Éducation comparée / nouvelle série, n°16, pp 91 - 115

Croyances à propos du redoublement de futurs enseignants entrant en formation dans différents contextes éducatifs

Fanny BORAITA
Université de Liège
Belgique
& Géry MARCOUX
Université de Genève
Suisse

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif d'explorer les croyances initiales à propos du redoublement de 1238 futurs enseignants à leur entrée en formation dans trois pays différents : la Suisse, la Belgique et la France. Il ressort que leurs croyances sont structurées en cinq facettes quel que soit le pays dans lequel ils sont inscrits mais également que des différences apparaissent sur chacune d'elles. L'article se termine par une discussion sur le fait que ces croyances varient en fonction d'une certaine culture, principalement relative à la note scolaire et au redoublement, ancrée au sein du contexte de formation.

MOTS CLÉS: Futurs Enseignants – Croyances – Redoublement – Formation initiale

ABSTRACT

This study aims to explore initial beliefs about grade repetition of 1238 pre-service teachers beginning their initial training in different countries: Switzerland, Belgium and France. It appears that their beliefs are structured into five facets but some differences appear into their beliefs about these facets in the country. This article concludes with a discussion on the fact that these beliefs vary in a certain culture, mainly about academic assessment and grade repetition, anchored within the context of their training.

KEYWORDS: Pre-service Teachers – Beliefs – Grade Repetition – Initial Training

Introduction

En éducation, la pratique du redoublement fait débat depuis de nombreuses années (Crahay, 2004). Le rapport Eurydice produit en 2011 sur le redoublement scolaire en Europe rappelle que celui-ci varie fortement selon les pays. Alors que certains pays tels que le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Suède l'ont éradiqué de leur système éducatif, d'autres (Belgique, France et Suisse, notamment) le maintiennent, entretenant un hiatus entre une pratique effective et des résultats de recherches consistants en sa défaveur (Crahay, 2007 ; Tanner & Galis, 1997 ; Reschly & Christenson, 2013).

Pareils constats suggèrent une relativité culturelle des croyances concernant le redoublement. Il ressort d'ailleurs de l'étude Eurydice que le redoublement dépendrait davantage de la culture éducative que des performances des élèves. Ce serait alors une culture du redoublement scolaire, véhiculant l'idée que sa pratique est bénéfique, qui pousserait les acteurs scolaires à le pratiquer. Par conséquent, le défi est davantage de remettre en question certaines convictions que de changer les réglementations.

L'idée que la pratique du redoublement s'inscrit dans une culture de l'échec, sous-tendue par une idéologie d'excellence conduisant à la pratique de la sélection et de l'orientation par le biais d'un certain type d'évaluation, a été formulée par Crahay (2007) dans la foulée des écrits de Perrenoud (1984). L'idée s'impose avec évidence dès lors que l'on contraste le cas de la Finlande, un pays où le redoublement n'est interdit par aucun texte officiel mais où les enseignants n'y recourent pas, convaincus de son inutilité (Anttila, 2011), avec ceux de la Belgique et de la France, deux pays qui se caractérisent par des taux élevés de redoublement et par d'importants efforts pour en réduire la quantité. Par-delà cette évidente opposition, la thèse d'une culture de l'échec et du redoublement n'a guère été explorée par les chercheurs en sciences de l'éducation. C'est l'objet du présent article.

Plus précisément, cette étude a l'ambition de questionner l'idée selon laquelle les croyances sur le redoublement seraient l'objet de variations d'ordre culturel. Pour ce faire, nous examinerons les croyances d'étudiants entrant en formation d'enseignants primaires dans des régions de trois pays différents (la Suisse romande, la Communauté française de Belgique et les régions d'Ile-de-France et d'Auvergne en France), à un moment où ils sont supposés n'avoir encore été l'objet d'aucune influence venant des organismes de formation accrédités au sein de leur pays. L'entrée en formation est, selon nous, le meilleur moment pour éprouver l'hypothèse de l'influence du facteur culturel sur les croyances car au moment où ils entrent en formation, les étudiants n'ont pas encore été l'objet de l'influence des formateurs. Leurs croyances ne peuvent donc pas être attribuées aux enseignements reçus ; elles ne peuvent être, selon nous, que le résultat de leur socialisation au sein d'une communauté pour laquelle le redoublement apparaît comme une pratique normale, une pratique dont, dans le passé, nul ne discutait la pertinence. Dès lors, si on observe des différences dans la nature des croyances des étudiants débutant leur formation dans différents pays, on pourra attribuer ces différences à la culture au sein de laquelle ceux-ci ont grandi. Nous explorerons ensuite la façon dont sont organisées leurs croyances, en supposant une structuration relativement semblable mais avec des tendances dans les croyances variables selon les régions. Enfin, nous essaierons de dégager des profils en recourant à une analyse typologique.

Contexte théorique

Il est classique de supposer que les croyances sont organisées en structures concentriques. Pour Green (1971), Rokeach (1976) et Abric (1989), les croyances s'organisent selon une structure centre-périphérie. Elles se structurent autour d'un noyau stable et comportent des éléments périphériques qui fluctuent selon les circonstances. Il y aurait dès lors des ensembles de croyances plus ou moins isolés les uns des autres, voire totalement dépourvus de relations entre eux ; à l'intérieur desquels se trouverait le noyau. Dans le cas des croyances relatives au redoublement, on peut considérer que la croyance selon laquelle il est une pratique normale et opérante en

cas de difficultés scolaires de certains élèves constitue le noyau. Autour de cette croyance centrale gravitent des croyances connexes visant à justifier le pourquoi de cette croyance ou à en circonscrire les conditions d'application et d'opérativité, voire à en reconnaître des effets collatéraux qui peuvent en limiter l'efficacité.

