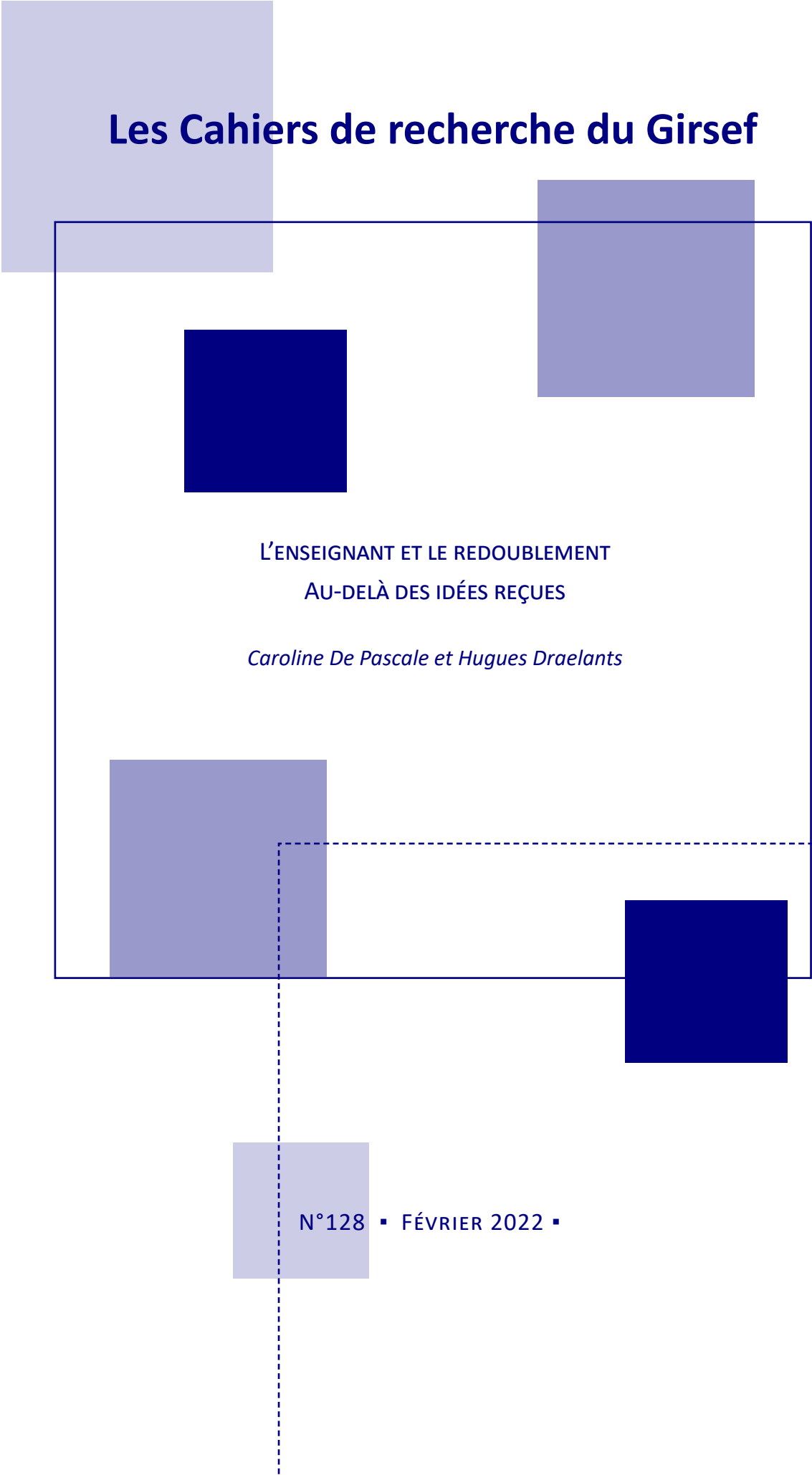




Les Cahiers de recherche du Girsef

L'ENSEIGNANT ET LE REDOUBLEMENT
AU-DELÀ DES IDÉES REÇUES

Caroline De Pascale et Hugues Draelants

N°128 ▪ FÉVRIER 2022 ▪



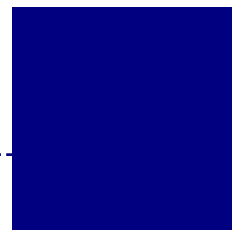
Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef>.

