

Adaptation et validation d'échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement

Fanny Boraita

Université de Genève

Géry Marcoux

Université de Genève

MOTS CLÉS : redoublement, validation d'échelles, mesure, croyances des futurs enseignants, connaissances des recherches

Depuis plusieurs décennies, la littérature accumule les études s'intéressant aux conceptions des enseignants et futurs enseignants relatives au redoublement. Ceci a eu pour conséquence l'apparition de nombreux questionnaires qui diffèrent quant aux sous-dimensions investiguées. Or, bizarrement, il existe peu d'écrits mettant en relation ces différents instruments et aucune étude, à notre connaissance, n'examine leur validité psychométrique. Bref, aucun de ces questionnaires n'est considéré aujourd'hui, comme la référence dans la recherche sur les croyances des futurs enseignants concernant le redoublement. La présente étude, financée par le Fonds National Suisse de recherche (Crahay & Marcoux, 2010) dans le cadre d'une recherche tentant d'analyser la structuration et l'évolution des croyances des enseignants à propos du redoublement, a notamment pour objectif de construire et de valider une échelle concernant les conceptions enseignantes sur le redoublement et ce, sur la base de questionnaires déjà existants. Le recueil des données s'est déroulé à l'Université de Genève auprès des étudiants inscrits dans le cursus « enseignement primaire » de la faculté des Sciences de l'Éducation. Au final, deux échelles ont été obtenues : une « échelle des croyances sur le redoublement » et une « échelle des connaissances des recherches sur le redoublement ». Les résultats statistiques révèlent que ces échelles présentent de bons indices de fidélité (alpha de Cronbach) ainsi qu'une bonne structuration interne, ceci étant établi à partir d'analyses factorielles exploratoires et une confirmatoire.

KEY WORDS : grade retention, scale validation, measure, future teachers' beliefs, knowledge of the researches

For several decades, scientific papers amass studies about teachers and future teachers' grade retention conceptions. This had for consequence the creation of numerous questionnaires, which differ regarding the investigated subscales. But,

surprisingly, few papers relate to these various instruments and no study, as far as we are concerned, examines thoroughly their psychometric validity. Anyway, none of these questionnaires is considered today as the reference regarding the research on teachers and future teachers' grade retention conceptions. The present study, financed by Swiss National Fund of Research (Crahay & Marcoux, 2010), within the framework trying to analyze the structure and the evolution of grade retention conceptions, aims at building and validating a scale specifically based on existing questionnaires. Data collection took place at Geneva University with students registered in elementary education program. In conclusion, two scales have been obtained: one about «grade retention conceptions» and another about «knowledge about grade retention researches». Statistical results reveal that these scales present good indications of reliability (Cronbach alpha) as well as a good internal structure, established from exploratory and confirmatory factor analyses.

PALAVRAS-CHAVE: retenção, validação de escalas, medida, crenças dos futuros professores, conhecimento das investigações

Depois de muitas décadas, a literatura tem acumulado estudos sobre as concepções dos professores e dos futuros professores em relação à retenção, o que teve como consequência o aparecimento de numerosos questionários que diferem quanto às subdimensões investigadas. Ora, estranhamente, existem poucos escritos que relacionem estes diferentes instrumentos e, tanto quanto é do nosso conhecimento, nenhum estudo examina a sua validade psicométrica. Em suma, nenhum destes questionários é considerado hoje em dia como a referência na investigação sobre as crenças dos futuros professores no que respeita à retenção. O presente estudo, financiado pelo Fundo Nacional Suíço de Investigação (Crahay & Marcoux, 2010) no quadro de uma investigação que tenta analisar a estruturação e a evolução das crenças dos professores a propósito da retenção, tem por objetivo construir e validar uma escala sobre as concepções dos professores sobre a retenção, tendo por base questionários já existentes. A recolha de dados desenrolou-se na Universidade de Genève junto de estudantes inscritos no curso de “ensino primário” da Faculdade de Ciências da Educação. No final, foram obtidas duas escalas: um “escala de crenças sobre a retenção” e uma “escala de conhecimentos de investigações sobre a retenção”. Os resultados estatísticos revelam que estas escalas apresentam bons índices de fidelidade (alfa de Cronbach), assim como uma boa estruturação interna, o que foi obtido a partir de análises fatoriais exploratórias e de uma análise confirmatória.

Note des auteurs – La présente recherche a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS). Toute correspondance peut être adressée comme suit : Fanny Boraita, Université de Genève, bureau 4159, 40 bd Pont d'Arve, 1205 Genève, téléphone : +41 (0)22 379.93.11, télécopieur : +41 (0)22 379 91 60, ou par courriel à l'adresse suivante : [fanny.boraita@unige.ch].

Introduction

La lutte contre l'échec et l'abandon scolaire précoce sont des priorités sur le plan des politiques éducatives nationales, mais sont également inscrits à l'agenda politique européen (Eurydice, 2011). Dès lors, le redoublement en tant que prédicteur fort de l'abandon scolaire (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002) et moyen de remédiation au coût élevé (Commission des communautés européennes, 2008) pour des résultats contestables (Crahay, 2004) est au centre des préoccupations.

D'un point de vue scientifique et concernant les effets bénéfiques supposés du redoublement, dans son article *Peut-on conclure à propos des effets du redoublement?*, Crahay (2004) montre comment, tout en améliorant significativement le contrôle des biais de mesure, les recherches successives ont produit des résultats convergents en défaveur de cette pratique. Cependant, cette démonstration ne suffit pas en soi pour enrayer le phénomène car, au-delà du constat scientifique irréfutable, pointe un « attachement social à cette pratique » (Draelants, 2006, p. 4). S'évertuant à comprendre le « sens que prennent les divers usages du redoublement en contexte » (p. 10), Draelants (2006) rappelle que la simple présentation de résultats et/ou l'imposition de prescrits restrictifs sur le sujet ne peuvent suffire à convaincre et à modifier les comportements et les croyances des acteurs de terrain. En ce sens, cet auteur remet en lumière les effets et méfaits du discours pédagogique (Pini, 1991) et converge avec les analyses de Bain, Rastoldo, et Rey (1992) pour lesquels toucher au redoublement ne peut se résumer à une « simple mesure technique » (p. 61). Bien plus, Draelants (2006) renoue avec le point de vue de Hutmacher (1993) selon qui « le redoublement étant un jugement, il n'est pas signifiant seulement des caractéristiques des élèves, mais aussi des caractéristiques des juges et de leur situation dans le système qu'ils forment. » (p. 37).

Partant de ces constats, Marcoux et Crahay (2008) ont tenté, sur la base d'une quarantaine d'entretiens avec des enseignants de 6^e primaire dans le canton de Genève, de comprendre le plus finement possible le processus et la formation des jugements qui aboutissent à décider du redoublement de l'un ou l'autre des élèves en difficultés. Leur analyse les a amenés à en proposer un

modèle d'intelligibilité complexe par son *modus operandi*, qui est intrinsèquement multidimensionnel. Pour ces auteurs, au centre, munie d'une « ceinture d'arguments protecteurs » (p. 513), opère, en tant que schéma structurant, « une croyance conditionnelle dans les bienfaits potentiels du redoublement » (p. 512). Celle-ci oriente le questionnement des enseignants concernant l'opportunité de mettre en œuvre une mesure de redoublement dans l'intérêt de l'élève. Ce faisant, leur analyse conclut à l'importance des « croyances » (au sens de Richardson, 1996) ou plus précisément d'un « réseau de croyances » (p. 515) sur lequel s'appuie essentiellement le jugement des enseignants. Bien que difficile à définir (voir Pajares, 1992), ce concept devient dès lors central. Dans cette perspective, la note de Crahay, Wanlin, Issaieva, et Laduron (2010) sur les fonctions, la structuration et l'évolution des croyances des enseignants apportent quelques éclaircissements sur lesquels les auteurs se basent. Ainsi, à la suite de cette synthèse critique, les auteurs retiennent que les croyances peuvent être conçues comme le fruit de « constructions à la fois cognitives et sociales » (Crahay *et al.*, 2010, p. 86) « empreintes des expériences personnelles et collectives des enseignants » (p. 87). « Encapsulées dans les expériences professionnelles » (p. 87), elles en sont difficilement dissociables, mais peuvent être inférées (voire observées) au travers des actions ou des paroles implicites ou explicites, conscientes ou non du sujet. Et si certains doutent radicalement de la liaison entre croyances et pratiques alors que d'autres postulent leur influence directe, une position intermédiaire considère la possibilité d'un « lien conditionnel » (Crahay *et al.*, 2010, p. 88). Quoi qu'il en soit, comme ces auteurs le soulignent, les chercheurs du champ convergent vers l'idée que les recherches futures doivent cibler la compréhension profonde du fonctionnement des croyances des enseignants et leur utilisation flexible dans l'action.

