

Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n’y croient pas

Étude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches

Teachers’ opinions about grade retention: those who believe in it and those who don’t. Study of teachers’ psychopedagogy concepts and knowledge of research

Marcel Crahay, Élisabeth Issaieva et Christian Monseur



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4467>

DOI : 10.4000/rfp.4467

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 35-53

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marcel Crahay, Élisabeth Issaieva et Christian Monseur, « Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n’y croient pas », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4467> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>

Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas

Étude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches

Marcel Crahay, Élisabeth Issaieva
et Christian Monseur

La présente recherche, subventionnée par le Fonds national suisse, a pour objectif de 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 du primaire du canton de Genève (Suisse). Les réponses obtenues ont été traitées par des analyses factorielles exploratoires, afin de valider une série d'échelles destinées à les mesurer. Deux croyances relatives au redoublement se dégagent : il 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, 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 et ceux qui ne croient pas ou plus au redoublement se distinguent par leurs conceptions psychopédagogiques. Deux résultats principaux 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 relativement 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 systèmes.

Mots-clés (TESE) : redoublement, enseignement primaire, recherche en éducation, enseignant.

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, Bell, Guadalupe *et al.*, 2012), les enseignements adhèrent et recourent abondamment au redoublement, bien que de nombreuses études concluent à son inefficacité, voire à ses effets négatifs (voir Crahay, 2005, 2007). Crahay et Donnay (2001, 2002) notamment s'étonnent qu'apparemment les convictions et les pratiques des enseignants résistent aux démonstrations scientifiques ainsi qu'aux tentatives de réforme. Ceci amène certains chercheurs 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 investiguer « 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). Dans cette conception de l'école, le redoublement remplirait des fonctions latentes (Draelants, 2009) : les enseignants resteraient attachés à cette pratique non pas tant par conviction que parce qu'elle leur permet de « fonctionner », de gérer certaines situations « problématiques » (notamment l'hétérogénéité des élèves) ; autrement dit, le redoublement aurait à leurs yeux une légitimité pragmatique ou institutionnelle (par opposition à une légitimité normative et pédagogique). 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 notoire 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 matornionistes, « 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 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 *et al.*, 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 par leur intégration dans un réseau d'idées, de convictions et/ou de représentations de type divers.

L'hypothèse de la structuration des croyances (ou des représentations¹) en réseau ou en système se retrouve dans 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'Abric (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 moins, partiellement – de certaines pratiques » (p. 6). Cette piste de recherche est également préconisée dans la note de synthèse de Crahay, Wanlin, Issaieva *et alii* (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'étudier les croyances relatives au redoublement des enseignants de l'enseignement primaire du canton de Genève. Le but poursuivi est d'iden-

tifier certains des déterminants de la croyance des enseignants en les effets positifs du redoublement sur la scolarité des élèves en difficulté et en l'absence de méfaits socio-affectifs. Sur la base de recherches antérieures (Dallafiora & Mastrangelo, 2007 ; Carretero & Honnegger, 2012 ; Fernandez-Fecchi & Granja, 2006 ; Marcoux & 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). Il importe ensuite d'identifier les paramètres susceptibles d'influencer ces deux croyances. Plus précisément, notre investigation présuppose une certaine variabilité de croyances au sein même de la corporation des enseignants genevois : même si la majorité des enseignants croient en l'efficacité de cette pratique, d'autres en doutent, voire la rejettent. Cette variabilité de croyances constitue l'*épicerie* de notre méthodologie. La présente recherche a pour objectif d'identifier quelques paramètres qui permettent de différencier les enseignants qui croient dans le redoublement par opposition aux enseignants qui n'y croient pas. Plus précisément encore, la présente recherche vise à répliquer l'étude de Crahay, Marbaise et Issaieva (2013) réalisée auprès d'un échantillon d'enseignants belges francophones exerçant en Province de Liège. Nous avons également l'ambition d'approfondir certaines hypothèses déjà présentes dans la recherche précédente ou ayant émergé à la suite de celle-ci et d'affiner le traitement statistique des données.