Responsable de la publication : Bernard Delvaux
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey
Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



L'ENSEIGNANT ET LE REDOUBLEMENT AU-DELÀ DES IDÉES REÇUES

Caroline De Pascale et Hugues Draelants¹

On entend souvent dire qu'il existe une culture du redoublement en Belgique francophone, que le redoublement est une décision prise à la légère, ou que l'enseignant déciderait seul et arbitrairement du sort de ses élèves. L'observation de conseils de classe ainsi que des entretiens avec des professeurs et des responsables de trois établissements très différents permettent de remettre en question ces affirmations encore tenaces. L'enquête, menée en 3e secondaire durant l'épidémie de Covid, montre plutôt que les enseignants n'adhèrent pas sans restriction au redoublement, que leur choix s'inscrit dans un processus longitudinal d'accompagnement de l'échec scolaire et est le fruit d'une délibération collective dont les enseignants ne sont pas les seules parties prenantes. Cette analyse montre ainsi que le contexte est un élément crucial pour comprendre le sens de l'agir enseignant par rapport au redoublement. Elle met en évidence que les études sur la question intègrent trop rarement la dimension sociale de la décision des équipes, les contraintes effectives que celles-ci subissent et les fonctions latentes que remplit le redoublement.

Mots-clés : redoublement, pratiques enseignantes, représentations enseignantes, établissement scolaire, conseil de classe.

¹ Hugues Draelants est membre du GIRSEF, professeur à l'UCLouvain et chercheur en sociologie. Il a consacré sa thèse aux politiques visant à limiter le redoublement, ainsi que plusieurs publications récentes visant à synthétiser l'état des recherches sur la question. Caroline De Pascale est membre du GIRSEF, diplômée d'un Master en Sciences de l'Éducation et doctorante à l'UCLouvain depuis septembre 2021, anciennement enseignante dans le secondaire supérieur et accompagnatrice d'équipes pédagogiques.

Table des matières

Présentation de l'étude	3
Echantillonnage	3
Terrain de l'enquête	7
Méthodologie	7
Analyse des données	8
Contexte de la recherche	9
Le redoublement, une décision prise à la légère ?	10
Des notes scolaires prépondérantes	11
Des comportements pris en compte mais en lien avec la note scolaire	13
Des décisions non justifiées mais pas prises à la légère	15
Existe-t-il une culture du redoublement en Belgique ?	18
Des avis plutôt nuancés et réflexifs sur les vertus du redoublement	18
Des redoublements souvent perçus comme des paris	19
L'enseignant décide-t-il seul du sort de l'élève ?	22
La multiplication d'intervenants pesant sur la décision	22
L'exigence de justification	23
L'influence des directions	24
Discussion	25
Quels apports pour la compréhension du phénomène ?	25
Quelle recherche sur le redoublement ?	27
En conclusion	30
Bibliographie	31

Présentation de l'étude

L'objet de l'étude, menée en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) dans le cadre de l'obtention d'un Master en Sciences de l'éducation (De Pascale, 2021) durant l'année scolaire 2020-2021, est de comprendre les sens revêtus *in situ* par le redoublement. Le point de départ de ce travail a été l'absence d'unanimité de la recherche quantitative à propos des effets du redoublement (Gary-Bobo et Robin, 2014 ; Draelants, 2018). Nous avons formulé l'hypothèse que les variations des résultats de ces diverses études quantitatives pouvaient trouver une partie de leur origine dans la spécificité des contextes scolaires étudiés (établissement, équipe pédagogique, classe). C'est cette hypothèse qui nous a amenés à poser la question du sens du redoublement, potentiellement variable selon les contextes. Interroger le sens, c'est en effet refuser de réifier cet objet, c'est-à-dire de lui donner un caractère figé, stable, considérant au contraire qu'il peut prendre différents sens selon le contexte d'enseignement, les pratiques locales ou le profil de l'élève concerné. Deux présupposés ont ensuite guidé la recherche : le premier étant que la compréhension des représentations enseignantes au sujet du redoublement est indissociable des pratiques effectives et de leur contexte, le second étant 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 employée et les choix d'échantillonnage.

Echantillonnage

Nous avons mené une étude de cas multi-site centrée sur trois établissements secondaires contrastés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce choix d'échantillonnage prend sa source dans le fonctionnement du système scolaire en Belgique où le quasi-marché scolaire (Maroy, 2008) et l'interdépendance compétitive (Delvaux et van Zanten, 2006) amènent les établissements à élaborer des stratégies pour se positionner au sein de leur espace local et à développer des identités organisationnelles spécifiques (Draelants et Dumay, 2011). De plus, des travaux (Cattonar, 2005) ont montré que les identités professionnelles enseignantes variaient fortement selon le niveau socio-économique des établissements. L'échantillonnage permet de tenir compte de cette variation car les trois établissements se distinguent par des populations de niveau socio-économiques différents, des offres scolaires variées et des identités organisationnelles distinctes.