Les recherches portant sur les enseignants en fonction confirment cette structuration centre-périphérie. Dans toutes les recherches (*e.g.* Bless, Bonvin & Schüpbach, 2005 ; Draelants, 2006 ; Haynes, 2007 ; Langevin & Dubé, 1997 ; Pini, 1991 ; Potvin, Deslandes & Leclerc, 1999 ; Pouliot & Potvin, 2000 ; Tomchin & Impara, 1992 ; Witmer, Hoffman & Nottis, 2004) qui examinent ce que croient les enseignants au sujet du redoublement, un constat majeur ressort : le redoublement apparait comme une pratique acceptable. C'est le noyau des croyances des enseignants, du moins dans les pays où le redoublement continue à être pratiqué.

Du côté des recherches sur les étudiants futurs enseignants, les données sont moins nombreuses et les conclusions moins catégoriques. Boraita et Marcoux (2013), qui ont interrogé 383 étudiants en formation à l'Université de Genève, constatent qu'ils ne conçoivent pas vraiment le redoublement comme un moyen efficace de régulation cognitive ciblé sur les élèves en difficulté, ni comme un moyen de les motiver dans leur travail scolaire. Ils reconnaissent les conséquences socio-affectives négatives de la pratique et considèrent que la décision de redoublement nécessite de faire un profil global de l'élève plutôt que de ne tenir compte que des notes scolaires. Cependant, cette étude a été réalisée auprès d'étudiants en fin d'année académique toutes années de formation confondues. Vu la présence de cours portant sur l'échec scolaire et la pratique du redoublement dans le curriculum, on peut considérer que ces croyances reflètent les enseignements reçus. De surcroît, cette étude était circonscrite à des étudiants inscrits à l'Université de Genève. Or, d'autres études, par exemple celle de Range, Davenport Yonke et Young (2011) auprès de 95 étudiants en milieu de formation aux Etats-Unis, présentent des résultats différents qui se résument en une vision assez positive du redoublement. Plus précisément, les étudiants interrogés par Range et al. croient que cette pratique permet de prévenir les échecs futurs ainsi que la baisse de niveau et qu'elle est nécessaire pour les élèves en

difficulté, pour ceux qui sont plus lents dans leurs apprentissages et pour ceux qui sont immatures. Dans l'étude de Crahay, Ory et Boraita (2012), menée auprès de 650 étudiants en tout début de formation enseignante en Belgique francophone, les étudiants se déclarent totalement favorables à la pratique du redoublement alors que ceux de deuxième et de dernière années, ayant bénéficié d'une formation pédagogique, expriment des avis plus mitigés. A ce propos, les constats établis par Johnson et Howell (2009) auprès de 124 étudiants au début et à la fin de leur 2e année de formation d'enseignants au Canada renforcent l'idée que les étudiants interrogés évoluent d'une position favorable au redoublement vers une position moins affirmée, voire neutre, mais pas défavorable.

Au vu des résultats de ces recherches, il semble que les croyances des étudiants futurs enseignants tantôt diffèrent, tantôt rejoignent celles de leurs ainés en fonction favorables à la pratique. Ces croyances diffèrent également selon le niveau de formation et le contexte dans lesquels les étudiants sont inscrits en formation : les croyances en début de formation ne sont pas les mêmes qu'en fin ou en milieu de formation ; les croyances des étudiants inscrits dans le contexte genevois ne sont pas totalement similaires à celles de ceux en formation dans les contextes belges ou américains. Ces études suggèrent un effet de la formation initiale et/ou un effet du contexte culturel qui influence(nt) d'une manière ou d'une autre les croyances des étudiants quant au redoublement. C'est précisément cet effet de contexte culturel que nous questionnons dans la présente étude en nous intéressant aux croyances d'étudiants futurs enseignants lorsqu'ils débutent leur formation dans des régions francophones différentes. De cette façon, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : (1) quelles sont les croyances des étudiants concernant le redoublement à leur entrée en formation d'enseignant, avant qu'ils n'acquièrent des connaissances à ce sujet, et comment sont-elles structurées ? (2) ces croyances sont-elles identiques quel que soit le contexte culturel dont ils sont issus ?

Méthodologie

Le questionnaire EFERCr (Echelle des Futurs Enseignants sur le Redoublement concernant leurs Croyances) de Boraita et Marcoux (2013) a été complété par 1238 étudiants durant leur première semaine de formation d'enseignant primaire dans des institutions en Suisse romande, en Communauté française de Belgique et dans les régions d'Ile-de-France et d'Auvergne en France. Le tableau 1 synthétise leur répartition dans les différentes institutions de Suisse, France et Belgique selon l'âge et le sexe.

TABLEAU 1: Répartition des participants selon l'institution dans laquelle ils sont en formation

Pays	N Institutions	N	Femmes	Hommes
Suisse	1 Université de Genève	480	390	90
	1 Haute Ecole Pédagogique de Vaud	199	174	25
Total		679 (54,85%)	564 (45,56%)	115 (9,29%)
Belgique	3 Hautes Ecoles Pédagogiques de la province de Liège	307	255	52
	2 Hautes Ecoles Pédagogiques de la province du Luxembourg	102	88	14
Total		409 (33,04%)	343 (27,72%)	66 (5,32%)
France	1 Institut de Formation des Maitres d'Auvergne	114	96	18
	1 Université de Paris	36	31	5
Total		150 (12,13%)	127 (10,27%)	23 (1,86%)
Total		1238 (100%)	1034 (83,55%)	204 (16,49%)

Le questionnaire se compose de 20 items renvoyant à différentes facettes du redoublement : le redoublement permet d'opérer une Régulation Cognitive sur les élèves en difficulté (RC), le redoublement

a des effets néfastes sur le plan Socio-Affectif (SA), le redoublement est la conséquence de mauvais Résultats Scolaires (RS), le redoublement est un moyen de Régulation de l'Ordre scolaire qui met la pression sur les élèves et, par ce biais, les motive (RO). Les étudiants devaient juger ces items en marquant leur accord sur une échelle de Likert en six points allant de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord ».

