

Boraita, Fanny

## Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement étude qualitative à l'Université de Genève

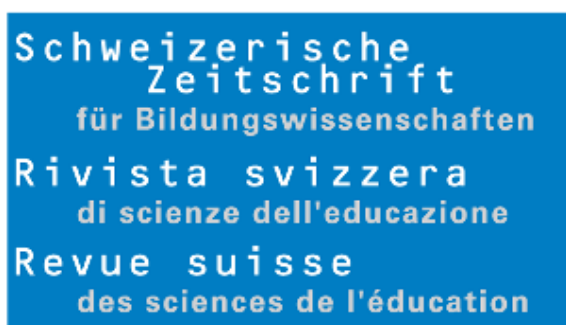
*Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (2013) 2, S. 347-369*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Boraita, Fanny: Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement étude qualitative à l'Université de Genève - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (2013) 2, S. 347-369 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102766

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement

Étude qualitative à l'Université de Genève<sup>1</sup>

**Fanny Boraita**

*Cette étude a pour objectif d'analyser l'évolution des croyances relatives au redoublement de 11 futurs enseignants (FE) au cours d'un module de formation alternant des moments de cours théoriques et des périodes d'observation participative de journées de classe en enseignement ordinaire et spécialisé. Ce module se focalise sur les difficultés d'apprentissage des élèves en situation scolaire ainsi que sur les moyens d'intervention pour favoriser leur progression dans les apprentissages. Ces 11FE ont répondu à deux entretiens, un avant le module de formation et l'autre après, portant sur leurs croyances relatives au redoublement, aux difficultés scolaires des élèves et aux moyens de prendre en charge ces difficultés. Des changements et/ou évolutions de croyances sont constatés chez la plupart des FE. Ceux-ci sont attribués par les FE aux cours théoriques et, plus précisément, au fait que durant ces cours, ils ont pu confronter leurs propres conceptions à des résultats de recherche. Il apparaît également que les évolutions de croyances quant au redoublement s'accompagnent d'évolutions dans des domaines connexes: apprentissage, principes de justice, différenciation de l'enseignement. L'article se termine par un questionnement sur la stabilité des changements et évolutions observés.*

### Introduction

Malgré les nombreuses recherches empiriques sur les conceptions pédagogiques des enseignants, le changement et l'évolution de leurs croyances restent fort controversés (Kagan, 1992; Calderhead, 1996). Richardson (1990), Borko et Putnam (1996) et Richardson et Placier (2001) ont recensé les études mesurant l'influence de la formation initiale sur les croyances de futurs enseignants (FE) et leurs résultats sont plutôt pessimistes: les croyances semblent résister au changement pendant la formation initiale et s'avèrent difficiles à modifier. Cette conclusion a été remise en perspective par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010). Dans leur note de synthèse recensant un nombre important d'études, ceux-ci pointent l'hétérogénéité des recherches dans le domaine et,

partant, insistent sur la prudence dont il faut faire preuve lorsque l'on considère les différents résultats. La notion même de changement est problématique: mal défini, souvent peu ou pas conceptualisé, le changement est mesuré de façon différente selon les recherches. De même, la formation initiale est une sorte de boîte noire dont on espère des effets, sans connaître les pratiques de formation qui y sont mises en œuvre. Avec Crahay, nous nous sommes interrogés sur l'efficacité des dispositifs de formation en tenant compte de ces variabilités (Boraita & Crahay). De cette synthèse, il ne ressort pas de tendance nette quant aux effets de la formation initiale sur les croyances des FE. Les cours théoriques semblent les affecter fort peu et les stages pratiques peuvent tant provoquer une évolution qu'un retour en arrière. Seuls les programmes spécifiques basés sur le travail des croyances initiales des FE laissent apparaître des effets relativement systématiques.

C'est de l'effet d'un «module» de formation pour des étudiants de 3<sup>e</sup> année de la formation des enseignants primaires à l'Université de Genève alternant des moments de cours théoriques, des périodes d'observation et de participation de journées de classe en enseignement ordinaire et spécialisé que nous traitons dans cet article. Le «module» traite spécifiquement des processus d'apprentissage des élèves ainsi que des façons de gérer les difficultés: régulations interactives en cours d'enseignement, différenciation de l'enseignement, placement dans une classe d'enseignement spécialisé, insertion dans une école REP<sup>2</sup> et redoublement. Ce «module» s'étale sur 11 semaines de formation: 6 semaines se déroulent à l'Université avec des cours dits théoriques organisés en petits groupes (une vingtaine de FE) pendant lesquels les FE reçoivent des apports théoriques des formateurs universitaires. Des moments de débats sont également instaurés avec leurs formateurs universitaires et les autres FE à propos de différentes lectures qu'ils doivent entreprendre. De plus, deux séances de cours sont consacrées à une thématique particulière, notamment la pratique du redoublement. Pendant cet «atelier thématique» qui a lieu pendant les 2 dernières semaines du module, les FE sont sensibilisés aux recherches sur les effets du redoublement et ont l'occasion de travailler sur des témoignages d'élèves redoublants et des vidéos illustrant le système éducatif finlandais qui ne recourt pas à la pratique. Entre ces 6 semaines, s'insèrent 5 semaines de temps de terrain pendant lesquelles les étudiants sont confrontés à la réalité de classes accueillant des élèves de 4 à 12 ans et de classes à effectifs réduits accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les étudiants sont ainsi mis en contact avec l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. En sus, pendant ce temps de terrain, les étudiants sont soumis à un protocole défini qui privilégie des échanges en tripartite: FE, enseignants de terrain et formateurs universitaires.

Dans cet article, en interrogeant 11FE en début et en fin de ce module de formation, il s'agira d'abord d'en appréhender l'effet global. Nous tenterons également de cerner, par le dialogue avec ces FE, l'effet spécifique de trois composantes propres à ce dispositif de formation.

1. D'après des recherches précédentes (Doudin, Pfulg, Martin & Moreau, 2001; Draelants, 2006; Marcoux & Crahay, 2008), les croyances relatives au redoublement entretiendraient des liens, dont la nature reste à clarifier, avec les conceptions de l'apprentissage, de l'intelligence, de l'évaluation et de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. À cet égard, Marcoux et Crahay (2008) montrent que la croyance dans les bienfaits potentiels du redoublement repose d'une part, sur une *conception psychopédagogique* concernant la *séquentialité des apprentissages* et, d'autre part, sur une *conception maturationniste du développement* (Marcoux & Crahay, 2008, p.512). Dans cette perspective, nous tenterons de cerner dans quelle mesure la structuration des croyances des FE autour de ces différentes thématiques de l'enseignement contribue à faire évoluer leurs croyances à propos du redoublement.
2. Par ailleurs, Pini (1991), qui s'est intéressé aux représentations d'enseignants genevois quant à l'échec scolaire et au redoublement, montre que leurs conceptions dépendent du niveau d'informations qu'ils en ont. Dans leur étude en Communauté française de Belgique, Crahay, Marbaise et Issaieva (soumis) confirment l'influence de la connaissance des recherches sur les effets du redoublement sur les croyances des enseignants en fonction, plus particulièrement sur les plus âgés d'entre eux. Les enseignants les plus jeunes semblent, quant à eux, fortement influencés par le contexte de l'école. Il est dès lors intéressant d'examiner dans quelle mesure des FE, informés en détail des recherches sur les effets du redoublement, s'approprient cette connaissance, et ceci en prenant en considération le fait qu'ils sont également mis en contact avec le terrain de l'école.
3. Le contact d'enseignants en formation ou d'enseignants débutants avec des enseignants chevronnés a une influence certaine sur leurs conceptions pédagogiques. Ainsi, Hausoul (2005) a pu observer combien les enseignants débutants sont – concernant le redoublement – affectés par l'avis de leurs collègues plus expérimentés au point que certains endossent leur point de vue au détriment des connaissances scientifiques qui leur ont été enseignées pendant leur formation initiale. Il est donc intéressant de s'interroger sur l'effet d'un stage pratique sur les croyances des FE avec une question précise: en contact avec des enseignants en fonction, les FE remettent-ils en cause ce qui leur a été enseigné dans les cours théoriques?