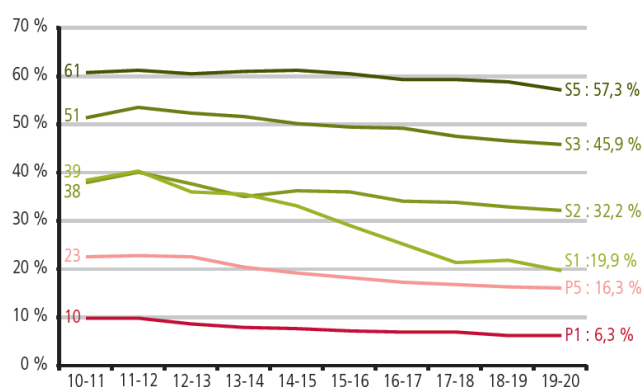
Au sein des établissements, les directions ont été rencontrées une première fois pour un entretien de type informatif visant notamment à poser des questions concernant l'école et son fonctionnement (relatif à l'évaluation, à l'organisation des conseils de classe, à l'usage du redoublement, aux modalités 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 de type semi-directif, qui nous a aussi permis de revenir sur leur fonctionnement et d'en approfondir la compréhension. Dans chaque établissement, cinq à six professeurs ont été interviewés (au sein des 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 de contenu : autour des matières jugées scientifiques ou littéraires par exemple (Chartier, 2013), ou en fonction de la demande sociale ou de la visée politique, pour faire répondre les formations professionnelles aux demandes du marché (Béduwé, 2015).

Dans le cadre de notre étude nous avons choisi de nous focaliser sur l'année de troisième secondaire, qui cristallise trois particularités : c'est l'année où débutent les filières, et où les taux de redoublement et de « redoublement généré »² sont les plus élevés. De ce fait, la prendre comme année de référence pour notre échantillonnage fait sens. En outre, notre revue de littérature montre que l'enseignement secondaire a été moins étudié que le fondamental concernant la thématique du redoublement.

En 1989-1990, 39,3% d'élèves étaient en retard en première année de secondaire et 50% en deuxième (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2007). En 2019-2020, ces taux avaient significativement diminué : 19,9% des élèves de pre-

Figure 1. Evolution du taux de redoublement entre 2010 et 2019 dans l'enseignement ordinaire. (FWB, 2021, p. 45)



² Tous les élèves ne redoublent pas dans la même forme : par exemple, certains vont redoubler et passer d'une troisième générale à une troisième technique, c'est ce phénomène qui est appelé « redoublement généré ».

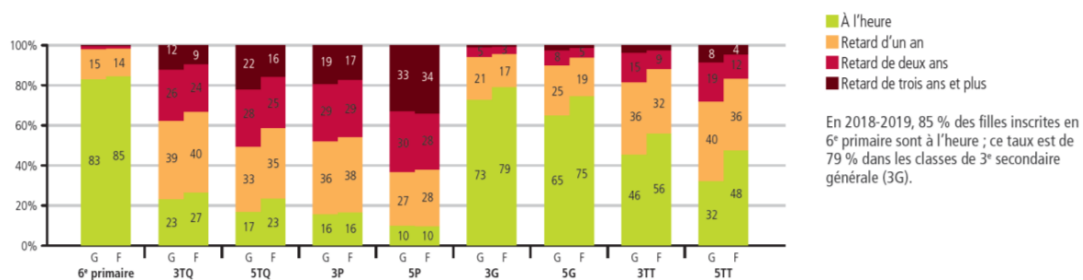
L'enseignant et le redoublement Au-delà des idées reçues

mière et 32,2% des élèves de deuxième présentaient un retard scolaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021). Par contre, sur cette même période, le taux de retard en troisième et cinquième années de secondaire n'a évolué que très peu. En 1989, 59% des élèves de troisième étaient en retard, tandis qu'en 2019, ils n'étaient plus que 45,9%, néanmoins, en ce qui concerne la cinquième année, en 1989-1990, 63% des élèves étaient en retard, tandis que 57,3% l'étaient en 2019-2020. Si le taux de retard a donc diminué au premier degré, un « rat-trapage » s'est produit dans les deuxième et troisième degrés du secondaire où le taux

de redoublement a augmenté, entraînant la stabilité des chiffres de retard scolaire en cinquième depuis une trentaine d'années.

