera possible, entre autre, d'évaluer à la fois le concept de soi global et le concept de soi académique. Puisqu'il est établi par plusieurs auteurs et plusieurs recherches, que le concept de soi est multidimensionnel et qu'il varie en fonction de l'évaluation que l'enfant se fait de situations spécifiques, cela permettra voir comment les difficultés scolaires vécues par l'enfant influenceront les différentes facettes du concept de soi.

#### Facteurs à considérer pour le développement du concept de soi et de l'estime de soi

Puisque les deux termes sont fréquemment utilisés dans les recherches, nous allons étudier le développement de chacun d'eux.

Le développement du concept de soi, tel que présenté par L'Écuyer (1975), comprend plusieurs étapes qui sont caractérisées par des changements au niveau de

l'organisation hiérarchique des structures internes. L'auteur, s'appuyant sur des recherches empiriques, distingue quatre étapes principales si nous ne tenons pas compte des périodes de la vie adulte et de la vie des personnes âgées.

La première étape s'étend de la naissance à deux ans. Elle se définit par l'émergence du soi. L'enfant fait la différence entre le soi et le non soi. Les facteurs centraux de cette période sont l'établissement de la première relation affective et de son image corporelle.

La deuxième étape, qui se situe entre deux et cinq ans, est celle de la consolidation du soi. Cette période correspond au niveau du langage à l'utilisation du «je» et du «moi». L'enfant traverse également, au niveau du comportement, une phase de négativisme.

Au cours de l'étape suivante, soit entre cinq et douze ans où se situent les participants de la présente recherche, le soi est appelé à prendre de l'expansion. C'est l'âge de l'entrée à l'école et l'enfant fait face à une multitude de nouvelles expériences qui imposent un élargissement du concept de soi. L'enfant connaît de nouvelles perceptions concernant les succès ou les échecs dans les matières scolaires et dans les sports, sa relation avec ses pairs et la relation avec ses professeurs. C'est durant cette période très intense et à travers ces nouvelles perceptions que l'enfant se forme une image de soi et qu'il développe son estime de soi.

La dernière étape est celle de l'adolescence, soit entre douze et dix-huit ans. C'est la période de la différenciation du soi qui se caractérise par la recherche de son identité propre. C'est à partir de ses expériences et de ses perceptions passées et futures que l'enfant arrivera à former son identité.

Coopersmith (1967) rejoint les propos de L'Écuyer au niveau de l'importance de la deuxième étape. Se basant sur des recherches empiriques, il mentionne que l'estime de soi se forme à la suite de l'observation que fait l'enfant de son propre comportement et de la façon dont les autres répondent à ses attitudes, son apparence ou à ses performances. La considération que l'enfant se porte à lui-même dépend de la considération que les autres lui démontrent.

En ce qui concerne le développement de l'estime de soi, Coopersmith (1967) nomme quatre facteurs contribuant au développement de ce dernier. Le premier et le plus important est le respect et l'acceptation que l'enfant reçoit de la part des personnes significatives de son entourage. L'attitude et le comportement des parents ont un effet important sur le développement de l'estime de soi de leur enfant. Les parents présentant eux-mêmes une estime de soi élevée vont favoriser le développement d'une estime de soi élevée chez leur enfant. Toutefois, les parents ne sont pas les seuls à avoir de l'influence ; les relations avec les amis et les enseignants ont aussi un grand rôle à jouer sur le développement de l'estime de soi.

Le deuxième facteur favorisant le développement de l'estime de soi est notre histoire de succès et la position que nous occupons dans la société. Le succès nous

apporte la reconnaissance des gens qui nous entourent et cette reconnaissance nous indique notre place dans la société. Le succès nous indique notre niveau d'acceptation sociale. Pour les enfants, les expériences de succès sont principalement reliées à la performance à l'école et dans les sports et aux relations avec les pairs. Donc la période scolaire a une grande influence sur le développement de l'estime de soi.

Le troisième facteur est l'importance que l'individu accorde à ses expériences en fonction de ses aspirations et de ses valeurs. Même si l'expérience est considérée un succès pour son entourage, l'individu va juger celle-ci selon de ce qui est important pour lui.

Le quatrième facteur est la façon dont l'individu répond à la dévaluation. La personne peut parfois diminuer, modifier, réfuter ou nier les jugements négatifs des autres envers elle. Cela se produit lorsque l'évaluation qu'elle reçoit ne correspond pas à l'image qu'elle a d'elle-même ou si elle n'a pas agi en fonction de ses valeurs et de ses aspirations. Cette façon de répondre à la critique permet à la personne de préserver son estime de soi, de réduire son anxiété et de maintenir son équilibre personnel.

#### Les changements au niveau du concept de soi en fonction de l'âge et du sexe

Dans une recherche empirique, Marsh, Barnes, Cairns et Tidman (1984) ont rapporté une diminution modérée reliée à l'âge au niveau du concept de soi global et de plusieurs échelles du SDQ-1. Cette diminution représentait une baisse d'environ un tiers d'écart type chez les élèves de deuxième à la cinquième année. Cette diminution était

linéaire et semblable pour les garçons et les filles. Par la suite, Marsh (1989) a effectué une autre recherche sur le concept de soi des préadolescents, des adolescents et des jeunes adultes. Il est arrivé à la conclusion que le concept de soi diminuait du début de la préadolescence jusqu'au milieu de l'adolescence et augmentait ensuite jusqu'au début de l'âge adulte. Cette tendance est la même pour les garçons et les filles et est semblable à travers les différentes dimensions du concept de soi. Dans cette recherche, les variations dues au sexe correspondaient aux stéréotypes traditionnels et étaient stables de la préadolescence jusqu'au début de l'âge adulte. Les garçons présentaient des résultats plus élevés aux échelles habiletés physiques, apparence physique et mathématiques, alors que les filles avaient des résultats plus élevés aux échelles lecture et école en général. Il n'y avait pas de différence de résultats à l'échelle relations avec les parents. Une recherche de Marsh, Craven et Debus (1991) arrive à la conclusion que le concept de soi est plus différencié à mesure que l'enfant vieillit, c'est-à-dire qu'il devient multidimensionnel. Le concept de soi n'est plus seulement évalué de façon globale, l'enfant devient maintenant capable de l'évaluer sur les différents aspects qui le forment. Le concept de soi des enfants de cinq à huit ans est donc plus différencié que ce qui avait été démontré dans les recherches ultérieures. Cette recherche tend à confirmer l'hypothèse de Shavelson et al. qui indiquait que le concept de soi devient plus différencié avec l'âge.

Selon Marsh (1989), la baisse au niveau de concept de soi chez les préadolescents ne devrait pas être considérée comme étant mauvaise. Le concept de soi élevé au début de la phase de la préadolescence est possiblement une mesure idéalisée et

irréaliste et il serait malheureux si leur concept de soi ne se réajustait pas de façon plus réaliste au fur et à mesure qu'ils accumulent les expériences.

Dans une recension des écrits réalisée par Marsh (1989), l'auteur conclut qu'il y a plusieurs recherches qui démontrent un effet de l'âge sur le concept de soi. Il ajoute cependant que certains résultats sont ne sont pas concluants et que le sujet nécessite davantage de recherche. Crain (1996), après avoir étudié plusieurs recherches, arrive à la conclusion que les effets de l'âge et du sexe démontrés dans les recherches existantes ne sont pas assez grands pour être pris en considération dans la pratique courante.

### La pratique du redoublement scolaire

Il s'avère important, maintenant, de présenter la pratique du redoublement puisque c'est une caractéristique de la population étudiée dans cette recherche.

Le redoublement est défini par Jackson (1975) comme étant la pratique qui requiert qu'un élève, qui est déjà à un niveau scolaire donné pour une année complète, doit demeurer à ce niveau pour une autre année. Au cours des années, cette pratique a connu des cycles de popularité (Rose, Medway, Cantrill, & Marcus, 1983). En effet, aux États-Unis, vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et début du 20<sup>ème</sup> siècle, le redoublement fut très répandu. Par contre, entre 1930 et 1960, la promotion sociale fut très pratiquée, car on craignait les effets néfastes du redoublement pour le développement social de l'enfant. Cependant, à partir de 1960, il a été constaté que les élèves réussissaient moins bien aux examens nationaux ; le principe de promotion sociale fut critiqué, car il

permettait aux jeunes de changer d'année scolaire sans posséder les connaissances fondamentales requises. Vers la fin des années 1970 et début 1980, le système d'éducation a dû faire face à la critique et répondre à la demande d'un classement plus strict afin de s'assurer de la maîtrise du contenu des programmes par l'élève. De nos jours, le redoublement est une pratique encore très répandue. Les directions d'école et le personnel enseignant sont cependant plus sensibilisés aux impacts que le redoublement peut avoir sur les élèves.

Au Québec, la situation n'est guère différente puisque nous avons tendance à suivre le courant américain. Selon Brais (MEQ, 1994), la pratique du redoublement au primaire varie d'une commission scolaire à l'autre se situant entre 0 et 11,1 pour cent. La moyenne pour l'ensemble des régions administratives du Québec étant entre 4 et 5 pour cent. En 1991-1992, 28 835 élèves du primaire ont été touchés par cette mesure.

Les coûts engendrés par cette pratique sont évalués à 182 millions de dollars par année pour les élèves du primaire seulement (MEQ, Ristic & Brassard 1990, cité par Pouliot, 1995). Cette étude a été réalisée il y a neuf ans, il est donc possible que le montant soit actuellement encore plus élevé.

Il est à noter que dans le cadre de la réforme de l'Éducation (MEQ, 1999) qui entrera en vigueur à l'automne 2000 pour la majorité des élèves du premier cycle du primaire, la pratique du redoublement ne sera plus exécutée de la même façon. Le ministère de l'Éducation du Québec entend mettre l'accent sur la prévention auprès des élèves en difficulté en présentant une nouvelle organisation de l'enseignement et en

accordant du support supplémentaire pour ces élèves. Le primaire sera répartie sur trois cycles de deux ans et les élèves devront faire les deux années du cycle avant qu'une décision soit prise quant à leur éligibilité au cycle suivant, ce qui veut dire que la progression devra être évaluée sur deux ans plutôt qu'à chaque année. Cette nouvelle façon de procéder profitera aux élèves qui ont besoin de plus de temps pour s'adapter à de nouvelles situations et intégrer de nouvelles connaissances.

Actuellement, les intervenants ont tendance à croire en l'efficacité du redoublement. Ils constatent fréquemment que l'élève qui redouble réussit mieux l'année suivante. Ils croient que les notions de base en français et en mathématiques retravaillées durant l'année reprise aideront les élèves au cours des années ultérieures. (Robitaille-Gagnon & Julien, MEQ 1994). Toutefois, ces constatations sont contredites par les recherches. Il est vrai que l'élève qui redouble présente une amélioration du rendement scolaire l'année suivante, mais cette amélioration ne persiste pas plus de trois ans (Shepard & Smith, 1989 ; Peterson, DeGracie, & Ayabe, 1987). Les enseignants en faveur de cette pratique considèrent généralement que la reprise d'une année permet à l'élève d'acquérir des notions scolaires de base favorisant l'accès à la classe supérieure. L'année reprise permet également de vivre une expérience scolaire positive qui amènera l'élève à avoir plus confiance en ses chances de réussite (Julien, Fortin, Godbout & Guay, 1996). Un autre élément en faveur du redoublement est que celui-ci donne à l'enfant une année de plus pour développer la maturité nécessaire à la poursuite des apprentissages scolaires (Jackson, 1975).

