

Quand les enseignants cessent de croire aux vertus du redoublement !¹

Marcel Crahay²

Elisabeth Issaieva³

Christian Monseur⁴

Mots clés : Redoublement – croyances des enseignants – représentations sociales – connaissances des recherches

Résumé :

La présente recherche a pour objectif décrire les liens entre, d'une part, les croyances des enseignants à l'égard du redoublement et, d'autre part, leurs croyances et conceptions psychopédagogiques dans d'autres domaines : apprentissage, intelligence, évaluation et principes de justice. Il s'agit aussi d'étudier dans quelle mesure la connaissance des recherches sur les effets du redoublement affecte les croyances des enseignants à ce propos. Un questionnaire a été soumis à 125 enseignants primaires du canton de Genève (Suisse). Les réponses obtenues ont été traitées par des analyses factorielles exploratoires, ceci afin de valider une série de construits et les échelles destinées à les mesurer. Celles-ci ont notamment permis de distinguer deux croyances concernant le redoublement : celui-ci offre une seconde chance aux élèves en difficulté et il n'a pas d'effet socio-affectif négatif. Utilisant des méthodes corrélationnelles, y compris la régression linéaire, nous avons examiné les relations entre ces deux croyances et les différentes conceptions psychopédagogiques identifiées ainsi qu'entre ces croyances et la connaissance des recherches et la crédibilité qui leur est accordée, ceci afin de mettre à l'épreuve des faits sept hypothèses formulées en fonction de nos travaux antérieurs. Enfin, distinguant quatre groupes d'enseignants en fonction de leurs croyances relatives aux effets du redoublement, nous avons examiné dans quelle mesure les enseignants qui croient encore et ceux qui ne croient plus au redoublement, se distinguaient par leurs conceptions psychopédagogiques. Deux résultats majeurs ressortent de ces analyses. D'une part, il apparaît que la connaissance des recherches portant sur les effets du redoublement influence les croyances des enseignants à propos de cette pratique, les amenant à douter de ses bienfaits ou à en reconnaître les méfaits. D'autre part, contrairement à plusieurs de nos hypothèses, les croyances des enseignants à propos du redoublement ne sont pas (ou si peu) affectées par leurs conceptions en matière d'apprentissage et d'intelligence. Ces résultats sont discutés en relation avec les théories classiques postulant que les croyances et représentations sociales sont organisées en système.

Abstract

This study aims to describe the relationships between teachers' beliefs about grade retention and their pedagogical beliefs and concepts in the other areas including: learning, intelligence, assessment and equity. It also intends to assess how much teachers' knowledge of educational researches on grade retention affects teacher's beliefs about grade retention. A Likert-type questionnaire has been administered to 125 primary teachers in the Geneva state ("canton"). Collected responses first underwent explanatory factorial analyses in order to validate a set of constructs and their respective measurement scales. These analyses notably distinguished two beliefs about grade retention: (i) it offers a second chance to students with learning difficulties and (ii) it has no negative socio-affective effect. Then, using correlation methods, including linear regressions, the relationships between the two beliefs about grade retention and the different pedagogical concepts identified were analyzed. Similarly, we also studied the relationship between these two beliefs and teachers' knowledge of educational researches, and how credible teachers consider such researches. These analyses tested seven hypotheses based on some of our previous researches. Finally, after having identified four groups of teachers according to their beliefs about grade retention, we investigated how different the pedagogical concepts were between teachers who still believe in retention effectiveness and teachers who don't. Two major outcomes were drawn from the analyses. First, it appears that teacher's knowledge of educational researches on grade retention affects their beliefs about grade retention; leading to doubt about retention advantages or to acknowledge its disadvantages. Secondly, in contradiction with some of our hypotheses, teachers' beliefs about grade retention are not (or almost not) related to teachers' pedagogical beliefs on learning and intelligence. These results are discussed in light with traditional theories which assume that beliefs and social representation are organized into systems.

¹ La présente recherche a été rendue possible par un financement du FNS, décision 100013_132218/1

² Universités de Genève et de Liège

³ Université de Genève

⁴ Université de Liège

⁵ Comme nous l'avons signalé ailleurs (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010), les concepts de croyance et de représentation sociale ont plusieurs points communs. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que nous considérons les deux

² Université de Genève et de Liège rapport à la question de la structuration, ceci se justifie pleinement.

⁸ Université de Genève nous pas retrouvé ce constat avec les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Crahay, Marbaise

⁴ & Risse, 2013) ce qui confond les deux types d'évaluation à visée sommative.

Introduction

Dans de nombreux pays, en particulier, dans les pays francophones, mais aussi dans ceux du Sud de l'Europe (Eurydice, 2011) et en Amérique latine (Labé, Motivans, Truong, & Vasconcellos, 2012), le redoublement reste en usage avec le fort assentiment des enseignants (et des parents), et ceci alors que de nombreuses études concluent à l'inefficacité de cette pratique, voire à ses effets négatifs (cf. Crahay, 1996, 2005 & 2007). Cet état de fait interpelle les chercheurs qui s'étonnent de ce qu'en apparence, les convictions et les pratiques des enseignants résistent aux démonstrations scientifiques en la matière ainsi qu'aux tentatives de réforme (cf. notamment à ce sujet Crahay & Donnay, 2001 & 2002). Ceci les amène à poser la question : « *Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ?* » (Marcoux & Crahay, 2008). Et par rebondissement, ils emboîtent le pas à Mannoni (1998, p. 31) pour questionner « *les mécanismes psychologiques qui servent de support aux représentations constitutives des croyances ...* » des enseignants.

Assurément le redoublement s'ancre dans une conception traditionnelle de l'école car, comme le soulignent Pouliot et Potvin (2000), « *le redoublement est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale, c'est-à-dire depuis que les élèves sont regroupés par échelons constituant des barrières qui retiennent les élèves qui n'atteignent pas les objectifs fixés* » (p. 49). De surcroît, cette pratique sociale est compatible avec une série de raisonnements et de perceptions relatives aux élèves, à leur façon d'apprendre et à leur « *intelligence* » qui confortent les enseignants dans l'usage qu'ils font du redoublement face à ceux qui éprouvent des difficultés. Ainsi, constatant que certains élèves n'ont pas réalisé en fin d'année scolaire certains apprentissages jugés fondamentaux pour aborder ceux de l'année qui suit, bon nombre d'enseignants jugent raisonnable de faire recommencer l'année à ceux-ci afin de « *solidifier les bases* ». Dans pareil cas, les enseignants utilisent un raisonnement métaphorique : les apprentissages scolaires sont assimilés à la construction d'une maison et il est de notoriété que celle-ci doit reposer sur des fondations solides. Un raisonnement que semble valider l'observation des élèves qui redoublent ; il est fréquent, en effet, que les enseignants constatent des progrès chez les redoublants et les attribuent – erronément, du point de vue des chercheurs – au fait de répéter l'année scolaire. D'autres fois, les enseignants recourent à des arguments maturationnistes, « *invoquant l'âge, la taille ou la corpulence de l'enfant* » (Marcoux & Crahay, 2008, p. 508) ou encore à des arguments renvoyant aux capacités cognitives des élèves, comme par exemple, le manque de compréhension voire le manque d'intelligence, celle-ci étant pour certains enseignants innée et fixée de façon immuable dès la naissance (Desombre, Delelis, Antoine, Lachal, Gallet & Urban, 2010 ; Do, 2007). Bref, comme de nombreuses croyances relatives à l'éducation, celles concernant le redoublement semblent s'intégrer dans une sorte de théorie personnelle ou théorie implicite (Vause, 2009) de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement de l'intelligence. L'imperméabilité (supposée) de ces croyances dans les vertus du redoublement aux conclusions des chercheurs s'expliquerait dès lors du fait de son intégration dans un réseau d'idées, de convictions et/ou de représentations de type divers.

L'hypothèse que les croyances (ou les représentations⁵) sont structurées en réseau ou en système est classique. Elle est commune à différentes théories : celle de Rokeach (1976), qui postule la centralité de certaines croyances par rapport à d'autres, celle de Green (1971) qui suggère que les croyances sont organisées en *clusters* (grappes, ensembles de croyances) plus ou moins isolés les uns des autres, à l'intérieur desquels il y aurait un noyau structurant, ou encore celle d'Abic (1989), selon qui les représentations sociales se structurent autour d'éléments organisateurs, formant le noyau stable, et comportent des éléments périphériques, pouvant fluctuer selon les circonstances et exerçant de ce fait un rôle de tampon par rapport aux données de la réalité qui tendraient à l'ébranler dans ses fondements. Cette hypothèse générale, principalement issue de la psychologie sociale, s'est imposée aux chercheurs en éducation. C'est notamment elle qui pousse Marcoux et Crahay (2008) à entreprendre l'investigation de « *la structure des croyances en cherchant à comprendre quelle(s) configuration(s) de croyances rend(ent) compte – au*

⁵ Comme nous l'avons signalé ailleurs (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010), les concepts de croyance et de représentation sociale ont plusieurs points communs. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que nous considérerons les deux termes comme synonymes. Par rapport à la question de la structuration, ceci se justifie pleinement.

moins, partiellement – de certaines pratiques» (p. 6). Cette piste de recherche est également préconisée dans la note de synthèse de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) portant sur les croyances psychopédagogiques des enseignants. C'est dans cette lignée conceptuelle que s'inscrit la présente recherche.

Notre ambition est ici d'investiguer les croyances relatives au redoublement des enseignants de l'enseignement primaire du Canton de Genève. Le but poursuivi est d'identifier certains des déterminants de la croyance des enseignants eu égard aux effets positifs du redoublement sur la scolarité des élèves en difficulté et l'absence de méfaits socio-affectifs. Ceci constitue en quelque sorte notre postulat de base. Sur la base de recherches antérieures (Dallafiora & Mastrangelo, 2007 ; Carretero & Honneger, 2012 ; Fernandez-Fecchi & Granja, 2006 ; Marcoux et Crahay, 2008 ; Mugny, 2009 ; Pini, 1991), nous supposons, en effet, que la majorité des enseignants genevois sont favorables à cette pratique : ceux-ci partagent notamment les croyances que le redoublement offre une seconde chance aux élèves en difficulté scolaire (croyance 1) et que la décision prise à leur égard n'induit pas d'effet(s) socio-affectif(s) négatif(s) (croyance 2). Ceci nous conduit à chercher à identifier des paramètres qui influent sur ces deux croyances. Plus précisément, notre investigation part du présupposé qu'au sein même de la corporation des enseignants genevois, une certaine variabilité de croyances est observable : même si la majorité des enseignants croient en l'efficacité de cette pratique, d'autres en doutent voire la rejettent. C'est sur cette variabilité de croyances que repose notre méthodologie. Dans la présente recherche, nous cherchons, de façon précise, à identifier quelques paramètres qui caractérisent les enseignants qui croient dans le redoublement *versus* ceux qui caractérisent les enseignants qui n'y croient pas. Plus précisément encore, la présente recherche vise à répliquer l'étude de Crahay, Marbaise et Issaieva (2013) sur un échantillon d'enseignants différents : genevois, dans la présente recherche alors que, dans la précédente, nous avons étudié les croyances d'enseignants belges francophones, de la Province de Liège précisément. Nous avons également l'ambition d'approfondir certaines hypothèses déjà présentes dans la recherche précédente ou ayant émergés à la suite de celle-ci et d'affiner le traitement statistique des données.