Les retards scolaires en troisième secondaire se caractérisent aussi par de nettes différences entre filières (voir figure 2) : en 2018-2019, 16% des élèves inscrits en troisième professionnelle n'avaient pas de retard scolaire, alors que l'absence de retard concernait 23% des garçons et 27% des filles inscrits en troisième technique, et seulement 79% des filles et 73% des garçons inscrits en troisième générale (FWB, 2020).

Figure 2 : Différences de taux de retard entre les formes d'enseignement ordinaire pour les années de 3^{ème} et de 5^{ème} secondaire (FWB, 2020, p. 34)

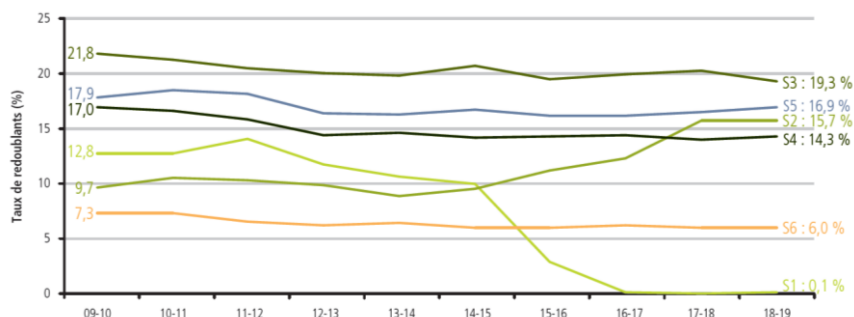


Ces chiffres montrent bien que l'orientation, qui a lieu à la fin de la 2^e, amène dans les filières qualifiantes de 3^e année la majorité des élèves ayant déjà redoublé auparavant et y ajoute encore un contingent d'élèves redoublant leur 3^e année. Sur l'ensemble des dix dernières années, c'est en troisième secondaire que le taux de redoublement est le plus important. Bien qu'il diminue légèrement au fil des années scolaires, il avoisine les 20% sur la période de 2007 à 2018 (voir figure 3). Cette évolution très lente contraste avec la chute du redou-

blement en première année, qui provient de la suppression de l'année complémentaire en 2015-2016 et est partiellement compensée par la hausse du redoublement en 2^e année.

A nouveau, ces chiffres généraux cachent d'importantes disparités entre établissements car, en troisième, le taux de redoublement est de 29,1% dans les établissements qui dispensent majoritairement de l'enseignement qualifiant, de 20,3% dans les écoles à multiples formes d'enseigne-

Figure 3: Evolution du taux de redoublement dans l'enseignement ordinaire entre 2009 et 2018 (FWB, 2020, p. 36)

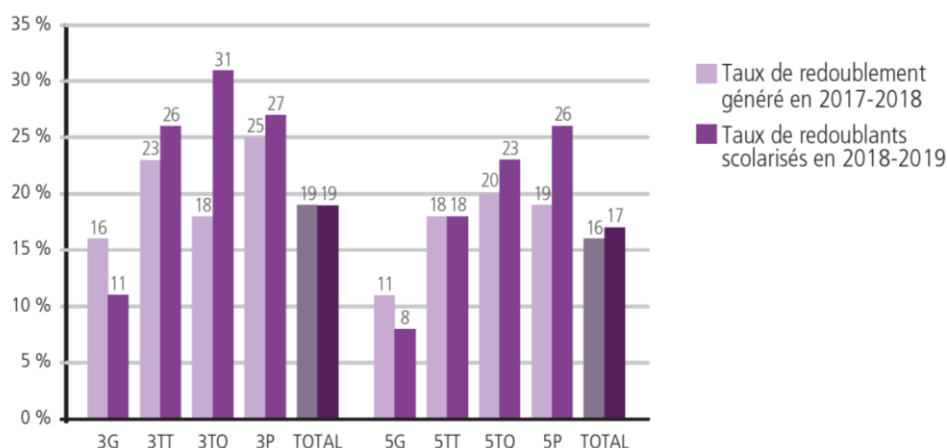


ment et de 11,2% dans les écoles d'enseignement de transition (FWB, 2020).

Le taux de redoublement généré (qui concerne donc les élèves qui redoublent dans une autre filière) permet de montrer que la forme d'enseignement générale génère plus de redoublants qu'elle n'en accueille et, inversement, que la forme de qualification accueille davantage d'élèves

qu'elle n'en fait redoubler (voir figure 4). On note en effet que 16% d'élèves échouent dans la forme générale, 18% dans le qualifiant et 25% dans le professionnel, mais que ces trois formes accueillent respectivement 11%, 31% et 27% d'élèves redoublants. Mise à part la forme générale, l'ensemble des filières accueille donc des élèves redoublants qui proviennent d'une autre forme d'enseignement.

