

Le redoublement est une décision d'équipe : comprendre le sens de l'agir enseignant face au redoublement

Caroline De Pascale, Hugues Draelants

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2023/2 (N° 50), PAGES 161 À 178
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807380196

DOI 10.3917/es.050.0161

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2023-2-page-161.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le redoublement est une décision d'équipe : comprendre le sens de l'agir enseignant face au redoublement

Caroline DE PASCALE

Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation,
l'Éducation et la Formation (GIRSEF)

Université Catholique de Louvain

Place Montesquieu 1/L2.08.04

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

<caroline.depascale@uclouvain.be>

et

Hugues DRAELANTS

Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation,
l'Éducation et la Formation (GIRSEF)

Université Catholique de Louvain

Place Montesquieu 1/L2.08.04

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

<hugues.draelants@uclouvain.be>

Le redoublement est un dispositif de remédiation, consistant à recommencer une année scolaire au lieu de passer dans la classe supérieure. Il est utilisé à divers degrés par de nombreux pays. Les travaux sur le redoublement se sont historiquement intéressés à ses effets sur les élèves avant de s'interroger sur les conditions qui les produisent. L'analyse de son efficacité a souvent été faite en le comparant à la promotion automatique (Draelants 2018) ou en confrontant des États à l'échelle internationale (Crahay 2004).

De nombreuses recherches ont largement conclu aux effets négatifs du redoublement (Jackson 1975, Holmes 1984, Holmes & Matthews 1989, Jimerson 2001, Crahay 1996, 2004). À la suite de ces travaux, des études ont cependant constaté que les enseignants continuaient de recourir au redoublement et d'y trouver des avantages, malgré un discours dépeignant ses effets négatifs (Crahay, Issaieva & Monseur 2014, Marcoux & Crahay 2008). Cela peut se comprendre car le redoublement n'est pas qu'un moyen de remédier aux

difficultés scolaires des élèves, il est aussi mis au service d'autres finalités telle la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Draelants 2008). Par ailleurs, des travaux plus récents (Lorence 2006, Allen, Chen, Willson & Hughes 2009, Gary-Bobo & Robin 2014, Goos, Pipa & Peixoto 2021) ont montré que plus les techniques d'analyse (quantitatives) portant sur les effets du redoublement se perfectionnaient, moins les résultats étaient univoques (Allen et al. 2009, Goos et al. 2021), amenant aujourd'hui au constat que "les résultats de recherche sur le redoublement sont en réalité contradictoires" (Draelants 2018, 11).

Les approches classiques, en particulier les méta-analyses, se prêtant mal à "l'identification des variables pouvant expliquer les différences de résultats entre les études empiriques existantes" (Laroche 2015, 212), l'examen de cette variabilité des résultats et des conditions de leur production est nécessaire pour dissocier l'effet du redoublement de celui d'autres variables (Allen et al. 2009). Au demeurant, le redoublement est largement évalué sous l'angle de sa portée sur les apprentissages, du fonctionnement psychosocial de l'élève, du décrochage scolaire et de l'insertion sur le marché de l'emploi (Gary-Bobo & Robin 2014, Goos et al. 2021). Il serait intéressant d'utiliser d'autres critères pour affiner la compréhension du phénomène et mieux départir les effets positifs/négatifs de cette pratique.

Il est à noter ici que les études s'intéressant au rapport entre les enseignants et le redoublement abordent souvent les praticiens de manière individuelle (Crahay 2019), ce qui amène à considérer les professeurs comme seuls (ou principaux) responsables de l'usage du redoublement. Or une telle focale n'intègre pas la dimension sociale de la décision (ajustement avec les collègues, rôle de la direction) et ne collecte donc pas de données liées à ce travail collectif, ce que les observations in situ permettent. En réalité, le rôle de la concertation ou des ajustements mutuels dans le processus de décision (ou non) d'un échec scolaire ne peut être évacué (Tardif & Lessard 2004), d'autant que, dans l'enseignement secondaire, c'est le conseil de classe qui détermine l'inflexion à apporter au cursus scolaire des élèves.

Il y a donc un intérêt heuristique à comprendre ce qu'il se passe collectivement sur le terrain et ce qui amène une équipe à penser qu'un élève bénéficiera du redoublement. Au regard de l'exploration de la situation dans laquelle le redoublement produit ses effets, une étude de cas multisite a été menée pendant l'année scolaire 2020-2021 mêlant observations de conseils de classe et entretiens avec des enseignants. La longueur du suivi a permis de comprendre le travail de longue haleine des équipes éducatives pour accompagner et soutenir les élèves les plus en difficulté avant même de décider, ou non, du redoublement. Cette plongée dans les écoles requiert d'adopter un regard qui –sans prendre parti en faveur ou en défaveur du redoublement– donne

du crédit aux acteurs locaux et à leurs interprétations de la réussite ou non du redoublement, afin d'éclairer concrètement les conditions dans lesquelles cette année se déroule.

Revue de littérature

L'étude du rapport entre enseignants et redoublement est souvent faite sous l'angle de leurs convictions et des pratiques associées à leurs représentations.