Afin de mettre en évidence la structuration des croyances des étudiants autour de ces différentes facettes, des analyses factorielles ont été réalisées. Dans un premier temps, une analyse factorielle exploratoire a été entreprise en assemblant les données des trois pays ; ceci, dans le but d'explorer la structure des croyances au niveau international. Dans un second temps, trois analyses factorielles confirmatoires, respectivement une par pays, ont été entreprises afin de comparer la structuration des items pour chacun des pays. Une analyse multi-groupes a ensuite été réalisée sur les trois structures factorielles afin de tester l'hypothèse de la similarité des matrices de variances et co-variances. Après avoir examiné la structuration des croyances relatives au redoublement pour chacun des trois pays, les moyennes des scores factoriels pour les différents facteurs de croyances mis en évidence ont été calculées. Dans le but d'affiner l'interprétation de leur positionnement, les scores bruts à l'échelle de Likert ont été utilisés dans la description des résultats : le milieu de l'échelle étant 3,5, les scores allant de 3,5 à 6 indiquent une adhésion plus ou moins forte à l'item, alors que les scores se situant entre 1 et 3,5 traduisent un rejet plus ou moins fort. Des ANOVA et des Test *Post Hoc de Tukey* ont été également entrepris afin de voir dans quelle mesure les croyances diffèrent entre les pays. Enfin des analyses de *clusters* ont été réalisées en vue d'établir différents profils de croyances parmi les 1238 étudiants interrogés.

Résultats

Une structuration en cinq mêmes facteurs rassemblant 18 items[1] apparait chez les étudiants entrant dans les cursus suisse, belge et français (annexes 1 et 2). Ces facteurs renvoient à quatre facteurs de l'échelle EFERCr (Boraita & Marcoux, 2013) : ses fonctions régulatrices sur les plans cognitif et motivationnel, ses conséquences sur le plan affectif et ses causes scolaires. Le 5e facteur traite d'éléments décisionnels se rapportant à la maturité de l'élève. Ce facteur, nommé « Maturation », permet d'appréhender la croyance que le redoublement est une pratique qui permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs pour les aider à rattraper les autres. Néanmoins, les résultats de l'analyse multi-groupes montrent des indices d'ajustement très différents selon les pays (annexe 3). On ne peut pas conclure que la même structuration s'ajuste de façon identique dans les trois groupes considérés. Autrement dit, les facteurs de croyances et leurs items sont semblables et s'organisent de façon similaire au sein des échantillons belge, suisse et français mais des variations sont présentes entre eux, dans la façon dont ils s'influencent et se lient les uns et les autres.

Le tableau 2 indique le score factoriel moyen ainsi que l'écart-type de chaque échantillon pour les cinq facteurs ; il donne également à titre indicatif le pourcentage d'étudiants qui ont jugé les items avec un score supérieur à 3,5 sur l'échelle de Likert c'est-à-dire qui adhèrent de façon plus ou moins forte aux items.

TABLEAU 2 : Moyennes et écart-types des scores factoriels de croyances pour les FE de Belgique francophone, France et Suisse romande ainsi que le pourcentage de FE adhérant à ces croyances

		Belgique	France	Suisse	Total
RC	Moyenne	0.43	-0.17	-0.18	0.02
	Ecart-type	1.12	0.76	0.77	0.94
	% adhérant	53,8	35,3	30	38,5
SA(I)	Moyenne	-0.34	0.28	0.15	-0.01

1 L'item 17 « le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison » et l'item 20 « les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études doivent redoubler » ayant été supprimés en raison de leur trop faible saturation.

	Ecart-type	1.01	0.85	0.88	0.95
	% adhérant	41,8	64	59,1	46
RS	Moyenne	0.68	-0.43	-0.30	-0.01
	Ecart-type	0.95	0.67	0.69	0.91
	% adhérant	36,9	26,7	25,6	29,5
M	Moyenne	0.05	-0.05	-0.02	0.01
	Ecart-type	0.98	0.83	0.83	0.88
	% adhérant	53,2	46,7	47,7	49,4
RO	Moyenne	0.19	-0.12	-0.08	-0.01
	Ecart-type	0.90	0.80	0.83	0.86
	% adhérant	53,9	46	52,1	50,6

Légende : *(I) : facteur inversé / RC : le redoublement est un moyen Régulation Cognitive / SA : le redoublement n'a pas d'effets Socio-Affectifs négatifs / RS : le redoublement se décide uniquement à partir des Résultats Scolaires / M : le redoublement est bénéfique sur le plan Maturationniste / RO : le redoublement est un moyen de Régulation de l'Ordre scolaire*