D'autre part, certains enseignants accordent plus d'importance au développement social et affectif des élèves et vont avoir tendance à vouloir donner une chance aux jeunes en favorisant la promotion en classe supérieure. Selon les tenants de la promotion sociale, le redoublement n'est pas vu comme un moyen assez efficace de succès scolaire pour mettre en danger le développement affectif et social d'un enfant. Une des raisons qui explique que cette méthode n'est pas efficace est le fait que l'élève reprenne le même programme qui n'a pas été réussi la première fois, ce dernier ne risque donc pas d'être bénéfique pour lui la deuxième fois (Peterson et al., 1987). Les supporteurs de la promotion constatent également que le fait de redoubler peut entraîner une diminution d'intérêt de l'enfant pour l'école (Julien et al., 1996).

Certaines recherches indiquent que le redoublement scolaire pourrait être efficace lorsqu'il se produit tôt dans le cheminement scolaire de l'élève. En effet, selon Pierson et Connell (1992), le redoublement est moins dommageable pour les élèves au début du primaire. Il y a moins d'effets négatifs au niveau de la valeur de soi «self-worth» et de la relation avec les pairs. De plus, le redoublement est bénéfique lorsqu'on compare le rendement scolaire des élèves doubleurs à celui des élèves promus. Selon ces auteurs, le redoublement n'élimine pas nécessairement toutes les difficultés scolaires, celles-ci pouvant persister tout au long du primaire, mais la promotion sociale pourrait nuire davantage aux élèves en difficulté. Pomplun (1988) constate également que le fait de redoubler plus tôt est plus efficace au niveau scolaire et présente moins d'effets négatifs sur le concept de soi et la motivation. Les élèves plus jeunes présentent un concept de soi plus stable que les plus vieux, et il ne semble pas y avoir de différence entre le fait de

redoubler ou d'être promus. Hagborg, Masella, Palladino et Shepardson (1991) arrivent à la conclusion que plus un élève redouble tard, plus il présente, entre autre, de faibles résultats scolaires, une attitude négative face à l'école et plus de problèmes de discipline. Ces résultats sont partagés par Sandoval et Fitzgerald (1985).

Cependant, les conclusions de certaines recherches entrent en contradiction avec ces résultats. Selon Niklason (1987), les élèves de maternelle et de première année qui redoublent démontrent une diminution au niveau des résultats scolaires par rapport aux élèves des classes supérieures. Peterson et al. (1987) ont conclu que le succès scolaire des élèves doubleurs s'estompait généralement après trois années. Toutefois, ils ont démontré que le succès scolaire persistait plus longtemps pour les élèves ayant redoublé en deuxième et en troisième année que pour ceux qui redoublaient en première année.

Également, dans une étude réalisée par le ministère de l'Éducation, Brais (1991) conclut que «des doubleurs du primaire présentent un risque nettement plus élevé d'abandon scolaire que les autres élèves» (p.39). Il ajoute que «plus l'élève a redoublé tôt, plus il risque d'abandonner ses études» (p.14) et que «des doubleurs de 1<sup>ère</sup> année du primaire (...) forment le peloton présentant le taux de risque le plus élevé» (p.50).

### Les caractéristiques de l'élève doubleur

Le sexe. Les garçons redoublent plus que les filles. En effet, il y a deux fois plus de garçons que de filles qui redoublent (Brais, MEQ, 1994, Potvin, Deslandes, &

Leclerc, 1999). Les données québécoises récentes indiquent que 66 % de garçons redoublent contre 34 % de filles (Robitaille-Gagnon & Julien, 1994). Robitaille-Gagnon et Julien (1994) expliquent cette situation par le fait que les garçons sont moins intéressés à l'école, plus agités, moins disciplinés et moins matures. Ils n'ont pas beaucoup de modèles masculins auxquels s'identifier. L'école répondrait plus facilement, par sa structure et son encadrement, aux besoins des filles que ceux des garçons. Toutefois, selon Potvin, Deslandes et Leclerc, (1999), le sexe de l'élève ne serait pas considéré comme étant une bonne variable prédictive du redoublement.

L'âge. Certains enseignants, suite à leurs expériences, constatent que les élèves qui redoublent se retrouvent souvent parmi les plus jeunes de leur classe. Brais (1994) a observé ce phénomène, les jeunes doubleurs étant principalement nés aux mois de juillet, août et septembre. Toutefois, selon Loranger et Dompierre (1983), cités par Julien et al. (1996), cette constatation ne serait valide que pour les élèves de première et deuxième année. Dans une recherche de Potvin, Deslandes, et Leclerc (1999), les élèves doubleurs sont légèrement plus jeunes en maternelle que les élèves promus. Cependant, l'âge ne serait pas considéré comme étant une bonne variable prédictive du redoublement. Peterson, DeGracie, et Ayabe (1987), quant à eux, ne remarquent pas la présence de ce phénomène dans leur recherche, les résultats obtenus ne démontrant pas de différence au niveau de l'âge entre les élèves qui redoublent et les élèves promus. Cependant la recherche ne compare pas l'âge des doubleurs avec un groupe contrôle d'élèves n'ayant pas de difficulté.

Le comportement. Robitaille-Gagnon et Julien (1994), dans une recherche faite pour le ministère de l'éducation, déclarent que «des facteurs liés à l'élève sont habituellement perçus comme la cause du redoublement». Ces facteurs sont, entre autres, le manque de maturité, de motivation, d'effort, de concentration et d'attention.

#### Les recherches sur le concept de soi et le redoublement scolaire

Jackson (1975) a réalisé une des premières recensions importantes concernant le redoublement. Il a répertorié, selon certains critères bien précis, 44 recherches se situant entre 1929 et 1973. Il arrive à la conclusion qu'il n'y a pas d'indication signifiant que le redoublement est plus bénéfique que la promotion sociale pour les élèves présentant des difficultés scolaires et sociales. Cependant, il ne peut conclure que la promotion sociale est une meilleure pratique, mais plutôt que les recherches ne présentent pas d'éléments favorables à l'une ou l'autre des options. Une seconde recension des écrits sur le redoublement est réalisée par Holmes et Matthews (1984). Ils analysent 44 études et constatent que le redoublement a des effets négatifs pour les doubleurs au niveau du rendement scolaire. Ils ont recensé 9 études sur 44 qui mesurent l'effet du redoublement sur le concept de soi au primaire et au secondaire. Ils arrivent à la conclusion que les élèves qui redoublent présentent un concept de soi plus faible que les élèves promus. La différence n'est toutefois pas très grande. Finlayson (1977) mesure l'effet du redoublement sur le concept de soi des élèves de première année qui redoublent, de ceux qui sont promus et de ceux qui sont dans la moyenne. Il a fait passer un questionnaire de mesure du concept de soi à tous les jeunes, deux fois avant qu'une décision quant à

leur classement soit prise et une troisième fois l'année suivante. Il constate que le concept de soi des élèves qui redoublent augmentait significativement durant les cinq mois qui ont suivi le redoublement et qu'il a légèrement diminué pour les deux autres groupes. Il conclut que le redoublement n'apparaît pas être une pratique qui a une influence négative sur le concept de soi. Toutefois, selon Niklason (1984), il n'aurait pas tenu compte du fait que les doubleurs étaient ceux qui présentaient un concept de soi le plus faible au début de la deuxième année, ce qui expliquerait qu'il y a une augmentation de ce dernier.

Sandoval et Hughes (1981) arrivent à la conclusion que le redoublement peut être une expérience positive pour une minorité de jeunes. Ce fut le cas pour 38 pour cent des jeunes de leur recherche. Ils ont étudié plusieurs variables, avant et après l'annonce du redoublement, auprès de 138 élèves de première année. Les élèves qui ont bénéficié du redoublement présentaient les résultats initiaux les plus élevés sur trois variables : les habiletés scolaires, le développement émotionnel et les habiletés sociales.

Dans une autre recherche, Sandoval et Fitzgerald (1985) évaluent l'effet à long terme de répéter une année ou de participer à un programme de première année transitoire. Les résultats démontrent que les jeunes participants au programme de transition ont une vision plus positive de leur expérience et obtiennent de meilleurs résultats une fois au secondaire que les élèves doubleurs. De plus, il est démontré dans cette recherche que plus le redoublement se fait tard dans le cheminement de l'élève plus les résultats scolaires au secondaire sont faibles. De façon générale, les élèves ayant

redoublé et ceux ayant participé à un programme de transition décrivaient leur expérience comme étant positive, celle-ci ayant permis de les aider au niveau du rendement scolaire, au niveau de la socialisation et au niveau de l'acceptation de soi. Toutefois, une recherche réalisée par Dennebaum et Kulberg (1994) examine également l'effet que peut avoir une année de transition sur le rendement des élèves. Les chercheures mesurent le rendement scolaire des élèves qui ont redoublé leur maternelle, des élèves qui auraient dû doubler mais qui ont été promus, des élèves qui ont été placés en classe de transition et des élèves réguliers. Elles arrivent à la conclusion que même si les élèves doubleurs ont bénéficié d'une année scolaire supplémentaire, ils ont moins bien réussi aux tests standardisés de rendement scolaire. De plus, les résultats indiquent que le fait de redoubler a nui au rendement scolaire des élèves doubleurs lorsque comparé aux élèves promus. Les élèves qui ont été dans une classe de transition n'ont également pas obtenu de meilleurs résultats que les élèves promus, même s'ils ont semblé avoir des résultats légèrement supérieurs aux élèves doubleurs. Les auteures concluent que le fait d'être scolarisé une année supplémentaire n'aide pas les élèves sur le plan scolaire. Elles ajoutent que la reprise d'une année ou le placement dans une classe de transition à la fin de la maternelle, qui se fait généralement dans un but préventif, s'avère inutile puisque les élèves considérés à risque mais promus réussissent aussi bien que les élèves réguliers. Les difficultés d'apprentissage anticipées par les enseignants ne se sont pas produites. Les résultats obtenus par Dennebaum et Kulberg (1994) rejoignent ceux de Southard et May (1996). Ces dernières ont effectué une étude sur les effets à court et à long terme d'avoir été placé dans une classe de transition. Elles

ont mesuré le rendement scolaire en mathématique et en lecture des enfants qui ont été placés dans ces classes. La mesure a été réalisée au moment où les élèves étaient en première, deuxième, quatrième et cinquième année. Elles concluent qu'aucune différence significative n'a été relevée sur six des huit analyses réalisées. Il n'y aurait donc aucun effet positif aux classes de transition.