Pour une part, les résultats de Crahay & al. (2013) convergent avec les résultats des recherches antérieures concernant les croyances des enseignants liégeois de la CFWB eu égard au redoublement : la majorité des enseignants exprime un avis favorable envers la pratique du redoublement, affirmant que la répétition d'une année scolaire permet une remise à niveau des élèves « faibles » et, de ce fait, leur offre une seconde chance (Crahay, 2007). Parallèlement, la plupart d'entre eux sous-estiment, voire nient totalement, les effets négatifs de cette pratique sur le développement socio-affectif de ces élèves et, notamment, sur leur confiance en leur capacité d'apprendre et de réussir à l'école. Cependant, une analyse typologique nuance ce constat. Celui-ci est valable pour une majorité d'enseignants (57 sur 112, assurément), mais ne l'est pas pour d'autres (39). Ceux qui doutent des vertus du redoublement et redoutent ses méfaits socio-affectifs ont été informés des résultats des recherches sur les effets du redoublement. Ainsi, il apparaît que les enseignants qui peuvent faire état d'une bonne connaissance des recherches scientifiques sur les effets du redoublement tendent à ne plus croire en ses bienfaits. Ceci constitue, à nos yeux, un résultat capital qui va à l'opposé des hypothèses formulées par bon nombre de psychopédagogues (pour une synthèse de ces hypothèses, voir Boraita & Marcoux, 2013) ou de sociologues (voir notamment, Draelants, 2009). Dans la présente étude, nous tenterons de confirmer cette observation (H1).

Une interprétation simplificatrice de cette observation importante peut conduire à l'idée qu'il suffirait de faire connaître les recherches sur les effets négatifs du redoublement pour que les enseignants changent leurs croyances. Les choses ne sont pas aussi simples. L'examen approfondi des données de Crahay & al. (2013) laisse voir des enseignants qui, informés de ces recherches, continuent à croire dans les bienfaits du redoublement. Pareille observation a également été faite par Marcoux et Crahay (2008) dans une étude de type qualitatif portant sur 41 enseignants genevois de 6^{ème} primaire (aujourd'hui 8P Harmos). De façon explicite, Marcoux et Crahay (2008) relatent des propos d'enseignants qui contestent les résultats des recherches au nom de leur expérience de terrain, de leurs savoirs professionnels. Quel est le mécanisme sous-jacent ? Véritable croyance en la supériorité des savoirs professionnels sur les savoirs scientifiques ? Mécanisme de défense fondé sur ce que Piaget (1977, pp. 120-121) aurait appelé un refoulement cognitif ? Nul ne le sait dans l'état actuel des recherches. Quoi qu'il en soit, ce constat nous permet de formuler une hypothèse pour expliquer que la connaissance des recherches ne suffise pas à ébranler la croyance de certains en faveur du redoublement. Précisément, nous supposons que, dès lors qu'ils valorisent le savoir d'expérience au détriment des savoirs issus des recherches scientifiques, les enseignants continuent à croire dans les vertus du redoublement qu'ils connaissent ou non les résultats des recherches. Précisément, cette seconde hypothèse

consiste à supposer un lien positif entre cette valorisation des savoirs d'expérience et, d'une part, la croyance dans les bienfaits du redoublement et, d'autre part, le rejet de ses méfaits socio-affectifs (H2).

La mise en doute des résultats des recherches sur le redoublement par certains enseignants est un objet d'interrogation important à nos yeux. Ceux-ci se caractérisent-ils par un profil de croyances psychopédagogiques particulier ? Nous n'avons pas d'hypothèses spécifiques. C'est pourquoi, à ce propos, il faudra considérer les analyses auxquelles nous avons procédé comme exploratoires.

Plus généralement, nous investiguerons à nouveau dans quelle mesure les conceptions des enseignants eu égard à l'intelligence, à l'apprentissage, ainsi que leurs conceptions de l'évaluation scolaire ainsi que les principes de justice auxquels ils adhèrent affectent leurs croyances quant aux effets, positifs ou négatifs, du redoublement. Après avoir calculé des corrélations entre ces conceptions, nous procéderons, par équation de régression à l'estimation de leurs poids respectifs ainsi que celui de la connaissance des recherches sur la croyance dans les vertus du redoublement, celle-ci étant prise comme variable à prédire.

Concernant l'effet des conceptions des enseignants eu égard à l'intelligence, à l'apprentissage, ainsi que leurs conceptions de l'évaluation scolaire et de la justice, les résultats engrangés dans notre étude précédente (Crahay & al., 2013) n'ont pas confirmés les hypothèses initiales que nous avions formulées. Celles-ci reposaient sur la supposition générale qu'il était possible de mettre en relation la variabilité des croyances eu égard au redoublement avec l'adhésion plus ou moins forte des enseignants par rapport à diverses théories de l'apprentissage et de l'intelligence ainsi que diverses conceptions de l'évaluation et de la justice. Les analyses statistiques auxquelles nous avons procédé sur les données belges nous ont amené à constater que les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage, l'intelligence et l'évaluation ainsi que leurs principes de justice mesurés à travers divers questionnaires dont les qualités psychométriques ont pu être montrées, ne permettent pas de prédire les croyances en matière de redoublement. Précisément, lorsque nous introduisons dans une équation de régression les conceptions psychopédagogiques qui obtiennent une corrélation (par ailleurs, faible) avec la croyance dans les bienfaits du redoublement, celles-ci n'expliquent qu'un pourcentage infime de la variance de la variable à prédire (la croyance dans les bienfaits du redoublement).

L'analyse typologique à laquelle nous avons procédé sur ces mêmes données liégeoises aboutit également à des résultats interpellants. Celle-ci permet de dégager deux groupes, ce qui est conforme à nos hypothèses initiales, mais ce que les distingue, ce ne sont pas des conceptions psychopédagogiques antagonistes. L'analyse typologique ne met pas en opposition des enseignants constructivistes à d'autres qui seraient behavioristes. Elle ne met pas non plus en opposition des enseignants qui auraient une conception innéiste de l'intelligence à d'autres qui auraient une conception évolutive de celle-ci. Les résultats de cette analyse ne donnent pas à voir un clivage entre enseignants en fonction des courants psychopédagogiques qui s'opposent sur le plan théorique. Nous obtenons une typologie qui ne différencie pas les enseignants selon la nature de leurs croyances, mais selon l'intensité de leur adhésion avec les différentes conceptions. Ainsi, l'analyse nous montre d'abord que près de la moitié des enseignants ont réagi de façon tiède face à la plupart des propositions théoriques qui leur étaient présentées, comme s'ils n'avaient pas d'avis – en tout cas, pas d'avis tranché – à leur propos. L'analyse nous dévoile un second groupe d'enseignants, légèrement majoritaire, qui s'expriment nettement en faveur de quasiment toutes les propositions théoriques qui leur sont soumises. Ce constat va à contre-courant de nombreuses recherches qui postulent et, parfois, observent un clivage entre des enseignants constructivistes, qualifiés également de progressistes, et d'autres qualifiés de traditionnalistes et/ou de behavioristes (Kember & Kwan, 2000 ; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Les enseignants genevois s'expriment-ils de façon aussi tiède concernant l'intelligence, l'apprentissage, l'évaluation et les principes de justice que les enseignants liégeois ? Se distinguent-ils seulement selon l'intensité de leurs croyances et conceptions à l'instar de leurs collègues liégeois ou, au contraire, observe-t-on dans ce canton helvétique profondément marqué par les controverses autour de l'Education Nouvelle et dans lequel les enseignants primaires sont formés à l'université depuis une vingtaine d'années, des différences qualitatives dans les croyances des enseignants. Notre hypothèse générale est que, nous basant sur l'étude Marcoux et Crahay (2008) réalisées à Genève, nous trouverons des positionnements plus marqués chez les enseignants genevois que chez les enseignants liégeois. Nous reprendrons dès lors telles quelles les hypothèses que nous avions formulées alors concernant le rapport entre les conceptions relatives à l'intelligence, l'apprentissage, l'évaluation et les principes de justice et les croyances relatives au redoublement.

Hypothèses

En définitive, nous tenterons de confirmer deux hypothèses impliquant le rapport des enseignants quant à la connaissance des recherches sur les effets du redoublement. Concernant l'effet des conceptions des enseignants relatives à l'intelligence, l'apprentissage, l'évaluation et les principes de justice, nous reprendrons telles quelles les hypothèses formulées lors de notre étude précédente afin de les mettre à l'épreuve de données recueillies dans un autre contexte culturel, supposant en quelque sorte que les enseignants genevois sont susceptibles d'avoir des croyances et conceptions plus tranchées que les enseignants liégeois francophones. Enfin, nous explorerons sans hypothèse préalable les liens potentiels entre les conceptions psychopédagogiques des enseignants et leur rapport aux résultats des recherches sur les effets du redoublement.

Les deux hypothèses impliquant le rapport des enseignants quant à la connaissance des recherches sur les effets du redoublement, peuvent être formulées comme suit :

- H1 – Les enseignants qui attestent d'une connaissance correcte des recherches sur les effets du redoublement, ont tendance, en majorité, à rejeter la croyance selon laquelle le redoublement offre une seconde chance aux élèves en difficulté scolaire et, parallèlement, ils redoutent des préjugés socio-affectifs liés à cette pratique.
- H2 – Les enseignants qui mettent en doute la pertinence des recherches sur ses effets et valorisent les savoirs d'expérience, affirment leur croyance dans les bienfaits scolaires et cognitifs du redoublement tout en repoussant l'idée de méfaits socio-affectifs de cette pratique.

La première hypothèse suppose une liaison négative entre la connaissance des recherches et les croyances en faveur du redoublement. La seconde, quant à elle, suppose une relation positive entre ces croyances et la valorisation des savoirs d'expérience. De façon complémentaire, nous explorerons la liaison entre la connaissance des recherches sur les effets du redoublement et la valorisation des savoirs d'expérience.

Sur la base de nos recherches précédentes (Crahay & al., 2013 ; Issaieva & Crahay, soumis), nous avons distingué plusieurs conceptions de l'intelligence. La première consiste à croire ou non que l'intelligence est une caractéristique innée et fixée dès la naissance, donc immuable ; cette croyance s'oppose « en creux » à une conception que Dweck (1999) qualifie de constructiviste ou évolutive de l'intelligence. La seconde consiste à considérer que l'intelligence est liée à la capacité de comprendre rapidement les savoirs enseignés en classe et, partant, que les élèves intelligents n'ont pas besoin de beaucoup d'explication, ni d'efforts pour comprendre et apprendre. La troisième lie intelligence et mémoire : l'élève intelligent aurait une bonne mémoire. La quatrième conception correspond à l'idée que l'intelligence est tributaire des connaissances que l'enfant peut maîtriser ; elle établit un lien entre intelligence et connaissance, mais aussi culture. Quant à la cinquième conception de l'intelligence repérée, elle renvoie à de la théorie de Howard Gardner postulant l'existence d'intelligences multiples et considérant que chaque individu est doté d'une certaine forme d'intelligence. Enfin, la sixième conception renvoie à l'idée que le développement de l'intelligence requiert un climat socio-affectif positif et, partant, des manifestations de confiance de l'adulte. Alors que les deux premières conceptions de l'intelligence conduisent logiquement à distinguer les « bons » et les « mauvais » élèves, la cinquième conception devrait conduire les enseignants à respecter et à prendre en compte les différences individuelles et, partant, à se déclarer peu favorables au redoublement, une décision qui stigmatise ceux qui ne sont pas dotés des formes d'intelligence valorisées par l'école. Nos hypothèses supposent des liens entre trois de ces conceptions et les croyances concernant le redoublement.