Avec des pourcentages variant de 46% à 50,6%, il ne semble pas avoir de tendance nette en faveur ou défaveur des croyances sur les facteurs de régulation de l'ordre scolaire, de maturation et de l'aspect socio-affectif. Si près de la moitié des étudiants adhèrent à ces croyances, l'autre moitié n'y adhère pas. Les croyances semblent légèrement plus affirmées concernant le moyen de régulation cognitive du redoublement et sa décision à partir des résultats scolaires avec 30 à 40% d'étudiants y adhérant. Par contre, selon le pays, on constate que les moyennes sont positives chez les étudiants de la formation belge pour quatre facteurs alors qu'elles sont négatives chez ceux entamant la formation suisse ou française. C'est d'ailleurs en Belgique que plus de 50% des étudiants croient dans les bienfaits du redoublement sur le plan scolaire, maturationniste et motivationnel. Par contre, ils ont conscience de ses conséquences socio-affectives négatives alors que les étudiants des cursus suisse et français sont plus de 59% à croire que le redoublement n'engendre pas de tels effets négatifs. Il semble donc y avoir des croyances différentes entre les étudiants débutant leur formation en Belgique et ceux la commençant en Suisse ou en France. Les résultats des ANOVA et des tests *Post Hoc de Tukey* vont dans ce sens : ce sont les croyances des étudiants entrant en formation en Belgique qui sont significativement différentes (tous les $p < .01$) de celles détenues par ceux issus des cursus suisse et français qui, elles, ne présentent pas de différence

significative entre elles (tous les $p > .21$). Ces différences significatives concernent la fonction de régulation cognitive du redoublement ($F(2,1119) = 54,86$; $p < .01$), sa fonction de régulation de l'ordre scolaire ($F(2,1119) = 13,83$; $p < .01$), ses effets socio-affectifs ($F(2,1119) = 39,38$; $p < .01$) et son processus de décision à partir des résultats scolaires ($F(2,1119) = 206,58$; $p < .01$). Pour le facteur de maturation, aucune différence significative n'apparait entre les croyances des étudiants entrant en formation en Suisse, Belgique et France ($F(2,1119) = 0,98$; $p > .38$).

Le tableau 3 synthétise les différentes croyances détenues par les étudiants entrant en formation dans les trois pays concernés et indique les moyennes obtenues aux scores bruts ainsi que l'écart-type.

TABLEAU 3: Récapitulatif des croyances des futurs enseignants entrant en formation dans le cursus suisse, belge et français interrogés avec l'échelle EFERCr

	Suisse	France	Belgique
RC	Le redoublement n'est pas vraiment un moyen de régulation cognitive		Le redoublement est plutôt un moyen de régulation cognitive
Moy. Ecart-type	3.07 0.82	3.11 0.83	3.54 1.11
SA(I)	Le redoublement n'a pas vraiment d'impact négatif sur le plan socio-affectif		Le redoublement a plutôt un impact négatif sur le plan socio-affectif
Moy. Ecart-type	4.23 1.05	4.09 1.07	2.67 1.18
RS	Les résultats scolaires ne sont qu'un élément parmi d'autres : la décision de redoublement nécessite plutôt de faire un profil global de l'élève.		Les résultats scolaires sont plutôt les seuls éléments à prendre en compte pour décider d'un redoublement

Moy. Ecart-type	2.32 0.70	2.42 0.69	4.45 0.80
M*	Le redoublement permettrait de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs mais n'aiderait pas vraiment l'élève immature à rattraper les autres		Le redoublement permettrait de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs et aiderait plutôt les élèves immatures à rattraper les autres
Moy. Ecart-type	3.32 1.15	3.30 1.17	3.49 1.33
RO	Le redoublement n'est pas vraiment un moyen de régulation de l'ordre scolaire		Le redoublement est plutôt un moyen de régulation de l'ordre scolaire
Moy. Ecart-type	3.32 1.15	2.79 1.13	3.63 1.31

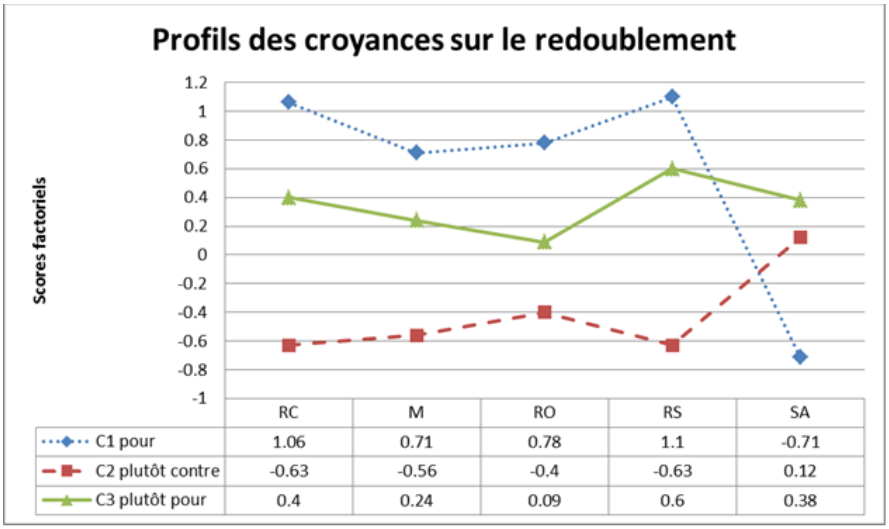
*O(I) Item inversé / *La différence n'est pas significative / RC : Régulation Cognitive, SA : Socio-Affectif, RS : Résultats Scolaires, M : Maturation, RO : Régulation de l'Ordre scolaire.*