White et Howard (1973) ont effectué une recherche auprès de 292 garçons et 332 filles de sixième année. Les participants étaient divisés en trois groupes selon le critère du redoublement. Le premier groupe (237 garçons et 282 filles) n'avait jamais repris une année, le deuxième groupe (43 garçons et 30 filles) avait repris une année et le troisième groupe (12 garçons et 10 filles) avait repris deux années ou plus. La mesure du concept de soi a été effectuée à l'aide du questionnaire *Tennessee Self-Concept Scale*. La recherche a permis de constater que le redoublement est relié à un concept de soi négatif et que le fait de redoubler plus d'une fois amène un concept de soi encore plus faible. Une recherche réalisée par Ogden (1971), citée par Niklason (1984), mentionne que la majorité des élèves doubleurs ne ressentent pas de sentiments négatifs à l'égard de leur redoublement. Toutefois, les doubleurs ne présentent pas d'amélioration au niveau scolaire lorsqu'ils sont comparés aux élèves promus. Cette recherche a été réalisée auprès de 100 élèves du secondaire qui ont doublé une année au primaire, et qui ont été jumelés avec des élèves qui avaient des difficultés scolaires, mais qui n'avaient jamais doublé.

Niklason (1984), dans sa propre expérimentation, a comparé entre eux des élèves doubleurs et des élèves promus au niveau des capacités intellectuelles, des performances scolaires et de l'adaptation personnelle et sociale. Elle a également mesuré l'évolution d'une année à l'autre au niveau de ces mêmes variables. Lorsque comparés entre eux, il n'y avait pas de différence significative entre les élèves doubleurs et les élèves promus au niveau de l'intelligence verbale et des performances scolaires. Toutefois, au niveau de l'intelligence non-verbale et de l'adaptation personnelle et sociale, les élèves promus présentent des résultats plus élevés que les élèves doubleurs. Lorsqu'elle mesure l'évolution entre la première année et la deuxième année, les élèves promus montrent une amélioration plus grande au niveau de la lecture, la deuxième année, que les élèves doubleurs. Cependant, il n'y a pas de différence significative d'évolution concernant les mathématiques et l'adaptation personnelle et sociale. Elle conclut que le redoublement ne sert pas les objectifs d'augmenter les performances scolaires, personnelles et sociales. Dans une seconde analyse réalisée avec les mêmes données, Niklason (1987) arrive à la conclusion que les élèves de maternelle et de première année ne bénéficient pas davantage du redoublement contrairement à la croyance populaire. Son analyse n'a pas démontré de différence significative entre les élèves doubleurs et promus sur le plan de l'adaptation personnelle et sociale.

Byrnes (1989), dans une étude rapportée dans le livre de Shepard et Smith (1989), interroge 71 élèves redoublant une année dont 52 élèves en première (13 filles et 39 garçons), 9 élèves en troisième (6 filles et 3 garçons) et 10 élèves en sixième année (4 filles et 6 garçons). Sur les 71 élèves qui redoublent, seulement 73 % des enfants

confient avoir repris une année, soit 57 % des filles et 81 % des garçons. Les filles de première année sont celles qui admettent moins redoubler. Ces résultats portent l'auteur à conclure que les élèves, et particulièrement les filles, sont très embarrassés par leur situation. De plus, ces résultats semblent indiquer que l'identité des filles est davantage reliée au succès scolaire ou qu'elles sont plus conscientes de la stigmatisation sociale envers le redoublement. Par la suite, Byrnes a interrogé les élèves pour leur demander quels étaient leurs sentiments face au redoublement. Ainsi, 84 % des élèves ont employé des termes négatifs comme «triste», «bouleversé» ou «mauvais». Seulement 6 % des élèves ont utilisé des termes positifs. Toutefois ces réponses positives sont souvent accompagnées de sentiments mitigés lorsque les élèves sont questionnés davantage. Lorsque interrogés sur les aspects positifs et négatifs du redoublement, les points négatifs les plus mentionnés sont «faire rire de soi ou être taquiné» pour 22 % des élèves et «ne pas être avec ses amis» pour 16 % des élèves. Il leur était plus difficile de trouver des points positifs, 21 % ne trouvaient rien de bien au fait de redoubler, 15 % ne savaient pas quoi répondre, cependant 15 % disent s'être fait de nouveaux amis et 39 % disent mieux travailler. La conclusion de cette recherche démontre que les enfants ont une attitude négative face au redoublement ; toutefois, elle n'indique pas l'effet à long terme du redoublement sur le concept de soi.

Une recherche de Butler et Handlay (1990) ne démontre pas de différence significative sur le concept de soi des élèves de première année qui redoublent lorsqu'ils sont comparés aux élèves réguliers. Les auteurs posent la question à savoir si c'est la réussite scolaire qui produit un concept de soi fort ou si c'est le concept de soi fort qui

favorise la réussite scolaire. Ils soulèvent donc la pertinence de mesurer le concept de soi avant que le redoublement ait lieu et l'importance de réaliser des études longitudinales.

### Les hypothèses de la recherche

Les recherches nous indiquent qu'il n'y a pas de consensus en ce qui concerne les effets du redoublement sur le concept de soi (Jackson, 1975 ; Holmes & Matthews, 1984 ; Niklason, 1984). Les auteurs suggèrent que des études longitudinales, avec une prise de mesure avant l'annonce du redoublement et des comparaisons entre des élèves doubleurs, des élèves promus et des élèves sans difficulté doivent être réalisées. C'est l'orientation qu'a prise la présente recherche et qui nous amène à poser les hypothèses suivantes :

H1 : Les élèves en difficulté qui ont redoublé leur année scolaire présenteront un concept de soi au temps 2 significativement plus faible que les élèves en difficulté mais promus et que les élèves réguliers.

Il y aura présence d'une relation d'interaction entre les deux groupes d'élèves en difficulté qui permettra de formuler ces deux hypothèses :

H2 : Les élèves en difficulté qui ont redoublé leur année scolaire présenteront un concept de soi au temps 3 plus élevé comparativement au temps 1 et au temps 2.

H3 : Les élèves en difficulté qui ont été promus ainsi que les élèves réguliers conserveront un concept de soi stable au cours des trois temps de mesure.

## Méthode

## Participants

Cette recherche est réalisée auprès d'élèves de première, deuxième et troisième année provenant du milieu urbain de la commission scolaire La Neigette. Au printemps 1997, les directions d'école sont rencontrées afin d'identifier les élèves ayant des difficultés scolaires et qui présentent un risque de redoublement à la fin de l'année. Cette démarche permet d'identifier 22 classes. Dans ces classes, une lettre est remise aux parents leur expliquant la recherche et leur demandant l'autorisation afin que leur enfant participe à toutes les étapes de celle-ci. En tout, 500 lettres sont envoyées aux parents. Les élèves, dont les parents ont autorisé la participation, répondent une première fois à un questionnaire de mesure du concept de soi (Temps 1). Cette façon de procéder permet d'obtenir un grand échantillon afin de former les groupes de comparaison et permet également d'éviter aux jeunes en difficulté de se sentir identifiés par le processus. Au total, 393 élèves sont rencontrés lors de cette première étape, soit 78.6 % de l'ensemble des élèves ciblés. Une fois les décisions prises quant au redoublement, trois groupes d'élèves ont été formés, à savoir : un groupe d'élèves doubleurs, un groupe d'élèves promus et un groupe d'élèves réguliers. Il y avait 30 élèves qui devaient redoubler leur année scolaire, de ce nombre 12 parents ont refusé que leur enfant participe à la recherche. L'échantillon se compose de 18 participants pour chacun des trois groupes, soit 5 filles et 13 garçons répartis sur trois niveaux scolaires, tel que l'indique le tableau 1. Le groupe d'élèves doubleurs est formé en identifiant les élèves qui se retrouvent au

Tableau 1

Répartition des élèves de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année en fonction du sexe et du facteur de redoublement

|                        | Sexe | Doubleurs | Promus | Réguliers | Total |
|------------------------|------|-----------|--------|-----------|-------|
| 1 <sup>ère</sup> année | G    | 8         | 8      | 8         | 24    |
|                        | F    | 3         | 3      | 3         | 9     |
|                        | T    | 11        | 11     | 11        | 33    |
| 2 <sup>e</sup> année   | G    | 3         | 3      | 3         | 9     |
|                        | F    | 2         | 2      | 2         | 6     |
|                        | T    | 5         | 5      | 5         | 15    |
| 3 <sup>e</sup> année   | G    | 2         | 2      | 2         | 6     |
|                        | F    | 0         | 0      | 0         | 0     |
|                        | T    | 2         | 2      | 2         | 6     |
| Total                  |      | 18        | 18     | 18        | 54    |

G= Garçon, F= Fille, T= Total

même niveau scolaire que l'année précédente. Le groupe d'élèves promus est formé à l'aide d'élèves qui ont été identifiés par l'enseignante comme présentant des difficultés scolaires sérieuses et comme étant à risque de redoublement. Chaque jeune qui redouble est jumelé avec un jeune du même âge et du même sexe présentant des difficultés scolaires semblables, selon les observations de l'enseignante, mais qui est promu. Les élèves promus proviennent, en général, de la même classe, et pour les jeunes où ce

n'était pas possible, le jumelage provient de la même école. Le groupe d'élèves réguliers est formé d'élèves provenant des même classes mais n'étant pas considérés comme ayant des difficultés scolaires.

Suite à un examen des données, il est constaté que quatre élèves avaient répondu de façon douteuse aux questionnaires. Par exemple, un élève avait inscrit «vrai» comme réponse à toutes les questions, et ce, dans les trois temps de mesure et un autre avait répondu convenablement au temps 1 et 2, mais il a inscrit «faux» comme réponse à toutes les questions au temps 3. Étant donné que le sérieux de ces participants pouvait être mis en doute, ils ont été retirés de la base de données pour ne pas biaiser l'ensemble des résultats. Trois de ces élèves faisaient partie du groupe des doubleurs. Les analyses ont donc été effectuées sur un nombre de 15 élèves doubleurs, 17 élèves promus et 18 élèves réguliers.

### Instrument de mesure

L'instrument utilisé afin de mesurer le concept de soi est la version française du Self-Description Questionnaire 1 (SDQ-1) de Marsh, Craven et Debus (1991) traduit par Mercier, Toupin, Fortin, Déry, et Pauzé (1994). Ce questionnaire mesure l'aspect multidimensionnel du concept de soi, y compris l'estime de soi. Les dimensions mesurées par celui-ci sont : le concept de soi global, l'estime de soi, nommée dans ce test «soi général», le concept de soi non scolaire, formé à l'aide des échelles habiletés physiques, apparence physique, relations avec les pairs et relations avec les parents et également le concept de soi scolaire qui comprend les échelles lecture, mathématiques et

école en général. La formation des huit échelles se fait en regroupant huit questions concernant le même sujet. Le résultat obtenu à une échelle est la moyenne des réponses à ces huit questions. Le tableau 2 présente les questions formant les différentes échelles.