Figure 4 : Taux de redoublement généré en 2017 et taux de redoublants scolarisés l'année suivante (FWB, 2020, p. 38)



Terrain de l'enquête

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. De ce fait, c'est l'identité d'école pour tous qui prédomine, ce qui est confirmé par le directeur (« On ne refuse pas d'élève », nous apprend-t-il), et par le projet d'établissement (dans lequel on lit que « L'approche du jeune, de l'élève est personnalisée, voire différenciée »). Nos 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 de la province 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 de transition vers les formes qualifiantes. L'école vise avant tout l'insertion dans le marché économique pour ses élèves, via l'obtention d'un diplôme et l'incorporation d'attitudes jugées importantes pour l'employabilité. « Notre école est avant tout là pour former des soudeurs, des maçons, des hommes de métiers em-

ployables. C'est ce que la société nous demande », dira le directeur.

L'Ensemble Scolaire Saint-Charles (nom d'emprunt) est une école à très haut indice socio-économique située dans le Brabant wallon. Elle dispense de l'enseignement de transition préparant aux études universitaires ou propose des options sélectives (danse classique, latin-grec). Elle peut être donc 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 » amenant les enseignants à participer au phénomène de relégation scolaire, dans une perspective d'analyse critique (André, 2012), 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). Notre approche est quant à elle plus spécifiquement focalisée sur la perception par les acteurs de l'en-

jeu pédagogique du passage de classe ou du redoublement. Elle est donc de nature compréhensive.

Trois méthodes de collecte ont été mobilisées. Il s'agit d'abord de l'observation à découvert de la totalité des conseils de classe relatifs à l'année de 3^e secondaire tenus dans chacun des établissements, soit entre trois et cinq par entité. Le projet a été annoncé aux équipes éducatives via un bref mail commun à l'école qui présentait « un mémoire sur le redoublement », sujet où « le consensus n'est pas de mise » et annonçait vouloir partir des représentations et des pratiques des enseignants, avant de préciser que la chercheuse était elle-même encore enseignante en activité³.

Ces observations ont été complétées par des discussions avec les enseignants et membres de direction autour des observations et des différents éléments d'analyse afin d'affiner l'analyse 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. En effet, l'observation permet d'étudier les espaces

de socialisation, d'observer les 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 permet d'aborder la question des justifications et des représentations, et de recueillir le discours sur la pratique.

Analyse des données

Lors de l'observation, l'attention s'est principalement portée sur les éléments suivants : scènes de la vie sociale, enchaînement d'actions (objets, acteurs), interactions (objets, acteurs), propos en situation (attitudes et mots), signes de sentiments en situation, commentaires, occupation du temps et de l'espace (Arborio et Fournier, 2000). La notation s'est faite de manière continue afin de ne pas permettre aux acteurs de relever les points d'intérêt spécifiques du chercheur, au-delà de la thématique annoncée du redoublement. (Chauvin et Jounin, 2012). La méthode d'analyse des observations a consisté en un codage ouvert des journaux et après-journaux (N=22). Les codes et situations exemplaires ont été retranscrits sur un premier document d'analyse verticale (analyse individuelle de chaque entretien, observation autour des principaux thèmes identifiés) afin de permettre la comparaison systématique (Ayache et Dumez, 2011). Chaque séance d'observation a été analysée de manière verticale et une analyse horizontale (comparaison de la manière dont

³ Lors de la collecte, Caroline De Pascale était enseignante en reprise d'étude, au sein du master en sciences de l'éducation, appelé communément FOPA.

chaque thème identifié se décline selon les interviewés ou les conseils de classe) a été opérée pour chacune des écoles avant l'analyse horizontale définitive synthétisant les codes.

Les entretiens ont tous été retranscrits et codés de manière ouverte avant de procéder à une réduction des données (Miles et Huberman, 1994). Les codes ont été fusionnés pour l'écriture d'une première analyse dans un format plus court d'une dizaine de pages par entretien. Enfin, une analyse verticale finale a été opérée avec notation de thèmes récurrents en vue de l'analyse horizontale. L'ensemble des codes a été ensuite repris et comparé aux thèmes pointés dans les analyses verticales pour procéder à l'analyse horizontale qui a été organisée selon les points de convergence majeurs : ressemblances entre établissements et au sein des formes d'enseignement qualifiant puis au sein des formes d'enseignement de transition.