Concernant la fonction de régulation cognitive du redoublement, les étudiants entrant en formation en Suisse ou en France ne croient pas vraiment qu'il soit un moyen efficace pour aider les élèves en difficulté sur le plan scolaire ou motivationnel. Contrairement à eux, les étudiants du cursus belge considèrent plutôt le redoublement comme une seconde chance offerte aux élèves en difficulté, comme un moyen efficace pour prévenir les échecs ultérieurement. Ils croient également que le redoublement assure une fonction de régulation de l'ordre scolaire et le conçoivent comme un moyen de pression qui motive l'élève à travailler davantage. A propos de la décision de redoublement, les étudiants entamant leur formation en Suisse ou en France pensent qu'il est nécessaire de faire un profil global de l'élève alors que ceux entrant en formation en Belgique considèrent que les résultats scolaires sont les seuls éléments à prendre en compte. Quant aux différences relatives aux effets socio-affectifs du redoublement, la tendance semble s'inverser : si les étudiants suisses tendent à minorer ses effets néfastes, ceux du cursus français les minimisent davantage alors que les belges ont plutôt la croyance que faire redoubler un élève nuit à son estime de soi et influe négativement sur sa confiance en ses capacités. Par contre, pour le facteur de maturation, aucune différence significative n'apparait entre les croyances des étudiants issus des

formations des trois pays. Les positions sont relativement mitigées face aux deux items de ce facteur en étant souvent plutôt d'accord avec l'un et plutôt en désaccord avec l'autre.

Face à ces résultats, notons aussi que les écarts-types sont relativement élevés et traduisent donc une grande dispersion entre les croyances des étudiants. L'analyse en *clustering* éclaire davantage ce constat. Elle fait apparaitre, parmi les 1238 étudiants, trois groupes distincts en fonction de leurs croyances sur la pratique du redoublement. Les différences entre ces trois groupes sont significatives pour tous les facteurs ($p<.01$). Les résultats sont représentés dans le graphique 1. Si un des trois profils renvoie à une position plutôt défavorable à la pratique du redoublement (le *cluster* 2), deux profils s'articulent autour d'une croyance favorable au redoublement (les *clusters* 1 et 3).

GRAPHIQUE 1 : Profils de croyances concernant le redoublement parmi les FE interrogés qui débutent leur formation en Suisse, Belgique et France



C : Cluster / RC : Régulation Cognitive / M : Maturation / RO : Régulation de l'Ordre scolaire / RS : Résultats Scolaires / SA : le redoublement n'a pas d'effets Socio-Affectifs négatifs.

Le *cluster* 1 rassemble 207 étudiants qui ont un profil de croyances en faveur du redoublement mais qui reconnaissent néanmoins son impact socio-affectif négatif. Ces étudiants considèrent que le redoublement est un moyen de régulation cognitive efficace et qu'il faut uniquement se baser sur les résultats scolaires de l'élève pour décider s'il s'impose ou non. Selon eux, le redoublement est également un moyen efficace d'aider les élèves immatures à rattraper les autres et de motiver les élèves à travailler davantage. Le *cluster* 3 regroupe 454 étudiants qui ont des croyances plutôt en faveur du redoublement. Ce groupe se distingue du précédent par le fait que les étudiants croient de façon moins forte dans les bienfaits du redoublement en termes de maturation et de régulations cognitive et d'ordre scolaire. Concernant le poids des notes dans la prise de décision, leur position est également moins assertive. De plus, contrairement aux étudiants du *cluster* 1, ils ne croient pas à l'impact socio-affectif négatif du redoublement. Quant au *cluster* 2, il rassemble 461 étudiants qui ont un profil de croyances plutôt opposé au redoublement. Ces étudiants ne considèrent pas qu'il soit un moyen de régulation cognitive efficace ni qu'il permette aux élèves immatures de rattraper les autres en leur accordant plus de temps ; il n'est pas non plus une sorte de moyen de pression pour motiver les élèves à s'appliquer davantage à l'école. Selon eux, le redoublement se décide à partir d'un profil global et pas uniquement sur les résultats scolaires. Par contre, ils ne croient pas que le redoublement a un impact socio-affectif négatif.

Le tableau 5 détaille la composition des trois *clusters* selon la répartition des étudiants au sein de chacun d'entre eux.

TABLEAU 5 : Répartition du nombre de FE dans les trois profils de croyances mis en évidence dans le Graphique III-1

	Cluster 1 « pour »	Cluster 2 « plutôt contre »	Cluster 3 « plutôt pour »	TOTAL
Suisse	20	332	252	604
France	3	75	67	145
Belgique	184	54	135	373
TOTAL	207	461	454	1122

Ce sont dans les *clusters* 2 et 3 que l'on retrouve le plus grand nombre d'étudiants. Plus précisément, 454 étudiants appartiennent au *cluster* 2 avec un profil de croyances plutôt en défaveur du redoublement et 461 composent le *cluster* 3 avec un profil de croyances plutôt en sa faveur. Dans ces deux *clusters*, ce sont les étudiants du cursus suisse qui sont le plus représentés. Rappelons à cet égard que l'échantillon suisse est le plus grand de l'étude. Parmi ces étudiants, 332 font partie du *cluster* 2 et 252 du *cluster* 3. Seulement 20 étudiants de la formation suisse se retrouvent dans le *cluster* 1 avec une position plus affirmée en faveur du redoublement. Au regard de ces regroupements, il ne ressort pas vraiment de tendance nette favorable ou non dans les croyances des étudiants du cursus suisse. Cette tendance se retrouve auprès des étudiants débutant leur formation d'enseignant primaire en France ; qui constitue le plus petit échantillon de l'étude avec 150 étudiants. Parmi eux, 75 font partie du *cluster* 2 et 67 du *cluster* 3. Seulement 3 d'entre eux affichent une position plus affirmée en faveur du redoublement en se retrouvant dans le *cluster* 1. Par ailleurs, au sein des étudiants entrant en formation en Belgique, un profil de croyance en faveur du redoublement est plutôt bien établi. En effet, 184 d'entre eux font partie du *cluster* 1 et 135 du *cluster* 3, les deux groupes aux profils de croyances favorables au redoublement. Seulement 54 d'entre eux se retrouvent dans le *cluster* 2 plutôt défavorable. Autrement dit, si les étudiants suisses et français débutent leur formation avec des croyances tantôt plutôt contre, tantôt plutôt pour le redoublement, les étudiants entrent en formation d'enseignant en Belgique avec l'idée que le redoublement est une pratique normale, voire une bonne pratique, tout en reconnaissant ses effets socio-affectifs négatifs.