Les croyances enseignantes et le redoublement

La relation entre l'enseignant et le redoublement a été largement abordée sous l'angle des croyances. Définies comme des contenus mentaux de formes multiples (affirmations, scénarios) et "d'idées adoptées [...] à propos du redoublement, de ses effets, de ses causes" (Crahay, Marcoux & Boraita 2019, 272). Il ressort de ces études que deux croyances semblent favoriser le redoublement : la maturation de l'élève et l'acquisition du programme scolaire (Pini 1991). Certains enseignants considèrent cette année supplémentaire comme une deuxième chance (Crahay et al. 2014). L'enquête qualitative de Marcoux et Crahay (2008) montre que, dans ce processus décisionnel, les notes scolaires peuvent n'être que des facteurs secondaires dans l'attribution du redoublement par les enseignants du primaire. En particulier lorsque des comportements ne répondent pas aux attentes scolaires. D'autres éléments entrent aussi en compte lors du jugement enseignant comme la situation personnelle, le soutien obtenu à domicile ou l'histoire scolaire de l'élève. Dans l'ensemble, dans les travaux consultés, le choix du redoublement semble faire intervenir des facteurs d'ordre psychologique, comportemental ou familial, plutôt que strictement pédagogiques (Marcoux & Crahay 2008) et comporte une part d'arbitraire (Troncin 2008).

Il faut noter que ces croyances enseignantes sont analysées à l'échelle individuelle (Pini 1991, Marcoux & Crahay 2008), mais des travaux proposent de les réinsérer dans d'autres analyses en les contextualisant dans leurs dimensions culturelles, telle l'idéologie de l'excellence (Crahay 2019), dans un environnement national (Boraita & Marcoux 2016) ou un système scolaire reposant largement sur des degrés à atteindre et des apprentissages échelonnés (Crahay et al. 2014). Mais si les apports des études précitées sont indéniables, elles n'ont tout de même pas pour objet de replacer les croyances

dans les pratiques effectives ou dans l'espace-temps qui entoure la décision de faire redoubler un élève. Qu'il s'agisse par exemple de la conjoncture historique nationale, dont découlent la finalité des systèmes éducatifs (Brisard 2002, Crossley 2010, Helgetun 2022) ou la teneur de la formation initiale des enseignants (Beck & Young 2005, Helgetun 2022). En outre, les savoirs théoriques acquis en formation initiale sont réintégrés et modifiés dans des formes d'apprentissage en cours de carrière (Bourgeois & Enlart 2017) et notamment les contraintes de travail effectif (Broccolichi, Joigneaux & Couturier 2018).

Analyser le rapport des enseignants au redoublement sans le mettre en lien avec l'espace/temps dans lequel ils travaillent prend donc le risque de donner trop de poids à l'échelle individuelle pour interpréter la persistance de taux importants de redoublement, en Belgique par exemple (FWB 2021). À ce titre, les travaux de Draelants ont réinséré l'attachement des enseignants au redoublement dans les diverses conditions du système éducatif belge et ainsi contribué à comprendre que cet attachement était lié aux fonctions latentes que le redoublement remplit (Draelants 2008). Celles-ci sont au nombre de quatre : "gestion de l'hétérogénéité et tri des élèves au sein des établissements ; position stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants ; régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe ; maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants" (Draelants 2008, 163). De ce fait, il y a dans l'attachement des enseignants au redoublement une dimension systémique : les fictions de l'école démocratique (égalité, mérite) sont contradictoires et prônent les vertus du travail autant qu'elles occultent les inégales conditions entre élèves. L'adhésion des enseignants à ce système permet de sous-tendre moralement et cognitivement leur conception du redoublement. Sur le plan de l'usage social individuel, le redoublement participe de la gestion de classe (maintien de l'ordre scolaire, motivation au travail), dans un système où le rapport pragmatique à la note et le rapport instrumental aux savoirs et à la scolarité sont largement partagés par les élèves qui attendent des conséquences (néfastes et bénéfiques) de l'évaluation.

Cependant, si les croyances ou l'attachement des enseignants au redoublement ont été investigués, la question du sens de l'agir, en lien avec les pratiques effectives et l'espace où se produit le jugement enseignant, n'a pas encore été élucidée pour tracer le processus causal amenant un élève à redoubler.

Pratique et représentation du redoublement

Afin de ne pas désunir pratiques et représentations enseignantes à l'égard du redoublement, il est préférable de parler d'une praxéologie du redoublement

(Lemieux 2011) où l'action, la représentation, la connaissance et le jugement sont indissociés (Latour 2007). Dans une telle conception, le sens de l'agir est issu d'un syncrétisme entre l'intention de l'individu, ses déterminismes, son savoir-faire et la configuration d'acteurs interdépendants en présence. Dans cette praxéologie, le "Faire [...] ne peut se réduire à la narration des pratiques, au dévoilement des connaissances mobilisées pour agir" (Cadière 2017, 82). La narration, telle que collectée dans les entretiens compréhensifs, permet de saisir la pluralité des agirs possibles et la profondeur de l'expertise indigène des enseignants, tandis que l'observation des pratiques montre que l'agir ne saurait être désincarné de son environnement.