Contexte de la recherche

Avant de présenter les résultats de l'enquête, nous voulons prendre le temps de discuter d'une de ses principales spécificités, à savoir qu'elle a eu lieu lors de l'année scolaire 2020-2021, marquée par l'enseignement hybride (50% distanciel, 50% présentiel) du 16 novembre 2020 au 10 mai 2021. Nous évoquons ci-dessous les conséquences de ce régime exceptionnel sur le déroulement des conseils de classe et sur le recours au redoublement en tant que tel. La pandémie a modifié le déroulement des conseils de classe qui ont parfois eu lieu en distanciel. Dans ce contexte de délibérations à distance, se pose la question du

devenir des pratiques enseignantes en matière d'évaluation et de redoublement. D'autant que différents appels à la bienveillance ont été lancés durant cette période par la Ministre de l'enseignement obligatoire qui enjoignait aux équipes éducatives de ne recourir au redoublement que de manière exceptionnelle. Ce contexte et ces messages ont-ils conduit nos enquêtés à modérer leur recours au redoublement ? En ce qui concerne le déroulement des conseils de classe dans les établissements étudiés, relevons que trois des cinq conseils de classe observés aux Isclès et deux des cinq conseils de classe observés à Martin Bret ont eu lieu à distance, via diverses plateformes de réunion, tandis que Saint Charles a organisé l'ensemble des conseils de classe en présentiel. Si seule une partie des délibérations ont donc eu lieu à distance, le matériau collecté lors de ces conseils de classe inhabituels s'en est trouvé appauvri pour ce qui est de l'observation des échanges informels, des commentaires entre collègues ou des attitudes non-verbales. Cependant, la possibilité de suivre plusieurs conseils de classe ayant lieu simultanément, voire en différé (après enregistrement) a constitué un atout non négligeable qui a permis un suivi plus exhaustif des écoles.

Voyons à présent ce qu'il en est de la modification des pratiques et décisions prises durant ces conseils. Le caractère exceptionnel de l'enseignement en hybridation et les appels répétés à la bienveillance vis-à-vis des élèves ont-ils modifié l'attitude des équipes éducatives vis-à-vis du redoublement ? Faute d'avoir d'ores et déjà des chiffres concernant les taux de redoublement de l'année scolaire 2020-2021, nous

avons examiné l'influence du confinement et de l'enseignement en distanciel lors de la première pandémie en mars 2020. En moyenne, dans le secondaire, le taux de redoublement a été divisé par deux, passant de 13,7% en 2018-2019 à 6,2% en 2019-2020, mais il n'a que légèrement diminué en troisième secondaire, passant de 19,3% à 18,8% (FWB, 2021). Notons que les équipes de direction des Iscles et de Martin Bret ont toutes deux modifié, exceptionnellement, leur procédure de délibération, ce qu'indique un membre de la direction des Iscles : « Ça n'a jamais été dit aux élèves mais cette année, un élève qui a réussi son année mais qui rate son examen, réussit son année. ». Sans introduire de modification dans les procédures, l'équipe de direction de Saint Charles insiste pour que les délibérations tiennent compte de la situation exceptionnelle. Nous pensons que de telles modifications ont pu conduire les équipes éducatives à recourir au redoublement avec davantage de parcimonie, ce qui a pu accroître les tensions lorsqu'un élève était susceptible d'échouer son année scolaire. Dans l'ensemble, de tels évé-

nements demandent à ce que la présente étude soit renouvelée pour tenir compte de la variabilité des faits sociaux observés (Becker, 2020).

*
* *

Venons-en à la présentation de nos résultats. Comme nous allons le préciser dans la suite de cet article, c'est en prenant au sérieux les discours des acteurs et la réalité qui contraint leur action, mais aussi à partir des observations des pratiques enseignantes, des délibérations en conseil de classe et des entretiens menés avec les acteurs que nous pouvons aujourd'hui réexaminer certaines affirmations concernant les enseignants et le redoublement⁴. La première de ces affirmations laisse entendre que le redoublement est une décision prise à la légère. La deuxième souligne l'existence d'une culture du redoublement en Belgique (francophone). La troisième prétend que l'enseignant décide seul et arbitrairement du sort de ses élèves en fin d'année.

Le redoublement, une décision prise à la légère ?