Pour une part, les résultats de Crahay, Marbaise et Issaieva (2013) convergent avec les résultats des recherches antérieures concernant les croyances des enseignants liégeois eu égard au redoublement : la majorité de ces 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, 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 des enseignants interrogés (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 appa-

raît 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 important qui va à l'opposé des hypothèses formulées par bon nombre de psychopédagogues (pour une synthèse de ces hypothèses, voir Boraita & Marcoux, 2013). 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, Marbaise et Issaieva (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 la fin du primaire. 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, p. 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 selon laquelle la connaissance des recherches ne suffit pas à ébranler la croyance de certains en faveur du redoublement. En d'autres termes, si les enseignants valorisent le savoir d'expérience au détriment des savoirs issus des recherches scientifiques, ils continuent à croire dans les vertus du redoublement, qu'ils connaissent ou non les résultats des recherches. 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).

Nous étudierons à nouveau dans quelle mesure les conceptions des enseignants eu égard à l'intelligence, à l'apprentissage, à l'évaluation scolaire ainsi que leur adhésion à un principe de justice corrective affectent leurs croyances quant aux effets, positifs ou négatifs, du redoublement. À ce propos, les résultats engrangés dans notre étude précédente (Crahay, Marbaise et Issaieva, 2013) n'ont pas confirmé les hypothèses initiales que nous avons formulées. Les analyses statistiques auxquelles nous avons procédé sur les données belges nous ont

amenés à constater que les conceptions des enseignants relatives à l'apprentissage, à l'intelligence et à l'évaluation ainsi que leurs principes de justice mesurés à travers divers questionnaires ne permettent pas de prédire les croyances en matière de redoublement. En effet, seulement un pourcentage infime de la variance des croyances relatives au redoublement est expliqué par les conceptions psychopédagogiques.

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 qui auraient une conception innéiste de l'intelligence à d'autres qui auraient une conception évolutive de celle-ci ; elle ne met pas non plus en opposition des enseignants qui auraient une conception constructiviste de l'apprentissage à d'autres qui auraient une conception cumulative. Elle différencie les enseignants selon l'intensité de leur adhésion aux différentes conceptions. Près de la moitié des enseignants ne se prononcent pas réellement 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'exprime 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 traditionalistes et/ou de *behavioristes* (Kember & Kwan, 2000 ; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Les enseignants genevois restent-ils aussi neutres que les enseignants liégeois à l'égard des conceptions relatives à l'intelligence, à l'apprentissage, à l'évaluation et aux principes de justice ? 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'Éducation 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, basée sur l'étude de Marcoux et Crahay (2008) réalisée à Genève est que nous trouverons des positionnements plus marqués chez les enseignants genevois que chez les enseignants liégeois.

HYPOTHÈSES

En définitive, nous tenterons de confirmer deux hypothèses portant sur le rapport des enseignants 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 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. Les items retenus par l'analyse factorielle sont repris dans les annexes, échelle par échelle.

Les deux hypothèses impliquant la connaissance des recherches sur les effets du redoublement peuvent être formulées comme suit :

- H1 : les enseignants qui attestent 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 préjudices socio-affectifs liés à cette pratique ;
- H2 : les enseignants qui mettent en doute la pertinence des conclusions des recherches sur ses effets et qui 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.

Sur la base de nos recherches précédentes (Crahay, Marbaise & Issaieva, 2013 ; Issaieva & Crahay, 2014), 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 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 quatrième conception de l'intelligence repérée, elle renvoie à 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 cinquième 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 quatrième 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. Précisément, nous supposons que les croyances des enseignants eu égard au redoublement sont influencées par leur conception de l'intelligence (H3) :