Le test Self-Description Questionnaire 1 de Marsh a été publié la première fois en 1988. Il était destiné à des élèves de deuxième année et plus. Par la suite, une autre recherche a été effectuée par Marsh, Craven et Debus (1991) auprès d'élèves de maternelle, première et deuxième année. Cette recherche a permis de constater que le SDQ-1, après une certaine adaptation, était valide pour les élèves de ces niveaux. Il y a 76 questions dans la version originale du questionnaire, l'élève doit répondre à une échelle de type Lykert en cinq points. Dans cette version, il y a 12 questions à formulation négative qui permettent, selon Marsh, de briser une habituation aux questions, ce qui fausserait les résultats. Cependant, pour les élèves de maternelle, première et deuxième année, il n'est pas recommandé d'utiliser ce genre de formulation, ces jeunes ayant plus de difficulté à comprendre les questions. Il est également préférable pour ces élèves, selon Marsh et al. (1991), d'utiliser une échelle de type Lykert en quatre points plutôt que cinq. C'est cette version du questionnaire adaptée et traduite par Mercier et al. (1994) qui est administré, toutefois l'échelle utilisée est une échelle de type Lykert en cinq points.

Marsh a construit son questionnaire d'après le modèle théorique de Shavelson, Hubner & Stanton (1976) et l'instrument de mesure de l'estime de soi de Rosenberg

Tableau 2

## Formation des échelles du Self-Description Questionnaires-1

| ÉCHELLES                   | QUESTIONS                      |
|----------------------------|--------------------------------|
| Habilétés physiques        | 3, 9, 19, 26, 32, 39, 47, 54   |
| Apparence physique         | 1, 7, 13, 18, 30, 38, 45, 52   |
| Relations avec les pairs   | 6, 12, 23, 29, 36, 43, 51, 58  |
| Relations avec les parents | 5, 16, 21, 27, 34, 41, 49, 55  |
| Lecture                    | 4, 10, 15, 20, 33, 40, 48, 62  |
| Mathématiques              | 11, 17, 22, 28, 35, 42, 50, 57 |
| École en général           | 2, 8, 14, 25, 31, 46, 53, 60   |
| Soi général                | 24, 37, 44, 56, 59, 61, 63, 64 |

(1965,1979). Marsh (1990) explique les qualités métrologiques de son instrument de mesure du concept de soi et témoigne de la fidélité des items à rendre compte des aspects spécifiques de chacune des dimensions et de leur hiérarchie. Il démontre, par le calcul du coefficient alpha et de l'analyse factorielle, que les questions vérifient vraiment ces dimensions, la consistance interne des facteurs se rapportant à la cible s'établit entre .46 et .85 (médian = .73). De plus, la fidélité de la consistance interne des différentes échelles et du score total est démontrée par les résultats se situant entre .80 et .90 pour les mesures à six mois d'intervalle.

Selon Marsh (1991), les recherches ont démontré que la fidélité de chaque échelle est généralement de .80 ou plus et que les corrélations entre les échelles sont faibles (les  $r$  médians étant moins que .20). Elles ont également démontré que les résultats aux différentes dimensions du concept de soi sont très corrélés avec les évaluations de ces mêmes dimensions faites par des personnes significatives. Le concept de soi scolaire est très corrélé avec le rendement scolaire alors que ce dernier est très peu et même négativement corrélé avec le concept de soi non scolaire et le concept de soi général. De plus, le concept de soi, tel que mesuré par le SDQ-1, est relié à une variété de facteurs incluant l'âge, le sexe, le lieu de contrôle, l'auto-attribution de la cause des échecs et des succès, la condition physique et la participation dans les sports et les interventions désignées à améliorer le concept de soi. La relation entre les résultats au SDQ-1 et les autres facteurs démontre la validité externe du questionnaire.

Lors de la traduction, Mercier et al. (1994) ont vérifié la fidélité et la validité de l'instrument traduit auprès de 60 élèves des deux sexes (32 garçons et 28 filles) de niveaux scolaires de cinquième et de sixième année et d'un niveau socio-économique moyen faible. La validation du questionnaire est basée sur l'échelle de Lykert en cinq points et 64 questions à formulation positive. Mercier et al. (1994) ont mesuré la fidélité du test par rapport à la traduction et par rapport aux sujets. Les analyses descriptives comparées sur chacune des échelles et dimensions démontrent que les groupes formés par Mercier et al. sont équivalents à ceux de Marsh. La consistance interne du test traduit a été démontré, et ce, malgré des écarts relativement importants aux échelles apparence physique (Mercier : .82 ; Marsh : .90) et relations avec les parents (Mercier :

.71 ; Marsh : .80). Mercier et al. expliquent ces résultats par les différences d'ethnie, de niveau socio-économiques et par la taille de l'échantillon.

Ces données permettent de conclure que le SDQ-1 de Marsh (1991) traduit par Mercier et al. (1994) est un instrument valable pour mesurer le concept de soi.

### Procédure

Cette recherche, de type longitudinal, s'est faite en trois temps, soit au printemps 1997 (T1), à l'automne 1997 (T2) et au printemps 1998 (T3), chaque période durant environ six semaines. Lors du T1, tous les élèves des classes sélectionnées (N=393) sont rencontrés pendant les heures de cours, dans leurs groupes respectifs afin de répondre au questionnaire. L'expérimentateur a préalablement rencontré les enseignantes afin que ceux-ci remettent aux élèves une lettre destinée aux parents leur expliquant et leur demandant l'autorisation à ce que leur enfant participe au projet de recherche pour toute la durée du processus. La durée d'une rencontre dans une classe est d'environ 50 minutes. L'expérimentateur est accompagné d'une personne qui a pour tâche de veiller à ce que les élèves suivent bien le déroulement et répondent à la bonne place sur le questionnaire, et également aider les élèves qui semblent avoir plus de difficulté à comprendre les questions. La disposition de la classe est toujours la même, les pupitres étant tous placés en rang de façon individuelle. L'expérimentateur explique aux élèves qu'il demande leur participation afin de l'aider à rédiger un travail important qu'un professeur de l'université lui a demandé. Il veut savoir ce que les élèves pensent et ressentent sur différents sujets. Pour ce faire, il leur est demandé de répondre aux

questions du mieux qu'ils peuvent en cochant la réponse qui correspond le mieux à ce qu'ils ressentent dans leur cœur. Il est bien spécifié que ce n'est pas un examen, mais qu'ils ne doivent pas regarder sur la copie du voisin puisque leur réponse est personnelle. Il est également mentionné, que ni leur enseignante et ni leurs parents n'auront le droit de voir les réponses, celles-ci étant confidentielles. D'ailleurs l'enseignante ne participe pas ; elle demeure en retrait à son bureau ou à l'extérieur de la classe. Le questionnaire comprend un choix de réponse de type Lykert en cinq points où l'élève doit choisir entre faux, principalement faux, parfois faux-parfois vrai, principalement vrai et vrai. Le choix de réponse leur est clairement expliqué en donnant des exemples de ce que chaque choix veut dire. Également, il leur est montré comment arriver à choisir une réponse en se demandant d'abord si on se range du côté du vrai ou du faux ou bien entre les deux et une fois d'un côté, on choisit entre les deux possibilités, en se demandant, par exemple, si c'est toujours vrai ou bien si c'est souvent vrai. Des exemples sont donnés et il est demandé aux élèves de répondre pour se pratiquer.

Au T2 et au T3, les élèves doubleurs sont identifiés et jumelés avec des élèves en difficulté mais qui ont été promus et des élèves réguliers provenant de la même classe. Comme ces élèves se retrouvent maintenant dans des classes différentes, des petits groupes sont formés, entre 3 et 9 élèves, selon le nombre de participants identifiés par école. Les élèves sont rassemblés dans une classe plus petite aménagée de façon à ce qu'il y ait assez d'espace entre les élèves pour éviter la copie. À ce moment, il n'y a que l'expérimentateur qui est présent. Il est expliqué aux élèves qu'ils ont été choisis au

hasard, parmi les élèves qui avaient participé à la recherche l'année précédente, pour répondre une deuxième et, plus tard, une troisième fois au questionnaire pour voir si ce que les jeunes pensent peut changer durant une année. La consigne leur est expliquée de la même façon que la première fois.

## Résultats

Ce chapitre comporte deux sections. La première section décrit les transformations effectuées sur les données en vue de leur analyse et la description des analyses statistiques réalisées. La deuxième section constitue la présentation des résultats obtenus.

### Analyse des données

La version administrée du Self-Description Questionnaire 1 (SDQ-1) de Marsh comprend 64 questions, les 12 questions à formulation négative, généralement utilisées dans le SDQ-1, ont été retirées afin de faciliter la compréhension de la part des élèves. Donc, aucune inversion de réponse ne fut nécessaire.

Le SDQ-1 mesure le concept de soi global ainsi que le concept de soi scolaire et ses dimensions et le concept de soi non scolaire et ses dimensions. Le questionnaire donne également une mesure de l'estime de soi. Les questions sont regroupées de façon à former huit échelles. La moyenne des résultats aux échelles habiletés physiques, apparence physique, relations avec les pairs et relations avec les parents forme le concept de soi non scolaire et la moyenne des résultats aux échelles lecture, mathématiques et école en général forme le concept de soi scolaire. La dernière échelle forme à elle seule l'estime de soi, appelée dans ce questionnaire, le soi général. La moyenne des résultats du concept de soi non scolaire et du concept de soi scolaire constitue le concept de soi global.

Les élèves répondent aux questions en mettant un crochet sur une échelle de type Lykert en 5 points. La réponse 1 étant faux, 2 principalement faux, 3 parfois faux et parfois vrai, 4 principalement vrai et 5 vrai. Donc, plus la moyenne des réponses s'approche de cinq, plus le concept de soi est élevé.

Puisque les participants sont testés trois fois avec le même questionnaire, le type d'analyse statistique utilisé est l'analyse de variance à mesure répétée 3X3. Cette analyse permet de vérifier s'il y a une interaction entre le facteur temps et le facteur type d'élèves. Des analyses d'effets simples sont également effectuées afin de mieux comprendre les résultats. Ces analyses indiquent, entre autre, si les moyennes de chacun des trois groupes varient dans le temps aux différentes échelles et s'il y a des différences entre les trois groupes pour chaque temps de mesure à chacune des échelles. Les résultats sont présentés dans le même ordre pour chacune des hypothèses en commençant par le concept de soi global, suivi du concept de soi scolaire, du concept de soi non scolaire, du concept de «soi général», qui représente l'estime de soi, et des autres échelles.

Étant donné le nombre restreint de sujets par groupe d'élèves ( $n=18$ ), certaines manipulations statistiques n'ont pu être réalisées. Ainsi, aucune distinction ne peut être effectuée entre les différents niveaux scolaires et entre les garçons et les filles, le nombre d'élèves dans chaque groupe n'étant pas représentatif et significatif. Cependant, ces deux variables ont été contrôlées lors du jumelage des élèves.

### Présentation des résultats

Cette section présente, dans un premier temps, les résultats globaux obtenus par les analyses de variance à mesures répétées, par la suite, ces résultats seront détaillés pour répondre aux hypothèses de recherche. De plus, certains résultats intéressants, démontrés par le questionnaire SDQ-1, seront présentés.