- H3 -Les croyances des enseignants eu égard au redoublement sont influencées par leur conception de l'intelligence.
 - a) Ainsi, les enseignants qui croient dans les bienfaits du redoublement privilégient une conception maturationniste de l'intelligence et, plus précisément, croient que celle-ci est innée et fixée dès la naissance. A l'opposé, ceux qui rejettent cette croyance valorisent une conception de l'intelligence selon laquelle celle-ci est tributaire des interactions de l'enfant avec son entourage social.
 - b) Les enseignants qui pensent que les élèves moins intelligents ont davantage besoin de temps pour comprendre, sont enclins à croire en l'efficacité du redoublement.
 - c) Les enseignants qui croient en l'existence d'intelligences multiples (Théorie de Gardner), sont enclins à se déclarer opposés au redoublement

Smith (1990) a observé sur un petit nombre d'enseignants étatsunien une liaison entre une conception constructiviste de l'apprentissage et une défiance par rapport au redoublement. Dans notre étude précédente (Crahay & al., 2013), nous n'avons pas retrouvé ce lien. Nous nous proposons de tester à nouveau cette hypothèse dans le cadre de la présente recherche. Sur la base d'une autre recherche précédente (Issaieva & Crahay, 2013), nous avons distingué cinq conceptions de l'apprentissage. La première conception fait clairement référence à l'apprentissage implicite : elle consiste à considérer que des apprentissages peuvent s'opérer sans passer par la compréhension. La seconde conception, que nous la qualifions de « behavioriste », souligne la nécessité de la répétition pour que l'apprentissage se réalise. La troisième, quant à elle, considère que l'apprentissage repose sur l'éradication d'une connaissance antérieure pour la remplacer par une connaissance nouvelle. La quatrième conception sera qualifiée de « constructiviste » : elle consiste à penser que l'apprentissage implique la résolution d'un problème, qu'il implique que l'élève surmonte un obstacle. Enfin, la cinquième et dernière conception se situe dans une perspective que nous qualifions de cognitiviste ; elle souligne l'importance du lien entre les informations nouvelles et les connaissances antérieures. Selon cette conception, apprendre c'est intégrer des informations nouvelles dans un réseau de connaissances déjà là. Suivant Smith (1990), nous testerons l'hypothèse d'un lien négatif entre la conception dite constructiviste et les croyances dans les vertus du redoublement. A l'opposé, nous supposons un lien positif entre la conception « behavioriste » de l'apprentissage et la croyance dans le redoublement. Ces deux hypothèses peuvent être formulées comme suit :

- H4 - Les croyances des enseignants eu égard au redoublement sont influencées par la conception qu'ils se font de l'apprentissage.
 - a. Plus ils sont constructivistes, moins ils sont enclins à faire redoubler un élève, la perturbation et l'essai-erreur reflétant leur mode de fonctionnement.
 - b. A contrario, plus les enseignants associent apprentissage et répétition, plus ils auraient tendance à faire redoubler un élève.

Dans une première étude portant sur les conceptions des enseignants français en matière d'évaluation (Issaieva & Crahay, 2010), nous avons pu constater que ceux-ci distinguaient les fonctions diagnostiques (visant à repérer et à comprendre les difficultés des élèves) des fonctions normatives (visant à un classement des élèves). Dans une autre étude ciblant des enseignants genevois (Boraita & Issaieva, 2013), il est apparu que ces enseignants différenciaient l'évaluation sommative à référence critériée de l'évaluation sommative à visée normative⁶. Il paraît logique de supposer un lien entre l'évaluation normative et la pratique du redoublement et, à l'inverse, une relation entre évaluation formative et non-redoublement. Par ailleurs, eu égard à nos travaux sur les principes de justice auxquels peuvent adhérer les enseignants (Crahay, Issaieva & Marbaise, 2013), nous avons conçu des items visant à tester dans quelle mesure les enseignants genevois adhéraient à l'égalité de traitement ou à l'égalité des acquis dans une perspective de justice corrective, supposant un lien entre l'égalité de traitement et la croyance dans le redoublement et, à l'opposé, entre justice corrective et non redoublement. Tout ceci nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

- H5a - Les enseignants qui attribuent à l'évaluation des élèves une fonction diagnostique visant à repérer les difficultés des élèves sont moins enclins à croire dans l'utilité de faire redoubler les élèves en difficulté. Ils considèrent ainsi l'évaluation comme un moyen au service de l'apprentissage et non comme un outil de sanction.
- H5b - A contrario, les enseignants qui envisagent l'évaluation comme normative, permettant de classer les élèves, sont davantage favorables à la pratique du redoublement.
- H6 - Les enseignants enclins à adhérer à l'idéologie de l'égalité de traitement et donc à considérer la relation éducative comme devant être identique pour tous les élèves, sont enclins à utiliser la pratique du redoublement. A contrario, ceux qui défendent une vision de justice corrective, sont enclins à réfuter le bienfondé du redoublement.

⁶ Notons que nous n'avons pas retrouvé ce constat avec les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Crahay, Marbaise & Issaieva, 2013) ; ceux-ci confondent les deux types d'évaluation à visée sommative.

Il est important de souligner que les hypothèses H3, H4, H5 et H6 presupposent une structuration précise des croyances des enseignants. Ainsi, l'hypothèse 3 suppose que certains enseignants ont une conception évolutive de l'intelligence, d'autres sont innéistes ou adhèrent à la théorie des intelligences multiples de Gardner. L'hypothèse 4 suppose que des enseignants ont une conception constructiviste de l'apprentissage et que d'autres ont une théorie du déclic. L'hypothèse 5 table sur la distinction entre des enseignants qui privilégiuent soit l'évaluation formative, soit une approche normative. Quant à l'hypothèse 6, elle repose sur l'idée que les enseignants distinguent l'égalité de traitement (et, peut-être, l'égalité des chances) de l'égalité des acquis.

Après avoir validé par analyse factorielle la structuration conceptuelle du questionnaire, nous tenterons de vérifier, par l'intermédiaire de corrélations, les sept hypothèses formulées ci-devant. Ensuite, nous procéderons à une analyse par régression multiple afin d'estimer le poids des différents paramètres (connaissances des recherches et croyances psychopédagogiques) quant à l'explication statistique des croyances relatives au redoublement.

Faisant l'hypothèse générale que les croyances des enseignants sont susceptibles de s'articuler en «théories» personnelles, nous tenterons de repérer des profils de croyances par l'intermédiaire des analyses corrélationnelles. Ainsi, il nous semblerait logique que les enseignants adhérant à une conception corrective de la justice (égalité des acquis), adhèrent à une conception formative de l'évaluation, aient une conception évolutive de l'intelligence et constructiviste de l'apprentissage et, par voie de conséquence, ne croient pas dans les vertus du redoublement, surtout s'ils ont été mis au courant des recherches portant sur le sujet. Quant aux enseignants convaincus des effets du redoublement, il nous paraît plausible de supposer qu'ils se caractérisent par un profil de croyances opposées. Enfin, afin d'explorer dans quelle mesure les enseignants qui adhèrent au redoublement *versus* ceux qui n'y adhèrent pas, nous constituerons des groupes d'enseignants en fonction de leurs croyances en matière de redoublement et examineront dans quelle mesure leurs conceptions psycho-pédagogiques diffèrent.

La méthode de recherche

L'échantillon d'enseignants interrogés

Un questionnaire a été présenté à un échantillon de convenance de 125 enseignants primaires du Canton de Genève. L'échantillon obtenu est présenté dans le tableau 1. Nous le détaillons selon deux paramètres: (1) l'ancienneté (le nombre d'années de carrière) et (2) la classe enseignée (le niveau de scolarité pris en charge par l'enseignant) : 1P-2P, 3P-4P, 5P-6P⁷.

Tableau 1 : Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur ancienneté et en fonction du niveau scolaire dans lequel ils exercent

Ancienneté	Niveau d'enseignement				Total
	1P-2P	3P-4P	5P-6P	Autres et données manquantes	
Moins de 6 ans	2	5	3	4	14
De 6 à 10 ans	7	9	5	6	27
De 11 à 15 ans	4	5	2	8	19
De 16 à 20 ans	7	1	0	5	13
De 21 à 25 ans	7	0	3	6	16
Plus de 25 ans	17	4	5	10	36
Total	44	24	18	39	125

Comme les données du tableau 1 l'indique, la répartition des âges est assez diversifiée avec cependant un nombre plus élevé d'enseignants avec une ancienneté de plus de 25 ans. Par ailleurs, davantage d'enseignants

⁷ Pour le lecteur suisse, signalons que nous n'adoptons pas la nomenclature Harmos qui n'était pas encore en vigueur au moment du recueil des données.

responsables des premiers apprentissages ont été interrogés. Trente-neuf des enseignants interrogés signalent qu'ils travaillent en tant que GNT (généralistes non titulaires), ECSP (enseignant chargé de soutien pédagogique), STACC (enseignant en structures d'accueil) ou remplaçant, voire ont omis de répondre à la question portant sur le niveau d'enseignement.

La structure du questionnaire présenté aux enseignants

Le questionnaire utilisé résulte de l'assemblage de différentes échelles. L'ensemble comporte 153 items sensés mesurer les sept thématiques impliquées dans nos hypothèses, pour rappel :

1. Les croyances ayant trait au redoublement, à ses effets et ses conditions de succès, les raisons de le décider (Boraita & Marcoux, 2013) : 47 items
2. Les connaissances des recherches sur le redoublement et de leurs résultats ainsi que le rapport aux savoirs d'expérience (Boraita & Marcoux, 2013) : 10 items
3. Les conceptions de l'intelligence (Issaieva & Crahay, soumis) : 41 items
4. Les conceptions relatives à l'apprentissage (Issaieva & Crahay, 2013) : 28 items
5. Conceptions de l'évaluation (Issaieva & Crahay, 2010) : 14 items
6. Principes de justice (Crahay, Issaieva & Marbaise, 2013) : 15 items

Les items sont présentés sous la forme d'une échelle de Likert en six points allant du pôle « Pas du tout d'accord » au pôle « Tout à fait d'accord ». En conséquence, plus la moyenne des réponses données à un item est élevée, plus les enseignants adhèrent à la proposition. Les items sont présentés, par thématique et par échelle dans les annexes ; les items inversés sont identifiés par l'indication (I). Le questionnaire relatif aux croyances des enseignants est complété d'une série de questions dichotomiques, à choix multiples, semi-ouvertes ou ouvertes, destinées à récolter des informations sur la situation « personnelle » (genre, âge, formation,) et professionnelle (formation suivie, nombre d'année en fonction, manière de gérer sa classe) de chaque enseignant. Ces questions sont placées à la fin du questionnaire.

Les *constructs* mesurés à partir du questionnaire

Pour chacune des sept thématiques, des analyses factorielles exploratoires avec rotation *varimax* ont été implémentées sur l'ensemble des items qui relèvent de la thématique étudiée. Les items qui saturent, après rotation, sur des facteurs comportant moins de 3 items ont été mis de côté, ainsi que les items qui saturent à plus de 0.50 dans plus d'une dimension. Du questionnaire général, nous avons ainsi gardé 87 questions sur les 153 préalablement disponibles. Ces 87 questions couvrent les sept thématiques à propos desquels les enseignants ont été interrogés. Elles ont été sélectionnées de manière à mesurer les 21 croyances, connaissances et conceptions impliquées dans les hypothèses formulées ci-dessus.

Sur ces 87 items restants, une série d'analyses factorielles exploratoires, une par thématique, toujours avec rotation *varimax*, ont été reconduites et les scores factorisés issus de cette seconde série d'analyses ont été sauvegardés. Les scores factorisés au sein de chacune des 7 thématiques sont donc par construction orthogonaux. Ainsi, la corrélation entre les deux croyances sur le redoublement, à titre d'exemples, est égale à 0. Par conséquent, les corrélations entre les différentes échelles relevant d'une même thématique ne seront pas rapportées. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que nous ne présentions pas de corrélations entre les deux croyances relatives au redoublement ou entre les deux échelles portant sur la thématique « Connaissance et rapport aux recherches sur le redoublement», etc.