- a) ainsi, les enseignants qui croient dans les bienfaits du redoublement privilégient une conception maturationaliste de l'intelligence : ils croient que celle-ci est innée et fixée dès la naissance. En sus, ils ont tendance à penser que les élèves moins intelligents ont davantage besoin de temps pour comprendre ;
- b) 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 étatsuniens une liaison entre une conception constructiviste de l'apprentissage et une défiance par rapport au redoublement. Dans notre étude précédente (Crahay, Marbaise & Issaieva, 2013), nous n'avons pas retrouvé ce lien. Nous nous proposons de tester à nouveau cette hypothèse. Sur la base de la recherche de Issaieva et Crahay (2013), nous retiendrons deux conceptions opposées de l'apprentissage. La première conception, que nous qualifierons de « *behavioriste* », souligne la nécessité de la répétition pour que l'apprentissage se réalise ; la seconde, qualifiée de « *constructiviste* », consiste à penser que l'apprentissage implique la résolution d'un problème et qu'il demande à l'élève de surmonter un obstacle. Suivant Smith (1990), nous formulons l'hypothèse suivante : les croyances des enseignants eu égard au redoublement sont influencées par la conception qu'ils se font de l'apprentissage. Plus ils sont constructivistes, c'est-à-dire favorables à un apprentis-

sage par résolution de problèmes, moins ils se déclarent favorables au redoublement. *A contrario*, plus les enseignants associent apprentissage et répétition, plus ils y sont favorables (H4).

Dans une étude portant sur les conceptions relatives à l'évaluation, Boraita et Issaieva (2013) ont pu constater que les enseignants genevois différencient les fonctions diagnostique (visant à repérer et à comprendre les difficultés des élèves), sommative normative (visant à un classement des élèves) et sommative à référence critériée. Il paraît dès lors logique de supposer un lien entre l'évaluation normative et la croyance en faveur du redoublement et, à l'inverse, une relation entre évaluation formative et non-redoublement (H5). 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 adhèrent à une idéologie compensatoire de l'école dans une perspective de justice corrective, supposant un lien entre justice corrective et non-redoublement. Tout ceci nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

- H5 : 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 (5a). *A contrario*, les enseignants qui envisagent l'évaluation comme normative, permettant de classer les élèves, sont davantage favorables à la pratique du redoublement (5b) ;
- H6 : les enseignants qui défendent une vision de justice corrective sont enclins à réfuter le bien-fondé du redoublement.

Il est important de souligner que les hypothèses H3, H4 et H5 présupposent une structuration précise des croyances des enseignants. Ainsi, l'hypothèse 3 suppose que certains enseignants ont une conception évolutive de l'intelligence, alors que 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 déclin. L'hypothèse 5 table sur la distinction entre des enseignants qui privilégient soit l'évaluation formative, soit une approche normative.

Après avoir validé par analyse factorielle exploratoire la structuration conceptuelle du questionnaire, nous tenterons de vérifier, par l'intermédiaire de corrélations, les

cinq hypothèses formulées ci-dessus. 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. Enfin, 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. Plus précisément, les enseignants seront répartis en quatre groupes de taille plus ou moins identique, selon qu'ils présentent des scores factoriels positifs ou négatifs aux deux échelles sur les croyances relatives au redoublement. On étudiera ensuite dans quelle mesure leurs connaissances des recherches sur le redoublement et leurs conceptions psychopédagogiques diffèrent d'un groupe à l'autre.

LA MÉTHODE DE RECHERCHE

L'échantillon d'enseignants interrogés

Les enseignants de l'ensemble des écoles primaires du canton de Genève ont été invités à participer à l'enquête. Sur les quelque 570 enseignants ainsi sollicités, 125 ont renvoyé le questionnaire complété. L'échantillon atteint couvre les différents niveaux scolaires de la 1P à la 6P et l'ancienneté des enseignants dans le métier y est assez diversifiée (de 6 ans à plus de 25 ans) avec cependant un nombre plus élevé d'enseignants ayant une ancienneté de plus de 25 ans. Par ailleurs, davantage d'enseignants responsables des premiers apprentissages ont été interrogés. Trente-neuf des enseignants interrogés signalent qu'ils travaillent en tant que GNT (généralistes non titulaires), ECSP (enseignants chargés de soutien pédagogique), STACC (enseignants en structures d'accueil) ou remplaçants, voire ont omis de répondre à la question portant sur leur niveau d'enseignement.