Sur cette base, un projet de recherche financé par le Fonds national suisse (Crahay & Marcoux, 2010) a vu le jour. L'objectif est d'étudier conjointement la structuration et l'évolution des croyances et des connaissances des enseignants en formation et en fonction (eu égard au redoublement mais aussi à des thématiques en lien avec ce dernier) afin de progresser dans la compréhension de l'organisation de ces croyances et mieux comprendre leur intervention dans les processus de décision qui mènent au redoublement.

L'intérêt d'étudier les croyances des enseignants concernant le redoublement en relation avec d'autres catégories de croyances n'est pas vraiment neuf. Les études, notamment, de Smith (1990) et de Byrnes (1990) ont déjà pu montrer qu'un lien pouvait exister entre l'adhésion des enseignants à cette

pratique et leurs conceptions du développement et de l'intelligence. Toutefois, la nature des liens entre la croyance dans les effets bénéfiques du redoublement et d'autres croyances, conceptions ou encore justifications reste à clarifier. D'un point de vue méthodologique, les moyens à utiliser pour étudier les croyances et les connaissances des enseignants ainsi que le rapport avec leurs pratiques font débat (voir Crahay *et al.*, 2010). La position la plus prudente, et adoptée par ce projet soutenu par le Fonds national suisse de recherche, consiste à articuler approche quantitative et approche qualitative (Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006). Pour ce faire, de façon combinée, des études longitudinales et transversales par questionnaires de cohortes d'enseignants en formation et en fonction ainsi que des entretiens intensifs d'un sous-échantillon de celles-ci sont réalisés. Le présent article porte spécifiquement sur les premières données récoltées par questionnaires auprès d'enseignants en formation.

Méthode

Au cours des dernières décennies, de nombreuses études ont investigué les croyances relatives au redoublement (par ex., Bourgeois, 1983 ; Haynes, 2007 ; Pini, 1991 ; Pouliot & Potvin, 2000 ; Tomchin & Impara, 1992 ; Witmer, Hoffman, & Nottis, 2004). De nombreux questionnaires ont été proposés, mais aucun ne fait l'unanimité, la plupart éprouvant de grandes difficultés à prouver leur validité. Dès lors, on retrouve dans la littérature des échelles dont les dimensions, d'un article à l'autre, changent de noms, varient, se superposent, se complètent, voire se chevauchent.

Soucieux d'élaborer un questionnaire permettant de conceptualiser les différentes croyances relatives au redoublement en lien avec le modèle à l'origine de ce projet, l'analyse de la littérature a conduit les auteurs à investiguer plus spécifiquement les questionnaires francophones de Pini (1991), Bless, Bonvin, et Schüpbach (2005), Pouliot et Potvin (2000) ainsi que, en lien avec ces derniers, celui anglophone de Tomchin et Impara (1992) complété par Witmer *et al.*, (2004) et repris par Haynes (2007). Si les deux premières études éclairent le contexte suisse, l'étude de Pouliot et Potvin (2000) a semblé de prime abord centrale à plusieurs titres. Non seulement, elle présente l'avantage méthodologique de procéder à une récolte des données par questionnaires, mais surtout, comme son titre l'annonce, elle s'intéresse directement aux croyances en faisant clairement un lien dans son cadre conceptuel avec la théorie de Rokeach (1968). Toutefois, ce questionnaire, dénommé *Le questionnaire sur les croyances des enseignants au sujet du redoublement* et connu

sous l'acronyme QCER, étant avant tout une adaptation française du *Teacher Retention Beliefs Questionnaire* (TRBQ) de Tomchin et Impara (1992), il a semblé essentiel de revenir aux sources.

Le TRBQ est un des trois modes de recueil de données utilisé par ces deux auteurs. Les deux autres sont

- 1) des entretiens semi-structurés,
- 2) le RDSE (*Retention Decision Simulation Exercise*).

Construit sur la base d'une combinaison de résultats de recherches précédents ainsi que des interviews d'étudiants, d'enseignants et de chefs d'établissement, le TRBQ a pour objectif annoncé de récolter les croyances explicites des enseignants. Il est lui-même composé de trois parties :

- 1) vingt items suivant une échelle de Likert en quatre points,
- 2) la répartition de 100 points sur dix facteurs pouvant influencer la construction de la décision de redoublement,
- 3) des données complémentaires incluant le nombre d'années d'enseignement et une estimation du nombre d'élèves retenus à chaque niveau.

Ce sont ces vingt items sous format Likert qui ont été repris comme première composante du questionnaire en construction. Notons, par ailleurs, que les données de Tomchin et Impara (1992) recueillies à l'aide de ces vingt items testés (voir annexe 1) permettent de relever une tendance commune des enseignants à accepter le redoublement comme mesure scolaire ; cependant, ces chercheurs n'ont pas procédé aux analyses statistiques permettant de constituer une échelle et n'ont pas calculé les valeurs psychométriques de leur instrument. C'est le croisement des différents instruments, en lien avec d'autres résultats de recherche sur le sujet, qui permettent à ces chercheurs de proposer une forme de robustesse de leur propos et de « démêler » les premières couches de croyances des enseignants concernant le redoublement.

En 1994, Enters (cité par Witmer *et al.*, 2004) propose une section supplémentaire au TRBQ pour tenter de comprendre l'influence de la connaissance des résultats de recherche par les enseignants sur leurs croyances et, partant, sur leurs décisions de redoublement. Cependant, ces données étant déduites des réponses des enseignants quant aux formations suivies, aux livres lus et à l'importance personnelle accordée à ces connaissances, il n'y avait pas de réelle évaluation de leurs connaissances des résultats de recherche. Cet apport est approfondi par Witmer *et al.* (2004) qui, dans le *Teacher Retention*

Beliefs and Knowledge Questionnaire (TRBKQ), combinent l'investigation des croyances des enseignants et de leur connaissance des recherches existantes. Reprenant quasi tel quel le TRBQ, ces chercheuses ajoutent une nouvelle section, ciblée sur les connaissances et composée de treize questions à choix multiples et de trois questions ouvertes (voir annexe 2). Cinq des questions à choix multiples sont créées sur la base de vignettes existantes (notamment celles du RDSE) et demandent aux sujets de se positionner au regard des résultats de recherches sur des « cas pratiques » (voir annexe 2 : items 26, 28, 30, 33, 46). Les huit autres questions à choix multiples se présentent sous la forme classique de propositions factuelles concernant les résultats de recherche dans le domaine (dont cinq directement en lien avec les cas pratiques : voir annexe 2 : items 27, 31, 32, 61, 67). Enfin, en ce qui concerne les trois questions ouvertes, si la troisième (voir annexe 2 : item 39) est une reformulation de la question d'Enters, les deux premières sont des créations des chercheuses (voir annexe 2 : items 37 et 38). Leurs résultats confirment ceux obtenus par Tomchin et Impara (1992) à l'aide du TRBQ et mettent en évidence le peu de connaissances des enseignants en fonction concernant les recherches relatives aux effets du redoublement. Cet outil a été repris par Haynes (2007) qui, lui non plus, n'a pas investigué sa valeur psychométrique. Au final, si le TRBQ puis le TRBKQ montrent depuis 1992 une consistance dans les réponses des sujets aux questions retenues dans ces questionnaires, leur valeur psychométrique n'a pas été démontrée. En définitive, leur consistance interne et, plus encore, les modalités de structuration des croyances investiguées restent en suspens. C'est pourquoi, les auteurs entreprennent la validation d'échelles concernant les croyances sur le redoublement et les connaissances des recherches relatives à la pratique, et ce, dans le but d'obtenir un instrument méthodologique validé statistiquement afin d'explorer, à grande échelle, les croyances et les connaissances d'enseignants en formation. Sur la base de ces éléments, une analyse de contenus des items au regard de la typologie proposée par Marcoux et Crahay (2008) a été entreprise.

Selon une procédure de « laboratoire cognitif », les 20 items du TRBQ ont été classés selon 14 dimensions. Dix ont été retenues au regard du modèle heuristique avancé par Marcoux et Crahay (2008) :

- (1) rôle joué par les résultats scolaires dans la décision de redoublement,
- (2) importance de l'attitude scolaire,
- (3) prise en considération du soutien ou de l'aide de la famille,
- (4) nécessité de trier les élèves selon leurs acquis,

- (5) utilité du redoublement pour réguler l'ordre scolaire,
- (6) question de justice,
- (7) effet du redoublement dès lors qu'il est précoce,
- (8) bénéfique en termes d'estime de soi,
- (9) effet espéré eu égard au manque de maturité de l'élève et, enfin,
- (10) l'adhésion au redoublement.