Au regard de ce qui a été souligné, le sens de l'agir enseignant est abordé ici à partir d'une perspective sociologique compréhensive et pragmatique qui prend au sérieux les pratiques et justifications avancées par les acteurs de terrain (Lemieux 2018), en tenant compte des conditions réelles dans lesquelles le redoublement se décide. Si les enseignants ont des conceptions particulières à propos du redoublement ou un jugement spécifique sur un élève, tout cela doit se négocier lors des conseils de classe. Cette confrontation entre représentation et réel suscite des épreuves, situations où les acteurs font l'expérience que la réalité résiste à leurs projets. Dans ce cas, les représentations et les pratiques ne coïncident pas nécessairement : l'issue est donc ouverte, incertaine. Ce sont alors souvent les conditions et situations sociales et scolaires spécifiques qui s'avèrent déterminantes de même que les discussions collectives des conseils de classe (Olivier de Sardan 2021). La représentation est inscrite dans un milieu et une série de facteurs contingents (Abric 1994) : la situation en elle-même, le but qu'elle poursuit, l'espace où elle se déroule et les acteurs qu'elle met en jeu, sont autant d'éléments objectifs qui contraignent la représentation. Une épreuve est à la fois un rapport de force et un moment de crise qui se produit lorsque les dispositions des acteurs pour juger et agir trouvent une résistance. L'objet de l'étude n'a donc pas tant été de reconstruire les cognitions des acteurs que d'observer les négociations autour de cas d'élèves en échec scolaire, les faits et gestes ont manifesté le sens des positions de chacun, notamment au cours d'épreuves qui nécessitent qu'ils se justifient, argumentent ou confrontent leurs positions.

Cependant, les logiques de l'action sont fondamentalement plures et hétérogènes. Différents régimes se dessinent selon les moments de la vie sociale : situations de paix où "les personnes agissent de manière routinière" (Lemieux 2018, 42), mais aussi de violence, de justice ou d'amour. Les régimes d'action sont un type de rapport social et symbolique où il s'agit de prendre acte de la pluralité des situations sociales, des individus et des relations qu'ils entretiennent, chaque cas voyant les gens s'accorder à des degrés divers et

recourir diversement à l'équivalence pour comparer les objets et les individus (Boltanski & Thévenot 1991).

Dans cette typologie, le régime de paix en justesse désigne l'attribution naturelle, évidente des choses (un élève absentéiste qui redouble). L'absence de justification qui le caractérise entraîne une baisse de l'expression d'une activité critique du groupe (ce qui n'empêche pas les acteurs, à titre individuel, de douter, d'être pris dans un rapport de force qui les amène à vivre une épreuve). Au contraire, le régime de dispute en justice entraîne une épreuve de justification, car il est fondé sur un principe d'équivalence et de comparaison (par exemple entre deux profils d'élèves susceptibles de redoubler) caractérisé par le recours à un principe supérieur commun (Boltanski & Thévenot 1991) via une montée en généralité. De plus, les individus en dispute se voient attribuer une inégale position hiérarchique, une inégale estime sociale et donc une grandeur différente : la parole du directeur, du professeur de mathématiques ou de religion n'a pas le même poids en conseil de classe.

Terrain de l'enquête et méthodologie

Le sens de l'agir des enseignants par rapport au redoublement émerge en grande partie des pratiques effectives et des configurations entourant l'agir. Par ailleurs, l'hypothèse a été formulée que les variations des résultats de ces diverses études quantitatives peuvent trouver une partie de leur origine dans la spécificité des situations scolaires étudiées (établissement, équipe pédagogique, classe). Deux présupposés ont guidé la recherche : le premier étant que la compréhension des représentations enseignantes au sujet du redoublement est indissociable des pratiques effectives et de leurs conditions, le second que la forme d'enseignement et la population qui fréquente l'école influencent les pratiques et représentations des enseignants. Ces deux points ont justifié la méthodologie et les choix d'échantillonnage.

Échantillonnage

L'étude de cas multisite menée a été centrée sur trois établissements secondaires contrastés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce choix prend sa source dans le fonctionnement du système scolaire belge où le quasi-marché scolaire (Maroy 2008) et l'interdépendance compétitive (Delvaux & van Zanten 2006) amènent les établissements à élaborer des stratégies pour se positionner dans leur espace local et à développer des identités organisationnelles

spécifiques (Draelants & Dumay 2011). De plus, des travaux ont montré que les identités professionnelles enseignantes varient fortement selon les caractéristiques socio-économiques des établissements (Cattonar 2005). L'échantillonnage permet de tenir compte de cette variation car les trois établissements se distinguent par des populations socio-économiquement différentes, des offres scolaires variées et des identités organisationnelles distinctes.

Au sein des établissements, les directions ont été rencontrées une première fois pour un entretien informatif visant à poser des questions concernant l'école et son fonctionnement (évaluation, organisation des conseils de classe, usage du redoublement, modalités d'attribution des remédiations, des avertissements, des secondes sessions, des travaux de vacances...) et une seconde fois après avoir observé les conseils de classe de janvier, pour un entretien semi-directif, qui a permis de revenir sur leur fonctionnement et d'en approfondir la compréhension. Dans chaque établissement, cinq à six professeurs ont été interrogés (dans les écoles disposant de plusieurs formes d'enseignement, un entretien supplémentaire a été mené). Les enseignants ont été échantillonnés pour représenter la diversité des disciplines, mais aussi leur importance puisqu'elles sont hiérarchisées selon leur contenu, leur volume horaire, leur proximité académique : autour des matières jugées scientifiques ou littéraires par exemple (Chartier 2013), en fonction de la demande sociale ou de la visée politique, pour faire répondre les formations professionnelles aux évolutions du marché (Béduvé 2015).