Parmi les trois affirmations que notre enquête nous permet de réinterroger, une première veut que le redoublement soit une décision prise à la légère, que cette décision n'ait pas (assez) d'importance aux yeux des enseignants et que, par conséquent, elle soit prise dans la précipitation. Ajoutons que les recherches (Young, Tru-

jillo, Bruce, Pollard, Jones & Range, 2019 ; Range, Davenport, Yonke & Young, 2009 ; Marcoux et Crahay 2008 ; Crahay, Issaieva & Monseur, 2014) qui étudient le rapport des enseignants au redoublement explorent les conceptions ou les représentations des praticiens en qualifiant souvent ces dernières de « croyances ». Ils opposent en-

⁴ Ainsi, épistémologiquement, nous avons mis sur le même pied les observations, la critique discutée de celles-ci et les entretiens. C'est bien l'interaction entre les trois méthodes de collecte et ces éléments qui permet de comprendre et d'expliquer l'utilisation du redoublement.

suite ces croyances aux savoirs savants qui auraient prouvé depuis longtemps les effets délétères de cette pratique. Loin d'être anodin, le fait de parler de croyances plutôt que de savoirs professionnels et d'opposer ces croyances (enseignantes) aux savoirs (savants) amène *in fine* à considérer que les enseignants n'ont pas de bonnes raisons de faire ce qu'ils font et de penser ce qu'ils pensent lorsqu'il s'agit de redoublement, alors même que les recherches sont loin d'être unanimes dans ce domaine (Draelants, 2018)⁵. Nous avons pour notre part observé que 1) la note scolaire occupait une place prépondérante dans la décision de redoublement ; 2) le comportement de l'élève pouvait être pris en compte, mais souvent quand il était perçu par les enseignants comme cause de l'échec scolaire ; 3) si certaines décisions sont prises rapidement, il faut éviter de les considérer trop vite comme prises à la légère mais plutôt comme prises dans un régime de paix en justesse.

Des notes scolaires prépondérantes

Penser que le redoublement n'est pas fondé en premier lieu sur les résultats scolaires

de l'élève pourrait montrer que les enseignants prennent cette décision à la légère. Ainsi, des travaux comme celui de Marcoux & Crahay (2008) soulignent que les résultats ne sont pas les seuls critères qui permettent d'attribuer un redoublement mais qu'ils permettent plutôt de conforter un jugement. Ils notent : « Une attention particulière est portée aux éléments *a priori* secondaires : critères déontologiques et éthiques, croyances en matière d'enseignement et d'évaluation » (*op. cit.*, p. 503). Ils soulignent également que l'attitude générale de l'élève est déterminante pour attribuer le redoublement.

Pourtant, les observations des conseils de classe en cours d'année scolaire montrent que c'est avant tout l'échec scolaire qui interroge les équipes pédagogiques. Très concrètement, en conseil de classe, la parole est d'abord donnée aux enseignants pour lesquels un élève présente un résultat en-dessous de la moyenne. Chaque professeur tente alors d'expliquer (voire de justifier) le résultat obtenu et c'est cette justification qui va ensuite faire intervenir des facteurs tels que l'attitude de l'élève ou des éléments extrascolaires. En cours

⁵ Cette manière d'opposer croyances et connaissances trahit une conception assez répandue dans les milieux d'experts, voire chez certains scientifiques qui conduit à assimiler de manière réductrice le savoir au seul savoir scientifique. Sans verser dans le relativisme et prétendre que toutes les formes de savoir se valent, il convient de ne pas assimiler de manière réductrice le savoir au seul savoir scientifique et d'oublier l'apport des autres formes de savoir, notamment le savoir professionnel des enseignants. Comme l'indique l'historien des sciences et des savoirs Dominique Pestre : « la science moderne (...) a fait le vide autour d'elle et s'est placée en seule détentrice du pouvoir de dire le vrai – renvoyant dans les ténèbres de l'ignorance, de l'erreur ou du non-intérêt tout ce qui n'est pas elle. (...) Une telle attitude, qui n'est pas générale parmi les scientifiques mais qui resurgit parfois, tend à ignorer (...) ou à considérer comme secondaires les savoir-faire, les savoirs artisans et les métiers, ramenés à des faires non maîtrisés intellectuellement au sens 'profond' où les savoirs scientifiques le seraient » (Pestre, 2013, p. 211-212).

d'année, l'enjeu est d'identifier les causes des résultats obtenus afin de pouvoir aborder la mise en place d'actions censées prévenir un nouvel échec scolaire. Aux Iscles, le cas d'un élève supposé profiter d'une garde alternée pour ne pas faire ses devoirs amènera par exemple le conseil de classe à décider d'une rencontre entre le jeune, sa mère et le directeur pour mettre fin à ce comportement jugé délétère pour la réussite scolaire.