Discussion

Dans cette étude, les étudiants en début de formation réfléchissent la pratique du redoublement avec les mêmes cadres de pensées, peu importe qu'ils s'inscrivent dans un programme de formation en Belgique francophone, en France ou en Suisse romande. La problématique du redoublement se pose en considérant cinq thématiques : la régulation cognitive des apprentissages scolaires dans la mesure où il permet de refaire les matières prévues au programme ;

la régulation de l'ordre scolaire dans la mesure où il opère comme une menace propice à inciter les élèves à bien travailler ; le bénéfice de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs ; l'existence de préjudices socio-affectifs qui affectent les élèves en difficulté et la prise en considération prépondérante des notes scolaires dans sa décision. Ces résultats confirment ceux obtenus précédemment (Boraita & Marcoux, 2013) mais affinent la structuration initiale en y ajoutant la dimension « maturation » qui conforte les observations de Bonvin (2003) et de Marcoux et Crahay (2008) quant à la conception maturationniste du développement d'une majorité d'enseignants. C'est donc au sein d'un même cadre de pensées que les différences de tendance se manifestent entre les étudiants se formant au métier d'enseignant dans ces différents pays. Les facteurs de croyances, bien que similaires et organisés de façon semblable, présentent néanmoins des variations entre eux. Si la majorité des étudiants des cursus français et suisse considèrent que le redoublement n'est pas un moyen de régulation cognitive, ce n'est pas le cas pour ceux du cursus belge qui croient en son efficacité. Ces résultats vont dans le sens de ceux mis en évidence par Crahay et *al.* (2012) qui montraient que les étudiants entrant en formation en Belgique étaient résolument favorables à la pratique du redoublement. Une autre différence remarquable entre les étudiants des différents pays concerne le rôle des notes ou résultats scolaires lorsqu'il s'agit de décider si un élève redouble. Pour ceux débutant leur formation en Belgique, c'est un facteur prépondérant alors que pour ceux entamant les cursus suisse ou français, ils ne sont qu'un élément parmi d'autres ; faire un profil global de l'élève est nécessaire pour prendre la décision. Ces spécificités dans les croyances des étudiants débutant leur formation en Belgique francophone se retrouvent dans l'analyse typologique. C'est en effet entre les deux groupes qui correspondent à des profils de croyances en faveur du redoublement (les *clusters* 1 et 3) que se répartit la majorité des étudiants du cursus belge alors que ceux entrant en formation en Suisse ou en France se retrouvent dans les groupes qui renvoient à des croyances plutôt favorables (*cluster* 3) ou plutôt défavorables vis-à-vis de la pratique (*cluster* 2).

Il semble que l'on puisse affirmer l'existence de cultures pédagogiques différentes selon les pays concernés par cette étude. Dans le contexte scolaire belge, la culture de la note scolaire et la

pratique du redoublement sont fortement ancrées, bien plus que dans les contextes suisses et, semble-t-il, français. Concernant ce dernier contexte, le faible échantillon impose une prudence certaine. En revanche, la différence entre les cultures pédagogiques belge et suisse romande peut être affirmée avec davantage d'assurance vu l'importance des échantillons. Ce constat est en accord avec les résultats engrangés dans d'autres études. Les études genevoises de Pini (1991) et Marcoux et Crahay (2008) montrent que, pour décider d'un redoublement, les enseignants en fonction disent tenir compte de l'évolution des élèves dans leurs évaluations en se penchant sur leurs progrès et leurs efforts. A l'opposé, les études de De Landsheere (1994) et Crahay (2004) en Belgique montrent que plus de 75% des enseignants interrogés disent ne tenir compte que des résultats scolaires dans leur décision. Manifestement, la culture du redoublement règne encore très largement en Communauté française de Belgique. C'est en effet dans l'échantillon des étudiants issus de ce pays que l'on trouve le plus de réponses qui lui sont favorables. Ce constat est convergent avec ce que suggèrent les taux de redoublement, nettement plus élevés en Belgique francophone qu'en Suisse romande : si le taux moyen de redoublement de 2,5% est en Suisse relativement faible (OFS, 2011), la Belgique affiche un taux beaucoup élevé de 37,1% (Eurydice, 2011).

Ensuite, il apparait que parmi les étudiants interrogés, on en retrouve presqu'autant qui ont un profil de croyances plutôt en faveur de la pratique du redoublement que ceux qui ont un profil plutôt en défaveur. Si cette tendance est minoritaire parmi les étudiants belges, elle est majoritaire en France et en Suisse. Concernant la Suisse romande, ce constat est nouveau puisque les études précédentes, qui portaient sur les croyances des enseignants en fonction, attestaient d'une croyance assez largement répandue en faveur du redoublement. Quelles sont les raisons de cette évolution ? Des études socio-historiques seraient bienvenues pour documenter cette question.