## Méthodologie

Des entretiens semi-structurés ont été menés auprès de FE de 3<sup>e</sup> année de la formation des enseignants primaires à l'Université de Genève. Ces FE ont participé à notre recherche longitudinale en cours<sup>3</sup> en répondant à deux reprises à un même questionnaire au début et à la fin de leur 2<sup>e</sup> année de formation.

Parmi les 51 étudiants ayant entamé cette étude longitudinale, 11 se sont portés volontaires pour participer à nos deux entretiens. Nous en donnons une brève présentation dans le tableau 1.

*Tableau 1: Présentation synthétique des onze FE*

	Age	Genre	A déjà redoublé	A déjà reçu un enseignement portant sur la problématique de l'échec scolaire
FE 1	54	F	OUI	OUI
FE 2	31	F	NON	OUI
FE 3	26	F	OUI	OUI
FE 4	22	F	OUI	OUI
FE 5	22	F	NON	NON
FE 6	22	F	NON	NON
FE 7	23	M	NON	NON
FE 8	22	F	NON	NON
FE 9	42	M	OUI	NON
FE 10	37	F	OUI	OUI
FE 11	22	F	NON	OUI

L'échantillon est constitué de deux hommes et neuf femmes. Parmi ces 11FE, cinq ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité. Six ont déjà reçu un enseignement portant sur la problématique de l'échec scolaire au début de leur formation universitaire, au cours duquel les étudiants sont informés des recherches relatives aux effets du redoublement. La présente étude a été réalisée avec des étudiants de 3<sup>e</sup> année car c'est à ce moment-là que la formation pratique démarre vraiment et ce, dans le cadre d'un module alternant des cours théoriques et des périodes de stage en enseignement ordinaire et spécialisé. Comme déjà écrit ci-dessus, ce module se focalise sur les difficultés d'apprentissage des élèves en situation scolaire ainsi que sur les moyens d'intervention pour favoriser leur progression dans les apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que ces contenus et/ou ces expériences de terrain influencent d'une manière ou d'une autre la façon dont les FE perçoivent la pratique du redoublement et l'enseignement de façon plus générale. Notre objectif est non seulement de vérifier cette hypothèse générale et d'esquisser des réponses aux trois questions posées ci-dessus, mais aussi de tenter de préciser, d'une part, les processus du changement lorsque celui-ci s'opère et, d'autre part, la nature des résistances lorsqu'aucun changement ne s'opère. Ainsi, comme explicité ci-dessus, nous n'excluons pas que l'influence de l'expérience de terrain contrecarre celle des cours théoriques.

Le premier entretien, réalisé en début de module, se focalisait essentiellement sur les croyances initiales des FE. Le deuxième, quant à lui, s'est déroulé à la fin du module et, partant, après la période de stage; les discussions étaient alors davantage dirigées vers l'influence du module et des stages sur les croyances rapportées lors du premier entretien. Nous avons néanmoins essayé de rendre

les deux entretiens les plus similaires possible en intégrant les discussions sur le module dans les points abordés durant le premier entretien. La figure 1 présente l'organisation du module spécifique et les moments auxquels ont eu lieu les entretiens.

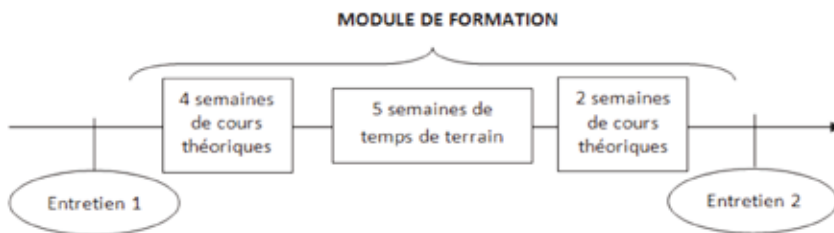


Figure 1: Organisation du module de formation spécifique

Les entretiens ont été retranscrits et des analyses de contenus effectuées selon les principes de Huberman et Miles (1991). Sur la base de la taxonomie proposée dans notre note avec Crahay, les modifications de croyances des FE sont analysées selon deux catégories (Boraita & Crahay, soumis):

- évolution: les croyances des FE évoluent car ils acquièrent des nouvelles connaissances sur eux-mêmes en tant qu'enseignant ainsi que sur le processus d'enseignement-apprentissage
- changement: les croyances des FE ont changé, avant ils pensaient A et maintenant ils pensent B (cf. le processus de substitution évoqué par Crahay et al. 2010).

## Résultats

Dans un premier temps, nous analyserons les croyances des FE concernant le redoublement telles qu'ils nous les ont livrées lors du premier entretien et mettrons en évidence les liens entretenus par ces croyances avec celles relatives aux autres thématiques de l'enseignement. Dans un second temps, les évolutions et les changements dans leurs conceptions entre les deux entretiens seront retracés. Enfin, une analyse des facteurs évoqués par les FE pour expliquer les modifications de leurs croyances ou, au contraire, les raisons de leur statut quo sera entreprise.

Les croyances initiales des FE concernant le redoublement et celles relatives à l'apprentissage, l'intelligence, la justice dans l'enseignement et l'évaluation, au début du module de formation

### *Les croyances des FE concernant le redoublement*

Pour six FE (FE1, FE2, FE6, FE8, FE10, FE11), le redoublement n'est pas utile et *ne sert pas vraiment à quelque chose (FE2)*. Ces six FE rapportent que les effets du redoublement sont inexistantes sur le plan scolaire: les élèves restent en difficultés et lorsqu'il y a des acquis, ceux-ci sont minimes et s'effacent avec le temps. Trois autres FE (FE3, FE4, FE5) considèrent que le redoublement peut être une seconde chance pour réapprendre ce qu'il faut pour tirer profit des apprentissages ultérieurs. FE3 ajoute que *refaire le programme tel quel ne sert à rien, il faut travailler de manière différente*, un point de vue partagé par FE5. FE3 et FE4, tout comme FE7 et FE9, précisent ne pas savoir se positionner face à la pratique et se qualifient «sans avis»: *il y a du pour et du contre (FE4)*; *de ce que j'entends ce n'est pas efficace mais c'est normal que les élèves redoubtent, c'est une pratique de l'école (FE7)*, *je ne saurais pas être pour ou contre et je ne comprends pas pourquoi il faut être pour ou contre car c'est le système (FE9)*. FE5, quant à lui, soutient une position clairement favorable au redoublement.