Cette étude a été focalisée sur la troisième secondaire, qui cristallise trois particularités : c'est l'année où débutent les filières, où les taux de redoublement et de redoublement généré sont les plus élevés. Tous les élèves ne redoublent en effet pas dans la même forme ou filière d'enseignement : par exemple, des élèves échouent dans l'enseignement général, mais s'inscrivent dans un établissement professionnel, c'est cela que désigne le terme de redoublement généré. De ce fait, prendre l'année de 3^e comme référence pour l'échantillonnage fait sens. En outre, la revue de littérature montre que l'enseignement secondaire a été moins étudié que le primaire sur la thématique du redoublement.

Présentation des établissements

Le Lycée Les Iscles (nom d'emprunt) est un établissement d'une ville moyenne située dans la périphérie rurale de la province du Hainaut. Son indice socio-économique médian et son offre scolaire élargie lui permettent d'accueillir des élèves dans chacune des formes d'enseignement. L'identité d'école pour tous prédomine ainsi, ce que confirment le directeur ("On ne

refuse pas d'élève", dit-il) et le projet d'établissement (qui précise "L'approche du jeune, de l'élève est personnalisée, voire différenciée"). Les observations montrent le fort degré d'adhésion des membres de l'équipe pédagogique aux valeurs de l'école ("On est vraiment tous conscients de cette qualité-là qu'on veut garder", dit l'un d'entre eux).

Le Lycée Martin Bret (nom d'emprunt) est un établissement d'enseignement professionnel situé au centre d'une grande ville du Hainaut. Les quartiers dont elle est proche sont paupérisés et ont été touchés par des crises industrielles successives. L'école a un indice socio-économique très faible et le nombre d'élèves augmente dans les degrés supérieurs, ce qui témoigne du processus de relégation (Draelants, Dupriez & Maroy 2011) des formes générales vers de l'enseignement technique. L'école vise surtout l'insertion dans le marché économique pour ses élèves, via l'obtention d'un diplôme et l'adoption d'attitudes jugées importantes pour l'employabilité. "Notre école est avant tout là pour former des soudeurs, des maçons, des hommes de métiers employables. C'est ce que la société nous demande", dit le directeur.

L'Ensemble scolaire Saint-Charles (nom d'emprunt) est une école à très haut indice socio-économique située dans le Brabant wallon (province la plus prospère de la Belgique francophone). Elle dispense de l'enseignement général préparant aux études universitaires ou propose des options sélectives (danse classique, latin-grec). Elle peut donc être qualifiée d'école élitiste. Le projet pédagogique indique que "l'école a pour devoir de proposer au jeune des connaissances, de l'aider à maîtriser des compétences". Néanmoins, l'établissement donne beaucoup d'importance à la bienveillance et au soutien aux élèves : "C'est une école, il y a des apprentissages mais ils se font parce qu'il y a tout un contexte bénéfique à côté", précise un membre de l'équipe de direction. Ce qui semble montrer que des tensions existent entre exigence liée à la préparation aux études supérieures et réussite de tous les élèves.

Méthodologie

Les rares travaux menés sur les conseils de classe ont tantôt cherché à saisir les catégories de l'"entendement professoral" (André 2012) amenant les enseignants à participer au phénomène de relégation scolaire, dans une perspective d'analyse critique, ou ont prêté l'attention aux commentaires dans les bulletins qui sont produits à la fin de chaque trimestre, dans une perspective normative visant à rendre les conseils de classe plus efficaces (Frères & de Ketele 2009, 2012). L'approche est ici focalisée sur la perception par les acteurs de l'enjeu pédagogique du passage de classe ou du redoublement et de nature compréhensive déjà évoqué.

Trois méthodes de collecte ont été mobilisées. L'observation à découvert de la totalité des conseils de classe relatifs à l'année de 3^e secondaire tenus dans chacun des établissements, entre trois et cinq par entité. Ces observations ont été complétées par des discussions avec les enseignants et membres de la direction autour des observations et des différents éléments d'analyse afin d'affiner l'étude du corpus collecté lors des conseils de classe. En outre, des données écrites issues des conseils de classe (commentaires, bulletins d'élèves) et de l'établissement (directives internes d'encodage, de tenue des examens) ont été collectées. Enfin, vingt entretiens compréhensifs ont été menés : dix-sept avec des professeurs et trois avec les directions d'école.

Cette triangulation des méthodes et des données a permis d'aborder les différents aspects de l'objet de recherche. L'observation favorise l'étude des espaces de socialisation, des pratiques et argumentaires en situation. Ce milieu naturel est cependant imprévisible. Au contraire, dans l'entretien, le lieu est moins important que le propos tenu. Décentré de son espace et des acteurs qui l'occupent, il peut aborder la question des justifications et des représentations et de recueillir le discours sur la pratique.

Résultats

Approcher le rapport entre l'enseignant et le redoublement sous l'angle des croyances individuelles (Pini 1991, Marcoux & Crahay 2008) tend à suggérer que l'enseignant décide seul. Dans les entretiens, les enseignants regrettent régulièrement qu'un élève ou sa famille pense qu'une relation dégradée avec le professeur soit la cause du redoublement : "Je sais qu'il a cru que je m'étais vengée", dit avec regret une enseignante. En réalité, la concertation et des ajustements mutuels jouent un rôle majeur dans le processus de décision (ou non) d'un échec scolaire (Tardif & Lessard 2004), d'autant que, dans le secondaire, c'est le conseil de classe qui détermine l'inflexion à apporter au cursus scolaire des élèves. Cette étude montre que considérer l'enseignant comme seul maître à bord résiste difficilement face à la multiplication des intervenants pesant sur la décision, mais aussi face aux exigences de justification des actions et choix des professeurs et enfin face à l'action des directions lors des débats.