Enfin, et ceci soulève une question importante, les résultats de l'analyse typologique paraissent difficiles à interpréter en liaison avec une structure de croyances de type « centre-périphérie » telle que postulée par Abric (1989), Rokeach (1976) ou Green (1971). Si l'on

considère les croyances concernant l'efficacité du redoublement sur le plan scolaire et celle redoutant les effets socio-affectifs négatifs de cette pratique, on observe une certaine indépendance entre les deux. Ainsi, les étudiants, issus majoritairement de l'échantillon belge, qui se déclarent plutôt favorables au redoublement (*cluster* 1) redoutent ses effets socio-affectifs négatifs tandis que ceux, majoritairement issus des cursus français et suisse, qui les minimisent, doutent del'efficacité du redoublement sur le plan scolaire (*cluster* 2). Bref, il semble possible d'adhérer aux croyances dans les bienfaits du redoublement sur le plan scolaire, maturationniste et motivationnel en rejetant ses conséquences socio-affectives et vice versa. Pour le moins, les résultats de l'analyse typologique semblent indiquer que la croyance concernant les effets socio-affectifs du redoublement est relativement indépendante des autres croyances. En définitive, les données présentées ici devraient relancer le débat concernant la structuration des croyances relatives au redoublement.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'explorer les croyances initiales d'étudiants entrant dans le cursus de formation d'enseignant primaire en Suisse, en France et en Belgique. Il s'agissait d'examiner leurs croyances avant qu'ils n'acquièrent des connaissances à propos de la pratique du redoublement et de ses potentiels effets sur les élèves. L'hypothèse d'une structuration de croyances relativement semblable pour les différents pays se confirme. En effet, la croyance relative au redoublement des étudiants entrant en formation en Suisse, France et Belgique apparait comme une entité qui se construit à partir des croyances détenues sur plusieurs facettes de la pratique du redoublement : ses fonctions de régulation cognitive et d'ordre scolaire, ses conséquences socio-affectives et ses causes scolaires et maturationnistes. Néanmoins, les croyances détenues par les étudiants à leur entrée en formation varient en fonction d'une certaine culture, principalement relative à la note scolaire et au redoublement, ancrée dans les pays dont ils sont issus. Les étudiants qui entament leur cursus en Belgique sont les plus favorables au redoublement. Ils croient massivement dans son bien-fondé avant même toute formation pédagogique. Dans ce pays, se dessine une culture de l'échec scolaire

(Crahay, 2007) qui donne un poids considérable à la note dans la prise de décision du redoublement. Par contre, la culture pédagogique observable en Suisse romande est différente au moins sur la question de l'importance de la note scolaire. L'hypothèse de variations d'ordre culturel dans les croyances composant la structuration commune se confirme donc également.

Par ailleurs, rappelons qu'il n'y a pas de tendance nette en faveur ou défaveur du redoublement chez une majorité d'étudiants, tout particulièrement en Suisse. Faut-il y voir une évolution de l'opinion générale à ce sujet ? Ne disposant pas d'études comparables réalisées dans le passé, il n'est évidemment pas possible de conclure. En soi, cette information est cruciale pour les formateurs d'enseignants qui peuvent être amenés à modifier leurs représentations à ce sujet. Enfin, il serait surtout intéressant, dans de prochaines recherches, de comparer les croyances d'étudiants, inscrits dans différents contextes culturels, au fil de leur formation afin d'explorer davantage cet effet de contexte culturel sur leurs croyances et de voir dans quelle mesure celui-ci est supplanté par un effet de la formation.

Références bibliographiques

ABRIC, J. (1989). « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 189-203.

ANTILLA, C. (2011, novembre). *Le système éducatif finlandais : de l'élitisme à l'égalité.* Conférence à l'Université de Genève, Suisse. En ligne http://www.unige.ch/fapse/actu-archives/2011/anttila.html

BLESS, G.; BONVIN, P. & SCHUPBACH, M. (2005). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences.* Berne, Suisse: Paul Haupt.

BONVIN, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: the case of grade retention. *European Educational Research Journal, 2*(2), 277-294.

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.

CRAHAY, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement. *Revue Française de Pédagogie*, *148*, 11-23.

CRAHAY, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck.

CRAHAY, M., ORY, P. & BORAITA, F. (2012). Les croyances des enseignants concernant le redoublement évoluent-elles au cours de leur formation initiale. *Annales Scientifiques de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education*, de l'Université "Ovidius" de Constanta, pp.31-51.

DE LANDSHEERE, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation.* Bruxelles: De Boeck.

DRAELANTS, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution: comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 52*, 3-21.

EURYDICE (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques.* Bruxelles, Belgique: Agence Executive Education, Audiovisuel & Culture.

GREEN, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.

HAYNES, S. (2007). *Principal and teacher beliefs and knowledge regarding grade retention: a case study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, Missouri, USA.

JOHNSON, G. & HOWELL, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education, 24*(2), 35-41.

LANGEVIN, L. & DUBE, F. (1997). Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire. *UQAM-Presse Universitaire du Québec à Montréal,* 13-30.

MARCOUX, G. & CRAHAY, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation, 30*(3), 501-518.

OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE. (2011). *Statistiques des élèves et des étudiants.* Neuchâtel.

PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genève : Droz.

PINI, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique: échec et redoublement vus par les enseignants. *Education et Recherche, 13*(3), 255-271.

POTVIN, P., DESLANDES, R. & LECLERC, D. (1999). Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année. *Revue Québécoise de Psychologie, 20*(1), 57-72.

POULIOT, L. & POTVIN, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Revue Canadienne de l'Éducation, 25*(4), 247-261.

RANGE, B.; DAVENPORT YONKE, D. & YOUNG, S. (2011). Preservice teacher beliefs about retention: how do they know what they don't know? *Journal of Research in Education, 21*(2), 77-99.

RESCHLY, A. L., & CHRISTENSON, S. L. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of school psychology*, *51*(3), 319-322.