Les quatre autres domaines ont été écartés : influence potentielle d'une aide spécialisée, risque de comportement négatif du redoublant, risque d'étiquetage du redoublant et importance des absences. Au total, 12 items répartis sur 10 dimensions ont été repris du TRBQ (voir annexe 1).

Concernant les questions reprises à Witmer *et al.* (2004) au sujet des connaissances des recherches, afin d'uniformiser le format de sollicitation, les auteurs ont opté pour une présentation compatible avec la constitution d'une échelle de Likert. Les auteurs ont également privilégié des énoncés factuels des connaissances de recherche, en limitant le questionnement aux deux dimensions les plus à même d'être connues des professionnels de l'enseignement et de ceux qui s'y destinent : les effets du redoublement sur les résultats scolaires (11) et sur l'estime de soi (12). Ainsi, trois items à choix multiples ont servi à l'élaboration de six items pour ces deux dimensions. Toutefois, l'ensemble des items sélectionnés ne remplissant pas tous les domaines relevés dans le modèle heuristique et surtout ne proposant parfois qu'un item par domaine, il a été nécessaire de les compléter par l'apport d'items issus du questionnaire de Pini (1991) (voir annexe 3) et d'items créés à partir de l'analyse d'entretiens à l'origine de l'article de Marcoux et Crahay (2008). Des 20 items de Pini (1991), 11 items ont été retenus, représentant quatre domaines : moyen de régulation du climat de classe (13), habitus de l'établissement (14), effet du redoublement acquis (15), validité des travaux (16). Sur la base du modèle heuristique de Marcoux et Crahay (2008), une dernière dimension a été retenue : l'influence du redoublement sur les conditions familiales (17). De même, sur la base des verbatim issus de leur étude, 25 items ont été formulés pour augmenter le nombre d'items par domaine considéré. Au final, le questionnaire proposé recouvre pas moins de 17 domaines et comprend 54 items.

Tableau 1
Structuration initiale des items

<i>Dimensions et sous-dimensions</i>		<i>Nombre d'items</i>	
1.	Résultats scolaires	Atteintes des moyennes	6
2.	Caractéristiques de l'élève	Attitude scolaire	3
3.	Conditions familiales	Soutien scolaire	2
4.	Contraintes institutionnelles	Tri des élèves selon les acquis	3
13.		Tri des élèves pour le climat de classe	2
5.		Régulation de l'ordre scolaire	2
6.		Justice-morale	3
14.		Habitus de l'établissement	2
11.	Connaissances des recherches	Sur les résultats scolaires	4
12.		Sur les caractéristiques des élèves	2
17.		Sur les conditions familiales	2
15.	Conception	Effet positif du redoublement acquis	2
7.		Effet positif du redoublement précoce	4
8.		Effet positif de l'estime de soi	4
9.		Effet positif de la maturation	4
16.		Validité des travaux sur le redoublement	4
10.		Adhésion au redoublement	5

Celui-ci a été administré aux étudiants des quatre années de la formation en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Les items concernant le redoublement étaient insérés dans un questionnaire plus vaste portant sur un large éventail de croyances psychopédagogiques. Pour chaque item, les étudiants devaient marquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert en six points allant de «*tout à fait d'accord*» à «*pas du tout d'accord*». De cette façon, il est possible d'appréhender les réponses de nombreux futurs enseignants avec un niveau de précision plus élevé que si les auteurs avaient conservé les quatre points qui sont à l'origine de l'échelle de Likert et la position «*neutre*» est évitée, ce qui oblige les futurs enseignants à se positionner sur le continuum. Le questionnaire a été administré aux étudiants pendant leurs séances de cours et ceux-ci n'avaient pas été informés de la passation. Les étudiants absents ont été invités à répondre chez eux au questionnaire sous forme électronique. Au total, 383 étudiants, dont 325 filles et 58 garçons, ont répondu au questionnaire.

Analyses et résultats

Sur la base de ces données, des analyses de consistance interne ont été réalisées afin de tester la pertinence de la structuration *a priori* adoptée pour créer le questionnaire. Des alphas de Cronbach ont été calculés pour chacune des dimensions retenues par les auteurs sur la base de l'examen de la littérature existante (voir ci-dessus). Se référant à Nunnally (1978) les auteurs ont retenu le seuil de 0,70 pour attester de la fiabilité des différentes échelles et sous-échelles. Le tableau 2 présente les différents coefficients obtenus pour chacune des dimensions avec leur nombre d'items respectifs pour l'échelle de base.

Tableau 2
Structuration initiale des items :
analyse de consistance interne par (sous-)dimension

<i>Dimensions</i>		<i>Nombre</i>	<i>N</i>	<i>Alpha</i>
		<i>d'items</i>		
Résultats scolaires	Atteinte des moyennes	6	367	0,386
Caractéristiques de l'élève	Attitude scolaire	3	379	0,313
Conditions familiales	Soutien scolaire	2	378	0,197
Contraintes institutionnelles	Tri des élèves selon les acquis	3	376	0,647
	Tri des élèves pour le climat de classe	2	380	0,176
	Régulation de l'ordre scolaire	2	380	0,577
	Justice-morale	3	376	0,349
	Habitus de l'établissement	2	378	0,416
	Connaissances des recherches	Sur les résultats scolaires	4	348
Conceptions	Sur les caractéristiques des élèves	2	371	0,746
	Sur les conditions familiales	2	374	0,240
	Effet positif du redoublement acquis	2	376	0,740
	Effet positif du redoublement précoce	4	372	0,677
	Effet positif de l'estime de soi	4	379	0,845
	Effet positif de la maturation	4	380	0,799
	Validité des travaux sur le redoublement	4	343	0,338
	Adhésion au redoublement	5	373	0,878

Ces résultats révèlent des consistances internes extrêmement faibles entre les items. En effet, la majorité des alphas obtenus varient entre 0,10 et 0,50. Seules six dimensions, sur les 17 composant l'échelle, obtiennent un alpha de Cronbach supérieur à 0,70. Par suite de ces constats, un premier remaniement a été effectué au sein de l'échelle. Les items provenant, pour une part non négligeable, des études de Tomchin et Impara (1992) traduites par Pouliot et Potvin (2000) et de celles adaptées de Haynes (2007) reprises de Witmer *et al.* (2004), les auteurs ont tenté de les regrouper selon les dimensions que ces deux auteurs avaient eux-mêmes établies à partir du TRBQ. Le tableau 3 présente les différents coefficients obtenus en regroupant les items repris à Pouliot et Potvin (2000) ainsi qu'à Haynes (2007) selon les configurations proposées par les auteurs. Les items 50 et 35 n'apparaissent pas dans les dimensions de Pouliot et Potvin (2000) car selon ceux-ci « ils offrent plutôt une vision globale de la position favorable ou défavorable au redoublement » (p. 252).

Tableau 3
*Structuration des items selon les dimensions des auteurs de référence :
analyse de consistance interne par dimension*

<i>Auteurs</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Items concernés Cf. annexe 1</i>	<i>N</i>	<i>Alpha</i>
Pouliot & Potvin (2000)	Cognitive	#5 #12 #13 #34	370	0,664
	Affective	#17 #41 #43	380	0,549
	Conative	#7 #11 #19	379	0,561
Haynes (2007)	<i>“Questions on practical ” and propositional knowledge</i>	#24 #25 #29 #35 #36 #48	346	0,704

Même si les coefficients obtenus ici sont plus élevés que les précédents, les alphas relatifs aux dimensions reprises à Pouliot et Potvin (2000) n'atteignent pas le seuil de 0,70. Seule la dimension reprise à Haynes (2007) qui, lui-même, l'avait reprise à Witmer *et al.* (2004), présente une bonne consistance interne. Au vu de ce résultat attestant de la bonne fiabilité des items concernant les connaissances des recherches, les auteurs ont décidé de rassembler tous ces items comme faisant partie d'une dimension à part entière : celle des connaissances des recherches sur le redoublement. En ce qui concerne les items renvoyant spécifiquement aux croyances relatives au redoublement, les auteurs sont partis à la quête d'une structure adéquate. Dans cette perspective, des analyses factorielles exploratoires ont alors été réalisées. Le

but de celles-ci est de déterminer « un ensemble restreint de facteurs » pouvant expliquer « des réseaux de corrélations » parmi toutes les variables concernant les croyances sur le redoublement (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999, cités dans Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006, p. 326).