Le tableau 3 présente les moyennes et écarts types ainsi que les résultats des analyses de variance à mesures répétées qui ont été réalisées pour les différentes mesures du concept de soi. Il est possible de voir l'absence d'effet d'interaction entre les variables temps et type d'élèves pour le concept de soi global, Wilks = .87,  $F(4,92) = 1.67$ , n.s., et le concept de soi scolaire, Wilks = .87,  $F(4,92) = 1.66$ , n.s.. Il y a une tendance à l'effet d'interaction au niveau du concept de soi non scolaire, Wilks = .83,  $F(4, 92) = 2.13$   $p = .08$ . Il y a toutefois, présence d'une interaction significative au niveau de l'estime de soi, Wilks = .78,  $F (4,92) = 2.97$ ,  $p < .05$ . Ces interactions seront analysées davantage à la présentation des résultats de l'hypothèse 2. Le tableau 4 présente les échelles servant à former les différentes mesures de concept de soi. Il n'y a aucun effet d'interaction significatif, seul des tendances sont observées. Ces résultats seront décrits dans les hypothèses qui les concernent.

Il est important de préciser qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes au temps 1 pour toutes les formes de concept de soi ainsi que pour les échelles qui les composent. Donc les groupes sont considérés égaux au départ. Les élèves qui ont éprouvé des difficultés scolaires au cours de l'année, qu'ils soient

doubleurs ou promus, ne présentent pas, à la fin de l'année (temps 1), un concept de soi plus faible que les élèves réguliers. De plus, lorsqu'on mesure l'effet inter-sujets pour la variable type d'élèves, il est possible de constater qu'il n'y a pas de différence dans l'ensemble du temps entre les trois groupes à chacune des échelles. Seule l'échelle habiletés physiques présente une différence dans l'ensemble du temps entre les élèves promus ( $M = 4.67$ ) et les élèves réguliers ( $M = 4.04$ ),  $F(2,47) = 4.69$ ,  $p < .05$ .

Il est également important de mentionner que lorsqu'on mesure l'effet principal du temps, il n'y a pas de différence entre les temps pour l'ensemble des élèves à chacune des échelles. Les différentes mesures du concept de soi, peu importe le type d'élèves, demeurent donc stables à travers les trois temps.

### Hypothèse 1

L'hypothèse 1 énonçait que les élèves en difficulté qui ont redoublé leur année scolaire présenteraient un concept de soi global au temps 2 significativement plus faible que les élèves en difficulté mais promus et que les élèves réguliers. Les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. Le tableau 3 présente les résultats aux différentes mesures de concept de soi à chaque temps de mesure pour chacun des groupes d'élèves. Lorsqu'on regarde les résultats obtenus au concept de soi global qui est mesuré par la variable Self du SDQ-1, on constate que les élèves doubleurs ( $M = 3.98$ ) ne présentent pas un concept de soi global plus faible au temps 2 que les élèves promus ( $M = 4.02$ ) et réguliers ( $M = 4.06$ ),  $F(2,47) = .06$ , n.s..

Tableau 3

Moyennes et écarts types des différentes mesures de concept de soi  
en fonction du temps et du type d'élèves

| Concept de soi             | Type d'élèves (n) | Temps 1     | Temps 2     | Temps 3     | Wilks | F(4,92) |
|----------------------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------|---------|
| Non scolaire               | Doubleurs (15)    | 4.14 (0.72) | 4.10 (0.71) | 4.36 (0.61) | 0.83  | 2.13 t  |
|                            | Promus (17)       | 4.16 (0.58) | 4.37 (0.50) | 4.26 (0.56) |       |         |
|                            | Réguliers (18)    | 4.12 (0.65) | 4.09 (0.59) | 3.97 (0.63) |       |         |
| Scolaire                   | Doubleurs (15)    | 3.43 (0.22) | 3.86 (0.23) | 4.06 (0.24) | 0.87  | 1.66    |
|                            | Promus (17)       | 3.85 (0.21) | 3.67 (0.22) | 3.78 (0.23) |       |         |
|                            | Réguliers (18)    | 4.05 (0.20) | 4.02 (0.21) | 3.87 (0.22) |       |         |
| Global                     | Doubleurs (15)    | 3.78 (0.18) | 3.98 (0.17) | 4.21 (0.18) | 0.87  | 1.63    |
|                            | Promus (17)       | 4.01 (0.17) | 4.02 (0.16) | 4.02 (0.17) |       |         |
|                            | Réguliers (18)    | 4.09 (0.16) | 4.06 (0.15) | 3.92 (0.16) |       |         |
| Général<br>(Estime de soi) | Doubleurs (15)    | 3.74 (0.22) | 4.13 (0.20) | 4.52 (0.17) | 0.78  | 2.97 *  |
|                            | Promus (17)       | 4.29 (0.20) | 4.37 (0.18) | 4.47 (0.16) |       |         |
|                            | Réguliers (18)    | 4.31 (0.20) | 4.22 (0.18) | 4.08 (0.16) |       |         |

\*  $p < .05$  ; t = tendance  $p < .10$

Toutefois, il est important de noter que même si le concept de soi global est plus faible au temps 1 chez les élèves doubleurs ( $M = 3.78$ ) que chez les élèves promus ( $M = 4.01$ ) et réguliers ( $M = 4.09$ ), cette différence n'est pas statistiquement significative,  $F(2,47) = .82$ , n.s.. Ces données confirment que les groupes sont équivalents entre eux au début de la recherche et donc, que les résultats obtenus par la suite sont significatifs.

Tableau 4

Moyennes et écarts types des échelles servant à former les différentes mesures du concept de soi en fonction du temps et du type d'élèves.

| Échelles                   | Types d'élèves (n) | Temps 1    | Temps 2    | Temps 3    | Wilks | F(4,92) |
|----------------------------|--------------------|------------|------------|------------|-------|---------|
| Habiléités physiques       | Doubleurs (15)     | 4.03(1.02) | 4.32(0.84) | 4.48(0.61) | .82   | 2.36 t  |
|                            | Promus (17)        | 4.51(0.49) | 4.85(0.21) | 4.61(0.37) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 4.11(0.81) | 4.03(0.98) | 3.98(0.82) |       |         |
| Apparence physique         | Doubleurs (15)     | 4.24(0.78) | 3.80(1.06) | 4.07(1.02) | .89   | 1.42    |
|                            | Promus (17)        | 3.64(1.14) | 3.81(1.06) | 3.88(1.09) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 3.99(0.82) | 3.95(0.78) | 3.69(0.98) |       |         |
| Relations avec les pairs   | Doubleurs (15)     | 4.00(1.01) | 4.12(1.01) | 4.39(0.65) | .84   | 2.14 t  |
|                            | Promus (17)        | 3.95(0.85) | 4.38(0.65) | 4.01(0.73) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 3.92(0.86) | 3.82(0.82) | 3.71(0.88) |       |         |
| Relations avec les parents | Doubleurs (15)     | 4.27(0.77) | 4.18(0.61) | 4.48(0.72) | .89   | 1.34    |
|                            | Promus (17)        | 4.54(0.49) | 4.48(0.58) | 4.56(0.59) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 4.47(0.64) | 4.56(0.47) | 4.48(0.49) |       |         |
| Lecture                    | Doubleurs (15)     | 3.49(0.28) | 4.17(0.25) | 4.01(0.25) | .90   | 1.22    |
|                            | Promus (17)        | 4.12(0.27) | 4.26(0.24) | 4.42(0.23) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 4.09(0.26) | 4.20(0.23) | 4.06(0.23) |       |         |
| Maths                      | Doubleurs (15)     | 3.44(1.20) | 3.76(0.29) | 4.21(0.31) | .83   | 2.24 t  |
|                            | Promus (17)        | 3.86(0.26) | 3.46(0.27) | 3.42(0.29) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 4.19(0.25) | 4.15(0.26) | 3.96(0.29) |       |         |
| École en général           | Doubleurs (15)     | 3.37(0.23) | 3.66(0.27) | 3.95(0.28) | .87   | 1.61    |
|                            | Promus (17)        | 3.58(0.22) | 3.29(0.25) | 3.50(0.26) |       |         |
|                            | Réguliers (18)     | 3.85(0.21) | 3.72(0.24) | 3.61(0.25) |       |         |

\*  $p < .05$  ; t = tendance  $p < .10$

Lorsqu'on regarde du coté du concept de soi scolaire, on constate que les résultats ne supportent pas non plus l'hypothèse 1. Les élèves doubleurs ne présentent pas un concept de soi scolaire plus faible au temps 2, ( $M = 3.86$ ) que les élèves promus ( $M = 3.67$ ) et réguliers ( $M = 4.02$ ),  $F(2,47) = .69$ , n.s.. Les groupes sont considérés équivalents sur cette mesure également puisque la différence, au temps 1, entre les moyennes du concept de soi scolaire pour les élèves doubleurs ( $M = 3.43$ ), les élèves promus ( $M = 3.85$ ) et les élèves réguliers ( $M = 4.05$ ) n'est pas statistiquement significative,  $F(2,47) = 2.12$ , n.s..

L'hypothèse 1 n'est pas non plus validée par le concept de soi non scolaire. Les élèves doubleurs n'ont pas un concept de soi non scolaire plus faible au temps 2 ( $M = 4.10$ ) que les élèves promus ( $M = 4.37$ ) et réguliers ( $M = 4.09$ ),  $F(2,47) = 1.16$ , n.s.. Les groupes étant équivalents au départ puisqu'il n'y a pas de différence, au temps 1, entre les élèves doubleurs ( $M = 4.14$ ), les élèves promus ( $M = 4.16$ ) et les élèves réguliers ( $M = 4.12$ ),  $F(2,47) = .01$ , n.s..

Au niveau de l'estime de soi, appelée dans ce questionnaire le soi général, les élèves doubleurs ne présentent pas une estime de soi plus faible au temps 2 ( $M = 4.13$ ) que les élèves promus ( $M = 4.37$ ) et réguliers ( $M = 4.22$ ),  $F(2,47) = .39$ , n.s., ce qui ne confirme pas l'hypothèse 1. Les groupes sont considérés équivalents au départ puisqu'il n'y a pas d'écart statistiquement significatif au temps 1 entre les élèves doubleurs ( $M = 3.74$ ), les élèves promus ( $M = 4.29$ ) et les élèves réguliers ( $M = 4.31$ ),  $F(2,47) = 2.34$ , n.s..

Pour ce qui est des autres échelles, aucune ne valide l'hypothèse 1. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les élèves doubleurs, les élèves promus et les élèves réguliers au temps 2.

### Hypothèse 2

L'hypothèse 2 énonçait que les élèves qui ont redoublé leur année scolaire présenteraient un concept de soi global au temps 3 plus élevé lorsque comparé au temps 1 et 2. Toutefois, les résultats ne confirment pas cette hypothèse. Comme il est possible de voir au tableau 3, le concept de soi global chez les élèves doubleurs au temps 3 ( $M = 4.21$ ) est plus élevé qu'au temps 2 ( $M = 3.98$ ), qui est, lui-même, plus élevé qu'au temps 1 ( $M = 3.78$ ) cependant, cette augmentation n'est pas statistiquement significative, Wilks = .88,  $F(2,46) = 2.89$ , n.s..

Les résultats aux concepts de soi scolaire et non scolaire ne confirment pas non plus l'hypothèse 2. Le concept de soi scolaire chez les élèves doubleurs au temps 3 ( $M = 4.06$ ) est plus élevé qu'au temps 2 ( $M = 3.86$ ) et qu'au temps 1 ( $M = 3.43$ ), mais cette augmentation n'est pas statistiquement significative, Wilks = .88,  $F(2,26) = 2.89$ , n.s..