TANNER, K. C, & GALIS, S. A. (1997). Student retention: Why is there a gap between the majority of research findings and school practice? *Psychology in the Schools*, *34*(2), 107-114.

WITMER, S., HOFFMAN, L., & NOTTIS, K. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: how do we know what they know? *Education, 125*(2), 173-194.

ANNEXE 1: Matrice de structure de l'analyse factorielle exploratoire internationale de l'échelle EFERCr

Items	Facteurs % de variance	1 RC 18,91%	2 SA 15,84%	3 RS 9,46%	4 MF 4,48%	5 RO 2,77%
1. 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		.802				
2. Le redoublement est une seconde chance offerte aux élèves en difficulté scolaire		.748				
3. Le redoublement permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau, ce qui leur est bénéfique		.745				
4. Un enfant qui n'a pas atteint les objectifs doit être retenu dans l'année qu'il vient d'effectuer		.646				
5. Le redoublement au cours des premières années est un moyen efficace de prévenir les échecs à un niveau plus élevé		.525				
6. Le redoublement est nécessaire pour maintenir les niveaux d'exigence requis à chaque classe		.476				
7. Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture, math) doivent redoubler		.443				
8. Faire redoubler un élève nuit à son estime de soi (I)			.876			
9. Le redoublement donne à l'élève une mauvaise image de lui-même (I)			.840			
10. Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités (I)			.810			
11. Le redoublement a des effets négatifs sur la scolarité ultérieure de l'élève (I)			.460			
12. Pour décider de la promotion ou du redoublement d'un élève en difficulté, l'enseignant doit se baser uniquement sur les résultats scolaires de l'élève				.817		

13. La prise de décision de redoublement ou de promotion d'un élève en difficulté nécessite de faire un profil global où les notes scolaires ne sont qu'un élément parmi d'autres (I)		.690		
14. Lorsque les résultats de l'élève l'exigent, l'enseignant se doit de le faire redoubler en faisant abstraction de toute autre considération		.629		
15. Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres			.801	
16. Le redoublement permet de donner un supplément de temps aux élèves qui ne sont pas assez mûrs			.774	
17. Le redoublement est un moyen efficace d'aider l'élève à l'école lorsqu'il ne reçoit pas d'aide à la maison			.322	
18. La menace du redoublement incite les élèves à bien se comporter				.724
19. Le fait de savoir qu'il peut redoubler motive l'élève à travailler plus fort				.583
20. Les élèves qui ne s'appliquent pas dans leurs études doivent redoubler				.344

Indice KMO: 0,85 % de variance totale: 51,46% (I) = l'item a été inversé

ANNEXE 2: Comparaison des modèles confirmatoires de la structuration des croyances entre les données suisses, belges et françaises à partir de l'AFE internationale

	RC	SA	RS	M	RO	
Suisse	Item 1 (0,68) Item 2 (0,66) Item 3 (0,68) Item 4 (0,59) Item 5 (0,56) Item 6 (0,52) Item 7 (0,47)	Item 8 (0,89) Item 9 (0,82) Item 10 (0,81) Item 11 (0,50)	Item 12 (0,79) Item 13 (0,48) Item 14 (0,70)	Item 15 (0,88) Item 16 (0,68)	Item 18 (0,62) Item 19 (0,71)	RMSEA = 0,06 TLI = 0,93 CFI = 0,94
Belgique	Item 1 (0,86) Item 2 (0,80) Item 3 (0,76) Item 4 (0,68) Item 5 (0,59) Item 6 (0,47) Item 7 (0,48)	Item 8 (0,87) Item 9 (0,81) Item 10 (0,79) Item 11 (0,42)	Item 12 (0,87) Item 13 (0,59) Item 14 (0,52)	Item 15 (0,77) Item 16 (0,85)	Item 18 (0,40) Item 19 (0,99)	RMSEA = 0,07 TLI = 0,91 CFI = 0,92
France	Item 1 (0,70) Item 2 (0,72) Item 3 (0,64) Item 4 (0,48) Item 5 (0,45) Item 6 (0,48) Item 7 (0,48)	Item 8 (0,79) Item 9 (0,89) Item 10 (0,79) Item 11 (0,67)	Item 12 (0,80) Item 13 (0,46) Item 14 (0,65)	Item 15 (0,86) Item 16 (0,78)	Item 18 (0,58) Item 19 (0,71)	RMSEA = 0,08 TLI = 0,90 CFI = 0,91

ANNEXE 3: Résultats de l'analyse multi-groupes

Tableau des covariances des trois pays

			BELGIQUE			SUISSE			FRANCE		
			Estimate	S.E.	P	Estimate	S.E.	P	Estimate	S.E.	P
F2_SA	⇔	F1_RC	1.000			1.000			1.000		
F2_SA	⇔	F3_RS	-.843	.123	***	.223	.064	***	.491	.133	***
F4_RO	⇔	F3_RS	-.022	.042	.604	.463	.061	***	.368	.131	.005
F4_RO	⇔	F5_M	.021	.041	.603	.669	.073	***	.359	.136	.008
F1_RC	⇔	F5_M	1.067	.128	***	1.146	.084	***	.653	.165	***
F1_RC	⇔	F3_RS	-.633	.123	***	.748	.073	***	.751	.157	***
F1_RC	⇔	F4_RO	.066	.126	.601	.989	.087	***	1.079	.201	***
F2_SA	⇔	F4_RO	.024	.047	.602	.590	.068	***	.674	.153	***
F2_SA	⇔	F5_M	.303	.085	***	.508	.067	***	.122	.138	.374
F5_M	⇔	F3_RS	-.223	.096	.020	.334	.061	***	.151	.115	.189