Pour mener les analyses factorielles exploratoires, la méthode d'extraction en facteurs communs a été retenue. Préconisée par Conway et Huffcutt (2003), cette méthode est préférable à celle en composantes principales lorsque l'objectif est d'identifier des facteurs latents ou de leur attribuer des items. Après avoir vérifié la normalité de la distribution des items (les valeurs d'asymétrie sont inférieures à 1 en valeur absolue et celles d'aplatissement sont inférieures à 1,5), les auteurs ont opté pour la méthode du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*) avec rotation oblique de type *promax*, cette rotation étant la plus adaptée aux données multidimensionnelles (Bourque *et al.*, 2006).

Après différentes analyses (nombre de facteurs déterminé selon les valeurs propres, nombre de facteurs fixe, suppression d'items en fonction de leur saturation ou d'alphas de Cronbach trop faibles), de nouvelles configurations de l'échelle de base sont apparues plus clairement, confirmant ainsi l'existence d'un deuxième ensemble d'items portant spécifiquement sur les croyances relatives au redoublement. C'est donc une distinction conceptuelle entre les connaissances et les croyances relatives au redoublement qui est mise en évidence par suite de nos premières analyses. Ceci mène alors à considérer l'existence de deux échelles : « l'échelle des futurs enseignants sur le redoublement concernant leurs croyances » (EFERCr) et « l'échelle des futurs enseignants sur le redoublement concernant leurs connaissances des recherches » (EFERCo).

Échelle des croyances sur le redoublement (EFERCr)

L'analyse factorielle exploratoire effectuée sur les données de l'échelle concernant les croyances sur le redoublement fait ressortir quatre facteurs qui expliquent en tout 55,37% de la variance et dont la valeur propre est supérieure à 1. Les auteurs ont attribué à ces quatre facteurs des termes génériques d'appellation qui renvoient aux effets, aux causes et aux conséquences du redoublement sur les plans cognitif, affectif et institutionnel. L'échelle est désormais composée de 20 items et obtient un alpha de Cronbach de 0,914, ce qui atteste de sa bonne fiabilité. Le tableau 4 présente la saturation des items sur les facteurs mis en évidence ainsi que la consistance interne obtenue pour chacun de ceux-ci.

Tableau 4

**Croyances des futurs enseignants sur le redoublement :
analyse factorielle exploratoire et analyse de consistance interne par facteur**

Méthode d'extraction :	Facteurs			
<i>Maximum de vraisemblance</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Méthode de rotation :	<i>RC</i>	<i>SA</i>	<i>RS</i>	<i>MP</i>
<i>Promax avec normalisation de Kaiser</i>				
56. Le redoublement permet de replacer les élèves en difficultés dans un groupe adapté à leur niveau, ce qui leur est bénéfique.	0,819			
65. Le redoublement est une seconde chance offerte aux élèves en difficultés scolaires.	0,790			
76. Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.	0,785			
80. Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	0,771			
83. Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison.	0,705			
48. Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	0,695			
47. Le redoublement est nécessaire pour maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe.	0,695			
74. Le redoublement au cours des premières années est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé.	0,652			
69. Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même.		0,839		
44. Le redoublement a des effets négatifs sur la scolarité ultérieure de l'élève.		0,774		
15. Faire redoubler un élève nuit à son estime de soi.		0,734		
4. Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.		0,689		
19. Pour décider de la promotion ou du redoublement d'un élève en difficulté, l'enseignant doit se baser uniquement sur les résultats scolaires de l'élève.			0,734	
1. Lorsque les résultats de l'élève l'exigent, l'enseignant se doit de le faire redoubler en faisant abstraction de toute autre considération.			0,692	
10. Un enfant qui n'a pas atteint les objectifs doit être retenu dans l'année qu'il vient d'effectuer.			0,661	
51. La prise de décision de redoublement ou de promotion d'un élève en difficulté nécessite de faire un profil global où les notes scolaires ne sont qu'un élément parmi d'autres (item inversé).				-0,542

20. Les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études doivent redoubler.				0,526
71. Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture, math.) doivent redoubler.				0,502
86. La menace du redoublement incite les élèves à bien se comporter.				0,979
28. Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort.				0,652
% de variance expliquée	27,152	17,921	5,411	4,886
Consistance interne par facteur – alpha de Cronbach	0,910	0,854	0,768	0,757

Les quatre facteurs extraits par l'analyse exploratoire obtiennent des alphas de Cronbach supérieurs à 0,75 et présentent donc tous une bonne fiabilité. Les indices de saturation des items sur les facteurs varient de 0,502 à 0,979. Le premier facteur, que les auteurs nommeront «régulation cognitive» (RC), explique 27,15% de la variance totale. Il regroupe huit items et présente d'un point de vue cognitif les effets du redoublement sur les élèves en difficultés en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles et de leurs conditions scolaires. Le deuxième facteur (SA) explique 17,92% de la variance totale et rassemble quatre items envisageant les conséquences «socio-affectives» du redoublement sur l'enfant. Les deux derniers facteurs expliquent chacun environ 5% de la variance totale. Le troisième facteur, appelé «résultats scolaires» (RS), regroupe six items présentant la non-atteinte des objectifs et les résultats insuffisants des élèves comme les causes de la décision de redoublement. Enfin, le quatrième facteur rassemble deux items qui décrivent le redoublement comme un moyen de pression et ce regroupement correspond à celui construit dans notre échelle de base, sous la dimension appelée «régulation de l'ordre scolaire» (RO), appellation que les auteurs ont décidé de conserver.

En complément à ces analyses factorielles exploratoires, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée. Pour ce faire, les auteurs ont choisi la méthode d'estimation par maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*), comme dans nos analyses factorielles exploratoires, avec des coefficients standardisés. Les facteurs ont été introduits comme étant dépendants des uns et des autres. En effet, bien qu'ils constituent quatre facteurs distincts, ils se focalisent tous sur le concept du redoublement avec plus ou moins de nuances et la position prise par rapport au redoublement sur un facteur influence la position prise sur un autre. Ceci est conforme aux propos de Baillargeon (2006)

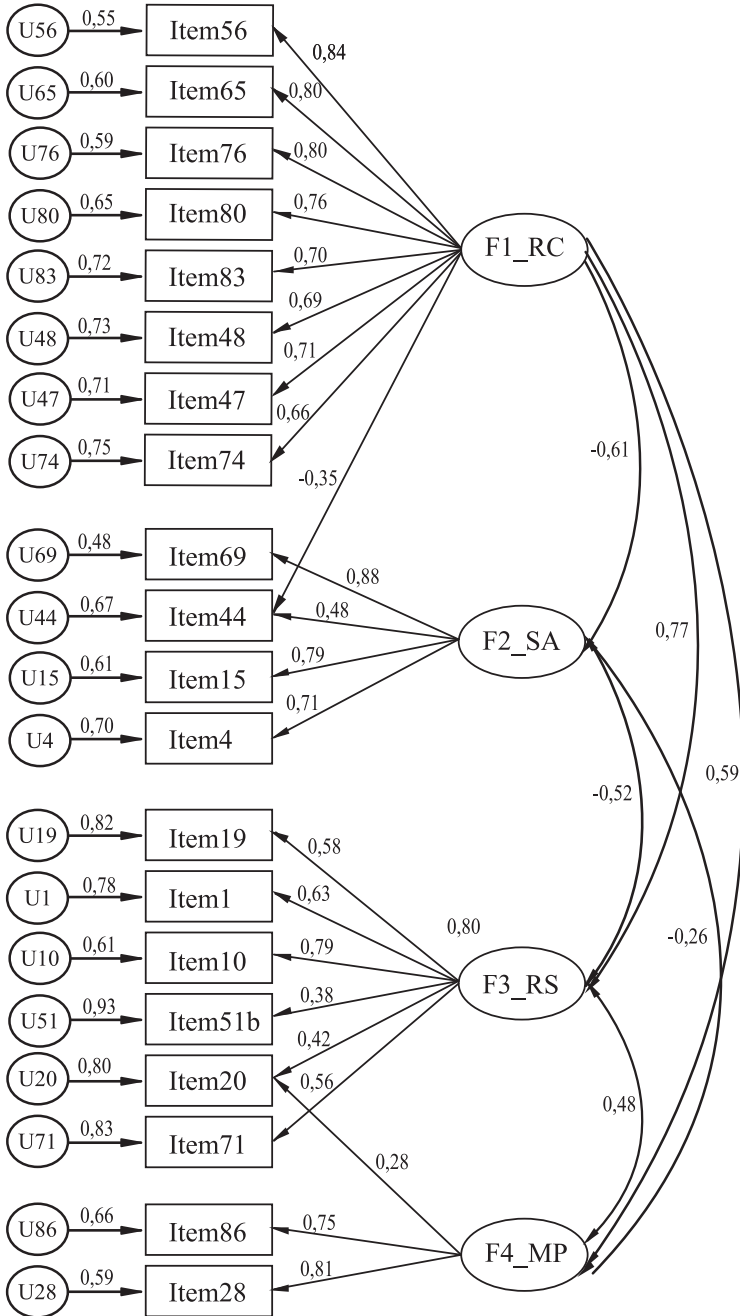


Figure 1. Croyances des enseignants en formation sur le redoublement : analyse factorielle confirmatoire

selon lesquels lorsque, dans l'analyse factorielle exploratoire, une rotation oblique est effectuée, les variables latentes devront être intercorrélées dans l'analyse factorielle confirmatoire. De plus, supposant une influence plus forte du facteur 1 « *le redoublement est un moyen de régulation cognitive* » sur l'item 44 « *le redoublement a des effets négatifs sur la scolarité ultérieure de l'élève* », et du facteur 4 « *le redoublement est un moyen de pression* » sur l'item 20 « *les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études doivent redoubler* », ces relations ont été ajoutées au modèle (voir graphique 1). Les variances des variables latentes ont été fixées à l'unité (1) et pour chaque variable manifeste, l'influence d'un facteur unique a également été insérée.