Pour chacune des 20 échelles, nous avons ensuite calculé l'alpha de *Cronbach* au départ des 87 items finalement retenus. Le tableau 2 fournit une description succincte des *constructs* sur lesquels nous avons opéré les analyses statistiques visant à mettre à l'épreuve nos différentes hypothèses. Ce tableau fournit également la valeur de l'alpha de *Cronbach*.

Tableau 2 : Thématiques couvertes par les 81 questions retenues et les 21 constructs impliqués dans nos hypothèses.

Thématique	Constructs	Nbre d'items	Alpha de Cronbach
Croyances concernant le redoublement	Le redoublement offre à l'élève une seconde chance	9	0,93
	Le redoublement n'a pas des effets socio-affectifs négatifs	3	0,93
Connaissance et rapport aux recherches sur le redoublement	Les recherches montrent l'inefficacité du redoublement quant au devenir scolaire des élèves en difficulté	5	0,83
	Les recherches scientifiques ne prennent pas en considération les réalités du terrain (donc, mise en doute des recherches)	3	0,58
Conceptions de l'intelligence	L'intelligence est innée et immuable	5	0,82
	L'Intelligence se caractérise par une bonne mémoire	5	0,74
	Intelligence se caractérise par une compréhension rapide avec moins d'efforts et d'explications	4	0,75
	L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture	4	0,78
	L'intelligence est multiples (théorie de Gardner)	3	0,78
	Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	3	0,67
Conceptions de l'apprentissage	L'apprentissage peut se faire de façon implicite, sans compréhension préalable	4	0,81
	L'apprentissage implique la répétition	4	0,77
	L'apprentissage, c'est le remplacement d'une connaissance par une autre	3	0,81
	L'apprentissage implique la résolution d'un problème, de surmonter un obstacle	3	0,79
	Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles dans un réseau de connaissances déjà là.	4	0,64
Conceptions concernant les fonctions de l'évaluation	L'évaluation doit remplir une fonction sommative : faire un bilan des apprentissages réalisés par l'élève	5	0,68
	L'évaluation peut remplir une fonction diagnostique des difficultés des élèves	3	0,82
	L'évaluation permet de distinguer les bons des mauvais élèves et de sanctionner les seconds	4	0,59
Principes de Justice	Egalité de traitement Enseignement non différencié	5	0,81
	Justice corrective. Enseignement compensatoire	3	0,64

Toutes les échelles, hormis deux, présentent une consistance interne largement supérieure à la valeur seuil généralement admise (à savoir 0,60) pour des échelles de type *Likert*. Seule les échelles portant sur les connaissances acquises par l'expérience et sur l'évaluation en tant que moyen pour distinguer les bons des mauvais élèves et de sanctionner les seconds font exception ; l'alpha est respectivement de 0,58 et de 0,59. L'interprétation des résultats relatifs à ces deux échelles sera donc soumise, comme il se doit, à certaines réserves.

Résultats

Mise à l'épreuve empirique de nos hypothèses

Connaissances et croyances relatives aux effets du redoublement

Nous avons formulé à cet égard deux hypothèses. La première suppose une relation négative entre la connaissance des recherches sur les effets du redoublement et la croyance en ses bienfaits. Vu que nous avons distingué essentiellement deux types de croyances – l'une consistant à penser que redoublement offre à l'élève une seconde chance sur le plan de la réussite scolaire; la seconde consistant à rejeter l'idée de méfaits socio-affectifs du

redoublement –, nous supposons une corrélation négative entre ces deux types de croyances et la connaissance des recherches relatives aux effets du redoublement. En d'autres termes, plus l'enseignant connaît les résultats des recherches, moins ils croient dans les bienfaits cognitifs du redoublement et moins il en rejette les méfaits socio-affectifs.

Quant à la seconde l'hypothèse, elle suppose que les enseignants qui mettent en doute la pertinence des recherches sur les effets du redoublement et valorisent les savoirs d'expérience au détriment des résultats de ces recherches, croient dans les bienfaits du redoublement et rejettent l'idée qu'il a des effets socio-affectifs négatifs. Cette hypothèse, si elle se vérifie, doit se traduire par une corrélation positive entre le facteur « mise en doute des recherches » et la croyance que le redoublement offre à l'élève une seconde chance. Secondairement, plus l'enseignant valorise l'expérience au détriment des résultats de recherche, plus il devrait aussi défendre l'idée que le redoublement n'a pas d'impact socio-affectif sur les élèves. En conséquence, on devrait également observer une corrélation positive entre cette mise en doute et la croyance d'absence d'impacts socio-affectifs.

Le profil des corrélations obtenues (tableau 3) confirment sans ambiguïté ces hypothèses. Vu les caractéristiques de notre échantillon, l'inférence doit se limiter à la population d'enseignants primaires genevois. Il en ira de même pour tous les indices de probabilité mentionnés dans le présent article.

Tableau 3 : Corrélations entre les croyances relatives au redoublement et les connaissances des recherches ainsi que la crédibilité accordée à celles-ci

	Le redoublement offre à l'élève une seconde chance	Le redoublement n'a pas d'effets socio-affectifs négatifs
Connaissance des recherches sur le redoublement	-0,29 (p<0,01)	-0,62 (p<0,01)
Mise en doute des recherches au profit des savoirs d'expérience	0,44 (p<0,01)	0,39 (p<0,01)

Quelles relations entre les croyances relatives au redoublement et celles relatives à l'intelligence et à l'apprentissage?

Concernant les relations entre les croyances relatives au redoublement et les conceptions de l'intelligence, nous avons formulé trois hypothèses sur la base de nos recherches précédentes (Crahay & al. 2013; Issaieva & Crahay, soumis ; Issaieva & Crahay, 2013). La première suppose un lien entre la conception innéiste de l'intelligence et la croyance dans les bienfaits du redoublement, la seconde entre la conception de l'intelligence comme déterminant la vitesse de compréhension et cette même croyance concernant le redoublement, la troisième entre la croyance dans des intelligences multiples et l'opposition au redoublement. Les corrélations (soulignées dans le tableau 4) vont dans le sens des deux premières hypothèses, mais pas dans celui de la troisième. On note, par ailleurs, une corrélation positive ($r = 0,29$) entre la conception de l'intelligence comme produit de l'apport cumulatif des connaissances et de la culture et la croyance que le redoublement n'a pas d'effet socio-affectif.

Tableau 4 : Corrélations entre, d'une part, les croyances relatives au redoublement, et, d'autre part, les conceptions de l'intelligence et de l'apprentissage ainsi qu'entre les connaissances des recherches et les conceptions de l'intelligence et de l'apprentissage

	Le redoublement offre à l'élève une seconde chance	Le redoublement n'a pas d'effets socio-affectifs négatifs	Connaissance des recherches	Mise en doute des recherches
L'intelligence est innée et immuable	<u>0,21</u> (NS)	0,07 (NS)	-0,06 (NS)	0,08 (NS)
Intelligence se caractérise par une compréhension rapide avec moins d'efforts et d'explications	<u>0,48</u> ($p < 0,01$)	-0,07 (NS)	-0,05 (NS)	<u>0,36</u> ($p < 0,01$)
L'Intelligence se caractérise par une bonne mémoire	-0,06 (NS)	0,06 (NS)	-0,05 (NS)	-0,01 (NS)
L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture	0,11 (NS)	0,32 ($p < 0,01$)	-0,08 (NS)	0,18 (NS)
L'intelligence est multiple (théorie de Gardner)	0,16 (NS)	-0,05 (NS)	-0,16 (NS)	-0,02 (NS)
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	0,01 (NS)	-0,06 (NS)	0,14 (NS)	0,07 (NS)
L'apprentissage peut se faire de façon implicite, sans compréhension préalable	0,08 (NS)	-0,05 (NS)	0,02 (NS)	0,19 (NS)
L'apprentissage implique la répétition	<u>0,26</u> ($p = 0,01$)	0,27 ($p = 0,01$)	-0,34 ($p < 0,01$)	0,14 (NS)
L'apprentissage, c'est le remplacement d'une connaissance par une autre	0,06 (NS)	-0,17 (NS)	0,05 (NS)	0,02 (NS)
L'apprentissage implique la résolution d'un problème,	0,07 (NS)	0,01 (NS)	0,06 (NS)	-0,07 (NS)
Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles dans un réseau de connaissances déjà là.	0,07 (NS)	-0,09 (NS)	0,20 (NS)	-0,04 (NS)

Concernant les conceptions de l'apprentissage, nous avons retenu deux hypothèses: celle d'un lien négatif entre la conception qualifiée de constructiviste de l'apprentissage conduisant à privilégier la résolution de problèmes et la croyance dans les vertus du redoublement et celle, opposée, d'un lien positif entre cette croyance et la conception behavioriste de l'apprentissage valorisant la répétition. Seule cette seconde hypothèse peut être retenue à l'examen des corrélations reprises dans le tableau 4. Autrement dit, les enseignants qui considèrent que la répétition est nécessaire à l'apprentissage croient dans les vertus du redoublement. On remarquera, néanmoins, la corrélation positive relativement élevée entre la croyance favorable au redoublement et la conception « innéiste » de l'intelligence ($r = 0,21$), ainsi que la corrélation positive significative entre cette croyance et la conception de l'intelligence comme une aptitude à comprendre rapidement ($r = 0,48$).

Concernant les corrélations entre, d'une part, les diverses conceptions psychopédagogiques des enseignants et, d'autre part, leur connaissance des recherches sur les effets du redoublement et la mise en doute de ces recherches au profit des savoirs d'expérience, on relèvera la corrélation négative entre la conception de l'apprentissage qui souligne le rôle de la répétition et la connaissance des recherches : les enseignants qui considèrent que la répétition est nécessaire à l'apprentissage connaissent mal les recherches sur le redoublement (et vice versa). Ceci est à mettre en relation avec la corrélation observée entre cette même conception de l'apprentissage et la croyance dans les bienfaits du redoublement. En revanche, la corrélation entre la conception de l'intelligence comme une capacité à comprendre rapidement des explications et la mise en doute des recherches nous a surpris ; celle-ci résulte peut-être d'un phénomène de colinéarité entre cette conception de l'intelligence et la croyance dans les vertus du redoublement.

Quelles relations entre les croyances relatives au redoublement et les conceptions des enseignants eu égard à l'évaluation et aux principes de justice ?

A ce sujet, nous avons formulé trois hypothèses. L'hypothèse 5a consiste à supposer un lien négatif entre la conception diagnostique visant à repérer les difficultés des élèves et l'adhésion à la pratique du redoublement ; à l'opposé, les enseignants qui valorisent l'évaluation normative visant à classer les élèves lui seraient favorables (hypothèse 5b). Comme le donnent à voir les corrélations présentées dans le tableau 5, l'hypothèse 5a n'est pas confirmée, au contraire ($r = 0,44$) ; en revanche, l'hypothèse 5b est confirmée ($r = 0,25$). Plus exactement, nous observons des corrélations positives entre la croyance dans les vertus du redoublement et les trois conceptions de l'évaluation que nous avons distinguées. Bref, il apparaît que les enseignants qui adhèrent à la croyance en faveur du redoublement se distinguent de ceux qui n'y adhèrent pas par un positionnement favorable aux trois fonctions de l'évaluation. Comment ce résultat inattendu peut-il s'expliquer ? Peut-être les enseignants qui croient dans les bienfaits du redoublement recourent-ils plus souvent à des évaluations, quelles qu'en soient les finalités ? Ceci signifierait réciproquement que les enseignants qui ne croient pas dans le redoublement rejettent l'évaluation des élèves eu égard à ses trois fonctions potentielles : sommative, formative et pronostique. Notons que, dans notre étude précédente sur le même sujet mais avec des enseignants liégeois (Crahay & al., 2013), nous avions enregistré une seule corrélation positive : entre la croyance dans les bienfaits du redoublement et la conception normative de l'évaluation ($r = 0,23$).