Pour sept FE (FE1, FE2, FE4, FE6, FE8, FE10, FE11) ce qui est *absurde* dans la pratique du redoublement c'est que l'élève recommence toute son année scolaire:

*Le redoublement se fait dans toutes les disciplines alors que l'élève a peut-être besoin d'un redoublement dans une seule (FE4)*

*Faire recommencer toute l'année voudrait dire que l'élève ne sait rien du tout, comme s'il n'avait jamais été en classe, ce n'est pas possible, ils apprennent toujours quelque chose au moins dans certaines matières (FE2)*

Pour huit FE (FE1, FE2, FE6, FE7, FE8, FE9, FE10, FE11), décider de la promotion ou du redoublement d'un élève en difficulté est un processus complexe; choisir le redoublement serait finalement *la solution de facilité: c'est vite régler le compte des enfants en difficulté en décidant de les faire redoubler (FE1)*. Selon ces huit FE, ce sont sur les évaluations formatives et les progrès de l'élève que l'enseignant devrait se pencher pour prendre sa décision. Seuls FE3, FE4 et FE5 pensent que regarder uniquement les notes aux évaluations certificatives est suffisant pour prendre cette décision car, selon eux, les objectifs représentent le minimum à acquérir pour pouvoir entrer dans l'année suivante. De plus, ces trois FE pensent qu'utiliser le redoublement comme moyen de pression sur l'élève pourrait être une façon de le motiver à faire des efforts; ceci, contrairement aux huit autres FE pour lesquels ce serait encore plus négatif pour l'élève concerné.

L'effet négatif du redoublement sur l'aspect socio-affectif des élèves est soulevé par tous les FE. Tous rapportent que le redoublement entraîne une baisse de l'estime de soi. Certains FE précisent leurs propos en parlant d'un sentiment

d'échec (FE1, FE2, FE7, FE6, FE8, FE10, FE11) et d'une perte de confiance dans ses capacités (FE1, FE2, FE6, FE8, FE10, FE11). Pour sept FE (FE1, FE2, FE4, FE6, FE8, FE10, FE11), le redoublement stigmatise les élèves en leur attribuant une étiquette; ainsi, selon FE6, *l'élève qui redouble est directement catégorisé comme le doublant, comme celui qui a échoué, on ne se dit jamais: il a trop de chance*. Pour FE3 et FE4, les élèves qui ne sont pas promus considéreraient cela comme une injustice par rapport à ceux qui passent dans la classe suivante. Six FE (FE1, FE2, FE6, FE8, FE10, FE11) parlent à ce propos du redoublement comme une rupture. L'élève se sent en *décalage* car il est séparé de ses copains et il n'évoluera plus jamais avec ceux de son âge: *ils vont être les plus grands de la classe et ils se diront toujours qu'ils ne sont qu'avec des plus petits qu'eux (FE1)*. Pour huit FE (FE1, FE2, FE3, FE6, FE7, FE8, FE10, FE11), la pratique du redoublement a des effets négatifs sur *tout le bien être de l'enfant, c'est tout son côté psychologique et émotionnel qui est touché (FE3)*.

De façon générale, les FE disent avoir conscience que le redoublement est considéré comme une pratique *normale* du système scolaire par les enseignants en fonction. Cette idée est clairement explicitée par FE9: *sur le terrain, le redoublement fait partie de l'école, c'est comme donner des devoirs ou avoir des cours de gym*. L'analyse des propos des FE montre qu'ils expliquent cet attachement au redoublement sur le terrain par les conceptions maturationnistes et linéaires de l'apprentissage qu'ont les enseignants en fonction. Plus précisément, selon cinq FE (FE1, FE3, FE6, FE8, FE9) *on dit que le redoublement serait là pour les élèves qui ne sont pas assez mûrs, pour ceux qui ont besoin de temps (FE6)* et selon neuf FE (FE1, FE3, FE5, FE6, FE7, FE8, FE 9, FE10, FE11) *il servirait à rattraper les bases qui ne sont pas acquises (FE3)*.

En définitive, dès le début du module, six FE (dont quatre ont déjà reçu un enseignement à ce propos) sont défavorables au redoublement, quatre FE se disent sans avis (dont deux ont reçu un enseignement préalable) et un seul FE se déclare favorable. Le tableau 2 donne un aperçu synthétique des croyances des uns et des autres.

### *Initialement, des croyances plutôt conventionnelles concernant l'apprentissage*

Les conceptions des FE concernant l'apprentissage peuvent aisément être résumées, tant elles convergent. Le tableau 3 en donne un aperçu; les FE qui ont exprimé un point de vue défavorable au redoublement sont indiqués d'un astérisque.



Tableau 2: Croyances des FE sur le redoublement selon qu'ils sont d'emblée favorables, défavorables ou sans avis tranché

Croyance sur le redoublement	FE défavorables (FE1, FE2, FE6, FE8, FE10, FE11)	Les 4 FE dits sans avis (FE3, FE4, FE7, FE9)		FE favorables (FE5)
Utilité de la pratique d'un point de vue scolaire	Le redoublement n'est pas utile, ses effets sont inexistant sur le plan scolaire	+ FE7 et FE9	FE3 et FE4 +	Le redoublement est une seconde chance, il permet de réapprendre ce qu'il faut Il faut travailler les matières de manière différente pour que le redoublement soit efficace Évoquer un potentiel redoublement pourrait être un moyen pour motiver l'élève à faire des efforts
	Ce qui est absurde c'est que l'élève recommence toutes les matières  Utiliser le redoublement comme moyen de pression est encore plus négatif pour l'élève	+ FE4	FE3 +  FE3 et FE4 +	
Décision de recourir à la pratique	Choisir le redoublement est la solution de facilité	+ FE7 et FE9	FE3 et FE4 +	Il faut tenir compte des notes aux évaluations certificatives pour décider d'un redoublement et se baser sur l'atteinte des objectifs car ils représentent le minimum à atteindre pour entrer dans l'année suivante
	C'est à partir des évaluations et des progrès de l'élève que devrait se faire la décision	+ FE7 et FE9		
Le redoublement a un impact négatif, il entraîne une baisse de l'estime de soi (pour les 11 FE)				
Effet de la pratique sur l'aspect socio-affectif de l'élève	Il renvoie un sentiment d'échec	+ FE7		Pas d'autres propos
	Il engendre une perte de confiance en ses capacités  Il stigmatise l'élève en lui collant l'étiquette du «doublant»	+ FE 4		
	Il correspond à une rupture, un décalage dans la vie de l'élève  Il touche le bien-être de l'élève	+ FE3 et FE7		
		L'élève qui redouble le vit comme une injustice par rapport aux élèves promus (FE3 et FE4)		

Tableau 3: Conceptions de l'apprentissage des FE

	FE1*	FE2*	FE3	FE4	FE5	FE6*	FE7	FE8*	FE9	FE10*	FE11*	Total
Apprendre = un processus linéaire et séquentiel	X	X	X	X	X	X				X	X	8
Conception maturationaliste	X	X	X		X	X	X		X	X	X	9
Des déclics peuvent survenir dans l'apprentissage	X	X				X	X	X	X	X	X	8

***Une croyance majoritaire dans le caractère multiple de l'intelligence, des avis partagés concernant son innéité, mais une adhésion large au principe d'éducabilité***

Pour les 11FE, l'intelligence est multidimensionnelle; autrement dit, ils partagent une conception proche voire identique à la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983). Selon eux, il y a donc plusieurs intelligences (scolaire, sportive, musicale, artistique, ...) et l'élève *a des difficultés dans un ou plusieurs domaines* (FE2). D'après sept FE (FE1, FE3, FE4, FE6, FE8, FE10, FE11), avant de penser au redoublement d'un élève, il faut tenter d'adapter au mieux l'enseignement à son type d'intelligence. Ces FE disent également croire au principe d'éducabilité. Contrairement à eux, quatre FE (FE2, FE5, FE7 et FE9) pensent qu'*il y a des élèves qui sont limités et qui ne sont pas capables d'apprendre* (FE5). Seul FE5 considère l'intelligence comme étant innée. Les 10 autres se répartissent en deux groupes: cinq FE (FE1, FE3, FE4, FE6, FE8) la conçoivent comme acquise et les cinq autres (FE2, FE7, FE9, FE10, FE11) à la fois innée et acquise: *on a tous un potentiel de base mais ce n'est pas parce qu'il y a des choses innées que l'on ne peut pas les faire évoluer, les changer* (FE10).