Dans ces conditions, les auteurs obtiennent un modèle aux indices satisfaisants et présentant bien des intercorrélations entre tous les facteurs : $\chi^2 = 484,4$; $dl = 162$; $\chi^2 / dl = 2,9$; $RMSEA = 0,072$; $NFI = 0,878$; $IFI = 0,915$; $CFI = 0,915$. Une valeur χ^2 / dl inférieure à 5 reflète un bon ajustement des données au modèle (Jöreskog & Sörbom, 1993) et les modèles obtenant des indices BFI, IFI et CFI supérieurs à 0,90 (Bentler & Bonett, 1980, cités dans Marcoulides & Schumacker, 1996) et un indice RMSEA qui se situe entre 0,05 et 0,08 (Parry, 2002) sont jugés comme étant des modèles adéquats. Toutes les corrélations sont positives hormis les trois corrélations liées au deuxième facteur, qui sont négatives. Ceci s'explique par le fait que les items de ce facteur ont une valence négative. On observe également que les corrélations liées au premier facteur sont positives et assez élevées. Cela pourrait suggérer un regroupement des facteurs en un seul. Cependant, le facteur 1 forme bel et bien un facteur spécifique, différent des trois autres, en informant de la fonction régulatrice du redoublement, même s'il entretient avec les autres facteurs une forte dépendance. Ce facteur, envisageant le redoublement comme un moyen de régulation cognitive, influence d'une façon ou d'une autre la position prise par rapport au redoublement dans les facteurs qui le présentent comme une conséquence des résultats scolaires, comme un moyen de pression et comme ayant un impact sur le plan socio-affectif.

Échelle des connaissances des recherches sur le redoublement (EFERCo)

Étant donné l'alpha de Cronbach de 0,704 obtenu en regroupant les items repris à Haynes (2007) et la distinction conceptuelle sur laquelle se sont penchés les auteurs, ces derniers pensent disposer d'une deuxième échelle concernant spécifiquement les connaissances qu'ont les enseignants en formation sur les recherches relatives au redoublement. Tous les items portant sur les

connaissances des recherches ont donc été rassemblés et de nouvelles analyses de consistance interne ont été effectuées. Des analyses factorielles exploratoires ont également été réalisées mais celles-ci n'ont pas abouti à une nouvelle configuration de l'échelle. En effet, les indices statistiques se sont révélés trop faibles pour être considérés comme satisfaisants sur le plan psychométrique. Dans un souci constant de maximiser la validité tout en réduisant le nombre d'items afin d'assurer un certain confort de passation du présent outil méthodologie, les auteurs ont eu recours à une nouvelle analyse de consistance interne. Trois items ont été supprimés, augmentant la valeur de l'alpha à 0,710. Pour le moment, les auteurs disposent donc d'une échelle unidimensionnelle des connaissances des recherches composée de dix items. Bien que la majorité des items soit issue de l'étude de Witmer *et al.* (2004), d'autres proviennent de Pini (1991) et de Marcoux et Crahay (2008). Le tableau 5 présente les items composant cette nouvelle échelle avec leur source respective.

Tableau 5
Connaissances des recherches sur le redoublement

<i>La majorité des recherches affirme que les redoublants gagnent plus au niveau de leurs résultats scolaires que ceux qui sont promus (Haynes, 2007)</i>
<i>Pour moi, les résultats scientifiques concernant le redoublement ne tiennent pas compte de la réalité du terrain (Marcoux & Crahay, 2008)</i>
<i>Les moyens proposés par les spécialistes de l'éducation pour éviter le redoublement sont peu réalistes et difficilement applicables (Pini, 1991)</i>
<i>La majorité des recherches affirme que le redoublement produit plus d'effets négatifs que d'effets positifs sur l'estime de soi de l'élève redoublant (Haynes, 2007)</i>
<i>Les recherches montrent que le redoublement n'augmente pas significativement les résultats scolaires des élèves en difficultés sur le long terme (Haynes, 2007)</i>
<i>La majorité des recherches affirme que le redoublement n'affecte pas l'estime de soi de l'élève redoublant (Haynes, 2007)</i>
<i>En ce qui concerne le redoublement, les résultats scientifiques doivent primer sur le savoir d'expérience des enseignants (Marcoux & Crahay, 2008)</i>
<i>La majorité des recherches affirme que tous les gains dans les résultats scolaires des élèves au cours de l'année du redoublement s'effacent avec le temps (Haynes, 2007)</i>
<i>Aujourd'hui, il existe d'autres solutions que le redoublement pour aider les élèves en difficulté (Marcoux & Crahay, 2008)</i>
<i>La majorité des recherches indique que la promotion des élèves en difficulté n'augmente pas significativement leurs résultats scolaires sur le long terme (Haynes, 2007)</i>

Discussion et conclusion

Depuis plusieurs décennies, la littérature accumule les études qui s'intéressent aux conceptions ou croyances des enseignants concernant le redoublement (Haynes, 2007 ; Pini, 1991 ; Pouliot & Potvin, 2000 ; Tomchin & Impara, 1992 ; Witmer *et al.*, 2004) entraînant avec elles l'apparition de divers questionnaires. Ceux-ci divergent quant aux sous-dimensions investiguées. Or, bizarrement, peu d'écrits mettant en relation ces différents instruments n'investiguent leur validité psychométrique réelle. Aucun de ces questionnaires ne peut donc s'imposer comme outil de référence dès lors qu'il s'agit d'investiguer les croyances et les connaissances des enseignants quant au redoublement.

La présente étude avait pour objectifs de construire et de valider une échelle portant sur ces croyances et ces connaissances à partir de données recueillies auprès d'enseignants en formation, dans le but d'obtenir un instrument méthodologique validé statistiquement. Pour ce faire, une série de questionnaires précédemment utilisés et publiés ont été passés en revue. Ceci a conduit les auteurs à élaborer un questionnaire comportant 17 dimensions et 54 items. Le calcul d'alpha de Cronbach correspondant à ces différentes dimensions a débouché sur des valeurs insuffisantes pour pouvoir les retenir telles quelles. Autrement dit, la conceptualisation initiale quant à la structuration des croyances et des connaissances des enseignants quant au redoublement s'est révélée inadéquate à rencontrer le pattern de leurs réponses.

C'est dans le but de trouver une structuration mieux adaptée aux données recueillies que les auteurs ont d'abord entrepris des analyses de consistance interne à partir de regroupements d'items sur la base des études déjà réalisées mais non validées (Haynes, 2007 ; Pouliot & Potvin, 2000), puis des analyses factorielles exploratoires et d'une analyse confirmatoire. Celles-ci ont conduit d'abord à séparer nettement les questions relatives aux croyances et celles relatives aux connaissances des recherches sur le redoublement. Cette distinction permet d'obtenir une échelle de treize items portant sur ces connaissances avec un alpha de Cronbach satisfaisant ($\alpha = 0,704$). En supprimant trois items, la valeur de l'alpha a été augmentée à 0,710. L'analyse factorielle exploratoire calculée sur ces items ne révèle aucune structuration sous-jacente aux indices statistiques satisfaisants, et ceci, malgré le fait que certains items concernent directement la nature des résultats des recherches (par ex., *Les recherches montrent que le redoublement n'augmente pas significativement les résultats scolaires des élèves en difficultés sur le long terme*) et

que d'autres demandent aux enseignants en formation de se positionner face à ces résultats de recherche (par ex., *Pour moi, les résultats scientifiques concernant le redoublement ne tiennent pas compte de la réalité du terrain*). Toutefois, à ce stade, l'échelle unidimensionnelle présente une validité satisfaisante, que l'on prenne la version longue (13 items) ou la version courte (10 items). Cette échelle permet en quelque sorte de mesurer les connaissances qu'ont les enseignants en formation des recherches réalisées concernant les effets du redoublement ainsi que leur positionnement à l'égard de ces recherches. Au moyen de cette échelle, il est donc possible d'ordonner les futurs enseignants selon leurs connaissances des recherches et de leur adhésion à leur égard. Il serait intéressant d'interroger les futurs enseignants sur la base de cette échelle au fil de leur formation pour appréhender leur niveau de connaissance des recherches et l'évolution de celui-ci. Cette échelle pourrait également être utilisée auprès des enseignants en fonction dans le but d'examiner notamment les correspondances entre leur pratique du redoublement sur le terrain et les connaissances qu'ils ont des recherches sur le redoublement. Dans la foulée de Pini (1991) qui postulait à l'influence de la connaissance des recherches concernant les effets néfastes du redoublement sur les croyances eu égard à la pratique auprès des enseignants genevois qu'il avait interrogés, les deux présentes échelles pourraient être utilisées conjointement. Celles-ci, portant respectivement sur les croyances relatives au redoublement et sur les connaissances des recherches concernant sa pratique, permettraient ainsi d'investiguer les croyances de grands échantillons d'enseignants (en formation ou en fonction) au regard de l'état de leurs connaissances sur les effets du redoublement.