Les *constructs* mesurés à partir du questionnaire

Le questionnaire utilisé résulte de l'assemblage de différentes échelles (voir annexes). L'ensemble comporte 153 items censés mesurer les thématiques impliquées dans nos hypothèses. 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. Pour chacune des thématiques, des analyses factorielles exploratoires avec rotation *varimax* ont été effectuées 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 60 questions sur les 153 préalablement disponibles. Celles-ci mesurent les croyances, connaissances et conceptions impliquées dans les hypothèses formulées ci-dessus. Les items retenus dans nos analyses sont présentés par thématique et par échelle dans les annexes.

Sur ces items retenus, 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 thématiques sont donc par construction orthogonaux. Ainsi, la corrélation entre les deux croyances sur le redoublement, à titre d'exemple, 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.

Le tableau 1 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.

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. Seules 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.

RÉSULTATS

Mise à l'épreuve empirique de nos hypothèses

Corrélations et coefficients de régression linéaire entre les différentes échelles

L'objectif de la présente recherche est de tenter de cerner dans quelle mesure les croyances relatives au redou-

Tableau 1. **Thématiques couvertes par les 81 questions retenues et les 21 *constructs* impliqués dans nos hypothèses**

Thématique	Constructs	Nombre 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 d'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 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 multiple (théorie de Gardner)	3	0,78
	Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	3	0,67
	L'apprentissage implique la répétition	4	0,77
	L'apprentissage implique la résolution d'un problème, de surmonter un obstacle	3	0,79
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
Justice corrective. Enseignement compensatoire		3	0,64

blement sont influencées, d'une part, par la connaissance des recherches sur les effets de cette pratique et, d'autre part, par les conceptions psychopédagogiques des enseignants relatives à l'intelligence, l'apprentissage, l'évaluation et le rôle compensatoire de l'école. Dans cette perspective, nous avons calculé les corrélations entre les différentes échelles présentées dans le tableau 1. Dans le tableau 2, nous présentons les coefficients de corrélations entre, d'une part, les deux croyances et, d'autre part, les autres *constructs* repris dans le tableau 1. Nous avons par ailleurs 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 retenu toutes les échelles présentées dans le tableau 1, considérant les deux croyances relatives au redoublement comme variables à prédire et les autres échelles comme prédicteurs potentiels. Les coefficients de régression obtenus sont également présentés dans le tableau 2.

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 il croit en les bienfaits cognitifs du redoublement et plus il en dénie ou méconnaît les méfaits socio-affectifs. Quant à la seconde 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 en les bienfaits du redoublement et rejettent l'idée qu'il a des effets socio-affectifs négatifs.

Tableau 2. **Corrélations et coefficients de régression linéaire entre les croyances relatives au redoublement, les connaissances des recherches et les conceptions psychopédagogiques**

	Corrélation		Coefficients de régression	
	Le redoublement offre à l'élève une seconde chance	Le redoublement n'a pas d'effets socio-affectifs négatifs	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)	-0,27 (p < 0,01)	-0,51 (p < 0,01)
Mise en doute des recherches au profit des savoirs d'expérience	0,44 (p < 0,01)	0,39 (p < 0,01)	0,25 (p < 0,02)	0,48 (p < 0,01)
L'intelligence est innée et immuable	<u>0,21</u> ns	0,07 ns	0,06 ns	-0,05 ns
L'intelligence se caractérise par une compréhension rapide avec moins d'efforts et d'explications	<u>0,47</u> (p < 0,01)	-0,09 ns	0,14 ns	-0,18 (p=0,02)
L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture	0,11 ns	0,31 (p < 0,01)	-0,02 ns	0,15 ns
L'intelligence est multiple (théorie de Gardner)	0,16 ns	-0,05 ns	0,07 ns	-0,18 (p = 0,02)
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	0,01 ns	-0,05 ns	-0,07 ns	0,01 ns
L'apprentissage implique la répétition	<u>0,29</u> (p < 0,01)	0,25 (p = 0,01)	0,15 ns	-0,01 ns
L'apprentissage implique la résolution d'un problème	0,09 ns	-0,06 ns	-0,03 ns	0,07 ns
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)	0,22 (p = 0,01)	-0,05 ns
L'évaluation peut remplir une fonction diagnostique des difficultés des élèves	0,44 (p < 0,01)	-0,05 ns	0,33 (p < 0,01)	-0,17 (p = 0,02)
L'évaluation permet de distinguer les bons des mauvais élèves et de sanctionner les seconds	0,25 (p=0,01)	0,04 ns	-0,00 ns	0,16 (p=0,05)
Justice corrective : l'enseignant doit consacrer plus d'attention aux élèves faibles	0,20 (p = 0,04)	-0,37 (p < 0,01)	0,23 (p = 0,02)	-0,24 (p < 0,01)