***Des conceptions de l'égalité contrastées***

Sept FE (FE1, FE4, FE6, FE7, FE8, FE10, FE11) s'interrogent sur l'égalité et l'équité; *il y a cette tension entre être égal ou équitable, entre les élèves plus faibles, plus lents mêlés aux forts*, déclare FE7. Six FE (FE1, FE6, FE7, FE8, FE10, FE11) souscrivent à une position d'équité avec un penchant pour l'égalité des acquis, une conception explicitée par FE10 comme suit: *il ne faut pas délaissier les forts au profit des faibles mais il faut quand-même donner un peu plus aux faibles*. En revanche, trois FE défendent l'égalité de traitement: *il faut donner la même chose à tous*, déclarent FE3 et FE5. FE4 explicite qu'*il ne faut délaissier ni les forts, ni les faibles et c'est peut-être en donnant la même chose à tous qu'on y arrive*. En revanche, FE2 et FE9 tranchent en faveur d'un principe de justice corrective pour atteindre l'égalité des acquis: *il faut donner plus aux élèves en difficulté*.

*Croyances dans le redoublement, conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence, principe d'égalité et évaluation*

L'analyse des résultats ci-dessus nous amène à examiner l'existence de liens entre la position des FE concernant le redoublement et leurs croyances relatives à l'apprentissage, l'intelligence, l'évaluation et la justice. En effet, comme l'ont suggéré différents chercheurs (Draelants, 2006; Marcoux & Crahay, 2008; Doudin et al., 2001), les croyances des enseignants sur l'utilité et les fonctions du redoublement ont partie liée avec la manière dont ils conçoivent le processus d'apprentissage des élèves, mais également le concept d'intelligence et sa nature innée ou acquise. De plus, leurs croyances quant au processus décisionnel de redoublement sont liées à leurs représentations de l'évaluation et de la gestion des élèves en difficulté parmi les élèves plus forts de la classe. Le tableau 4 synthétise les croyances des FE relatives à l'apprentissage, l'intelligence, la justice et l'évaluation en relation avec leur position à l'égard du redoublement.

Les six FE défavorables à la pratique du redoublement, dont quatre (FE1, FE2, FE10, FE11) ont reçu un enseignement sur le sujet, partagent des croyances identiques en un apprentissage par déclic et une intelligence multiple acquise (au moins en partie). Ils adhèrent à (ou ont un «penchant» pour) l'égalité des acquis et préconisent l'évaluation formative. Tous soulignent l'importance du principe d'éducabilité, sauf FE2 qui n'en parle pas. FE5, qui se déclare favorable à la pratique du redoublement, soutient, quant à lui, des conceptions opposées aux FE qui lui sont défavorables: il n'adhère ni au principe d'éducabilité, ni à l'égalité des acquis mais plutôt à l'égalité de traitement et ne croit pas au déclic dans l'apprentissage. Par ailleurs, il argue que l'intelligence est innée et se déclare favorable à une évaluation certificative qui fait une large place aux notes chiffrées. Parmi les quatre FE qui se disent sans avis tranché, on constate que les croyances de FE3 et FE4 sont semblables à celles défendues par FE5 favorable au redoublement tandis que celles de FE7 et FE9 correspondent plutôt aux conceptions des six FE plutôt défavorables.

En définitive, un profil de croyances se dégage en liaison avec un positionnement anti-redoublement: ceux qui défendent ce positionnement se caractérisent par une conception multidimensionnelle de l'intelligence, ils croient dans l'apprentissage par déclic, adhèrent à l'égalité des acquis et au principe d'éducabilité et préconisent la pratique de l'évaluation formative. Vu que l'on retrouve en partie ce profil chez deux FE qui ont un avis mitigé, on ne peut conclure à une interdépendance absolue entre ces différentes croyances; il est également possible que ces deux FE, qui n'ont pas encore reçu d'enseignement ayant trait au redoublement (cf. tableau 1) soient en phase de déséquilibre, n'ayant pas encore tranché la question du redoublement.

Tableau 4: Mise en relation de la position à l'égard du redoublement et des autres croyances

	Apprentissage	Intelligence	Justice	Evaluation
<b>FE dits défavorables</b>				
FE 1	Linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Penchant pour l'égalité des acquis	Formative, importance de la progression
FE 2	Linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et à la fois innée et acquise	Égalité des acquis	Formative, importance de la progression
FE 6	Linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Penchant pour l'égalité des acquis	Formative, importance de la progression
FE 8	Non-linéaire + non-maturationniste et «déclic»	Multidimensionnelle et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Penchant pour l'égalité des acquis	Formative, importance de la progression
FE 10	Linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et à la fois innée et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Penchant pour l'égalité des acquis	Formative, importance de la progression
FE 11	Linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et à la fois innée et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Penchant pour l'égalité des acquis	Formative, importance de la progression
<b>FE dits sans avis</b>				
FE 3	Linéaire + maturationniste	Multidimensionnelle et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Égalité de traitement	Certificative, importance des notes et de l'atteinte des objectifs
FE 4	Linéaire + non-maturationniste	Multidimensionnelle et acquise + principe d'éducabilité et de l'enseignement comme facteur d'influence le plus important	Penchant pour l'égalité de traitement	Certificative, importance des notes et de l'atteinte des objectifs
FE 7	Non-linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et à la fois innée et acquise	Penchant pour l'égalité des acquis	Formative, importance de la progression
FE 9	Non-linéaire + maturationniste mais «déclic»	Multidimensionnelle et à la fois innée et acquise	Égalité des acquis	Formative, importance de la progression
<b>FE dit favorable</b>				
FE 5	Linéaire + maturationniste	Multidimensionnelle et innée	Égalité de traitement	Certificative, importance des notes et de l'atteinte des objectifs

## L'évolution des croyances entre le premier et le deuxième entretien

### *Des croyances sur le redoublement qui évoluent ou changent en prenant connaissance des recherches sur les effets du redoublement*

Les croyances sur le redoublement de 10FE se modifient entre les deux entretiens. Le tableau 5 synthétise les positions des FE aux premiers et deuxièmes entretiens ainsi que le type de modification dans leurs croyances sur le redoublement.