L'analyse factorielle exploratoire appliquée sur les données relatives aux questions concernant les croyances a conduit à retenir 20 items. Ceux-ci constituent une échelle dont la consistance interne est élevée puisque l'alpha de Cronbach vaut 0,914. De surcroît, une structure en quatre facteurs apparaît. Celle-ci étant validée par l'analyse factorielle confirmatoire, les auteurs la retiennent d'autant plus que les alphas correspondant aux quatre sous-échelles ainsi constituées sont satisfaisants : respectivement (RC) 0,91 ; (SA) 0,854 ; (RS) 0,768 ; (RO) 0,757.

Au-delà de leurs qualités psychométriques tout à fait acceptables, ces quatre sous-échelles donnent une vision parcimonieuse et cohérente de l'organisation des croyances des enseignants en formation quant au redoublement.

Le premier facteur présentant les effets cognitifs du redoublement permet de connaître l'adhésion des futurs enseignants au fait que le redoublement soit une pratique qui permet d'opérer une régulation cognitive sur des élèves en difficultés. Les items décrits dans ce facteur considèrent que le redoublement permet de replacer ces élèves dans un groupe adapté à leur niveau (item 56) et de leur donner une seconde chance en leur offrant l'occasion de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme et de rattraper les autres en cas de manque de maturité (items 65, 76 et 80). De surcroît, dans le cadre de ce facteur, le redoublement donne un supplément de temps aux élèves qui manquent de maturité (item 48) et constitue dès lors un moyen efficace d'aider ces élèves lorsque ceux-ci ne reçoivent pas d'aide à la maison (item 83). Le redoublement est également un moyen de prévenir les échecs à un niveau ultérieur de la scolarité (item 74) mais aussi de maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe (item 47). En majorité, les enseignants en formation interrogés ont estimés ne pas être réellement d'accord avec les items de ce facteur. Pour ceux-ci, le redoublement ne permet donc pas vraiment d'opérer une régulation cognitive sur les élèves en difficultés.

D'un certain point de vue, le quatrième facteur ajoute un complément au premier décrit ci-dessus : il rassemble deux items (items 28, 86) qui présentent le redoublement comme un moyen de pression sur les élèves et qui, par ce biais, les motive : « la peur du bâton ». En majorité, les futurs enseignants interrogés estiment n'être pas vraiment d'accord avec cette vision du redoublement comme une sorte de menace qui motiverait les élèves dans leurs apprentissages et dans leur comportement face au travail scolaire.

Le deuxième facteur rassemble quatre items qui envisagent les conséquences socio-affectives du redoublement. Dans ce facteur, les items sont formulés de façon à connaître l'adhésion des futurs enseignants à l'impact négatif du redoublement sur le côté socio-affectif de l'élève. En majorité, les enseignants en formation qui ont été interrogés disent être « plutôt d'accord » avec les items. Ils considèrent donc que faire redoubler un élève nuit à son estime de soi en lui renvoyant notamment une mauvaise image de lui-même (items 15, 69) et influerait négativement sur la confiance qu'il devrait avoir dans ses capacités (item 4). Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que ces enseignants en formation estiment que le redoublement a des effets négatifs sur la scolarité ultérieure de l'élève (item 44).

Avec le troisième facteur, on n'est plus sur la facette des effets ou des conséquences mais sur celle des causes. Les six items de ce facteur permettent de connaître l'adhésion au fait que l'on décide du redoublement en se basant uniquement sur les résultats des élèves. Hormis l'item 51 selon lequel « *la prise de décision de redoublement ou de promotion d'un élève en difficulté nécessite de faire un profil global où les notes scolaires ne sont qu'un élément parmi d'autres* », tous les items du facteur présentent la décision du redoublement comme une décision basée exclusivement sur l'aspect cognitif et scolaire des élèves. En majorité, les enseignants en formation interrogés estiment n'être pas vraiment d'accord avec les items proposés. Ainsi, pour eux, la décision de faire redoubler un élève ne doit pas vraiment prendre en considération uniquement les résultats scolaires des élèves (items 1, 19) et le fait que l'élève n'ait pas atteint les objectifs visés en cours d'année (items 71, 10). Selon eux, la prise de décision de redoublement ou de promotion d'un élève en difficulté nécessiterait plutôt de faire un profil global où les notes scolaires ne sont qu'un élément parmi d'autres (item 51) et les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études ne devraient pas obligatoirement redoubler (item 20). La décision de faire redoubler ne devrait pas se faire exclusivement sur la base des résultats et des notes scolaires, c'est-à-dire sur une base strictement cognitive ou scolaire. Ceci correspond bien au constat mis en évidence dans le deuxième facteur : les futurs enseignants qui ont été interrogés considèrent que le redoublement a des effets négatifs sur le côté socio-affectif des élèves en difficultés. Ceci rejoint également une des conclusions de Crahay (2007) qui, analysant les explications d'enseignants en fonction concernant des redoublements qu'ils ont décidés au cours de l'année écoulée, écrit :

À lire ces déclarations, on a l'impression qu'au moment de décider un redoublement, les enseignants troquent leur rôle d'activateur des apprentissages pour celui de psychologue. Plus clairement encore, on se rend compte que la décision de promotion ou de redoublement ne se fonde guère sur un bilan des acquisitions réalisées durant l'année écoulée. Les enseignants s'efforcent de pronostiquer dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir (p. 147).

Des recherches futures devraient se pencher sur ce point et examiner dans quelle mesure le point de vue des enseignants en formation – qui se révèle être dans la présente étude pas totalement tranché – diffère à cet égard de celui des enseignants en fonction qui semblerait plus catégorique. De plus, il serait

intéressant d'élargir ces études aux domaines soulevés par nos facteurs 1 et 4 : le redoublement comme fonction régulatrice et comme moyen de pression, domaines encore non explorés à notre connaissance sous forme de questionnaires.

D'autre part, il est intéressant de souligner l'apport de l'analyse factorielle confirmatoire : elle souligne les multiples interactions entre les quatre sous-échelles, indiquant ainsi combien les croyances des enseignants en formation s'organisent selon une structure qui présente sa cohérence. Ce constat est en adéquation avec le fait que l'alpha général est élevé et, sur le plan théorique, s'accorde avec les idées de Richardson (1996) qui parle de «réseau de croyances», et celles de Rokeach (1968) qui parle, lui, de «système de croyances».

Les échelles présentées et validées dans le cadre du présent article doivent être confirmées sur d'autres échantillons. Il faut, en effet, rappeler que les futurs enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête sont issus du programme de formation à l'enseignement primaire de l'Université de Genève et, pour leur majorité, des deux premières années du cursus. On ne peut donc réfuter que la structuration des croyances telle qu'elle se dégage de nos analyses soit le reflet d'un microcosme culturel. Peut-être les degrés d'adhésion aux items proposés apparaîtraient comme étant plus tranchés, plus catégoriques chez des futurs enseignants en dernières années de formation. Il serait intéressant de savoir si une même structuration des croyances relatives au redoublement se retrouve chez des étudiants d'autres institutions et d'autres régions du monde. De plus, comme déjà indiqué ci-dessus, il serait intéressant d'étudier avec un questionnaire analogue les croyances des enseignants en fonction afin de voir si les analyses factorielles exploratoires et l'analyse confirmatoire débouchent sur les mêmes échelles et sous-échelles. Notamment, les auteurs se demandent si, avec des enseignants qui ont l'expérience de la classe, les facteurs de l'échelle relative aux croyances se retrouveraient tels quels. Une interrogation analogue peut être formulée concernant les connaissances des recherches relatives au redoublement et au positionnement à leurs égards : une même structuration unidimensionnelle se retrouve-t-elle chez des enseignants en dernières années de formation et chez des enseignants en fonction qui ont l'expérience du terrain scolaire?