La multiplication d'intervenants

A priori, seuls les enseignants ont un pouvoir décisionnel en conseil de classe, mais la division du travail éducatif amène un certain nombre d'acteurs

à intervenir et à peser dans les discussions ; en particulier ceux qui assument les tâches de soutien, d'accrochage scolaire, d'accompagnement des troubles d'apprentissage et d'orientation, dont la plupart sont extérieurs à l'équipe enseignante. Si ces personnes n'ont pas de pouvoir formel, Payet (1997) rappelle que la division morale du travail donne du pouvoir aux acteurs auxquels l'encadrement des jeunes est délégué, surtout quand il s'agit de "sale boulot" comme la gestion des élèves exclus ou l'application des sanctions disciplinaires. De plus, la division horizontale du travail enseignant amène souvent des pairs à prendre en charge les tâches précitées et brouille la carte des rôles endossés : le coordinateur est aussi professeur de géographie, l'accompagnatrice pour l'orientation est titulaire d'une classe où elle enseigne le français, etc. Ces acteurs alternent et parfois cumulent des rôles avec et sans pouvoir décisionnel durant les conseils de classe. Ceci confère un surcroît de légitimité à leurs interventions, les amenant parfois à imprimer la direction générale de la délibération. Par ailleurs, cette alternance atténue la frontière entre leurs différents rôles sociaux et leurs prérogatives respectives.

En témoigne cette situation au mois de juin à Saint-Charles :

- Référent aux aménagements raisonnables : "Il est TDA [trouble du déficit de l'attention], le fait d'avoir du mal à se concentrer me paraît logique. Ensuite il y a plus grave parce qu'il est vraiment très HP [haut potentiel] ; il a un quotient extrêmement élevé et ça peut le rendre complètement en décalage [...]". Plusieurs enseignants se prononcent fortement en faveur de son redoublement car l'élève présente 9h d'échecs sur l'année et 18h d'examens en échec, des travaux ne sont pas rendus et l'élève apparaît souvent désinvesti.
- Directrice adjointe : "L'élève a les ressources pour s'en relever". La directrice adjointe et le référent aux aménagements raisonnables insistent sur la possibilité de réussite de l'élève. L'équipe décide de le laisser passer et d'attendre un échec franc au premier trimestre suivant pour qu'il comprenne ses responsabilités.

L'exigence de justification

En conseil de classe, chaque échec fait l'objet d'une discussion, voire d'une justification, qui peut prendre la forme d'une épreuve et d'une démonstration de compétence pour l'enseignant. Le conseil de classe apparaît alors comme un espace qui rend publics certains aspects du travail enseignant. L'échec scolaire et la notation nulle prennent en effet la forme d'épreuves de légitimité qui commencent par la démonstration qu'une démarche d'investigation a été menée. "Je n'accepte pas qu'un professeur me dise que l'élève n'a pas travaillé [à la maison], ça ne veut rien dire. S'il faut, il a beaucoup travaillé mais ça

n'a pas porté ses fruits", dit la directrice adjointe de Saint-Charles pour justifier ses exigences vis-à-vis des justifications enseignantes : ne pas supposer ou imaginer, mais formuler des hypothèses explicatives quant au résultat obtenu et les vérifier.

À Martin Bret et dans les sections professionnelles aux Iscles, où l'indice socioéconomique est faible, les modes de justification portant sur les échecs des élèves subordonnent le principe de justice (les mêmes règles pour tous) à celui d'équité (adapter les règles selon les profils d'élèves). Le mode de régulation des épreuves d'échec scolaire fait donc largement appel à ce principe. Ainsi, lorsqu'une enseignante débutante déroge à cette règle et annonce, au mois de décembre, avoir attribué une note nulle à la majeure partie des élèves d'une classe n'ayant pas rendu leur travail, ses collègues mettent ouvertement en question ce traitement. L'argumentaire attendu est présenté par l'enseignante de français (chevronnée) qui intervient quelques minutes plus tard pour une situation similaire de travail non rendu :

- Enseignante de français [d'un certain âge et habituée de l'institution] : "Je lui ai dit : 'Écoute vraiment ça m'embête de te mettre zéro, le conseil c'est après-demain. Je te laisse encore une possibilité, rends-le-moi, envoie-le-moi, même jusqu'à 20h-21h'. Il m'a dit : 'Oui, oui je vais essayer' et il ne m'a rien envoyé, donc voilà [il a zéro]".

L'imposition des normes sociales a lieu sous la forme d'une reconnaissance accordée à certaines justifications ou conduites plutôt qu'à d'autres. Les enseignants débutants en situation plus fragile et en présence de la direction sont d'autant plus incités à adapter leurs modes d'argumentation selon les pratiques en place dans l'établissement. En conseil de classe, les attentes enseignantes ont un effet normatif qui prend la forme d'un jugement moral, parfois exprimé ouvertement, envers ceux dont la pratique n'est pas conforme à une norme dans laquelle la responsabilité de l'échec scolaire est partagée entre l'élève et l'enseignant. Cette norme s'exprime différemment selon les cas (l'enseignant ne doit pas faire la même démonstration), mais dans toutes les observations, aucun échec scolaire n'est resté injustifié : le rôle de pédagogue est d'identifier les causes de l'échec scolaire, d'y remédier, mais aussi de le prévenir et d'adapter les règles si besoin pour permettre la réussite de ses élèves.