*Tableau 5: Positions des FE aux premiers et deuxièmes entretiens et type de modification dans leurs croyances sur le redoublement*

	Position déclarée lors de l'entretien 1	Position déclarée lors de l'entretien 2	Type de modification
FE 1	Plutôt contre	Contre	Évolution
FE 2	Plutôt contre	Totalement contre	Évolution
FE 3	Ni pour, ni contre	Contre	Changement
FE 4	Ni pour, ni contre	Contre	Changement
FE 5	Pour	Plutôt contre	Changement
FE 6	Plutôt contre	Totalement contre	Évolution
FE 7	Ni pour, ni contre	Contre	Changement
FE 8	Plutôt contre	Totalement contre	Évolution
FE 9	Ni pour, ni contre	Contre	Changement
FE 10	Plutôt contre	Contre	Évolution
FE 11	Totalement contre	Totalement contre	Statu quo

Les positions déclarées lors du second entretien montrent qu'après le module spécifique, les 11FE sont contre le redoublement, de façon plus ou moins prononcée. Un seul statu quo est observé, celui de FE11 qui affirme d'emblée être totalement contre le redoublement et explique sa position radicale par sa scolarité primaire dans un établissement privé qui ne recourait pas à la pratique. En revanche, les croyances concernant le redoublement ont évolué chez cinq FE et changé chez cinq autres.

FE1, FE2, FE6, FE8 et FE10 évoluent d'une position plutôt contre à une position plus affirmée contre: *maintenant, j'ai plus d'arguments, mon raisonnement est plus construit, je vois mieux les limites et les dangers du redoublement* (FE6); *j'ai des preuves sur les effets du redoublement donc maintenant je peux vraiment affirmer pourquoï je suis contre* (FE8).

FE3, FE4, FE7 et FE9 affirmaient ne pas avoir d'avis tranché face à la pratique et concevaient le redoublement comme une pratique ordinaire du système

éducatif avec des côtés positifs et négatifs selon les cas: *je ne comprends pas pourquoi on devrait être pour ou contre, c'est normal que des élèves redoublent, c'est une pratique de l'école* (FE7) et changent vers une position contre: *avant, je trouvais ça normal mais maintenant, je me rends compte des effets négatifs* (FE9); *je considère le redoublement comme une pratique négative, il faut vraiment l'éviter* (FE7).

FE5 qui avait une position pour le redoublement lors du premier entretien évolue vers une position moins catégorique lors du second: *pour moi, il fallait faire redoubler les élèves qui n'avaient pas les notes, c'était bien pour eux. Mais maintenant, je me rends compte qu'il y a autre chose que les notes. Je prends plus de facteurs en compte et j'ai vu que le redoublement n'est pas toujours efficace mais ça dépend des cas* (FE5).

Ces résultats sont encourageants. Ils attestent de l'effet de la connaissance des recherches concernant le redoublement sur les convictions personnelles des FE. Ceux-ci justifient en effet leur position lors du second entretien en fonction de la connaissance qu'ils ont de ces recherches. Lors de cet entretien, tous ont connaissance des recherches sur le redoublement. Plus précisément, lors du premier entretien, six FE (FE1, FE2, FE3, FE4, FE10, FE11) les connaissent déjà suite à un cours à option relatif à l'échec scolaire dispensé au début de leur formation. Lors du deuxième entretien, les cinq autres FE (FE5, FE6, FE7, FE8, FE9) disent avoir eu connaissance de ces recherches suite à l'atelier thématique optionnel sur le redoublement dispensé dans le cadre du module spécifique. Il apparaît donc possible d'influencer les croyances des FE en les informant des résultats de la recherche.

### *Des croyances concernant l'apprentissage qui s'ouvrent au principe d'éducabilité*

Les croyances sur l'apprentissage se modifient chez cinq FE (FE2, FE5, FE6, FE7, FE9) entre les deux entretiens; trois FE (FE8, FE10, FE11) ne savent plus définir le concept et les trois autres (FE8, FE10, FE11) conservent leurs croyances initiales.

Parmi les cinq FE dont les conceptions de l'apprentissage changent entre les deux entretiens, on observe les modifications suivantes:

FE6 considérait le processus d'apprentissage comme exclusivement linéaire et le conçoit en fin de formation comme beaucoup plus souple: *avant, je le voyais comme linéaire, il fallait faire d'abord des petites choses pour aller vers des plus complexes alors que maintenant je pense qu'on peut faire des allers-retours.*

FE2, FE5, FE7 et FE9 rapportaient, lors du premier entretien, que *tous les enfants ne sont pas capables d'apprendre, il y a des enfants plus limités que d'autres* (FE5) alors que durant le second, ces quatre FE affirment que chacun peut apprendre dans les limites de ses capacités: *maintenant, je pense que tout*

*le monde peut apprendre car l'enseignement peut s'adapter à tout le monde* (FE7); *même si les élèves ont des syndromes, ils peuvent entrer dans le processus d'apprentissage* (FE2). On peut lire ces changements comme une adhésion au principe d'éducabilité.

FE8, FE10 et FE11 semblent, par contre, désespérés lors du second entretien face à la notion d'apprentissage. Ils abordaient le processus d'apprentissage comme étant adaptable à tous pendant le premier entretien; lors du second, ils affirment être dans le flou et ne plus savoir définir le processus: *il y a tellement de facteurs qui entrent en jeu que je ne saurais plus le définir* (FE8); *j'ai tellement entendu de choses que ma vision s'est élargie au point que je ne sais même plus en parler; c'est devenu quelque chose de tellement complexe que je suis dans le flou total* (FE10). Il semblerait que ces trois FE soient en pleine déséquilibration.

Les FE1, FE3 et FE4 pour lesquels les croyances sur l'apprentissage ne semblent ni évoluer, ni changer entre les deux entretiens énoncent beaucoup les croyances personnelles qu'ils détenaient avant leur entrée dans la formation: *tous les élèves sont capables d'apprendre et ça je le soutiens depuis le début* (FE1); *je n'ai pas appris de choses nouvelles sur l'apprentissage ce sont des choses que je savais déjà* (FE4); *le principe d'éducabilité j'y crois depuis longtemps avant même d'entrer en formation* (FE3).

#### *Une croyance en une intelligence évolutive qui se renforce et évolue*

Sept FE (FE1, FE3, FE4, FE5, FE6, FE8, FE11) évoluent dans leurs croyances sur l'intelligence entre les deux entretiens. Lors du premier, ils concevaient l'intelligence comme multidimensionnelle (Gardner, 1983) et durant le deuxième, ils expliquent le développement de leur réflexion sur la façon de travailler et de développer ces différentes intelligences en adaptant l'enseignement: *c'est vraiment un cheminement que j'ai fait sur comment travailler toutes les intelligences* (FE6). FE10 semble, quant à lui, perdu dans ses conceptions de l'intelligence: *là pour moi c'est le flou, c'est devenu quelque chose de tellement abstrait que je ne sais plus trop en parler*.

La conception évolutive de l'intelligence détenue par FE2, FE7 et FE9 reste inchangée entre les deux entretiens; ainsi, selon FE2, elle est innée car on a tous un potentiel de base mais elle est aussi acquise car on peut développer ce potentiel.