Tableau 5 : Corrélations entre, d'une part, les croyances relatives au redoublement, et, d'autre part, les conceptions relatives à l'évaluation et aux principes de justice.

	Croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement	Croyance dans l'absence d'effets socio-affectifs négatifs du redoublement
L'évaluation doit remplir une fonction sommative : faire un bilan des apprentissages réalisés par l'élève	0,28 ($p<0,01$)	-0,24 ($p=0,02$)
L'évaluation peut remplir une fonction diagnostique des difficultés des élèves	0,44 ($p<0,01$)	-0,05 (NS)
L'évaluation permet de distinguer les bons des mauvais élèves et de sanctionner les seconds	0,25 ($p=0,01$)	0,04 (NS)
Egalité de traitement : l'enseignant doit traiter tous les élèves de la même façon	0,09 (NS)	0,29 ($p<0,01$)
Justice corrective : l'enseignant doit consacrer plus d'attention aux élèves faibles	0,23 ($p=0,03$)	-0,35 ($p<0,01$)

Les résultats des analyses corrélationnelles ne permettent pas non plus de confirmer l'hypothèse 6. Plus précisément, le pattern de corrélations s'accorde à notre hypothèse lorsqu'on se concentre sur la croyance que le redoublement ne cause pas de préjudices socio-affectifs. Autrement dit, il semblerait que les défenseurs d'un enseignement inspiré par l'égalité de traitement nient les méfaits socio-affectifs du redoublement, alors que les partisans d'un enseignement compensatoire les reconnaissent. En revanche, l'hypothèse 6 est infirmée puisque la croyance selon laquelle cette pratique serait bénéfique sur le plan scolaire corrèle positivement (0,23) avec la conception compensatoire de l'enseignement (justice corrective).

Connaissance des recherches et croyances psychopédagogiques: quels sont les déterminants qui façonnent le plus les croyances favorables au redoublement

Afin d'affiner les résultats présentés dans les précédentes sections, nous avons procédé à deux analyses de régression multiple, l'une pour « expliquer » (au sens statistique) la croyance dans les bienfaits du redoublement et l'autre pour « expliquer » la croyance concernant l'absence de méfaits socio-affectifs. Pour ces deux analyses, nous avons retenus toutes les échelles présentées dans le tableau 2, considérant les deux croyances relatives au redoublement comme variables à prédire et les autres échelles comme prédicteurs potentiels. Les résultats sont présentés dans le tableau 6.

Qu'il s'agisse de la croyance dans les bienfaits du redoublement ou dans le déni des méfaits socio-affectifs, on constate l'importance du rapport aux recherches sur les effets du redoublement. La connaissance de ces recherches et, peut-on supposer, leur appropriation pèsent lourdement (-0,31 et -0,47) dans l'abandon des deux croyances favorables au redoublement. Le poids de la mise en doute de ces recherches au profit des savoirs d'expérience est grossièrement de même importance, mais pèse dans l'autre sens c'est-à-dire de sorte à maintenir cette croyance. Comme les scores factorisés sont normalisés, nous pouvons interpréter ces coefficients de régression comme des corrélations partielles et par ailleurs, ils peuvent être directement comparés. Si les deux échelles « connaissances et rapport aux recherches » ont un impact équivalent, bien qu'inverse, sur la croyance dans les bienfaits du redoublement, la connaissance des recherches apparaît prépondérante dans le rejet de l'impact socio-affectif. Ces résultats laissent sous-entendre que la connaissance des résultats de recherche sur le redoublement a un impact nettement plus important sur les croyances relatives aux effets socio-affectifs que sur les bienfaits cognitifs.

Tableau 6 : Coefficients de régression linéaire⁸

<i>Constructs</i>	Bienfaits du redoublement		Pas d'effets socio-affectifs	
	Coefficient de régression	Probabilité de dépassement	Coefficient de régression	Probabilité de dépassement
Les recherches montrent l'inefficacité du redoublement quant au devenir scolaire des élèves en difficulté	-0,31	<0,01	-0,47	<0,01
Les recherches scientifiques ne prennent pas en considération les réalités du terrain	0,25	<0,01	0,48	<0,01
L'intelligence est innée et immuable	0,12	ns	-0,08	ns
Intelligence se caractérise par une compréhension rapide avec moins d'efforts et d'explications	0,19	ns	-0,13	ns
L'Intelligence se caractérise par une bonne mémoire	0,06	ns	0,01	ns
L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture	0,10	ns	0,06	ns
L'intelligence est multiples (théorie de Gardner)	0,15	ns	-0,18	ns
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	-0,10	ns	-0,01	ns
L'apprentissage peut se faire de façon implicite, sans compréhension préalable	0,02	ns	-0,04	ns
L'apprentissage implique la répétition	0,11	ns	0,05	ns
L'apprentissage, c'est le remplacement d'une connaissance par une autre	0,02	ns	-0,13	ns
L'apprentissage implique la résolution d'un problème, de surmonter un obstacle	-0,02	ns	0,07	ns
Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles dans un réseau de connaissances déjà là.	0,15	ns	0,02	ns
L'évaluation doit remplir une fonction sommative : faire un bilan des apprentissages réalisés par l'élève	0,24	0,02	-0,10	ns
L'évaluation peut remplir une fonction diagnostique des difficultés des élèves	0,26	<0,01	-0,17	0,01
L'évaluation permet de distinguer les bons des mauvais élèves et de sanctionner les seconds	-0,02	ns	0,19	ns
Pour progresser dans les apprentissages, l'enseignement doit s'ajuster au rythme des élèves les plus rapides	0,01	ns	-0,13	ns
Justice égalitaire (égalité de traitement)	-0,20	ns	0,16	0,05
Justice correctrice (égalité des acquis)	0,18	ns	-0,22	0,02

Les évaluations sommatives et diagnostiques se caractérisent également par un impact sur la croyance dans les bienfaits du redoublement ; celui-ci est de l'ordre de 0,24, impact légèrement inférieur à celui des connaissances. Ces résultats témoignent probablement, comme nous l'avons déjà mentionné, de l'importance des évaluations auprès des partisans du redoublement. Nous reviendrons dans la discussion sur ce constat.

⁸ En raison des données manquantes et du nombre de variables indépendantes introduites dans l'analyse de régression, environ 50 % de l'échantillon initial est exclu, réduisant ainsi l'échantillon à quelque 60 individus. Pour contrecarrer cette perte, les données manquantes ont été remplacées par des valeurs imputées par la procédure SAS PROC MI. Ce modèle, dans le cas présent, assume que les variables impliquées dans la procédure suivent une distribution normale multi-variée. Cinq valeurs plausibles ont été imputées par donnée manquante. Les analyses de régression ont été conduites 5 fois, et les erreurs d'imputation ont été ajoutées aux erreurs d'échantillonnage.

Enfin, il ressort de ces analyses que le rejet des méfaits socio-affectifs du redoublement est lié à l'adhésion des enseignants à la fonction diagnostiques de l'évaluation ainsi qu'à leurs principes de justice. Plus un enseignant nie les méfaits socio-affectifs du redoublement, moins il adhère à l'évaluation formative. Complémentairement, on constate que plus il soutient un enseignement non différencié et plus il rejette l'idée d'un enseignement compensatoire, plus il nie l'éventualité d'effets socio-affectifs négatifs du redoublement.

L'ensemble des variables indépendantes expliquent 60% de la variabilité des croyances dans les bienfaits du redoublement. A elles seules, les 4 variables indépendantes qui ont un effet significatif (pour rappel, les deux échelles de connaissances et les deux échelles relatives à l'évaluation normative et formative) expliquent 41% de cette variabilité. Enfin, les deux échelles « connaissance et rapport aux recherches » à elles seules expliquent 24%. Quant au déni des méfaits socio-affectifs du redoublement, ces pourcentages sont respectivement de 70%, 56% (pour d'autres variables indépendantes significatives) et de 45% (pour les deux échelles « connaissance et rapport aux recherches »). Ces derniers résultats corroborent nos observations précédentes : la connaissance des recherches sur le redoublement a un effet plus important sur le déclin de la croyance dans les méfaits socio-affectifs de cette pratique éducative que sur la croyance en ses bienfaits scolaires.

Croyances dans le redoublement et caractéristiques individuelles des enseignants

Les enseignants qui ont accepté de participer à l'enquête ont été invités à communiquer quelques informations sur leurs caractéristiques individuelles ou sur leur profil professionnel. De l'ensemble des informations disponibles, seul l'âge des enseignants affecte leurs croyances et leur rapport aux recherches (cf. tableau 7). Ainsi, il apparaît que l'âge de l'enseignant est négativement associé à la croyance dans les bienfaits du redoublement ($r = -0,27$) et à la mise en doute des recherches ($r = -0,26$). Il convient également de noter que la corrélation entre l'âge des enseignants et la connaissance des recherches est non-significative. Vu l'influence qu'est supposée exercer la formation initiale des enseignants, nous nous attendions à une corrélation positive entre, d'une part, l'âge et, d'autre part, la croyance dans le redoublement et la mise en doute des recherches ; à l'inverse, nous nous attendions à une corrélation négative entre l'âge et la connaissance des recherches. Le fait que deux des trois corrélations concernées aillent dans le sens inverse à nos attentes, suscite des interrogations quant à l'effet de la formation initiale.

Tableau 7 : Coefficients de corrélation entre d'une part l'âge et le genre des enseignants et, d'autre part, leurs croyances relatives au redoublement et leurs connaissances ou mise en doute des recherches.

	Le redoublement offre à l'élève une seconde chance	Le redoublement n'a pas d'effets socio-affectifs négatifs	Connaissance des recherches	Mise en doute des recherches
Âge des enseignants	-0,27 ($< 0,01$)	-0,04 (NS)	-0,06 (NS)	-0,26 (0,01)
Genre des enseignants	-0,06 (NS)	0,14 (NS)	-0,14 (NS)	-0,06 (NS)

Les pour et les contre du redoublement: quelles croyances psychopédagogiques les distinguent?

Afin de déterminer dans quelle mesure les enseignants qui adhèrent au redoublement (les *pour*) ont des conceptions psychopédagogiques différentes de ceux qui n'y adhèrent pas ou plus (les *contre*), quatre groupes d'enseignants ont été constitués en fonction de leurs positions par rapport au redoublement. Plus précisément, nous avons considérés les deux croyances relatives au redoublement, issues de l'analyse factorielle, et, sur base des scores factorisés, nous avons constitué quatre groupes comme indiqué ci-dessous.

Groupe 1	croyance1 < 0 et croyance2 < 0	Les plus sceptiques quant à l'idée que redoublement offre une seconde chance	Les plus convaincus des méfaits socio-affectifs
Groupe 2	croyance1 < 0 et croyance2 >= 0	Les plus sceptiques quant à l'idée que redoublement offre une seconde chance	Les plus sceptiques quant aux méfaits socio-affectifs
Groupe 3	croyance1 >= 0 et croyance2 < 0	Les plus convaincus que le redoublement offre une seconde chance	Les plus convaincus des méfaits socio-affectifs
Groupe 4	croyance1 >= 0 et croyance2 >= 0	Les plus convaincus que le redoublement offre une seconde chance	Les plus sceptiques quant aux méfaits socio-affectifs

Ensuite, pour chacun des 4 groupes ainsi définis, nous avons calculé les moyennes pour l'ensemble des conceptions psycho-pédagogiques et avons déterminer, par des ANOVA, si chacune des conceptions psycho-pédagogiques varie de manière significative entre les 4 groupes. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 8.