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 confirme sans ambiguïté ces hypothèses. Vu les caractéristiques de notre échantillon, l'inférence doit se limiter à la population d'en-

seignants primaires genevois. Il en sera de même pour tous les indices de probabilité mentionnés dans le présent article.

L'examen des coefficients de régression conforte cette conclusion. La connaissance de ces recherches et, peut-on supposer, leur appropriation pèsent lourdement (-0,27 et -0,51) dans l'absence des deux croyances favorables au redoublement. Le poids de la mise en doute de ces recherches au profit des savoirs d'expérience est *grasso modo* 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.

lations 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 en les bienfaits du redoublement, la connaissance des recherches apparaît prépondérante dans le déni 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.

Relations entre les croyances relatives au redoublement et une série de conceptions psychopédagogiques

Concernant les relations entre les croyances relatives au redoublement et les conceptions de l'intelligence, nous avons formulé deux hypothèses sur la base de nos recherches précédentes (Crahay, Marbaise & Issaieva, 2013; Issaieva & Crahay, 2014; Issaieva & Crahay, 2013). La première suppose un lien entre, d'une part, la conception innéiste de l'intelligence et la croyance dans les bienfaits du redoublement et, d'autre part, entre la conception de l'intelligence comme déterminant la vitesse de compréhension et cette même croyance concernant le redoublement; la deuxième entre la croyance dans des intelligences multiples et l'opposition au redoublement. Comme l'indique le tableau 2, seule la corrélation entre l'échelle relative à la vitesse de compréhension et l'échelle relative aux croyances dans les bienfaits du redoublement diffère statistiquement de zéro. Par contre, aucun des coefficients de régression concernant les conceptions de l'intelligence et les croyances relatives au redoublement n'est significatif. Sous contrôle de la connaissance des recherches, les conceptions de l'intelligence n'affectent pas les croyances des enseignants en ce qui concerne le redoublement.

Un même constat peut être dressé pour les conceptions des enseignants eu égard à l'apprentissage. Certes, on observe une corrélation significative entre la conception que la répétition est nécessaire à l'apprentissage et la croyance dans les vertus du redoublement ($r = 0,26$), mais le coefficient de régression est lui non significatif.

Concernant le rapport entre les conceptions relatives à l'évaluation et les croyances relatives au redoublement, nous supposons un lien négatif entre la conception diagnostique de l'évaluation 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. Comme le donnent à voir les corrélations, 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. Les coefficients de régression confirment partiellement l'analyse corrélationnelle. De cette seconde analyse, il ressort que les conceptions relatives à l'évaluation sommative et diagnostique se caractérisent par un impact sur la croyance dans les bienfaits du redoublement; les coefficients de corrélations sont respectivement égaux à 0,22 et 0,33. Il ressort encore de l'analyse par régression que l'ignorance des méfaits socio-affectifs du redoublement est liée à l'adhésion des enseignants à la fonction diagnostique de l'évaluation. Plus un enseignant nie les méfaits socio-affectifs du redoublement, moins il adhère à l'évaluation formative.

L'hypothèse 6 supposait que les enseignants qui défendent une vision de justice corrective sont enclins à réfuter le bien-fondé du redoublement. Cette hypothèse est à la fois infirmée et confirmée : la conception compensatoire de l'enseignement (justice corrective) est corrélée positivement avec la croyance selon laquelle le redoublement aurait des bienfaits scolaires (0,23) et négativement avec celle selon laquelle il n'aurait pas d'effet socio-affectif. L'analyse par régression va dans le même sens.