#### *Une adhésion de plus en plus forte en faveur de l'évaluation formative*

Pour huit FE (FE1, FE3, FE4, FE5, FE6, FE7, FE8, FE11), des modifications sont observées dans leurs croyances relatives à l'évaluation entre les deux entretiens. Trois FE (FE3, FE4, FE5) concevaient l'évaluation comme étant essentiellement certificative lors du premier entretien et changent vers une conception plutôt formative lors du deuxième. Cinq FE (FE1, FE6, FE7, FE8, FE11) évoluent dans leur conception de l'évaluation formative. Ils passent d'une

conception plutôt réductrice de cette forme d'évaluation à une conception plus complexe et étoffée lors du second entretien:

*J'ai pris conscience que l'évaluation est un outil pour mieux voir les progrès des élèves et mieux adapter le travail (FE6).*

*Maintenant, je sais que l'évaluation ce n'est pas juste voir si l'enfant sait ou pas, il y a tout un processus de régulation de l'enseignement en fonction de l'évaluation que l'on fait (FE8).*

*Il n'y a pas que l'évaluation écrite papier-crayon, il y a le comportement, comment il entre dans la tâche, ce qu'il peut faire oralement (FE1).*

*On peut le faire tous les jours (...) ce n'est pas seulement regarder le comportement ou les productions écrites, c'est aussi les faire parler, les écouter, analyser les interactions que l'on a avec eux (FE7).*

Pour FE2, FE9 et FE10, il n'y a pas de changement ou d'évolution dans leurs croyances:

*Le terrain m'a juste montré que l'évaluation était complexe mais je m'en doutais déjà (FE2).*

*L'évaluation c'est compliqué à mettre en place et aussi à juger, ça tout le monde le sait, je crois qu'avec l'expérience, on se sentira plus à l'aise, il faut s'entraîner pour vraiment savoir, pour le moment ce n'est pas assez concret pour moi (FE9).*

*Je n'ai pas eu beaucoup d'apports théoriques, je ne me sens pas assez outillé pour parler de l'évaluation (FE10).*

Notons que cette dernière remarque est étonnante étant donné l'évolution des huit autres FE justifiée précisément par de nombreux apports théoriques.

### *Des croyances de plus en plus assurées en faveur de l'égalité des acquis*

Les 11FE rapportent les mêmes propos concernant leurs croyances: *c'est une conception personnelle mais maintenant j'ai des outils pour gérer les élèves plus faibles (FE6)*. FE3, FE4 et FE5 qui s'inscrivaient plutôt dans l'idéologie de l'égalité de traitement pendant le premier entretien se disent, lors du second entretien, favorables à l'utilisation de moyens pour aider les élèves plus faibles aux côtés des élèves forts.

### *Des évolutions ou changements interdépendants*

Pour toutes les croyances examinées, nos résultats montrent des changements et/ou des évolutions entre les premiers et deuxièmes entretiens. Le tableau 6 propose une vision synthétique des changements, évolutions, statu quo ou «flou» repérés.



Tableau 6: Changement ou évolution rapportés par les différents FE

	Redoublement	Justice	Évaluation	Apprentissage	Intelligence
FE 1	Évolution	Évolution	Évolution	Statu quo	Évolution
FE 2	Évolution	Évolution	Statu quo	Changement	Statu quo
FE 3	Changement	Évolution	Changement	Statu quo	Évolution
FE 4	Changement	Évolution	Changement	Statu quo	Évolution
FE 5	Changement	Évolution	Changement	Changement	Évolution
FE 6	Évolution	Évolution	Évolution	Évolution	Évolution
FE 7	Changement	Évolution	Évolution	Changement	Statu quo
FE 8	Évolution	Évolution	Évolution	«flou»: ne sait plus	Évolution
FE 9	Changement	Évolution	Statu quo	Changement	Statu quo
FE 10	Évolution	Évolution	Statu quo	«flou»: ne sait plus	«flou»: ne sait plus
FE 11	Statu quo	Évolution	Évolution	«flou»: ne sait plus	Évolution
Changements	5/11	-	3/11	4/11	-
Évolutions	5/11	11/11	5/11	1/11	7/11
Statu quo	1/11	-	3/11	3/11	3/11
«flou»: ne sait plus	-	-	-	3/11	1/11

C'est concernant le redoublement et la justice que les FE rapportent le plus de changements et/ou d'évolutions. En effet, on observe des modifications dans les croyances concernant la justice dans l'enseignement chez les 11FE et chez dix d'entre eux dans celles relatives au redoublement; le seul *statu quo* enregistré est celui d'un FE qui était déjà convaincu, eu égard à son expérience d'écopier, de l'inutilité du redoublement. Les conceptions relatives à l'évaluation se modifient chez huit FE et celles sur l'intelligence chez sept d'entre eux. Ce sont dans leurs conceptions de l'apprentissage que les FE évoluent et changent le moins (cinq FE) et pour lesquelles trois FE se déclarent plus désemparés après le module qu'avant. À partir de ces observations, il est tentant de faire l'hypothèse que l'évolution des croyances concernant le redoublement s'appuie sur celles concernant l'évaluation et la justice: la croyance dans l'inutilité du redoublement supposerait l'adhésion à l'égalité des acquis et à la pratique de l'évaluation formative, des croyances qui engagent clairement le pari d'éducabilité.

#### L'influence du module spécifique

Lorsque les FE ont déclaré un changement ou une évolution dans leurs conceptions, ils pouvaient évoquer l'influence du module spécifique en précisant s'il s'agissait plutôt de son volet théorique (semaines de cours théoriques) ou pratique (semaines de temps de terrain). Néanmoins, six FE n'ont pas évoqué le module mais leur formation de façon générale comme ayant influencé leurs

croyanances (sur le redoublement pour 5FE et sur l'apprentissage pour 1FE). Le tableau 7 présente la répartition des FE dont les conceptions ont été influencées par le module spécifique.

*Tableau 7: Influence des aspects théorique et pratique du module de formation sur les croyances des FE qui témoignent d'un changement ou d'une évolution*

Croyances	Influence de l'aspect théorique du module de formation	Influence de l'aspect pratique du module de formation
Redoublement	5/10	
Justice	6/11	5/11
Évaluation	8/8	
Apprentissage	2/5	2/5
Intelligence	6/7	1/7

On constate que les croyances relatives au redoublement et à l'évaluation sont uniquement influencées par le volet théorique. En revanche, celles ayant trait à la justice à l'école, à l'apprentissage et à l'intelligence seraient influencées à la fois par l'aspect théorique et par l'aspect pratique du module. Ces constats ne sont pas étonnants car, d'une part, les FE ont très peu l'occasion de pratiquer une évaluation ou de se rendre compte de la pratique du redoublement pendant leur stage et, d'autre part, le stage du module se focalise essentiellement sur le processus de gestion de l'hétérogénéité en classe en permettant aux étudiants de s'interroger sur l'apprentissage et l'intelligence des élèves de classes ordinaires et spécialisées. Globalement, on constate que ces croyances sur l'apprentissage, l'intelligence et la justice sont influencées par cette articulation théorie-pratique qui est le principe structurant du module de formation. D'ailleurs, la nécessité d'un aller-retour entre la théorie et la pratique est énoncée par les 11FE: six (FE1, FE3, FE4, FE6, FE7, FE8) disent avoir d'abord besoin de la théorie pour ensuite la constater sur le terrain; FE2, FE9 et FE10 préfèrent observer sur le terrain dans un premier temps et relier ensuite la théorie à ce qu'ils ont vu. Quant à FE5 et FE11, ils affirment avoir autant besoin de la théorie que de la pratique; pour eux, il n'y a pas un aspect qui prend le pas sur l'autre.