De par construction, les 4 groupes d'enseignants se distinguent de manière significative eu égard à leur croyance sur le redoublement. Parmi les 19 autres échelles, sept différencient de manière significative les groupes, à savoir les deux échelles relatives aux connaissances sur les recherches, la conception selon laquelle l'intelligence se traduit par une compréhension rapide, la conception selon laquelle l'apprentissage implique la répétition, les échelles relatives à l'évaluation sommative et l'évaluation diagnostique et enfin la conception de l'enseignement à concevoir selon une justice corrective. Analysons à présent les quatre profils successivement.

Les enseignants du groupe 1, à savoir les plus sceptiques quant à l'idée que le redoublement offre une seconde chance et les plus conscients de ses méfaits sur les plans socio-affectifs, affichent une très bonne connaissance des résultats des recherches et rejettent le plus l'idée selon laquelle ces recherches ne tiennent pas compte des réalités du terrain. Ils figurent parmi les enseignants qui adhèrent le moins à la conception selon laquelle l'intelligence se traduit par une compréhension rapide. Par ailleurs, ils se caractérisent par le rejet le plus intense du rôle de l'évaluation diagnostique. Quant aux autres échelles, ils ne se distinguent pas fondamentalement des autres groupes d'enseignants.

Le second groupe rassemble des enseignants qui, comme ceux du premier groupe, considèrent le moins que le redoublement offre une seconde chance. Par contre, ils figurent parmi ceux qui nient le plus les méfaits socio-affectifs. Leur connaissance des résultats de la recherche se situe légèrement en dessous de la moyenne et ce groupe se caractérise plutôt par une position centrale quant au rôle de l'expérience. Comparativement aux autres enseignants, ils ne pensent pas (i) que l'intelligence se traduit par une compréhension rapide, (ii) que l'apprentissage implique la répétition, (iii) et que les évaluations doivent avoir une fonction sommative et diagnostique. Enfin, ces enseignants rejettent le plus le rôle compensatoire (justice corrective) de l'enseignement.

Les enseignants du groupe 3 figurent parmi les enseignants qui pensent le plus que le redoublement offre une seconde chance, tout en reconnaissant ses méfaits socio-affectifs. Leur connaissance des recherches mais surtout l'importance du terrain ne les rendent pas fondamentalement atypiques. Comparativement aux autres enseignants, ils adhèrent fortement à la conception selon laquelle l'intelligence implique une compréhension rapide et sont les plus fervents défenseurs d'une justice corrective. Enfin, ils sont plutôt favorables aux évaluations, quelles qu'en soient les finalités.

Enfin, le groupe 4, que nous dénommons les partisans du redoublement, considèrent avec force que le redoublement offre une seconde chance et rejettent le plus l'idée selon laquelle cette pratique puisse avoir des conséquences sur les plans socio-affectifs. Ils témoignent de la plus grande méconnaissance des recherches et en corollaire, regrettent le plus que ces recherches ne prennent pas en considération la réalité du terrain. Comparativement aux autres enseignants, ils adhèrent fortement à la conception selon laquelle l'intelligence se traduit par une compréhension rapide et que l'apprentissage nécessite la répétition. Comme la plupart des enseignants convaincus du bienfondé de cette pratique, ils assignent à l'évaluation une fonction sommative, mais

aussi diagnostique. Par ailleurs, ils n'ont pas fondamentalement d'avis tranché quant au rôle compensatoire de l'enseignement.

Tableau 8 : Différences en matière de connaissance des recherches sur le redoublement et de conceptions psychopédagogiques en relation avec différents profils de croyances à propos des effets du redoublement

Constructs	G1	G2	G3	G4	F
Le redoublement offre à l'élève une seconde chance	-0,62	-0,71	0,68	1,06	< 0,01
Le redoublement a des effets socio-affectifs négatifs	-0,78	0,84	-0,86	0,81	< 0,01
Les recherches montrent l'inefficacité du redoublement quant au devenir scolaire des élèves en difficulté	0,51	-0,37	0,31	-0,76	< 0,01
Les recherches scientifiques ne prennent pas en considération les réalités du terrain (donc, mise en doute des recherches)	-0,65	-0,11	0,02	0,86	< 0,01
L'intelligence est innée et immuable	-0,29	-0,09	0,24	0,31	NS
L'Intelligence se caractérise par une bonne mémoire	-0,26	0,16	0,26	-0,05	NS
Intelligence se caractérise par une compréhension rapide avec moins d'efforts et d'explications	-0,45	-0,35	0,56	0,47	< 0,01
L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture	-0,22	0,43	-0,04	0,24	NS
L'intelligence est multiples (théorie de Gardner)	0,11	-0,29	0,37	-0,04	NS
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	-0,10	-0,12	0,08	0,12	NS
L'apprentissage peut se faire de façon implicite, sans compréhension préalable	0,03	-0,15	0,11	-0,04	NS
L'apprentissage implique la répétition	-0,19	-0,27	-0,05	0,72	< 0,01
L'apprentissage, c'est le remplacement d'une connaissance par une autre	0,17	-0,14	0,26	-0,18	NS
L'apprentissage implique la résolution d'un problème, de surmonter un obstacle	-0,20	-0,22	0,05	0,24	NS
Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles dans un réseau de connaissances déjà là.	-0,11	0,00	-0,04	0,06	NS
L'évaluation doit remplir une fonction sommative : faire un bilan des apprentissages réalisés par l'élève	-0,11	-0,51	0,31	0,28	0,02
L'évaluation peut remplir une fonction diagnostique des difficultés des élèves	-0,34	-0,31	0,19	0,30	0,02
L'évaluation permet de distinguer les bons des mauvais élèves et de sanctionner les seconds	-0,05	-0,31	0,18	0,25	NS
Pour progresser dans les apprentissages, l'enseignement doit s'ajuster au rythme des élèves les plus rapides	0,15	-0,38	0,27	0,36	NS
Egalité de traitement Enseignement non différencié	-0,20	0,09	-0,14	0,35	NS
Justice corrective. Enseignement compensatoire	-0,11	-0,54	0,67	-0,20	< 0,01
Nombre d'enseignants	28	30	24	21	

Discussion et conclusion

Deux résultats majeurs se dégagent de la présente étude. Premièrement, un lien important apparaît entre les croyances à propos du redoublement et la connaissance des recherches sur ses effets. Deuxièmement, les conceptions psychopédagogiques des enseignants affectent peu ces croyances. Détaillons et discutons ces deux constats.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons retenu deux croyances eu égard au redoublement. La première consiste à croire qu'il offre aux élèves en difficulté une seconde chance et, partant, qu'on est en droit d'en attendre des effets positifs quant à leur réussite scolaire. La seconde consiste à penser que le redoublement n'induit pas de préjudices socio-affectifs ; le fait de répéter une année n'a pas de conséquence négative sur l'estime de soi, ni sur la motivation scolaire. Comme le démontre les résultats de l'analyse factorielle, il est possible de développer certaines croyances relatives à l'efficacité du redoublement indépendamment des croyances quant à ses méfaits potentiels sur le plan affectif. Constat d'indépendance de ces deux croyances qui est traduit dans la dernière analyse réalisée pour l'établissement de 4 groupes distincts : ceux qui croient intensément dans les bienfaits scolaires du redoublement tout en niant le plus le risque d'effets socio-affectifs négatifs, ceux qui adhèrent le plus à la première croyance, mais pas à la seconde, ceux qui doutent le plus des effets scolaires du redoublement et ne craignent pas de préjudices socio-affectifs et ceux qui rejettent le plus les deux croyances, ce qui est conforme à ce que dit la recherche. Le fait que les croyances concernant le redoublement soient indépendantes est un premier élément à retenir en ce qui concerne le débat concernant la structuration des croyances et conceptions des enseignants, débat sur lequel nous reviendrons ci-dessous.

La connaissance des recherches sur les effets du redoublement affecte les deux croyances à ce propos, mais de façon différente. L'effet est plus marqué pour les croyances relatives aux méfaits socio-affectifs qu'il le n'est pour les croyances relatives à ses bienfaits cognitifs. Cette conclusion repose sur plusieurs résultats. Dès le tableau 3, nous avons pu constater que la corrélation négative entre l'échelle « connaissance » et l'échelle « croyance 2 » était plus élevée ($r = -0,62$) que celle reliant les échelles « connaissance » et « croyance 1 » ($r = -0,29$). L'analyse de régression est venue renforcer ce constat. Les deux échelles « connaissance et rapport aux recherches » à elles seules expliquent 24% de la croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement. Ces deux mêmes échelles expliquent 45% de la variance de la croyance correspondant au déni des méfaits socio-affectifs du redoublement. Il est donc possible de conclure que la connaissance des recherches sur le redoublement a un effet plus important sur le déclin du déni des méfaits socio-affectifs de cette pratique éducative que sur la croyance en ses bienfaits scolaires.

Par ailleurs, il serait excessif de conclure de la présente recherche qu'il suffit d'informer les enseignants des recherches sur les effets du redoublement pour que leurs croyances en ce domaine changent. Les choses sont plus complexes. Certes, la connaissance des recherches importe ; nous pensons qu'elle est indispensable à une évolution des croyances à ce propos. Cependant, il faut prendre en compte un facteur de résistance que nous avons mesuré en créant une échelle ciblée autour de l'idée que « *les recherches scientifiques ne prennent pas en considération les réalités du terrain* ». Plusieurs analyses indiquent que ce rapport de mise en doute de la pertinence des recherches en éducation joue à contre-sens par rapport à la connaissance des recherches. Ainsi, les corrélations entre l'échelle « mise en doute des recherches » et les échelles « croyances » (respectivement, +0,44 et +0,39) vont en sens opposé à celle reliant la connaissance des recherches à ces mêmes échelles. Cette tendance est confirmée par l'analyse par régression : les coefficients de régression sont négatifs dès lors que l'on considère la connaissance des recherches (respectivement, -0,31 et -0,47) ; ils sont positifs lorsqu'on regarde l'échelle « mise en doute des recherches » (respectivement, 0,25 et 0,48). Il convient de noter par ailleurs que les coefficients de régression relatifs aux connaissances, pour une croyance donnée, sont de même amplitude (respectivement de -0,31 et 0,25 pour la première croyance, -0,47 et 0,48 pour la seconde). Un type de connaissance ne prime donc par rapport au deuxième type de connaissance. La dernière analyse réalisée, celle distinguant quatre groupes d'enseignants en fonction de leurs croyances eu égard au redoublement révèle bien la complexité des rapports entre ces deux mesures. On observe notamment deux cas extrêmes : certains enseignant ($N = 28$) connaissent les recherches et leur font confiance alors que vingt et un autres connaissent mal ces recherches et expriment d'emblée leur scepticisme quant à leur capacité à prendre en considération les réalités du terrain. Mais on trouve également des enseignants ($N = 24$) qui connaissent relativement bien les résultats de ces recherches, mais ne leur accordent qu'un crédit partiel et d'autres encore ($N =$

30) qui connaissent mal les recherches, mais n'ont pas de préjugés négatifs à l'égard des recherches en éducation. On peut sans doute penser que ce dernier groupe est susceptible de changer ses croyances dès lors qu'ils prendraient connaissance des recherches. Cette perspective optimiste ne peut faire oublier les enseignants qui doutent de la capacité des recherches à prendre en considération les réalités du terrain.