Les décisions non justifiées

Dans les observations, un certain nombre de redoublements pourrait cependant sembler pris à la légère. Les équipes débattent peu des élèves en décrochage scolaire ou absentéistes. Elles montrent ainsi une certaine forme de consensus tacite à leur sujet. Cependant, plutôt que d'avancer une telle

interprétation, ces décisions pourraient être caractérisées sous un régime de paix en justesse (Boltanski & Thévenot 1991) dans lequel les acteurs sont accordés sur l'équivalence entre la situation discutée et le traitement choisi.

Les situations de redoublement sous le régime de paix en justesse sont particulièrement présentes à Martin Bret et aux Iscles, dans les classes d'enseignement technique et professionnel. Dans ces établissements, le nombre d'élèves pointés comme absents sans justification (au-delà de vingt demi-jours) monte à plus d'un tiers dans certaines classes lors des conseils de classe de juin. En conséquence, le redoublement devient nécessaire pour justifier les exigences (parfois minimales) des enseignants : rendre des travaux, même bâclés, être suffisamment présent, c'est-à-dire rendre tangible l'effort à fournir pour obtenir un diplôme. Un échange en conseil de classe au mois de juin aux Iscles illustre cette situation :

– La titulaire annonce : Élève X.

– L'éducateur précise : Jamais vu.

– Le directeur adjoint : Passons. [En silence, il prend une feuille de décision du redoublement, la complète et la donne, aux enseignants pour qu'ils la signent].

Dans cette perspective, si le mauvais redoublement est celui qui aboutit à davantage de décrochage et de démotivation, il est difficilement évitable pour les cas d'absentéisme. Un enseignant en témoigne : "Un seul a doublé sur la classe, il était très souvent absent, couvert par un certificat, il a fait un recours externe. Il attendait la réponse mais le recours a été refusé, puis il est plus jamais venu". Cette problématique semble donc complexe à traiter à l'intérieur des écoles et les équipes regrettent le manque d'alternatives au redoublement pour sanctionner le décrochage scolaire. À ce titre, les Iscles et Martin Bret usent avec flexibilité des normes et du cadre (légal) car de nombreux élèves absentéistes sont autorisés à présenter leurs examens. Les équipes privilégient la deuxième chance lorsqu'elle permet d'accrocher l'élève, de lui offrir l'occasion d'adopter un comportement plus adéquat et de se motiver. Le jeune est manifestement au centre des réflexions, ce qui est visible dans certains commentaires de conseil de classe directement adressés aux élèves ou dans les actions des équipes qui visent d'abord la discussion avec le jeune plutôt qu'avec sa famille.

Le rapport entre décrochage scolaire et redoublement sous le régime de paix en justesse est aussi présent dans l'enseignement général, à la nuance près qu'il s'agit plutôt de formes modérées de décrochage : "Je pensais que la démobilisation était générale mais elle a quand même travaillé", dit une enseignante de Saint-Charles en juin. De ce fait, plusieurs élèves sont décrits par leurs enseignants comme ayant abandonné l'école, mais aucun n'est sous le statut d'élève libre ou susceptible de le devenir. En conséquence les professeurs sont davantage capables de préciser la situation dans laquelle le redoublement survient :

“Il faut penser que c’est un garçon qui a souffert toute l’année, malheureusement. Il a un décrochage d’attention en classe”, dit le titulaire à propos d’un élève en échec scolaire qui redoublera.

L’influence des directions

L’effet normatif du conseil de classe sur l’action enseignante se trouve aussi dans l’action des directions d’établissement qui soutiennent ou désapprouvent les décisions des enseignants et cadrent leur champ d’action par l’imposition de règles. Par exemple, le recrutement permet de sélectionner des enseignants dont l’attitude semble davantage en adéquation avec les normes locales. Ainsi, une enseignante débutante qui attribuait davantage d’échecs que ses collègues alors qu’elle dispensait un cours à faible nombre d’heures hebdomadaires n’a pas été reconduite dans son contrat pour cette raison à la fin de l’année. La plupart des consignes reçues par les enseignants sur le redoublement ou le traitement de l’échec scolaire n’ont pas une forme écrite structurée, mais émanent des pratiques lors des délibérations et en particulier du comportement des directions qui marquent leur assentiment ou leur désapprobation face à certaines actions des enseignants. “Je pense... On ne reçoit pas de consignes mais de ce que je ressens d’une école comme [Saint-Charles], c’est que : ‘Si jamais vous mettez un élève en échec, ayez les arguments pour le justifier’” dit une enseignante en entretien.

Cependant, les écoles peuvent aussi infléchir les modes d’actions des praticiens via le recours à la règle. Ainsi, les Isclès et Martin Bret ont modifié leur règlement des études en 2020 pour favoriser la réussite des élèves en période de pandémie. Ces décisions ne sont pas sans entraîner des tensions avec les enseignants, notamment lorsqu’un élève présente de lourdes difficultés dans quelques matières ou lorsque l’équipe éducative constate qu’un jeune a délibérément été absent à certains cours ou examens. Cette politique d’assouplissement se fait alors au détriment de la force régulatrice de l’échec scolaire et du rattrapage obligatoire, ce qui n’est pas sans conséquences pour les professeurs de cours généraux qui risquent de perdre la face devant leurs élèves comme en témoigne une enseignante : “Je vais prendre le cas de Marjorie, elle voulait faire doubler tous les élèves parce qu’ils ont tous raté français avec 0 ou presque. Des feuilles blanches. Mais les élèves sont passés. Mais du coup, elle, en fait, elle n’a plus eu l’autorité qu’elle avait”.