## Discussion et conclusion

Même si la présente étude a été réalisée uniquement auprès de 11 FE, les résultats sont encourageants et éclairent les processus d'évolution des croyances. Ils montrent qu'un module de formation théorique incluant un stage pratique peut exercer une influence significative sur les croyances de FE. En fait, notre analyse indique clairement qu'entre les premiers et les deuxièmes entretiens, des changements et des évolutions apparaissent pour les différentes catégories de

croyances examinées. Même si la majorité des FE évoluent et changent positivement dans leurs croyances par la suite, pour certains, les conceptions stagnent voire déclinent: c'est le cas des trois FE qui rapportent être dans le flou et ne plus savoir définir les concepts d'apprentissage et d'intelligence lors du deuxième entretien. À cet égard, nous ne parlerons pas d'effet à rebours car les FE ne retournent pas vers une conception qu'ils détenaient auparavant, ni de période de résistance (Harrington & Hathaway, 1994) – phase pendant laquelle les FE restent attachés à leurs croyances initiales sans perspective de changement. Nous pensons plutôt que ces trois FE entament un processus de réflexion lors duquel ils prennent du recul eu égard aux apports théoriques et à leurs expériences de terrain, ce processus pouvant déboucher sur une évolution. Face au grand nombre d'apports théoriques, il n'est pas étonnant que certains FE se sentent parfois dépassés (Eisenhart, Behm & Romagnano, 1991; Korthagen, 1988). Tous les FE évoquent ce besoin de faire le point pour construire leur propre cheminement, de discuter avec les autres, de faire le bilan. On retrouve ici la nécessité de la confrontation entre les croyances personnelles et celles détenues par les autres FE, les formateurs universitaires et les formateurs de terrain, les nouveaux concepts théoriques et les expériences vécues sur le terrain pour faire évoluer au mieux les croyances (Festinger, 1957; Kagan, 1992).

On constate l'existence d'un lien entre les différentes catégories de croyances suggéré notamment par Doudin et al. (2001), Draelants (2006) et Marcoux et Crahay (2008). Plus particulièrement, les croyances des FE concernant le redoublement sont en relation avec leurs croyances relatives à l'évaluation et la justice. On constate, en effet, chez les FE défavorables au redoublement, une adhésion à l'égalité des acquis, à la pratique de l'évaluation formative et, partant, au pari d'éducabilité. Par rapport à cette hypothèse interprétative, il est significatif de constater que les FE qui se sont déclarés en *statut quo* ou «dans le flou» par rapport aux concepts d'apprentissage et d'intelligence ont, malgré cela, évolué dans leur croyance relative au redoublement. Contrairement à l'hypothèse formulée par Crahay (2007) et reprise par Marcoux & Crahay (2008), il ne semble pas que les croyances des FE concernant l'apprentissage et le développement de l'intelligence soient des maillons forts dans le réseau conceptuel qui sous-tend l'adhésion ou non au redoublement.

En ce qui concerne les croyances sur le redoublement, les FE évoluent dans leurs conceptions quant aux effets négatifs de cette pratique, notamment grâce à la connaissance qu'ils acquièrent des recherches menées à ce propos. Ce constat atteste de l'importance de faire connaître de façon approfondie les recherches sur le redoublement. Il va dans le sens de l'hypothèse formulée par Pini (1991) et de l'observation récente réalisée par Crahay et al. (soumis): plus les étudiants ont connaissance des recherches sur le redoublement, plus ils ont tendance à être contre la pratique. Dans notre cas, c'est uniquement des cours théoriques optionnels qui ont influencé les croyances des FE sur le redoublement; un faisant partie de la formation générale et l'autre du module de formation spécifique. Ce constat prend sens notamment à la lumière des propos des FE: ils n'ont

pas l'occasion, sur le terrain, d'aborder la pratique du redoublement avec leurs formateurs et moins encore d'en percevoir les effets négatifs, ceux-ci n'étant d'ailleurs pas observables en tant que tels. On sait, en effet, qu'une des difficultés de déraciner la croyance dans les bienfaits du redoublement tient au fait que son inefficacité est contre-factuelle: les enseignants voient progresser les redoublants, mais ne peuvent faire l'observation de ce qui se passerait si ces mêmes élèves ne redoublaient pas (Crahay, 2005 et 2007).

Le constat d'un effet de la connaissance des recherches sur les croyances de FE est une donnée importante à verser au dossier très controversé des rapports théorie-pratique en matière d'enseignement. Car la prudence s'impose. En effet, rien ne garantit que les changements et évolutions observés ici sont des transformations durables des conceptions des enseignants. La recherche menée par Hausoul (2005) en Fédération Wallonie-Bruxelles montre que l'entrée en fonction peut perturber des convictions engendrées par un dispositif de formation initiale. Les FE ayant participé à notre étude sont conscients qu'ils devront affronter le monde de l'école avec ses traditions et ses contradictions. Ils sont plusieurs à craindre cette épreuve de la réalité. Dans nos entretiens en fin de module de formation, nous avons demandé aux FE de se projeter dans leur profession vis-à-vis de leur position sur le redoublement. Chez huit FE, il ressort les propos analogues à celui de FE6: *j'ai peur. J'ai des appréhensions de tomber dans une école qui est pour le redoublement parce qu'en donnant notre point de vue, on devra se heurter à ce que partage la communauté.* Quant à FE2, réaliste, il craint l'institution: *on devra tenir compte de notre hiérarchie même si on pense autrement.* Ceci rejoint les constats de Marcoux et Crahay (2008, p.512) selon lesquels la croyance dans les bienfaits du redoublement «est aussi une représentation sociale: se nourrissant du fait qu'une majorité d'enseignants la partage, au moins à des degrés divers, elle se perpétue, voire se renforce». Comment les 11 jeunes FE de notre étude réagiront-ils s'ils se retrouvent dans un environnement convaincu de l'utilité, voire de la nécessité, du redoublement? D'autant plus que, sur le terrain, le redoublement assure une série de fonctions latentes relatives notamment à la gestion de l'hétérogénéité, à la régulation de l'ordre scolaire et au maintien de l'autonomie professionnelle qui servent l'exercice du métier au quotidien (Draelants, 2008). La question de la pratique du redoublement n'est pas uniquement du ressort des croyances car les changer ne désamorçera pas automatiquement ces fonctions latentes qui rattachent les enseignants à la pratique. Néanmoins, dans un tel contexte, le changement de croyances est utile et aussi plus praticable qu'un changement des structures du système éducatif. Dans ce sens, le changement des croyances devrait plutôt accompagner et influencer le changement des pratiques, et par-delà celui du système.