Pour ce qui est du concept de soi non scolaire, les résultats ne sont pas significatifs mais, une tendance est constatée au niveau de l'effet d'interaction des variables temps et type d'élèves. Cette tendance serait quadratique,  $F(2,27) = 1,99$ ,  $p = .15$ . Le concept de soi non scolaire est plus élevé au temps 3 ( $M = 4.36$ )

comparativement au temps 2 ( $M = 4.10$ ), et au temps 1 ( $M = 4.14$ ), Wilks = .90,  $F(2,46) = 2.54$ , n.s.. Le temps 1 plus élevé que le temps 2 explique la nature quadratique de cette tendance.

En ce qui concerne l'estime de soi, il y a un résultat significatif au niveau de l'effet d'interaction entre les variables temps et type d'élèves. Cet effet linéaire est significatif,  $F(2,47) = 5.98, p < .01$ . L'estime de soi chez les élèves doubleurs augmente entre le temps 1 ( $M = 3.74$ ), le temps 2 ( $M = 4.13$ ) et le temps 3 ( $M = 4.52$ ), Wilks = .77,  $F(2,46) = 6.80, p < .01$ . Les élèves doubleurs présentent donc une estime de soi plus élevée à la fin de l'année reprise qu'avant même d'avoir su qu'ils allaient doubler. Il est intéressant de noter que les doubleurs sont ceux qui présentent une plus faible estime de soi au début de l'année (temps 1) et une plus forte estime de soi à la fin de l'année (temps 3), ces résultats ne sont cependant pas significatifs, mais des tendances sont constatées avec des seuils de signification de .11 et de .13 aux analyses d'effets simples du type d'élèves.

Il n'y a pas de résultats qui confirment l'hypothèse 2 lorsqu'on regarde les autres échelles. Il n'y a pas d'augmentation statistiquement significative entre le temps 1, le temps 2 et le temps 3. Toutefois, comme il est possible de le voir sur le tableau 4, les échelles habiletés physiques et mathématiques démontrent, chez les doubleurs, une tendance à l'augmentation à travers les trois temps. À l'échelle habiletés physiques, il y a présence d'une tendance d'effet d'interaction du type d'élèves et du temps, Wilks = .82,  $F(4,92) = 2.36, p = .06$ . Cette tendance serait linéaire  $F(2,47) = 2.59$ ,

$p = .08$ . Selon les analyses d'effets simples du temps, cette augmentation linéaire se retrouverait chez les élèves doubleurs entre le temps 1 ( $M = 4.03$ ), le temps 2 ( $M = 4.32$ ) et le temps 3 ( $M = 4.48$ ), Wilks = .87,  $F(2,46) = 3.50$ ,  $p < .05$ . Les élèves doubleurs auraient donc tendance à augmenter la perception qu'ils ont au niveau de leurs habiletés physiques au cours de l'année scolaire. Pour ce qui est de l'échelle mathématiques, il y a également présence d'une tendance d'effet d'interaction entre les variables temps et types d'élèves, Wilks = .83,  $F(4,92) = 2.24$ ,  $p = .07$ . Cette tendance serait également linéaire,  $F(2,47) = 6.56$ ,  $p = .017$ . Cette augmentation se retrouverait chez les élèves doubleurs entre le temps 1 ( $M = 3.44$ ), le temps 2 ( $M = 3.76$ ) et le temps 3 ( $M = 4.21$ ), Wilks = .89,  $F(2,46) = 2.91$ ,  $p = .064$ . Donc, les élèves doubleurs auraient tendance à percevoir une amélioration de leurs aptitudes en mathématiques au cours de l'année reprise.

Il est important de mentionner que les élèves réguliers présentent des résultats stables à travers les trois temps de mesure pour toutes les échelles. Les résultats ne démontrent pas la présence de tendance à l'augmentation à travers le temps. Pour ce qui est des élèves promus, le même phénomène est observé, sauf pour l'échelle relations avec les pairs qui présente une tendance à l'amélioration. Les résultats des élèves promus seront décrits à l'hypothèse 3.

### Hypothèse 3

L'hypothèse 3 énonçait que les élèves en difficulté qui ont été promus et les élèves réguliers conserveraient un concept de soi global stable au cours des trois temps

de mesure. Les résultats confirment cette hypothèse. Lorsqu'on regarde les moyennes au tableau 3, ainsi que les résultats des analyses d'effets simples du temps, on constate que les élèves promus et les élèves réguliers présentent un concept de soi global qui demeure stable à travers les trois temps de mesure. Les résultats étant considérés égaux pour les élèves promus au temps 1 ( $M = 4.01$ ), au temps 2 ( $M = 4.02$ ) et au temps 3 ( $M = 4.02$ ), Wilks = .99,  $F(2,46) = .04$ , n.s., ainsi que pour les élèves réguliers au temps 1 ( $M = 4.09$ ), au temps 2 ( $M = 4.06$ ) et au temps 3 ( $M = 3.92$ ), Wilks = .97,  $F(2,46) = .76$ , n.s..

Les résultats aux concepts de soi scolaire et non scolaire ainsi qu'à la mesure d'estime de soi confirment également l'hypothèse 3. Les élèves promus ont un concept de soi scolaire stable à travers les trois temps de mesure, temps 1 ( $M = 3.85$ ), temps 2 ( $M = 3.67$ ) et temps 3 ( $M = 3.78$ ) tel que l'indique les analyses d'effets simples du temps, Wilks = .98,  $F(2,46) = .37$ , n.s.. Il en est de même pour les élèves réguliers, temps 1 ( $M = 4.05$ ), temps 2 ( $M = 4.02$ ) et temps 3 ( $M = 3.87$ ), Wilks = .98,  $F(2,46) = .98$ , n.s.. Les élèves promus ont également un concept de soi non scolaire stable, temps 1 ( $M = 4.16$ ), temps 2 ( $M = 4.37$ ) et temps 3 ( $M = 4.26$ ), Wilks = .95,  $F(2,46) = 1.14$ , n.s.. La même constatation se retrouve chez les élèves réguliers, temps 1 ( $M = 4.12$ ), temps 2 ( $M = 4.09$ ) et temps 3 ( $M = 3.97$ ), Wilks = .92,  $F(2,46) = .92$ , n.s.. La mesure de l'estime de soi chez les élèves promus demeure également stable au cours de l'expérimentation, temps 1 ( $M = 4.29$ ), temps 2 ( $M = 4.37$ ) et temps 3 ( $M = 4.47$ ), Wilks = .97,  $F(2,46) = .42$ , n.s.. Il en est encore de même pour les élèves réguliers,

temps 1 ( $M = 4.31$ ), temps 2 ( $M = 4.22$ ) et temps 3 ( $M = 4.08$ ), Wilks = .97,  $F(2,46) = .76$ , n.s..

Cette hypothèse est confirmée par toutes les échelles. Seule l'échelle mesurant les relations avec les pairs démontre une tendance à l'amélioration chez les élèves promus. Cette tendance serait quadratique  $F(2,47) = 2.49$ ,  $p = .09$ . Les analyses d'effets simples du temps démontrent une augmentation des moyennes chez les élèves promus, principalement entre le temps 1 ( $M = 3.95$ ) et le temps 2 ( $M = 4.38$ ), une baisse est constatée au temps 3 ( $M = 4.01$ ), Wilks = .88,  $F(2,46) = 2.98$ ,  $p = .06$ . Cette tendance ne se retrouve pas chez les élèves réguliers, comme le démontrent les moyennes obtenues au temps 1 ( $M = 3.92$ ), au temps 2 ( $M = 3.82$ ) et au temps 3 ( $M = 3.71$ ), Wilks = .98,  $F(2,46) = .50$ , n.s..

### Autres résultats significatifs

Les analyses des effets simples du type d'élèves ont permis d'affirmer qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les groupes au temps 1. Les groupes pouvant donc être considérés égaux au départ. Lorsqu'on fait les mêmes analyses au niveau des deux autres temps de mesure pour les concepts de soi global, scolaire et non scolaire ainsi que pour l'estime de soi, il est possible de constater qu'il n'y a pas de différence entre les groupes. Il n'y a donc pas de différence pour ces différentes formes de concept de soi entre les élèves doubleurs et promus, entre les élèves promus et réguliers et entre les élèves doubleurs et réguliers. Toutefois, au niveau des différentes échelles, lorsque les élèves promus et réguliers sont comparés, il

est possible d'observer une différence statistiquement significative au temps 2 et au temps 3 à l'échelle habiletés physiques. Les élèves promus présentent une moyenne au temps 2 plus élevée ( $M = 4.85$ ) que les élèves réguliers ( $M = 4.03$ ),  $F(2,47) = 5.29$ ,  $p < .01$ . Il en est de même pour le temps 3, les élèves promus ( $M = 4.61$ ) ayant une moyenne plus élevée que les élèves réguliers ( $M = 3.98$ ),  $F(2,47) = 4.76$ ,  $p < .05$ . Les élèves promus se sentirraient plus habiles physiquement que les élèves réguliers. Une autre différence est remarquée, cette fois, entre les élèves doubleurs et les élèves réguliers à l'échelle relations avec les pairs. Les élèves doubleurs auraient une moyenne plus élevée au temps 3 ( $M = 4.39$ ) que les élèves réguliers ( $M = 3.71$ ),  $F(2,47) = 3.26$ ,  $p = .05$ .

Les résultats de la présente recherche permettent de confirmer une des trois hypothèses de recherche, soit l'hypothèse 3. Elle énonçait que les élèves en difficulté qui ont été promus et les élèves réguliers conserveraient un concept de soi stable au cours des trois temps de mesure. Cette hypothèse est confirmée par toutes les échelles ainsi que les différentes formes de concept de soi. Il est toutefois important de retenir que les élèves doubleurs présentent également un concept de soi stable à travers les trois temps de mesure contrairement à ce qu'énonçait l'hypothèse 2. Seul le concept du soi général, l'estime de soi, confirme l'hypothèse 2. Les élèves doubleurs présentant une augmentation de l'estime de soi à travers les trois temps. Il n'y a également pas de différence significative entre les élèves doubleurs, promus et réguliers à chaque temps de mesure pour les différentes formes de concept de soi contrairement à ce qu'énonçait

l'hypothèse 1. Seul deux échelles, présentées dans la partie «autres résultats significatifs» démontrent des différences entre les groupes.

Les résultats de l'hypothèse 1 signifient qu'il n'y a pas de variation au niveau du concept de soi global, scolaire, non scolaire et de l'estime de soi chez les élèves du premier cycle du primaire, qu'ils soient doubleurs, promus ou réguliers.

En s'appuyant sur les données de la présente recherche, le fait de redoubler n'influence pas négativement le concept de soi global. De plus, il est possible de constater une augmentation significative de l'estime de soi chez les élèves doubleurs à travers les trois temps. Ceci indique que le fait de redoubler une année n'a pas d'effet négatif sur cet aspect, au contraire, il pourrait contribuer à une amélioration de l'estime de soi puisque les deux autres groupes, promus et réguliers, demeurent stables.