L'intérêt de la régression multiple est qu'elle permet de considérer un ensemble de prédicteurs potentiels par rapport à une variable désignée par hypothèse comme variable dépendante ou variable à prédire et d'estimer le poids « explicatif » de cet ensemble de prédicteurs. Dans le cas présent, l'ensemble des variables indépendantes explique 51 % de la variabilité des croyances dans les bienfaits du redoublement. À elles seules, les 5 variables indépendantes qui ont un effet significatif (pour rappel, les deux échelles de connaissances, les deux échelles relatives à l'évaluation et la justice corrective) expliquent 45 % de cette variabilité. De surcroît, les deux échelles « connaissance et rapport aux recherches » à elles seules en expliquent 19 %. Quant au déni des méfaits socio-affectifs du redoublement, ces pourcentages sont respectivement de 71 %, 68 % (pour d'autres variables indépendantes significatives) et 51 % (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.

Tableau 3. Constitution de quatre groupes d'enseignants en fonction de leurs croyances à propos des effets du redoublement

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

Tableau 4. 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	-0,07	0,22	0,32	NS
L'intelligence se caractérise par une compréhension rapide avec moins d'efforts et d'explications	-0,41	-0,38	0,54	0,43	< 0,01
L'intelligence se développe par l'apport cumulatif des connaissances et de la culture	-0,20	0,43	-0,07	0,25	NS
L'intelligence est multiple (théorie de Gardner)	0,13	-0,30	0,36	-0,04	NS
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable	-0,12	-0,13	0,09	0,11	NS
L'apprentissage implique la répétition	-0,24	-0,24	-0,03	0,67	< 0,01
L'apprentissage implique la résolution d'un problème, de surmonter un obstacle	-0,16	-0,26	0,07	0,18	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
Justice corrective. Enseignement compensatoire	-0,12	-0,56	0,64	-0,22	< 0,01
Nombre d'enseignants	28	30	24	21	

Quelles croyances distinguent les enseignants favorables et défavorables au redoublement ?

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 considéré les deux croyances relatives au redoublement, issues de l'analyse factorielle, et, sur la base des scores factorisés, nous avons constitué quatre groupes comme indiqué dans le tableau 3.

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

Par construction, les 4 groupes d'enseignants se distinguent de manière significative eu égard à leur croyance sur le redoublement. Parmi les 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 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 (1) que l'intelligence se traduit par une compréhension rapide, (2) que l'apprentissage implique la répétition, et (3) 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, les enseignants du 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 que 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 bien-fondé 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.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Deux résultats principaux 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 démontrent les résultats de l'analyse factorielle, les enseignants peuvent 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 ne l'est pour les croyances relatives à ses bienfaits cognitifs. Cette conclusion repose sur deux résultats. D'abord, la corrélation négative entre l'échelle « connaissance » et l'échelle « croyance 2 » est plus élevée ($r = -0,62$) que celle reliant les échelles « connaissance » et « croyance 1 » ($r = -0,29$). Ensuite, l'analyse de régression renforce ce constat. Les deux échelles « connaissance et rapport aux recherches » à elles seules expliquent 19 % de la croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement. Ces deux mêmes échelles expliquent 51 % 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 $-0,27$ et $-0,51$) ; 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 $-0,27$ et $0,25$ pour la première croyance, $-0,51$ et $0,48$ pour la seconde). Un type de connaissance ne prime donc pas 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 enseignants ($n = 28$) connaissent les recherches et leur font confiance alors que vingt et un autres ne connaissent pas ou moins bien 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'il prendrait 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 la 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 et 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 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. Elle s'interprète également en fonction des apports de Alchourron, Gärdenfors et Markinson (1985) qui soulignent l'importance du sens que l'individu donne aux preuves factuelles et, notamment, de la valeur et de l'utilité qui leur sont attribuées. 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 notamment que tous les enseignants ne s'opposent pas aux recherches. Bien plus, il est intéressant de relever que ceux qui expriment le plus 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 les recherches, mais qui, 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, ces enseignants se seraient 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 relative aux 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 : toute personne 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. Une autre hypothèse explicative de la résistance des enseignants aux preuves concernant le plan scolaire peut être proposée en rapport avec les idées défendues par Draelants (2009) selon qui le redoublement remplit des fonctions latentes au-delà de sa fonction manifeste de remédiation pédagogique ; en particulier celle de permettre la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