Quoiqu'il en soit de la persistance des effets constatés ici, il est en soi important de souligner l'influence positive que peut avoir un module de formation initiale sur les croyances de FE. Celui-ci n'engendre pas ses effets par un travail intensif sur les croyances des FE, une pratique de formation dont l'efficacité est, par

ailleurs, documentée dans la littérature de recherche (e.g. Raths, 2001, Evans, 1986). Ici, les contenus et modalités de la formation s'organisent autour du projet d'articuler la théorie et la pratique dans le cadre d'une étroite collaboration entre trois catégories d'acteurs: les FE, des formateurs de terrain et des formateurs universitaires. L'opportunité donnée aux FE d'interagir entre eux leur permet de confronter régulièrement leurs points de vue et de s'engager dans un processus de réflexion au cours duquel il leur est possible de remettre en cause leurs croyances personnelles et, parallèlement, de s'approprier les apports théoriques des formateurs universitaires. Dans le cas des croyances concernant le redoublement, ceux-ci sont déterminants. C'est une des conclusions majeures de la présente étude. Parallèlement, nos analyses suggèrent que l'évolution des conceptions des FE par rapport au redoublement s'adosse à une évolution de leurs croyances et/ou conceptions en matière d'évaluation, de justice en matière d'enseignement, celles-ci renforçant apparemment leur adhésion au pari d'éducabilité.

### Notes

- 1 Recherche soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).
- 2 Réseau d'Enseignement Prioritaire
- 3 Recherche, également soutenue par le FNS, qui traite la question des croyances et de leurs évolutions en cours de formation initiale selon une perspective quantitative et longitudinale.

### Bibliographie

- Boraita, F. & Crahay, M. (soumis). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue Française de Pédagogie*.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D.L. Berliner & R.C. Calfee (Éd.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.-L. Berliner & R.-C. Calfee (Éd.), *Handbook of educational psychology* (pp.673-708). New York: MacMillan.
- Crahay, M. (2005). 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?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., Marbaise, C. & Issaieva, I. (soumis). Qu'est-ce qui fonde la croyance des enseignants dans les vertus du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172(3), 85-129.
- Doudin, P.; Pflug, L.; Martin, D. & Moreau, J. (2001). Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continuée des enseignants. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudin, D. Martin (Ed.). *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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.

- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et Sociétés*, 21(1), 163-180.
- Eisenhart, M., Behm, L. & Romagnano, L. (1991). Learning to teach: Developing expertise or rite of passage? *Journal of Education for Teaching*, 17, 51-71.
- Evans, H. (1986). How do early field experiences influence the student teacher? *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 35-46.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New-York: Basic Books.
- Harrington, H. & Hathaway, R. (1994). Computer conferencing, critical reflection, and teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 543-554.
- Hausoul, E. (2005). *Quels sont les effets de l'insertion professionnelle des enseignants sur leurs représentations sociales et, plus précisément, sur leur représentation de l'échec scolaire?* Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université de Liège, Liège.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Korthagen, F. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead. *Teachers' professional learning*. Philadelphia: Falmer Press, p.35-50.
- Legros, C. & Tochon, F. (1994). Une tentative d'intégration théorie/pratique au sein de la formation générale professionnelle des enseignants: une pièce en trois actes. *SPIRALE – Revue de Recherches en Education*, 12, 175-196.
- 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.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique: échec et redoublement vus par les enseignants. *Éducation et Recherche*, 13(3), 255-271.
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.
- Richardson, V. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp.905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.

**Mots-clés:** Futurs Enseignants, croyances, connaissances, redoublement, formation initiale

## **Effekt eines Ausbildungsmoduls auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Klassenwiederholung. Eine qualitative Studie an der Universität Genf**

### **Zusammenfassung**

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die Entwicklung der Überzeugungen zur Klassenwiederholung von 11 angehenden Lehrkräften im Verlauf eines Ausbildungsmoduls zu analysieren, in dem sich theoretische und Beobachtungssequenzen in Regel- und Spezialklassen abwechseln. Fokussiert wird auf die Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterstützung der Lernfortschritte durch die Lehrkräfte. Mit den 11 angehenden Lehrpersonen wurden zwei Interviews durchgeführt: das erste fand vor dem Modul, das zweite nach Abschluss des Moduls statt. Sie wurden zu ihren Überzeugungen zur Klassenwiederholung, zu den Schulschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie zu ihren Möglichkeiten, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, befragt. Veränderungen und/oder Entwicklungen bezüglich der Überzeugungen sind bei der Mehrheit der angehenden Lehrkräfte festzustellen. Sie beschreiben, dass diese Veränderungen resp. Entwicklungen aufgrund der theoretischen Sequenzen stattgefunden hätten, insbesondere wenn die Möglichkeit gegeben gewesen sei, die eigenen Überzeugungen mit Forschungsergebnissen zu vergleichen. Es zeigt sich auch, dass die Veränderungen in den Überzeugungen zur Klassenwiederholung eng mit folgenden Themen verbunden sind: Lernen, Bildungsgerechtigkeit, Unterrichtsprinzipien. Mit einer Diskussion zur Stabilität der beobachteten Veränderungen resp. Entwicklung von Überzeugungen schliesst der Beitrag ab.

**Schlagnworte:** Angehende Lehrkräfte, Überzeugungen, Wissen, Klassenwiederholung, Lehrergrundausbildung

## **Effect of a training module on the beliefs of student teachers with regard to repetition. A qualitative study at the University of Geneva**

### **Summary**

This study aims to analyze the evolution of the beliefs about grade repetition of 11 pre-service teachers during a training sequence, alternating theoretical courses and periods of participatory observation of classes in ordinary and specialized education. This training module focuses on the learning difficulties of students in school situations and on ways of intervention to promote their progress in

learning. These 11 pre-service teachers responded to two interviews, one before the training sequence and the other one after, concerning their beliefs about grade repetition, students' difficulties and ways to cope with these difficulties. Changes and/or developments in beliefs are observed in most of the pre-service teachers. These are attained by them through theoretical courses and, specifically, to the fact that during these courses, they could test their own beliefs against research results. It also appears that changes in beliefs about grade repetition are accompanied by developments in other domains: learning, equality and justice, teaching differentiation. This article concludes with a discussion on the stability of changes and evolutions observed.

**Keywords:** Pre-service teachers, beliefs, knowledge, grade repetition, initial training

### **Effetto di un modulo di formazione sulle credenze degli insegnanti in formazione sulla bocciatura. Studio qualitativo presso l'Università di Ginevra**

#### **Riassunto**

Questo studio si propone di analizzare l'evoluzione delle credenze relative alla bocciatura (e ripetizione dell'anno) di 11 futuri insegnanti (FE) durante un modulo di formazione che alterna dei momenti teorici e dei periodi di osservazione partecipata a scuola. Questo modulo si incentra sulle difficoltà di apprendimento degli alunni in situazione scolastica così come sui mezzi di intervento per favorire la loro progressione negli apprendimenti. Gli 11 FE hanno svolto due colloqui, uno prima del modulo di formazione e l'altro dopo, sulle loro credenze relative alla ripetizione, alle difficoltà scolastiche degli alunni e agli strumenti per prendere in carico queste difficoltà. La maggior parte dei FE ha evidenziato cambiamenti o evoluzioni delle credenze. Questi cambiamenti sono attribuiti dai FE ai corsi teorici e, più precisamente, al fatto che durante questi corsi, hanno potuto confrontare le proprie concezioni con i risultati di ricerca. Emerge anche che l'evoluzione delle credenze sulla ripetizione si accompagnano ad un'evoluzione in campi connessi: apprendimento, principi di giustizia, differenziazione dell'insegnamento. L'articolo si conclude con una riflessione critica sulla stabilità dei cambiamenti e delle evoluzioni osservate.

**Parole-chiave:** Futuri insegnanti, credenze, conoscenza, ripetizione, formazione iniziale