## Discussion

Dans cette recherche nous voulions mesurer l'évolution du concept de soi auprès des élèves qui redoublent une année scolaire au premier cycle du primaire. Nous voulions savoir comment l'élève réagit au fait de reprendre une année. Pour ce faire nous avons mesuré le concept de soi avant l'annonce du redoublement, au début de l'année reprise et à la fin de celle-ci. Nous avons constaté que les élèves qui redoublent présentent un concept de soi global semblable aux élèves promus et aux élèves réguliers, et ce, à chaque temps de mesure. Ce qui signifie que le fait de redoubler une année ne semble pas nuire au concept de soi de ces élèves. Ces résultats rejoignent ceux de Finlayson (1977) qui concluait que le redoublement ne semblait pas être une pratique qui a une influence négative sur le concept de soi. Toutefois, contrairement à cet auteur, les résultats ne démontrent pas une augmentation significative du concept de soi suite au redoublement, seule l'échelle d'estime de soi présente une amélioration à travers les trois temps de mesures. Les résultats obtenus contredisent ceux de Byrnes (1989), Holmes et Matthews (1984) et White et Howard (1973) qui stipulent que les élèves qui redoublent présentent un concept de soi plus faible que les élèves promus.

Les résultats concluant qu'il n'y a pas d'effets négatifs sur le concept de soi des élèves pourraient être expliqués par le fait qu'il y a plus de la moitié des participants de cette recherche qui se retrouvent en première année. En effet, selon Pierson et Connell (1992), le redoublement serait moins dommageable pour les élèves au début du primaire. Il y aurait moins d'effets négatifs au niveau de la valeur de soi et des relations avec les

pairs. Pomplun (1988) constate également que le fait de redoubler tôt est plus efficace au niveau du rendement scolaire et présente moins d'effets négatifs sur le concept de soi et la motivation.

L'hypothèse 1 énonçait que les élèves doubleurs auraient un concept de soi global plus faible que les élèves promus et que les élèves réguliers au deuxième temps de mesure, c'est-à-dire au moment où ils reprennent leur année scolaire. Selon les auteurs, tel que Byrnes (1989), Holmes et Matthews (1984) et White et Howard (1973), qui croient que le redoublement a des effets négatifs sur le concept de soi ou l'estime de soi des élèves, nous devrions remarquer une baisse de ceux-ci au temps 2 car les élèves se retrouvent au même niveau scolaire et voient leurs amis changer de niveau. Ils sont donc confrontés à leur échec et aux conséquences de celui-ci. Aucun changement ne devrait être remarqué chez les élèves promus, puisque ceux-ci poursuivent leur scolarité normalement. Toutefois, ce n'est pas ce qui est constaté dans cette recherche. Les résultats démontrent que le concept de soi global des élèves doubleurs, au temps 2, est semblable à celui des élèves promus et à celui des élèves réguliers, de plus, aucune baisse n'est constatée par rapport au temps 1. L'absence de diminution des résultats pourrait être expliquée par le fait que redoubler une année scolaire ne semble pas affecter le concept de soi global et scolaire des élèves. Elle pourrait aussi être expliquée par le moment de la prise de mesure. En effet, la deuxième cueillette de données s'est déroulée au mois d'octobre (1997), donc un mois après le début des classes. Il est possible de supposer que les élèves se soient adaptés légèrement à leur situation. Ils ont peut-être également vécu des expériences de succès scolaire puisqu'ils ont fait la

révision du début de l'année. La plupart des participants étant en première année, l'apprentissage de la lecture devait ainsi être plus facile l'année reprise et donc apporter plus de gratification positive.

La troisième cueillette de données visait à vérifier l'évolution du concept de soi durant l'année reprise. Plusieurs auteurs concluaient que le redoublement avait des effets négatifs sur le concept de soi des élèves, mais la plupart d'entre eux n'avaient pas fait de recherche longitudinale. En supposant que le concept de soi global soit plus bas au début de l'année reprise, est-ce que celui-ci peut évoluer au cours de l'année selon l'expérience vécue par l'élève ? C'est ce que tentait de mesurer l'hypothèse 2. Les résultats de cette recherche démontrent qu'il n'y a pas d'évolution statistiquement significative du concept de soi global des élèves doubleurs. Cependant, il est possible de constater une évolution de l'estime de soi et une tendance à l'évolution du concept de soi non-scolaire.

Il était également possible de se demander si les élèves doubleurs présenteraient un concept de soi plus élevé que les élèves promus puisqu'ils vivent des expériences de succès et alors que les élèves promus continuent de vivre des difficultés. Encore une fois, les résultats démontrent qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes. Cependant les élèves doubleurs présentaient au départ un concept de soi scolaire et une estime de soi plus faibles que les élèves promus, quoique ces différences soient non significatives. Donc, même s'ils ne dépassent pas les élèves promus, ils ont quand même démontré une tendance à l'augmentation.

L'hypothèse 3 énonçait que les élèves promus et les élèves réguliers conserveraient un concept de soi stable au cours des trois temps de mesure. Les élèves promus maintiendraient un concept de soi stable puisqu'ils vivent toujours des difficultés scolaires, contrairement aux élèves doubleurs, pour qui la matière déjà vue devrait être moins difficile. Les élèves réguliers continuent de vivre le même type d'expérience scolaire et devraient également conserver un concept de soi stable. Cette hypothèse s'avère la seule qui soit confirmée par les résultats. Toutefois, tous les groupes présentent un concept de soi stable, il devient donc difficile de conclure que c'est parce que les élèves promus continuent de vivre des difficultés scolaires et le même genre d'expérience que l'année précédente qu'ils conservent un concept de soi global stable. Les élèves doubleurs ne vivent pas exactement la même expérience scolaire que l'année précédente et présentent également, selon les résultats obtenus dans cette recherche, un concept de soi global stable.

Les groupes d'élèves sont considérés comme étant statistiquement égaux au temps 1 en ce qui concerne toutes les mesures du concept de soi et de ses différentes échelles. Toutefois, lorsqu'on regarde les résultats de cette recherche, il est possible de voir quelques tendances, non significatives, qui laissent croire que les élèves ne vivent peut-être pas tous la même expérience scolaire. Les élèves doubleurs présentent un concept de soi global au temps 1 plus faible, mais non significatif, que les élèves promus. Le concept de soi global des élèves promus se rapproche davantage de celui des élèves réguliers, même s'il demeure moins élevé. Cette constatation est encore plus

vraie au niveau du concept de soi scolaire et de l'estime de soi, où l'écart entre les doubleurs et les promus au temps 1 est encore plus grand, même s'il est non significatif. Il est possible que les élèves qui vont être promus le seront parce qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage moins grandes que les élèves qui redoubleront. Les élèves qui redoublent ont peut-être des difficultés qui les affectent davantage sur le plan scolaire et affectif que les élèves promus. Il est possible également que lors de la première cueillette de données (juin 1997) les élèves qui allaient redoubler étaient déjà au courant de leur statut puisque bien souvent les enseignants ont déjà commencé à en parler avec leur parent. Les enseignants disent également aux élèves que s'ils continuent à avoir des difficultés et des mauvais résultats, ils redoubleront leur année. Il est donc possible que les élèves en difficulté ne vivent pas tous la même expérience scolaire. Il est peut-être faux de les considérer comme des groupes semblables partageant les mêmes difficultés lorsque vient le temps de mesurer le rendement scolaire, le concept de soi ou l'estime de soi. Il serait intéressant, dans une recherche comprenant un plus grand échantillonnage, de s'attarder davantage sur l'homogénéité des groupes.

Tel que mentionné par Julien et al. (1996), les supporteurs de la promotion en classe supérieure constatent que le fait de redoubler peut entraîner une diminution de l'intérêt de l'enfant pour l'école. Toutefois, les résultats de cette recherche n'appuient pas cette constatation. La perception des élèves doubleurs envers l'école en général demeure stable à travers les trois temps de mesures et aucune diminution n'est remarquée. La perception de l'école en général demeure stable également pour les élèves promus et réguliers.

Cette recherche présente certaines limites. Les résultats doivent être interprétés avec prudence puisque le nombre de participants sur laquelle elle est basée est très restreint. Il a été possible de rassembler que 18 participants (13 gars et 5 filles) répondant au critère du redoublement. Plusieurs parents n'ont pas accepté que leur enfant participe à la recherche. Certains d'entre eux trouvaient que leur enfant était déjà surexposé aux tests et aux évaluations de la part de l'école, ils ne voulaient pas faire vivre plus de stress à leurs enfants.

Le refus de participation à la recherche de la part des parents de certains élèves doubleurs pourrait avoir un impact sur les résultats. En effet, il est possible de se demander si les élèves, dont les parents n'ont pas voulu qu'ils participent à la recherche, n'étaient pas parmi ceux qui présentaient des difficultés plus importantes liées au redoublement.

Le petit nombre de participants ne permet pas de faire des analyses par rapport au sexe et par rapport au niveau scolaire. Il aurait été intéressant de voir s'il y avait une différence au niveau du concept de soi entre les élèves de première, deuxième et troisième année et entre les garçons et les filles. Toutefois, nous pouvons dire que le nombre plus élevé de garçons par rapport au nombre de filles, soit le double, correspond aux résultats obtenus par Brais (MEQ, 1994).

Une autre limite à l'interprétation des résultats est la difficulté du questionnaire pour des élèves de première année. Le questionnaire comprend 64 questions et la

passation est d'une durée minimum de 50 minutes lors d'une administration en grand groupe. Il était donc difficile de garder l'attention des élèves durant tout ce temps. Il a été constaté de la part de l'expérimentateur que certains élèves ne suivaient pas attentivement les questions et répondaient vrai à toutes les questions, surtout vers la fin du questionnaire. Il est possible que certains élèves présentant des difficultés d'apprentissage aient eu plus de difficulté à répondre à certaines questions, même si celles-ci étaient lues et les mots plus difficiles expliqués. L'expérimentateur a également observé que certains élèves présentant des difficultés semblaient moins suivre que les autres, surtout lors de l'administration en grand groupe. De plus, certains professeurs ont fait remarquer qu'ils trouvaient le questionnaire long et le choix de réponses difficile pour des élèves de première année. Effectivement, les élèves de première année présentent moins de discrimination au niveau de l'échelle de Lykert. La majorité d'entre eux répondent vrai, faux ou parfois vrai-parfois faux. Les élèves de deuxième et de troisième année démontrent une plus grande variété de réponses.

Il est important, également, de souligner que la version française du questionnaire utilisé, validé par Mercier et al. (1994), a été validé auprès d'une population d'élèves de cinquième et sixième année en utilisant une échelle de Lykert en cinq points. De plus, la passation a été réalisée en grand groupe pour ce qui est du premier temps de mesure. Ces constatations ne suivent pas toutes les recommandations de Marsh quant à la procédure à suivre pour la passation auprès des élèves du premier cycle. Lors d'une prochaine recherche, il serait intéressant de valider ce questionnaire auprès de cette population.