Outre ce premier rôle régulateur, les directions sont présentes à l’entière des conseils de classe d’un même niveau et veillent ainsi à l’uniformisation des actions. Le choix du redoublement est guidé par les cas antérieurs qui font

jurisprudence et montrent l'enjeu de justice sous-tendant les décisions prises. En témoignent les propos tenus par la directrice adjointe de Saint-Charles : "Il y a eu d'autres profils extrêmement fragiles qui sont passés. Ce ne serait pas dans la logique des autres conseils de classe que de ne pas le faire passer". Cette jurisprudence n'a cependant pas force de loi : à Martin Bret, le conseil de classe a voté le redoublement d'un élève présentant deux échecs scolaires, contre l'avis du membre de la direction et à l'encontre des décisions précédentes en se fondant sur l'ampleur de l'échec de l'élève en mathématiques et sur son absentéisme. Cette décision pourrait être ici liée au maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants (Draelants 2008).

Discussion et conclusion

Le redoublement est d'abord une décision collective dans laquelle les enseignants évaluent les actions et justifications de leurs collègues face à l'échec scolaire. La décision de redoublement, lorsqu'elle survient, met en opposition divers principes en tension, régulièrement tranchés par le vote. La division du travail enseignant amène une multiplication des acteurs externes à l'équipe éducative, ce qui complexifie le processus décisionnel. Le rôle des directions nuance aussi le rôle individuel des enseignants lorsqu'il s'agit de décider du redoublement. Elles uniformisent les décisions en rappelant les délibérations antérieures, le cadre légal ou en instaurant de nouvelles règles.

Par ailleurs, les résultats évoqués amènent à prendre en compte la dimension temporelle du redoublement (c'est-à-dire le parcours contrasté d'accompagnement institutionnel et personnel de l'élève concerné), ce qui se passe avant que la décision soit prise. Cette dimension apparaît cruciale pour comprendre la démarche d'investigation menée par les équipes éducatives avant le délibéré, ainsi que les décisions qui en ont découlé. Ces observations montrent en effet que c'est aussi l'efficacité des actions entreprises par l'école sur les résultats scolaires de l'élève qui est évaluée en fin d'année pour déterminer si un redoublement est pertinent. En outre, les équipes éducatives se projettent constamment vers la fin de l'année scolaire pour anticiper les recours éventuels.

Les résultats de cette étude permettent encore d'identifier les décisions de redoublement qui semblent tomber sous le sens. L'activité critique y est faible dans la mesure où le redoublement –ses causes, sa pertinence pour l'élève– n'est guère débattu et que peu ou pas de principes différents sont sollicités. Un redoublement vite décidé a pour conséquence évidente une diminution de la compréhension fine des causes de l'échec dans les matières scolaires. Que sait-on des lacunes réelles d'un élève en décrochage ou ne parlant pas français

quant à sa maîtrise des attentes implicites de l'école ou à l'état d'aboutissement de son projet ? À ce titre, il semble que ce choix peut être lié à ce que le sens commun nomme un "mauvais redoublement". Cette situation où les causes réelles de l'échec scolaire sont méconnues ne peut qu'entraver et freiner un accompagnement que de nombreux enseignants jugent pourtant indispensable.

L'enquête a également montré la pertinence d'observer les conseils de classe, ce qui a rarement été fait dans les travaux sur le redoublement. Au vu de la situation sanitaire et de la diversité des milieux éducatifs en Belgique, produire davantage d'études qualitatives, voire ethnographiques, permettrait d'observer la variété des pratiques au sein de l'enseignement général et de qualification, ce que l'échantillon de cette étude ne permet pas. Il serait également pertinent d'étendre une telle approche du redoublement à d'autres pays : en France par exemple, le taux du redoublement a fortement baissé ces dernières années et il serait judicieux d'observer les pratiques mises en place dans les établissements scolaires.

Enfin, ces résultats interrogent la posture de travaux mettant l'accent sur la nécessité de trouver des alternatives au redoublement (Jimerson 2001, Crahay & Marcoux 2019, Galand, Lafontaine, Baye, Dacht & Monseur 2019). Ils omettent parfois de préciser que de telles tentatives ont déjà été mises en place durant l'année scolaire pour remédier à l'échec. Les équipes éducatives ne sont pas passives par rapport à leurs élèves les plus faibles : elles ont recouru aux ressources à leur disposition dans l'école, mais celles-ci n'ont pas produit les effets escomptés. Reste alors le redoublement comme dernière option. Un tel constat montre en revanche les limites de ce qui existe actuellement pour remédier aux difficultés scolaires les plus multidimensionnelles et les plus vives en cours d'année. Le problème du redoublement est aussi lié aux moyens humains et pédagogiques alloués pour accompagner les élèves en difficulté avant qu'ils ne redoubtent (et bien évidemment durant leur redoublement).