Le constat établi ici sur base de questionnaires et d'analyses statistiques n'est pas totalement neuf. Déjà, Marcoux et Crahay (2008) avaient rapporté, sur la base d'entretiens, de tels positionnements des enseignants. Ce constat explique en quelque sorte les observations de Crahay & Donnay (2001 & 2002) qui se désolaient de ce qu'en apparence, les convictions et les pratiques des enseignants résistent aux démonstrations scientifiques en la matière ainsi qu'aux tentatives de réforme. Ce constat corrobore aussi l'analyse sociologique de Draelants (2009) quant aux raisons pour lesquelles les enseignants résistent aux réformes visant à réduire les taux de redoublement dans l'enseignement secondaire de Belgique francophone. Plus généralement, il s'accorde avec la réflexion de Kuhn qui, dès 1983, expliquait que la démonstration scientifique d'un phénomène n'est pas une condition suffisante pour abandonner ses croyances. La résistance des croyances s'explique ici par la non acceptation des preuves factuelles pour des raisons qui peuvent être de nature objective (un doute quant à la solidité des preuves) ou subjective. Il s'interprète enfin au départ des apports de Alchourron, Gärdenfors & Makinson (1985) qui soulignent l'importance des arguments subjectifs, à savoir le sens que l'individu donne aux preuves factuelles et ceci peut dépendre de la valeur et de l'utilité qui leur est attribué. La présente étude apporte, cependant, des nuances importantes par rapport aux recherches antérieures qui mettaient en évidence une résistance massive des enseignants aux recherches sur le redoublement. Elle montre que tous les enseignants ne s'opposent pas aux recherches (cf. ci-dessus). Bien plus, il est intéressant de relever que ceux qui expriment de la façon la plus nette leur scepticisme à l'égard des recherches ne les connaissent pas ou mal ($N = 21$). On est dès lors en droit de se demander si ce scepticisme ne diminuerait pas si ces recherches leur étaient présentées avec le détail méthodologique leur permettant de saisir la rigueur méthodologique avec laquelle cette difficile question a été abordée. En définitive, le plus interpellant vient des vingt-quatre enseignants qui connaissent le mieux les recherches, mais ne leur accordant qu'un crédit partiel ne se sont pas laissés totalement convaincre. Car, c'est bien de cela qu'il s'agit puisque notre analyse par groupes indique que ces enseignants continuent de penser que le redoublement constitue un seconde chance pour les élèves faibles, mais qu'il a des effets socio-affectifs négatifs. Autrement dit, c'est comme si ces enseignants s'étaient laissé persuader que le redoublement perturbe le développement socio-affectif des élèves en difficulté, sans affecter leur progression scolaire. Et, à ce propos aussi, il nous faut relever un profil de croyances étonnant : il semble donc que certains enseignants pensent qu'une pratique pédagogique peut avoir des effets délétères sur l'estime de soi des élèves sans affecter leurs apprentissages scolaires. Comment cela se peut-il ? Des entretiens d'investigation auraient été utiles pour saisir la structure de la pensée pédagogique de ces enseignants.

Plus généralement, on peut s'interroger sur les raisons qui font que la connaissance des recherches affecte plus particulièrement la croyance 2 (celle concernant les effets socio-affectifs du redoublement). Ceci signifie donc que certains enseignants se laissent convaincre par les recherches lorsqu'elles dévoilent les méfaits socio-affectifs du redoublement, mais pas lorsqu'elles dénoncent son inefficacité sur le plan des progrès scolaires. Une hypothèse explicative pourrait être que la démonstration quant aux préjudices socio-affectifs du redoublement corrobore le sens commun : tout qui a vécu un échec quelconque a ressenti une souffrance affective et le doute que celui-ci suscite chez la plupart des êtres humains. En revanche, la démonstration quant à l'inefficacité du redoublement sur le plan scolaire se heurte à une conception de l'apprentissage qui valorise le rôle de la répétition. Il est intéressant à cet égard de rappeler que les enseignants que nous avons nommés les « partisans » du redoublement adhèrent plus que les autres à cette croyance. Bref, pour convaincre les enseignants d'abandonner la croyance dans les bienfaits du redoublement, la connaissance des recherches devrait déséquilibrer la conception reliant apprentissage et répétition. Pour les convaincre de ses méfaits socio-affectifs, elle devrait réveiller le sens commun qui associe échec et perte de confiance. Ceci ne sont – rappelons-le – que supputations que des recherches impliquant une expérience de formation pourraient ou non vérifier.

Le second résultat majeur de la présente étude concerne la faiblesse des liens entre les conceptions psychopédagogiques des enseignants et leurs croyances en matière de redoublement. L'analyse par régression multiple indique que seules les conceptions relatives aux fonctions de l'évaluation aident quelque peu à prédire sur ces croyances. Le pourcentage net de variance expliquée par ces conceptions est respectivement de 17% pour la croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement et 11% pour le déni des méfaits socio-affectifs. Les autres

conceptions se caractérisent par un coefficient de régression non-significatif. Les résultats des régressions sont corroborés par ceux de la dernière analyse qui montrent que les quatre profils de croyances en matière de redoublement se différencient quant à leurs conceptions de l'évaluation. Ceux qui ont abandonné la croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement (les deux premiers profils) ont tendance à se déclarer en désaccord avec toutes les propositions relatives aux trois fonctions de l'évaluation alors que l'on observe la tendance inverse chez les autres enseignants (les deux derniers profils). Ceci va à l'encontre de nos hypothèses 5a et 5b, lesquelles supposaient un lien positif entre abandon des croyances favorables au redoublement et adhésion à une vision formative de l'évaluation et un lien positif entre maintien de ces croyances et conception normative de l'évaluation. Nos résultats semblent indiquer que, dès lors qu'ils cessent de croire dans les bienfaits du redoublement, les enseignants rejettent en bloc toutes formes d'évaluation. Ce résultat qui mérite confirmation révèle une conception pédagogique peu réaliste : comme Bloom (1976) l'a admirablement montré, l'évaluation formative est une composante cruciale d'un enseignement qui vise l'apprentissage de tous. Pourquoi un tel rejet de l'évaluation chez les « adversaires » du redoublement ? Faut-il envisager que la juste connaissance des recherches sur les effets du redoublement les ait conduit indument au rejet de toutes formes d'évaluation ? Sur ce point, à nouveau, de nouvelles investigations seront nécessaires. Il nous faut ici reconnaître que les trois items qui composent l'échelle « évaluation diagnostique » ne renvoient sans doute pas de façon assez explicite à l'évaluation formative.

Quoiqu'il en soit des raisons du rejet de l'évaluation par les adversaires du redoublement, il nous faut constater plus généralement qu'aucune de nos hypothèses concernant de possibles liens entre conceptions psychopédagogiques et croyances sur le redoublement (de l'hypothèse 3 à l'hypothèse 7) n'est confirmée. Or, celles-ci reposaient sur l'hypothèse plus fondamentale d'une structuration des croyances et conceptions psychopédagogiques en réseaux, ou en théories personnelles ou sous la forme de représentations organisées autour d'un noyau central. L'abandon de nos cinq hypothèses relatives aux conceptions psychopédagogiques nous conduit également à renoncer à notre hypothèse générale quant à la structuration des croyances et conceptions psychopédagogiques. Car, comme l'écrit Blin (1997), la théorie du noyau central suppose que les éléments de la représentation soient hiérarchisés, mais aussi que celle-ci « *offre un caractère de cohérence grâce à un noyau central assurant l'unité et la stabilité de la représentation* » (p. 75). De même, Flament (1986) considère que cette théorie suppose « un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (cité par Blin, 1997, p. 75). De nos résultats, aucun caractère de cohérence au sein des croyances et conceptions n'émerge. Au contraire ! Nous avons vu que, concernant les deux croyances en matière de redoublement, tous les cas de figure sont possibles. Quant aux autres différences significatives observées entre les quatre profils distingués dans notre dernière analyse, plusieurs résultats ne répondent à aucun principe de cohérence décelable. Ainsi, en ce qui concerne la conception « L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture », les enseignants du profil 1 y sont opposés plus que les autres enseignants. Quant à la conception « Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable », elle voit s'opposer les enseignants des profils 2 et 4. Et il nous faut reconnaître que nous ne voyons pas pourquoi. Plus surprenant encore sont les résultats de cette analyse eu égard aux principes de justice et, en particulier, celui de la justice corrective : ce sont les enseignants des profils 1 et 3 qui adhèrent à cette vision de l'école alors que les enseignants du profil 2 y sont farouchement opposés. Par ailleurs, la théorie d'Abric (1989) comme celle de Rokeach (1976) suppose une grande résistance aux tentatives de transformation par des apports externes. Or, un résultat majeur de la présente consiste justement à montrer que les croyances concernant le redoublement sont sujettes à évolution par la connaissance des résultats de recherche.

Nos résultats s'accordent davantage avec l'approche de Doise (1990) selon laquelle il convient de considérer les représentations sociales et, selon nous, les croyances comme « *des principes générateurs de prise de position liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux ...* » (p. 118). Comme le souligne Blin (1997), « *W. Doise insiste sur la pluralité des processus et fonctionnements qui interviennent au cours de l'élaboration des prises de position d'un sujet, en fonction d'une insertion spécifique dans un champ social et cette pluralité explique la variété des expressions individuelles d'une représentation sociale* ». (p. 77). Dans cette perspective théorique dont le mérite premier est de remettre à l'honneur les processus d'ancrage chers à Moscovici (1989), les représentations sociales ou croyances sont des prises de position sensibles au contexte social dans lequel elles s'opèrent. L'aspect de cohérence devient secondaire par rapport à la dimension d'adaptation aux circonstances de la prise de position : des principes organisateurs différents peuvent être activés selon ces circonstances.

Dans le contexte genevois de l'enseignement, la problématique de l'échec scolaire et, dans la foulée, celle du redoublement est régulièrement abordée par les médias et fréquemment traitée aussi bien en cours de formation initiale et de formation continuée. Les recherches sur les effets du redoublement sont désormais présentées par différents acteurs de formation et/ou du monde scientifique. Difficile pour ceux qui ont connaissance de ces recherches de ne pas en tenir compte dès lors qu'il s'agit de répondre à un questionnaire portant sur cet objet social, encore au centre de controverses animées. Bref, selon notre interprétation, interpellés par nos questions, les enseignants ont pu ou non, selon leurs connaissances en la matière, mobiliser les résultats des recherches sur les effets du redoublement. Cette connaissance a pu fonctionner comme principe générateur de prise de position pour une partie des enseignants, ceux qui sont informés des recherches. Pour les autres, partisans du redoublement, l'idée que la répétition est un facteur contribuant à l'apprentissage a pu jouer un rôle similaire.

Ces prises de position dont un certain nombre est influencé par la connaissance des recherches sur le redoublement augurent-elles d'un changement de pratiques ? Si l'on s'accorde avec la théorisation de Doise (1990), si l'on renoue avec la notion d'ancrage développée par Moscovici (1989), on est amené à répondre de façon nuancée. Car, comme l'a montré Lorenzi-Cioldi (1991) sur un public d'éducateurs en formation et de praticiens du domaine, les ancrages sociaux sont pluriels. Autrement dit, les croyances des enseignants sont susceptibles d'ajustement en fonction de différents paramètres contextuels qu'il serait opportun d'explorer.