Il est également possible que certaines réponses aient été faussées par la désirabilité sociale. Il était expliqué aux élèves que leurs réponses étaient confidentielles et que personne de leur entourage ne les verrait. Il ne devait également pas regarder sur la feuille de leur voisin. Toutefois, la disposition des locaux ne permettait pas toujours l'espace nécessaire entre les bureaux pour permettre aux élèves la plus grande intimité. Il est possible que certains élèves aient répondu en fonction de leur entourage à plusieurs questions.

Nous pouvons aussi nous questionner à savoir si l'évaluation que l'élève se fait de son concept de soi et de ses difficultés scolaires sont réalistes. Il arrive qu'un élève en difficulté ne nous parle pas de ses difficultés lorsque nous lui demandons. Il se peut qu'il ne les perçoive pas parce qu'il les nie ou bien parce qu'il est extrêmement valorisé et encouragé par son entourage qui le félicite à chaque petite réussite.

Cependant, malgré les faits observés qui pourraient fausser les résultats, il est constaté que lorsque les moyennes des échelles sont comparées aux moyennes obtenues par Marsh, présentées dans sa clé de correction du SDQ-1, il ne semble pas y avoir de différence significative. Ce qui porte à croire que les faits observés par l'expérimentateur n'ont peut-être pas influencé les résultats de la recherche.

Les résultats de cette recherche démontrent que la pratique du redoublement n'a pas d'effet négatif sur le concept de soi global, sur le concept de soi scolaire et sur l'estime de soi. Toutefois, il est important de se demander quel pourrait être l'effet à

plus long terme. Le concept de soi et l'estime de soi sont établis à l'aide des expériences positives et négatives vécues par la personne au cours de sa vie et de l'évaluation qu'elle en fait. Il est possible que, présentement, l'enfant de première année n'évalue pas l'importance de la situation du redoublement. Mais, à l'adolescence, il peut revenir en arrière et réévaluer cette expérience et ainsi affecter son concept de soi ou son estime de soi. Ceci est encore plus probable si les difficultés scolaires persistent. L'élève peut se dire qu'il n'a jamais été bon puisqu'il a redoublé sa première année scolaire et qu'il ne pourra jamais le devenir parce qu'il continue à avoir des difficultés et ce, malgré le redoublement. Il pourrait croire qu'il n'y a rien à faire pour l'aider et ainsi décrocher. Ceci pourrait expliquer les conclusions obtenues par Brais (1991) qui démontraient le haut risque d'abandon scolaire des élèves qui redoublent une année scolaire. Il serait donc intéressant de faire une recherche longitudinale qui déterminerait si les jeunes qui redoublent une année scolaire présentent un risque plus élevé d'abandon scolaire par rapport aux élèves promus et si le concept de soi est un facteur de prédiction du décrochage.

Nous sommes conscients que l'évaluation que se fait l'élève de son expérience de redoublement est grandement influencée par la réaction de son entourage. La réaction des parents est sans doute une des plus importantes, elle aide l'enfant à se faire une idée de la situation. La réaction des amis est aussi très importante. L'enfant a souvent peur de ce que ses amis vont penser de lui (Byrnes, 1989). S'il est ridiculisé régulièrement par ses amis ou s'il est dénigré par ses parents, cela risque d'influencer l'évaluation qu'il fera de la situation. La façon dont l'annonce du redoublement est faite

par le professeur peut également avoir une influence sur la perception de l'enfant. Certains enfants l'apprennent en lisant leur bulletin et pour d'autres les risques de redoubler sont expliqués au cours de l'année. Donc afin d'obtenir de meilleurs résultats sur les effets du redoublement auprès des élèves, il serait intéressant d'étudier les différents facteurs qui influencent l'évaluation que se fait l'élève de l'expérience vécue.

## Conclusion

La présente recherche portait sur l'évolution du concept de soi auprès des élèves de première, deuxième et troisième année qui redoublaient une année scolaire et auprès des élèves promus en classe supérieure. Le premier objectif était de vérifier si le fait de redoubler une année scolaire avait des effets sur le concept de soi des élèves. Le deuxième objectif était de constater si ces effets étaient persistants durant l'année scolaire reprise.

Afin de vérifier l'évolution de concept de soi durant l'année scolaire, les élèves ont été testés à trois reprises, soit avant l'annonce du redoublement, au début de l'année reprise et à la fin de celle-ci.

Les résultats obtenus démontrent que le fait de redoubler une année scolaire n'a pas d'effet négatif sur le concept de soi global, le concept de soi scolaire, le concept de soi non scolaire et sur l'estime de soi des élèves. Il est constaté qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes au niveau des résultats du concept de soi. Il n'y a pas de différence entre les groupes avant l'annonce du redoublement et au début de l'année reprise.

Au niveau de l'évolution du concept de soi au cours de l'année, il est constaté que le concept de soi des élèves doubleurs demeure stable durant l'année. Le même résultat est observé en ce qui concerne les élèves promus et les élèves réguliers.

Toutefois, une amélioration est notée au niveau de l'estime de soi pour les élèves doubleurs.

Les lectures effectuées, dans le cadre de la recension des écrits de cette recherche, nous amènent à constater que la pratique du redoublement ne permet pas d'atteindre l'objectif recherché par celui-ci, à savoir l'amélioration du rendement scolaire. En effet, plusieurs chercheurs démontrent que l'amélioration du rendement scolaire au cours de l'année scolaire reprise ne persiste pas durant les années suivantes. À la lumière de cette observation, il est donc permis de dire que le redoublement n'est pas une pratique recommandée pour aider les élèves présentant des difficultés scolaires.

Cependant, malgré ces constatations, la pratique du redoublement demeure courante dans les commissions scolaires, même si ces dernières tentent d'utiliser cette mesure de moins en moins souvent. Le manque de ressources orthopédagogiques et d'aide aux élèves en difficulté amène souvent les directions d'école et le personnel enseignant à avoir recours à cette pratique en dernier lieu. Il sera toutefois intéressant de voir comment la pratique du redoublement évoluera suite aux changements apportés par la réforme de l'Éducation.

Sachant que cette pratique est toujours utilisée, pour le moment, faute de ressources alternatives et qu'elle ne contribue pas à l'amélioration du rendement scolaire des élèves, le but de cette recherche était de vérifier si le redoublement ne nuisait pas également au concept de soi de ces élèves.

Les résultats de cette recherche permettent de dire que le redoublement, même s'il n'est pas recommandé, n'est pas une pratique qui nuit au concept de soi des élèves. Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec une certaine prudence puisque cette recherche est basée sur un petit échantillon. Il serait intéressant de refaire une étude avec un plus grand échantillonnage et tenir compte des différents facteurs qui font varier le concept de soi des élèves, tel que l'influence des parents, des enseignants et des amis.

Références

- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Direction de la recherche, Québec, ministère de l'Éducation.
- 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.
- Butler, J. M., & Handley, M. (1990). *Effects of retention on achievement and self-concept of kindergarten and first grade students*. Communication présentée à l'Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, New-Orleans, LA. (ERIC ED 327287) PS 019 250.
- Byrnes, D. A. (1989). Attitudes of students, parents and educators toward repeating a grade. Dans L. A. Shepard & M. L. Smith (Éds), *Flunking grades : Research and policies on retention* (pp. 108-131). London : The Falmer Press.
- Carstens, A. A. (1985). Retention and social promotion for the exceptional child. *School Psychology Review, 14*(1), 42-63.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedants of self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman and company.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child an adolescent multidimensional self-concept. *Handbook of self-concept* (pp. 395-420). New-York : John Wiley & sons, inc.
- Dennebaum, J. M., & Kulberg, J. M. (1994). Kindergarten retention and transition classrooms : Their relationship to achievement. *Psychology in the Schools, 31*, 5-12.
- Finlayson, H. J. (1977). Nonpromotionand self-concept development. *Phi Delta Kappan, 59*, 205-206.
- Hagborg, W. J., Masella, G., Palladino, P., & Shepardson, J. (1991). A follow-up study of high school students with a history of grade retention. *Psychology in the Schools, 28*, 310-316.
- 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.
- Jodoin, S. (1976). *Une mesure du «self-esteem» chez l'enfant*. Mémoire de Maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Julien, A., Fortin, E., Godbout, N., & Guay, P. (1996). *Le redoublement au primaire : États des connaissances et recommandations pour en faire un meilleur usage*. La commission scolaire de la Chaudière-Etchemin et la Direction régionale de Québec-Chaudière-Appalache. Ministère de l'Éducation.
- L'Écuyer, R. (1975). *La genèse du concept de soi : Théorie et recherches*. Sherbrooke : Naaman.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept : Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept : The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 84*(1), 35-42.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire : Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 940-956.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept : Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 366-380.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age : Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 377-392.
- Marsh, H. W., & Gouvenet, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control : Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology, 81*(1), 57-69.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. Dans B. A. Bracken (Éds), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New-York : John Wiley & sons, inc.

- Mercier, H., Toupin, J., Fortin, L., Déry, M., & Pauzé, R. (1994). *Traduction et validation en langue française d'une mesure du concept de soi : le self description questionnaire (H. W. Marsh)*. 2<sup>e</sup> Biennale de l'éducation, Paris, 9-12 avril.
- Ministère de l'Éducation 1999. *La réforme de l'Éducation*. Québec.
- Niklason, L. B. (1984). Nonpromotion : A pseudoscientific solution. *Psychology in the Schools*, 21, 485-499.
- Niklason, L. B. (1987). Do certain groups of children profit from a grade retention ? *Psychology in the Schools*, 24, 339-345.
- Paradis, L., & Potvin, P. (1993). Le redoublement, un pensez-y bien ; une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, 85, Septembre-octobre.
- Peterson, S. E., DeGracie, J. S., & Ayabe, C. R. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 24(1), 107-118.
- Pierson, L. H., & Connell, J. P. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement, and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 300-307.
- Pomplun, M. (1988). Retention : The early, the better ? *Journal of Educational Research*, 81(5), 281-287.
- Potvin, P., Deslandes, R., & Leclerc, D. (1999). *Variables prédictives du redoublement au premier cycle primaire, chez les élèves de maternelle*. (Article soumis).
- Pouliot, L. (1995). *Le redoublement scolaire remis en question*. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New-Jersey : Prentice-Hall Inc.
- Robitaille-Gagnon, N., & Julien, R. (1994). *Les pratiques du redoublement à l'école primaire*. Document de travail. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Rose, J. S., Medway, F. J., Cantrell, V. L., & Marus, S. H. (1983). A fresh look at the retention-promotion controversy. *Journal of School Psychology*, 21, 201-211.

- Sandoval, J., & Fitzgerald, P. (1985). A high school follow-up of children who were nonpromoted or attended a junior first grade. *Psychology in the Schools*, 22, 164-170.
- Sandoval, J., & Hughes, G. P. (1981). *Success in nonpromoted first-grade children*. Rapport final. Davis, Californie : Département de l'Éducation, Université de Californie. (ERIC ED 212371)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1989). *Flunking grades : Research and policies on retention* (pp. 108-131). London : The Falmer Press.
- 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, 132-142.
- White, K., & Howard, J. L. (1973). Failure to be promoted and self-concept among elementary school children. *Elementary School Guidance and Counseling*, 7(3), 182-187.