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 indique que seules les conceptions relatives aux fonctions de l'évaluation aident quelque peu à prédire ces croyances. 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 aux conceptions de l'évaluation. Ceux qui ne croient pas 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 absence des croyances favorables au redoublement et adhésion à une vision formative de l'évaluation et un lien positif entre présence 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 conduits indûment 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 6) 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 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, 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 » (1997, p. 75). De même, Flament 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 » (1986, 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 surprenants encore sont les résultats de cette analyse concernant 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.

En définitive, nos résultats s'accordent davantage avec l'approche de Doise 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... » (1990, p. 118). Comme le souligne Blin, « 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 » (1997, 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 sont régulièrement abordées par les médias et fréquemment traitées aussi bien en cours de formation initiale que de formation continuée. Les recherches sur les effets du redoublement sont désormais présentées par différents acteurs de la 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.

Marcel Crahay
Marcel.Crahay@unige.ch
Université de Genève, université de Liège

Élisabeth Issaieva
elisabeth.issaieva@neuf.fr
Université de Genève

Christian Monseur
cmonseur@ulg.ac.be
Université de Liège

NOTE

1. Comme nous l'avons signalé ailleurs (Crahay, Wanlin, Issaieva *et al.*, 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 termes comme synonymes. Par rapport à la question de la structuration, ceci se justifie pleinement.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1989). «L'étude expérimentale des représentations sociales». In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 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*, n°50, p. 510-530.
- BLIN J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLOOM B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York : McGraw-Hill
- BORAITA F. & ISSAIEVA É. (2013). «Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève». *Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. En ligne : <http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Boraita-Issaieva-ADMEE-2013.pdf> (consulté le 29 octobre 2013).
- 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 évaluation en éducation*, n°36(1), p. 49-81.
- CARRETERO O. & HONEGGER J. (2012). *Les croyances des enseignants en formation à l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) concernant le redoublement dans le secondaire I et II*. Mémoire de maîtrise, sciences de l'éducation, université de Genève.
- 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?* 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 É & MARBAISE C. (2013). «Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles». *Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. En ligne : <http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Crahay-Issaieva-Marbaise-ADMEE-2013.pdf> (consulté le 29 octobre 2013).
- CRAHAY M., MARBAISE C. & ISSAIEVA É. (2013). «What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on?». *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, n°11.
- CRAHAY M., WANLIN. P., ISSAIEVA É. & LADURON I. (2010). «Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) 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, sciences de l'éducation, université de Genève.

- DESOMBRE C., DELELIS G., ANTOINE L., LACHAL M., GAILLET F. & URBAN 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*. 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 ». In R. Ghiglione, C. Bonnet & J. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- DRAELANTS H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- DWECK C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphie : Taylor and Francis/Psychology Press.
- EURYDICE (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*. Bruxelles : Eurydice. En ligne : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126FR.pdf> (consulté le 29 octobre 2013).
- FERNANDEZ-FECCI A.-L. & GRANJA B. (2006). *Le redoublement : comment les enseignants en parlent ? Étude des conceptions de seize enseignants genevois par rapport au redoublement et comparaison avec les conclusions de Burdevet*. Mémoire de licence, sciences de l'éducation, université de Genève.
- GREEN T. (1971). *The activities of teaching*. New York : McGraw-Hill.
- ISSAIEVA É. & 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 É. & CRAHAY M. (2013). *Primary school teachers and learning: An analysis of their conceptions and profiles*. 15th Biennial EARLI conference for Research on Learning and Instruction. Munich, 27-31 août 2013. En ligne : <http://www.earli2013.org/media/documents/EARLI2013_programme_25.8.2013.pdf> (consulté le 29 octobre 2013).
- ISSAIEVA É. & CRAHAY M. (2014). « Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 1, p. 129-156.
- 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 T. 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*. En ligne : <www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-fr.pdf> (consulté le 27 octobre 2013).
- LORENZI-CIOLDI F. (1991). « Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens ». *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 4, p. 357-379.
- MANNONI P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- 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. Jodellet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 79-103.
- MUGNY F. (2009). *Lutter contre l'échec scolaire : Étude des représentations de quelques enseignants et futurs enseignants à propos de la réussite et de l'échec à l'école*. Mémoire de maîtrise, sciences de l'éducation, université de Genève.
- PIAGET J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PINI G. (1991). « Effets et méfaits du discours pédagogique : échec et redoublement vus par les enseignants ». *Éducation et recherche*, n° 13(3), p. 255-271.
- POULIOT L. & POTVIN P. (2000). « Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement ». *Revue des sciences de l'éducation*, 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 Éducation et Formation*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain-la-Neuve.