Références bibliographiques

- ABRIC J.-C. 1994 *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF
- ALLEN C.S., CHEN Q., WILLSON V.L. & HUGHES J.N. 2009 "Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-analytic, Multi-level Analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*-31(4), 480-499
- ANDRÉ G. 2012 *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, PUF

- BECK J. & YOUNG M. 2005 "The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis", *British Journal of Sociology of Education*-26(2), 183-197
- BÉDUWÉ C. 2015 "L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ?", *Revue française de pédagogie*-192, 37-48
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. 1991 *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BORAITA F. & MARCOUX G. 2016 "Croyances à propos du redoublement de futurs enseignants entrant en formation dans différents contextes éducatifs", *Éducation comparée*-16, 91-115
- BOURGEOIS É. & ENLART S. 2017 L'apprentissage en situation de travail, (chap. 24), in Carré P. & Caspar P. dir. *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 4^e éd., Paris, Dunod, 483-499
- BRISARD E. 2002 "National Visions of Initial Teacher Education? The Conceptualisation of the Initial Preparation of Secondary Teachers in England, France and Scotland", *Scottish Educational Review*-34(1), 51-60
- BROCCOLICHI S., JOIGNEAUX C. & COUTURIER C. 2018 "Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ?", *Recherche et formation*-87, 29-45
- CADIÈRE J. 2017 "Praxéologie et connaissances", *Forum*-4(4), 77-84
- CATTONAR B. 2005 "Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot", *Éducation et Francophonie*-34(1), 193-212
- CHARTIER A. 2013 "Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs, *Hermès*, *La Revue*-2(2), 73-77
- CHAUVIN S. & JOUNIN N. 2012 L'observation directe, in Paugam S. dir. *L'enquête sociologique*, Paris, PUF, 143-165
- CRAHAY M. 1996 *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck, 1^{re} éd.
- CRAHAY M. 2004 Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ?, *Revue française de pédagogie*-148, 11-23
- CRAHAY M. 2019 *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck
- CRAHAY M., ISSAIEVA E. & MONSEUR C. 2014 "Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas", *Revue française de pédagogie*-187, 35-53
- CRAHAY M., MARCOUX G. & BORAITA F. 2019 De la croyance dans les bienfaits du redoublement à la décision de faire redoubler des élèves, in Crahay M. dir. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck, 261-356
- CROSSLEY M. 2010 "Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience", *Prospects*-40(4), 421-429
- DELVAUX B. & van ZANTEN A. 2006 Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance, *Revue française de pédagogie*-156, 5-8

- DRAELANTS H. 2008 "Les fonctions latentes du redoublement : Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone", *Éducation et Sociétés*-21, 163-180
- DRAELANTS H. 2018 "Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger", *Les Cahiers de recherche du Girsef*-113, 1-20
- DRAELANTS H. & DUMAY X. 2011 *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. 2011 Le système scolaire, *Dossiers du CRISP*-1(1), 9-126
- FRÈRES G & DE KETELÉ J.-M. 2009 "Les commentaires des enseignants et des élèves : simples jugements ou processus évaluatifs ?", *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*-74, 1-39, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561526>>
- FRÈRES G & DE KETELÉ J.-M. 2012 *Comment rendre efficace le "Conseil de classe" ? De l'évaluation à la prise de décision collégiale*, Bruxelles, De Boeck
- FWB (Fédération Wallonie Bruxelles) 2021 *Indicateurs de l'Enseignement*, Bruxelles, Administration générale de l'enseignement
- GALAND B., LAFONTAINE D., BAYE A., DACHET D. & MONSEUR M. 2019 "Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire", *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*-38, Liège, Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement
- GARY-BOBO R. & ROBIN J.-M. 2014 "La question des redoublements", *Revue économique*-65(1), 5-45
- GOOS M., PIPA J. & PEIXOTO F. 2021 "Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis", *Educational Research Review*-34, 1-14
- HELGETUN J. 2022 The importance of context: Teacher education policy in England and France compared, in Menter I. ed. *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*, London, Palgrave
- HOLMES C.T. 1989 Grade-level retention effects. A meta-analysis of research studies, in Shepard L.A. & Smith M.L. eds. *Flunking grades: Research and policies on retention*, London, Falmer Press, 16-33
- HOLMES C.T. & MATTHEWS K.M. 1984 "The Effects of Non promotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*-54, 225-236
- JACKSON G.B. 1975 "The research evidence on the effects of grade retention", *Review of Educational Research*-45(4), 613-635
- JIMERSON S. 2001 "Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century", *School Psychology Review*-30, 420-437
- LAROCHE P. 2015 *La méta-analyse : Méthodes et applications en sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck
- LATOURE B. 2007 *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte
- LEMIEUX C. 2011 "Jugements en action, actions en jugement. Ce que la sociologie des épreuves peut apporter à l'étude de la cognition", in *La sociologie cognitive*, Paris, MSH

- LEMIEUX C. 2018 *La sociologie pragmatique*, Paris, La Découverte
- LORENCE J. 2006 "Retention and academic achievement research revisited from a United States perspective", *International Education Journal*-7(5), 731-777
- MARCOUX G. & CRAHAY M. 2008 "Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement", *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*-30(3), 501-518
- MAROY C 2008 "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?", *Sociologie et sociétés*-40, 31-55
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. 2021 *La revanche des contextes. Des mésaventures en ingénierie sociale en Afrique et au-delà*, Paris, Karthala
- PAYET J.-P. 1997 "Le 'sale boulot' : division morale du travail dans un collège en banlieue", *Les Annales de la recherche urbaine*-75, 19-31
- PINI G. 1991 "Effets et méfaits du discours pédagogique : échec et redoublement vus par les enseignants", *Éducation et Recherche*-13(3), 255-271
- TARDIF M. & LESSARD C. 2004 *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Supérieur
- TRONCIN T. 2008 "Que penser du redoublement ?", *Diversité*-152, 71-77