Bibliographie

- ABRIC J.C. (1989). « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 189-203.
- ALCHOURRON, C., GÄRDENFORS, P. & MARKINSON, D. (1985). On the Logic of Theory Change: Partial Meet Contraction and Revision Functions. *Journal of Symbolic Logic*, 50, pp. 510-530.
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- BORAITA, F. & ISSAIEVA, E. (2013). Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice: une étude dans le canton de Genève. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. En ligne: ne petite rectification du lien http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Crahay-Issaieva-Marbaise-ADMEE-2013.pdf.
- BORAITA, F. & MARCOUX, G. (2013). Adaptation et validation d'échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement. *Mesure et Evaluation en Education*, 36(1), 49-81.
- CARRETERO, O. & HONEGGER, J. (2012). *Les croyances des enseignants en formation à l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) concernant le redoublement dans le secondaire I et II*.
- CRAHAY M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (1e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY M. (2005). « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ». *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p. 11-23.
- CRAHAY M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY M. & DONNAY J. (2001). *La mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire*. Recherche interuniversitaire, Rapport de recherche auprès du Ministre de l'Enseignement Secondaire, Université de Liège.
- CRAHAY M. & DONNAY J. (2002). *Où en sont les écoles dans la mise en place du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite ?* Rapport de recherche auprès du Ministre de l'Enseignement Fondamental, Université de Liège.
- CRAHAY M., ISSAIEVA E & MARBAISE, C., (2013). Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. En ligne: http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Boraita-Issaieva-ADMEE-2013.pdf
- CRAHAY M., MARBAISE, C. & ISSAIEVA E. (2013). (Accepté). « What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? » *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 11,
- CRAHAY M., WANLIN. P., ISSAIEVA E. & LADURON I. (2010). « Les croyances des enseignants peuvent-elles évoluer ? Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 172, p. 85-129.

- DALLAFIORA, J. & MASTRANGELO, N. (2007) Construction du positionnement des enseignants face au redoublement : Propos de 40 enseignants issus des divisions élémentaire et moyenne. (Mémoire de licence inédit). Université de Genève.
- DESOMBRE C., DELELIS G., ANTOINE L., LACHAL M., GAILLET F. & URABAN E. (2010). « Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 173, p. 5-18.
- DO C. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*. Les Dossiers, 182. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En ligne <http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf> (consulté le 13 février 2012).
- DOISE, W. (1990). *Les représentations sociales* dans R. Ghiglione, C ; Bonnet et J. Richard (Ed) *Traité de psychologie cognitive* (III), Paris, Dunod.
- DRAELANTS, H. (2009). Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement. *Bruxelles : de Boeck Université*.
- DWECK, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA : Taylor and Francis/Psychology Press.
- FERNANDEZ-FECCI, A-L. & GRANJA, B. (2006). Le redoublement : comment les enseignants en parlent ? Etude des conceptions de seize enseignants genevois par rapport au redoublement et comparaison avec les conclusions de Burdevet. (Mémoire de licence inédit). Université de Genève.
- GREEN, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- ISSAIEVA E. & CRAHAY M. (2010). « Les conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 33, n° 1, p. 31-61.
- ISSAIEVA E. & CRAHAY M. (soumis). « L'intelligence et son développement vus par les enseignants du primaire en France». *Revue des Sciences de l'éducation*.
- ISSAIEVA E. & CRAHAY M. (2013). Les enseignants du primaire face aux apprentissages scolaires: conceptions et postures. Communication acceptée au Colloque EARLI, Munich.
- KEMBER D. & KWAN K. (2000). « Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching ». *Instructional Science*, n° 28, p. 469-490.
- Kuhn., Th S. (1962). La structure des révolutions scientifiques, Paris : Flammarion.
- LABÉ, O., BELL, S., GUADALUPE, C., HUEBLER, F. MOTIVANS, A., TRUONG, N. & VASCONCELOS, A. (2012). Opportunités perdues : impact du redoublement et du départ prématuré de l'école. In UNESCO-ISU, Montréal : ISU (pp. 9-61).
- LORENZI-CIOLDI, F. (1991). Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T.4, ¾, p. 357-379.
- MANNONI P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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*, vol. 30, n° 3, p. 501-518.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, 79-103. Paris : Presses Universitaires de France.
- MUGNY, F. (2009). *Lutter contre l'échec scolaire : Etude des représentations de quelques enseignants et futurs enseignants à propos de la réussite et de l'échec à l'école*. Université de Genève.
- 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. & POITVIN P. (2000). « Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement ». *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 25, n° 4, p. 247-261.
- ROKEACH M. (1976). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMITH M. L. (1990). « Teachers' beliefs about retention ». In L. A. Shepard & M. L. Smith, *Flunking grades: Research and policies on retention*. Bristol: Falmer Press, p. 16-33.
- TRIGWELL K., PROSSER M. & WATERHOUSE F. (1999). « Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning ». *Higher education*, vol. 37, n° 1, p. 57-70.
- VAUSE A. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner: vers un cadre d'analyse ». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

Annexes

Annexe 1 : Saturations des items relatifs aux croyances en faveur du redoublement sur les trois facteurs

	F1	F2
Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs.	0,85	
Le redoublement permet de remplacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau, ce qui leur est bénéfique.	0,82	
Le redoublement est une seconde chance offerte aux élèves en difficulté scolaire.	0,81	
Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	0,78	
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.	0,78	
Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire; cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter leur scolarité future.	0,74	
Le redoublement a des effets négatifs sur la scolarité ultérieure de l'élève. (I)	0,61	
Le redoublement d'une année est rarement profitable pour l'élève. (I)	0,64	
Les élèves ne doivent jamais redoubler. (I)	0,55	
Faire redoubler un élève nuit à son estime de soi. (I)		0,88
Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même. (I)		0,86
Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités. (I)		0,87

Annexe 2 : Saturations des items relatifs aux connaissances

	Facteurs	
	1	2
Les recherches montrent que le redoublement n'augmente pas significativement les résultats scolaires des élèves en difficultés sur le long terme.	0,83	
La majorité des recherches affirme que le redoublement n'affecte pas l'estime de soi de l'élève redoublant. (I)	0,75	
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.	0,74	
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.	0,80	
La majorité des recherches affirme que les redoublants gagnent plus au niveau de leurs résultats scolaires que ceux qui sont promus. (I)	0,60	
En ce qui concerne le redoublement, les résultats scientifiques doivent primer sur le savoir d'expérience des enseignants. (I)		0,77
Les moyens proposés par les spécialistes de l'éducation pour éviter le redoublement sont peu réalistes et difficilement applicables.		0,75
Pour moi, les résultats scientifiques concernant le redoublement ne tiennent pas compte de la réalité du terrain.		0,59

Annexe 3 : Saturations des items relatifs aux conceptions de l'intelligence

	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
Dès la naissance, certains sont plus intelligents que d'autres.	0,83					
Dans le développement de l'intelligence, une grande part est d'origine héréditaire.	0,74					
L'intelligence est fixée à la naissance.	0,73					
A la naissance, hormis les cas de handicap sévère, tous les enfants ont le même potentiel intellectuel. (I)	0,67					
L'intelligence se construit en interaction avec le milieu. (I)	0,70					
« Bonne mémoire » et intelligence ne vont pas nécessairement de paire.	0,77					
Le fait d'avoir une bonne ou une mauvaise mémoire n'est pas du tout lié à l'intelligence.	0,71					
Etre capable de mémoriser une grande quantité d'informations n'est pas une preuve d'intelligence.	0,74					
Une bonne mémoire est généralement un signe d'intelligence. (I)	0,69					
Les individus intelligents sont capables de mémoriser une grande quantité d'informations. (I)	0,62					
Quand on est moins intelligent, il faut plus de temps pour comprendre.		0,85				
Les enfants intelligents n'ont pas besoin de recevoir de longues explications avant de comprendre.		0,80				
Quand on est moins intelligent, il faut fournir plus d'efforts pour réussir.		0,72				
Comprendre rapidement est un signe d'intelligence.		0,55				
En améliorant sa culture générale, on développe aussi son intelligence.			0,82			
Ce n'est pas en lisant beaucoup qu'on développe son intelligence. (I)			0,72			
Ce n'est pas en améliorant sa culture générale qu'on développe son intelligence. (I)			0,74			
Quand on lit beaucoup, on développe son intelligence.			0,70			
Les élèves qui sont doués dans le domaine littéraire éprouvent des difficultés dans les domaines scientifiques.				0,86		
Les élèves doués en mathématiques et en sciences sont souvent moins doués pour les relations sociales.				0,80		
Les élèves doués pour les relations sociales sont souvent moins doués en mathématiques et en sciences.				0,77		
Plus l'enseignant exprime sa confiance dans les capacités de l'enfant, plus celui-ci développera son intelligence.					0,85	
L'enfant développera de plus en plus ses aptitudes si les adultes croient en son intelligence.					0,78	
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable.					0,61	

Annexe 4 : Saturations des items relatifs aux conceptions sur l'apprentissage

	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Il n'y a pas toujours besoin de comprendre pour apprendre.	0,87				
On peut apprendre sans comprendre, par l'expérience directe des choses.	0,74				
Il n'est pas toujours nécessaire de passer par « une phase de compréhension » pour apprendre.	0,74				
On peut apprendre par la pratique ; pas toujours besoin de comprendre.	0,75				
La répétition est essentielle à l'apprentissage.		0,84			
Il faut réaliser un certain nombre de fois le même type d'exercices pour apprendre.		0,74			
On apprend en mettant en pratique de façon répétitive.		0,72			
La répétition n'est pas nécessaire à l'apprentissage. (I)		0,69			
Apprendre, c'est supprimer des conceptions antérieures et les remplacer par des conceptions nouvelles.			0,85		
Pour apprendre, il faut d'abord abandonner ce qu'on savait auparavant de quelque chose.			0,81		
Apprendre, c'est pouvoir remplacer une connaissance par une autre.			0,83		
Pour développer des compétences, l'enfant doit être placé face à des situations problèmes.				0,83	
Pour apprendre, il faut être confronté à un problème que l'on cherche à résoudre.				0,81	
Pour apprendre, il faut d'abord être placé devant un obstacle à surmonter				0,77	
Apprendre, c'est établir des liens entre des nouvelles informations et des savoirs possédés antérieurement.					0,85
Pour apprendre, il faut partir de ce que l'on sait déjà.					0,67
On pourrait dire que les pré-requis sont les bases sur lesquelles on construit la suite des apprentissages.					0,60
Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles dans un réseau de connaissances déjà là.					0,59

Annexe 5 : Saturations des items relatifs aux conceptions de l'évaluation

	Facteurs		
	1	2	3
Les évaluations permettent de voir si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement.	0,69		
Les évaluations permettent de voir si les objectifs du programme sont atteints.	0,77		
Lors des évaluations, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année.	0,70		
Les évaluations permettent d'évaluer les effets de l'enseignement dispensé.	0,56		
Les contrôles permettent de savoir si l'enseignant peut avancer dans la matière ou s'il doit reprendre certain(e)s notions ou exercices.		0,90	
Les évaluations permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec les élèves.		0,83	
Les évaluations permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire.		0,63	
Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle.		0,82	
Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves.		0,59	
Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent.		0,62	
Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.		0,61	

Annexe 6 : Saturations des items relatifs à la justice

	Facteurs	
	1	2
L'enseignant doit consacrer la même énergie à tous les élèves, sans distinction.	0,81	
Tout enseignant se doit d'accorder à chacun la même attention.	0,81	
C'est en donnant à tous -doués et peu doués- les mêmes opportunités d'apprentissage que l'on réalise une école juste.	0,71	
L'école doit offrir les mêmes opportunités d'apprentissage à tous les élèves.	0,71	
Les élèves devraient tous recevoir le même enseignement, quelles que soient leur origine sociale et l'école fréquentée.	0,66	
Il est légitime que les enseignants accordent plus d'attention aux élèves en difficulté.		0,81
L'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux qui ont moins.		0,79
Un bon enseignant est celui qui, sans freiner la progression des meilleurs, les encourage à aider les plus faibles.		0,65