Malgré ces biais, la présente étude a le mérite, selon les auteurs, de pointer l'importance de la différence conceptuelle lorsqu'est investigué le domaine des croyances et des connaissances en mettant en évidence deux échelles

de mesure et en démontrant leurs qualités psychométriques tout à fait acceptables. Ces échelles, et les sous-échelles qui composent l'échelle relative aux croyances sur le redoublement, allient d'une part simplicité et parcimonie, en abordant quatre facettes du redoublement : ses causes avec la sous-échelle RS, ses effets avec les sous-échelles RC et RO, ses conséquences avec la sous-échelle SA et les résultats des recherches quant à cette pratique avec l'échelle des connaissances ; et d'autre part complexité et cohérence, en démontrant par l'analyse factorielle confirmatoire les multiples influences et les interactions entre les différents volets de croyances organisant ainsi une structure cohérente. Au moyen de ces échelles, il semble dès lors possible d'explorer, dans différents contextes institutionnels, les croyances des enseignants en formation quant aux diverses facettes du redoublement, d'examiner leurs connaissances des recherches sur celui-ci et leur adhésion à son égard, voire, dans le cadre d'études par entretiens, d'en sélectionner certains selon leurs profils de croyances : ceci dans le but de mieux comprendre comment les futurs enseignants se représentent cette pratique et comment leurs croyances à cet égard sont structurées.

RÉFÉRENCES

- Baillargeon, J. (2006). *L'analyse factorielle confirmatoire*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Bain, D., Rastoldo, F., & Rey, F. (1992). Le redoublement en question(s). *La recherche*, 7, 52-62.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne, Suisse : Paul Haupt.
- Bourgeois, J. (1983). Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 62, 27-39. doi:<http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1983.1862>
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. (2006). Évaluation d'utilisations et de présentations des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 325-344. doi : <http://dx.doi.org/10.7202/014411ar>
- Byrnes, D. (1990). A attitudes of students, parents and educators toward repeating of grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grade: research and policies on retention* (pp. 108-131). Bristol, UK: Falmer Press.
- Commission des communautés européennes (2008). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions – Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire*. COM, 425.
- Conway, J., & Huffcutt, A. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1094428103251541>
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23. doi: <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3246>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crahay, M., & Marcoux, G. (2010). *Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves?* Genève, Suisse : Fonds National Suisse de recherche.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, I., & Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172(3), 85-129. doi: <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Draelants, H. (2006). *Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone*. (Cahiers de Recherche en Education et Formation N° 52). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Eurydice (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*. Bruxelles, Belgique : Agence Executive Education, Audiovisuel & Culture.
- Haynes, S. (2007). *Principal and teacher beliefs and knowledge regarding grade retention: a case study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, Missouri, USA.

- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. *Cahier du Service de la recherche sociologique*, 36. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- Jimerson, S., Anderson, G., & Whipple, A. (2002). Winnig the Battle and Losing the War: Examing the Relation between Grade Retention and Dropping out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Marcoulides, G., & Schumacker, R. (1996). *Advanced Structural Equation Modeling: Issues ans Techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marcoux, G., & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3), 501-518.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). New-York, NY: McGraw-Hill.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J. (Eds.). (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Parry, K. (2002). Hierarchy of Abstraction Modelling (H.A.M.) and the Psychometric Validation of Grounded Theory Resarch. *International Journal of Organisational Behaviour*, 5(5), 180-194.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : échec et redoublement vus par les enseignants. *Education et Recherche*, 13(3), 255-271.
- Pouliot, L., & Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25(4), 247-261. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1585849>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *The handbook of research on teacher education* (2^e éd., pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Smith, M. (1990). Teachers' Beliefs about Retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (pp. 132-151). Bristol, UK: Falmer Press.
- Tomchin, E., & Impara, J. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199-223. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1162908>
- Witmer, S., Hoffman, L., & Nottis, K. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: How do we know what they know? *Education*, 125(2), 173-194.

Date de réception : 11 novembre 2011

Date de réception de la version finale : 4 février 2013

Date d'acceptation : 6 février 2013

Annexe 1

TRBQ (Tomchin Impara, 1992)	QCER (Pouliot & Potvin, 2000)	Questionnaire initial – au & total 54 items dont 12 ci-dessous
Retention is an effective means of preventing students from facing daily failure in the next higher grade.	34. Le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé.	74. <i>Le redoublement au cours des premières années est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé.</i>
Retention is necessary for maintaining grade level standards.	13. Le redoublement est nécessaire pour maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe.	47. <i>Le redoublement est nécessaire pour maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe.</i>
Retention prevents classrooms from having wide ranges in student achievement.	12. Le redoublement permet d'éviter de trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.	12. <i>Le redoublement ne permet pas d'éviter les écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.</i>
Students who do not apply themselves to their studies should be retained.	7. Les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études devraient redoubler	20. <i>Les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études doivent redoubler.</i>
Knowing that retention is a possibility does motivate students to work harder.	17. Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort.	28. <i>Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort.</i>
Retaining a child in grades K-3 harms the child's self-concept.	41. Faire redoubler un élève à la maternelle nuit à l'estime de soi de cet élève.	15. <i>Faire redoubler un élève nuit à son estime de soi.</i>
Retention is an effective means of providing support in school for the child who does not get support at home.	11. Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison.	83. <i>Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison.</i>
Students who do not make passing grades in 2 of the 3 major subject areas (reading, communications, or math) should be retained.	5. Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture, math.) devraient redoubler.	71. <i>Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture, math.) doivent redoubler.</i>
Students who make passing grades, but are working below level, should be retained.	19. Les élèves qui obtiennent la note de passage tout en ne fournissant pas l'effort attendu devraient redoubler.	89. <i>Les élèves qui obtiennent la note de passage tout en ne fournissant pas l'effort attendu doivent redoubler.</i>
Retention in grades K-3 is an effective means of giving an	43. Le redoublement à la maternelle est un moyen efficace d'ai-	80. <i>Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève</i>

immature child a chance to catch up.	der l'élève immature à rattraper les autres.	<i>immature à rattraper les autres.</i>
If students are to be retained, they should be retained no later than third grade.	Si un élève doit redoubler, cela devrait se faire en tout début d'enseignement primaire.	<i>35. Si un élève doit redoubler, cela devrait se faire en tout début d'enseignement primaire.</i>
Children should never be retained	Les élèves ne doivent jamais redoubler.	<i>50. Les élèves ne doivent jamais redoubler.</i>
Children who have passing grades but excessive absences should be retained.	Les élèves qui obtiennent la note de passage mais qui présentent un niveau d'absence élevé devraient redoubler.	Items non repris
Students receiving services of a learning disabilities teacher should not be retained.	Les élèves qui reçoivent une aide spécialisée pour leurs difficultés d'apprentissage ne devraient pas redoubler.	
In grades K-3, overage children (more than a year older than their classmates) cause more behavior problems than other children.	En maternelle, l'élève plus âgé (par suite du redoublement) présente plus de difficultés de comportement que les autres élèves.	
In grades 4-7, overage children cause more behavior problems than other children.	Au premier cycle, l'élève plus âgé (par suite du redoublement) présente plus de difficultés de comportement que les autres élèves. Au deuxième cycle l'élève plus âgé (par suite du redoublement) présente plus de difficultés de comportement que les autres élèves.	
Retention grades permanently labels a child.	Le redoublement à la maternelle étiquette l'élève de façon permanente.	
Retention grades 4-7 permanently labels a child.	Le redoublement au premier cycle étiquette l'élève de façon permanente.	