ANNEXES

Annexe 1. Structure du questionnaire présenté aux enseignants

Le questionnaire utilisé résulte de l'assemblage de différentes échelles :

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, 2014) : 41 items ;
4. les conceptions relatives à l'apprentissage (Issaieva & Crahay, 2013) : 28 items ;
5. les conceptions de l'évaluation (Issaieva & Crahay, 2010) : 14 items ;
6. les principes de justice (Crahay, Issaieva & Marbaise, 2013) : 15 items.

Annexe 2. Saturations des items relatifs aux croyances en faveur du redoublement sur les deux 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 replacer 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

Note : Dans cette annexe et dans les suivantes, les items inversés sont identifiés par l'indication (I).

Annexe 3. 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 (l)	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 (l)	0,60	
En ce qui concerne le redoublement, les résultats scientifiques doivent primer sur le savoir d'expérience des enseignants (l)		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 4. Saturations des items relatifs aux conceptions de l'intelligence

	Facteurs				
	1	2	3	4	5
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	0,71				
À la naissance, hormis les cas de handicap sévère, tous les enfants ont le même potentiel intellectuel (l)	0,67				
L'intelligence se construit en interaction avec le milieu (l)	0,71				
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		0,81			
Quand on est moins intelligent, il faut fournir plus d'efforts pour réussir		0,73			
Comprendre rapidement est un signe d'intelligence		0,58			
En améliorant sa culture générale, on développe aussi son intelligence			0,78		
Ce n'est pas en lisant beaucoup qu'on développe son intelligence (l)			0,77		
Ce n'est pas en améliorant sa culture générale qu'on développe son intelligence (l)			0,73		
Quand on lit beaucoup, on développe son intelligence			0,73		
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				0,79	
Plus l'enseignant exprime sa confiance dans les capacités de l'enfant, plus celui-ci développera son intelligence					0,88
L'enfant développera de plus en plus ses aptitudes si les adultes croient en son intelligence					0,79
Pour se développer, l'intelligence a besoin d'un climat affectif favorable					0,60

Annexe 5. Saturations des items relatifs aux conceptions sur l'apprentissage

	Facteurs	
	1	2
La répétition est essentielle à l'apprentissage	0,86	
Il faut réaliser un certain nombre de fois le même type d'exercices pour apprendre	0,79	
On apprend en mettant en pratique de façon répétitive	0,77	
La répétition n'est pas nécessaire à l'apprentissage (l)	0,66	
Pour développer des compétences, l'enfant doit être placé face à des situations problèmes		0,80
Pour apprendre, il faut être confronté à un problème que l'on cherche à résoudre		0,88
Pour apprendre, il faut d'abord être placé devant un obstacle à surmonter		0,82

Annexe 6. 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'aptitudes naturelles			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 7. Saturations des items relatifs à la justice corrective

Il est légitime que les enseignants accordent plus d'attention aux élèves en difficulté	0,83
L'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux qui ont moins	0,83
Un bon enseignant est celui qui, sans freiner la progression des meilleurs, les encourage à aider les plus faibles	0,62