Annexe 2

TRBKQ (Witmer, Hoffman & Nottis, 2004)	Questionnaire initial – au total 54 items dont 6 ci-dessous
<p>25. Whether a student is promoted or retained, what does the majority of the current research say about the long-term effects on students' academic achievement?</p> <p>a. Retention does not effectively increase academic achievement among low achieving students. *</p> <p>b. Social promotion does not effectively increase academic achievement among low-achieving students.</p> <p>c. Neither social promotion nor retention effectively increase academic achievement.</p> <p>d. Both social promotion and retention effectively increase academic achievement.</p>	<p>24. <i>Les recherches montrent que le redoublement n'augmente pas significativement les résultats scolaires des élèves en difficultés sur le long terme.</i></p> <p>25. <i>La majorité des recherches indique que la promotion des élèves en difficulté n'augmente pas significativement leurs résultats scolaires sur le long terme</i></p>
<p>67. In general, what does the majority of the current research say about grade retention and academic gains?</p> <p>a. Academic gains are not noticed until three or four years after the retention.</p> <p>b. Any academic gains made during the repeated year increase over time.</p> <p>c. Retained students make more academic gains than those who are promoted.</p> <p>d. Any academic gains made during the repeated year fade over time. *</p>	<p>48. <i>La majorité des recherches affirme que les redoublants gagnent plus au niveau de leurs résultats scolaires que ceux qui sont promus.</i></p> <p>29. <i>La majorité des recherches affirme que tous les gains dans les résultats scolaires des élèves au cours de l'année du redoublement s'effacent avec le temps.</i></p>
<p>61. In general, what does the majority of the current research say about retention and students' self-concepts?</p> <p>a. Children in kindergarten and first grade are unaffected because of their age.</p> <p>b. Retention produces more positive effects than negative effects on students' self concepts.</p> <p>c. Retention has no effect on students' self-concepts.</p> <p>d. Retention produces more negative effects than positive effects on students' self-concepts. *</p>	<p>35. <i>La majorité des recherches affirme que le redoublement n'afecte pas l'estime de soi de l'élève redoublant.</i></p> <p>36. <i>La majorité des recherches affirme que le redoublement produit plus d'effets négatifs que d'effets positifs sur l'estime de soi de l'élève redoublant.</i></p>
<p>24. What is the current educational position on retention and social promotion?</p> <p>a. Schools should keep both social promotion and grade retention.</p> <p>b. Schools should end both social promotion and grade retention. *</p>	Items non repris

- c. Schools should end social promotion and keep grade retention.
 - d. Schools should keep social promotion and end grade retention.
-

26. According to the current research, how will Steven, a first grader, most likely feel when he hears that he is going to be retained?

- a. He will be indifferent towards the decision.
 - b. He will feel relieved because now he can «catch up» on his basic skills.
 - c. He will feel like he is being punished. *
 - d. He will feel happy because he will be the leader in the class.
-

27. In general, what does the current research say about an extra year in kindergarten, pre-kindergarten programs and/or transitional first programs?

- a. Students do not experience any benefits from these extra-year programs. *
 - b. Students become more mature as a result of these extra-year programs.
 - c. Students experience a benefit in academic achievement in these extra-year programs.
 - d. Students experience higher self-esteem from these extra-year programs.
-

28. According to current research, which student is most likely to drop out of school?

- a. John who was held back one time in elementary school.
 - b. Brian who has been held back once in elementary school and once in middle school. *
 - c. Matt who has been performing below average every school year, but has never been retained.
 - d. David who was recommended for retention but was promoted to the next grade level.
-

30. According to current research, which student is most likely to be retained?

- a. Brad, a White male, who is young for his grade and whose family is in the low socioeconomic status (SES) group.
- b. Jerome, an African-American male, who is young for his grade, family is in the low SES group. *
- c. Maria, a Hispanic female, whose primarily language

is not English, family is in the high SES group.

d. Lisa, a White female, the smallest and youngest in her class, family is in the high SES group.

31. What does the current research suggest when comparing the behavior of students who have been retained or socially promoted with students who have NOT been retained or promoted?

- a. Grade retention is not associated with children's behavior problems.
 - b. Grade retention is associated with decreased rates of behavior problems.
 - c. Grade retention is associated with increased rates of behavior problems. *
 - d. Social promotion is associated with increased rates of behavior problems.
-

32. In general, what does the majority of the current research say about retention and school drop out rate?

- a. Students who are retained are more likely to drop out of school.*
 - b. There is no correlation between being retained and dropping out of school.
 - c. Students who are retained are less likely to drop out of school.
 - d. Students are likely to drop out of school only if they have been retained more than once.
-

33. Tricia, Jen, Michelle, and Julie are all struggling academically. According to current research, which student would you expect to perform better academically three or four years from now?

- a. Jen who was retained at the end of the year.
 - b. Michelle who was recommended for retention but was promoted to the next grade. *
 - c. Tricia who was retained due to parent request.
 - d. Julie who was retained due to social immaturity.
-

34. In general, what does the majority of research say about peer relatedness and grade retention in the elementary grades?

- a. Students will more often pick the retained student for help with academics, but not as a play partner. *
- b. Students will more often pick the retained student as a play partner, but not for help with academics.
- c. Retained students are not treated differently by their

peers in elementary school.

d. Promoted students experience rejection by their peers more often than retained students do.

46. According to current research, which student will most likely be causing the most behavior problems in the elementary grades?

- a. Scott who is age appropriate for his grade and was never retained.
 - b. Paul who is young for his grade due to his summer birthday.
 - c. Jessica who is age appropriate for her grade, but was promoted to the next grade level.
 - d. Kristin who is old for her grade due to being retained.*
-

37. In general, what does the literature say are some of the predictors of early grade retention among students?

38. What alternatives are there to retention?

39. Please check the one that most contributes to how you have obtained your knowledge about grade retention and social promotion.

- reading journal articles and attending workshops
 - personal experiences with retained students
 - talking to colleagues
 - recent university coursework
 - other (please explain)
-

Annexe 3

Échelle d'attitudes des enseignants face au redoublement Pini (1991)	Questionnaire initial – au total 54 items dont 11 ci-dessous
Pour l'élève qui redouble, le fait qu'il pourra parcourir une deuxième fois la totalité du programme est en général bénéfique.	76. Pour l'élève qui redouble, le fait de parcourir une deuxième fois les matières prévues au programme est en général bénéfique pour ses apprentissages scolaires.
L'élève qui est promu sans avoir atteint un niveau de maîtrise satisfaisant ne perturbe pas forcément le travail de la classe à laquelle il sera affecté.	16. L'élève qui «passe» sans avoir atteint un niveau de maîtrise satisfaisant ne perturbera pas forcément le travail de la classe à laquelle il sera affecté l'année suivante.
Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités et ses moyens de réussir.	4. Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités.
Les moyens proposés par les spécialistes de l'éducation pour éviter le redoublement sont peu réalistes et difficilement applicables.	46. Les moyens proposés par les spécialistes de l'éducation pour éviter le redoublement sont peu réalistes et difficilement applicables.
Il est rare que le redoublement d'une classe soit vraiment profitable pour l'élève.	11. Le redoublement d'une année est rarement profitable pour l'élève.
On a eu tendance à exagérer le rôle négatif du redoublement. Au cours de l'école primaire, le redoublement est rarement vécu par l'élève comme un échec.	39. On a eu tendance à exagérer le rôle négatif du redoublement. Au cours de l'école primaire, le redoublement est rarement vécu par l'élève comme un échec.
Une décision de redoublement est toujours difficile. Pourtant, lorsque les résultats de l'élève l'exigent, l'enseignant se doit de la prendre en faisant abstraction de toute autre considération.	1. Lorsque les résultats de l'élève l'exigent, l'enseignant se doit de le faire redoubler en faisant abstraction de toute autre considération.
Trop souvent le redoublement a des effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève.	44. Le redoublement a des effets négatifs sur la scolarité ultérieure de l'élève.
Vis-à-vis du collègue qui recevra ma classe l'année suivante, je n'ai pas le droit de promouvoir un élève qui présente des lacunes importantes.	22. Vis-à-vis du collègue qui recevra sa classe l'année suivante, l'enseignant n'a pas le droit de laisser passer un élève qui présente des lacunes importantes.
Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire: cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future.	42. Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire; cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter leur scolarité future.

Le redoublement est généralement inutile puisque la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante.

33. Le redoublement est inutile car la plupart des lacunes scolaires peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante.

Comme toute chose désagréable, le redoublement est, pour l'élève, une occasion de se confronter aux difficultés de la vie.

Items non repris

En s'y prenant de façon adéquate, l'enseignant devrait pouvoir éviter la plupart des redoublements au cours de l'école primaire.

Le redoublement ne fait qu'accroître le désavantage des élèves qui sont déjà défavorisés en raison de leur origine sociale ou culturelle.

Il suffirait de quelques modifications dans le fonctionnement actuel de l'école pour réduire sensiblement le nombre d'élèves qui redoublent.

Je n'ai pas l'impression de vivre le redoublement d'un élève comme un échec de mon enseignement.

La décision de faire doubler un élève me laisse avec un sentiment de culpabilité et de malaise.

Le redoublement est souvent inévitable puisque l'échec de l'élève est dû principalement à des facteurs extrascolaires que l'école ne peut pas corriger.

Le redoublement permet quelquefois de préserver une certaine « justice » entre élèves qui n'ont pas les mêmes capacités ou qui ne fournissent pas le même effort.

Lorsque je dois faire doubler un élève, je ne peux m'empêcher de penser qu'il s'agit malgré tout d'une mesure injuste.