En conséquence de quoi, la collecte de ces informations est multidimensionnelle : les professeurs ont recours à l'observation du comportement en classe, aux performances aux tests, à des entretiens informels avec l'élève, etc. Réciprocité et authenticité sont logiquement des valeurs cardinales pour garantir la qualité de l'analyse et du plan d'action déterminé. Lorsqu'un professeur de Martin Bret doutera de l'honnêteté de ses élèves, il leur demandera ainsi de signer les copies blanches rendues afin qu'ils ne puissent ensuite mentir sur leur présence lors de l'évaluation. Il s'agit alors parfois de se prémunir de certains recours jugés illégitimes (ce serait le cas d'un recours qui ne citerait pas les absences d'un élève aux séances de rattrapage ou de remédiation). La dimension temporelle du travail éducatif se retrouve constamment dans la projection vers le mois de juin. La judiciarisation de l'enseignement est ici perçue comme un levier donné à certains élèves pour ne pas faire preuve d'honnêteté ou de lucidité par rapport à leurs performances réelles. L'importance de ces deux dimensions (honnêteté, authenticité) se retrouve dans le témoignage d'une enseignante concernant un cas d'élève qui avait dissimulé des difficultés scolaires derrière une attitude désin-

volte, montrant là que des facteurs *a priori* secondaires, tels que l'honnêteté, sont cruciaux pour déterminer le mode d'action approprié :

[C'est] un élève qui est mal en classe, qui a des échecs, qui fait le malin en classe et qui fait l'idiot, qui fait celui qui est bête. Et moi mon analyse c'est : "Il n'est pas bête. Il fait le malin parce qu'il joue au con, parce qu'il ne glande rien. Mais s'il bossait..." (*Il y arriverait ?*). Et en fait non. [...] C'était une stratégie de sa part. Pour camoufler. Donc là, c'était particulièrement retors quand même. D'habitude je le vois, d'habitude, je... j'ai un bon feeling et là je me suis plantée. [...] Sauf que, du coup, je n'avais pas eu la bonne attitude dès le départ et c'était difficilement rattrapable. Oui je m'en suis voulu (E11).

En somme, l'évaluation d'un élève est donc à la fois globale et morale (puisque la culture scolaire contient des exigences liées à ce qu'un élève doit faire pour réussir normalement) : les points ne sont pas détachables de la situation de l'élève, de sa personnalité, de son implication, de son rapport aux enseignants et à l'école, mais ces éléments sont utilisés par les équipes pour tenter d'agir (positivement) sur les résultats des élèves. C'est cette situation globale qui est aussi évaluée durant l'année scolaire car le conseil de classe dresse le bilan de l'efficacité des actions entreprises et de l'évolution des résultats de l'élève pour déterminer si un redoublement est approprié. En effet, un élève qui a bénéficié d'un accompagnement (remédiation, orientation, services externes) sans que cela donne de fruits amène l'équipe à interroger l'efficacité même d'un redoublement

qui se produirait dans des conditions et des moyens similaires.

Des variations locales existent néanmoins dans le rapport des établissements à la note scolaire. Ainsi, à Saint Charles ou aux Iscles, les notes et la répétition des évaluations servent à confirmer ou infirmer une hypothèse liée aux difficultés scolaires d'un élève et permettent de lisser les résultats pour amoindrir les conséquences d'une mauvaise performance. Au contraire, Martin Bret, qui dispense exclusivement un enseignement professionnel, limite les évaluations, ce qui est mis au profit du rattrapage des résultats et se rapproche d'une deuxième chance pour « des élèves qu'on croyait perdu, qui ont mis un coup de fouet à Pâques et qui s'en sont sortis » (E16). En somme, les établissements développent des rapports spécifiques à la note scolaire mais qui semblent servir un but similaire : réduire l'échec scolaire en fin d'année.

En conclusion, si le rapport à la note varie localement, la qualité « objective » des productions de l'élève, c'est-à-dire la teneur des points obtenus, est un élément central dans le processus amenant au redoublement puis à sa négociation, contrairement à ce qu'ont pu montrer Crahay et al. (2008). La différence de résultat obtenu dans notre étude pourrait résulter d'une évolution dans les représentations enseignantes concernant le redoublement ou d'une sensibilité au destin de l'élève accrue par le contexte sanitaire. Mais il est probable que la perspective compréhensive de notre étude, avec le recours à des observations in situ, ait pu traiter le sujet des pratiques des enseignants avec davantage de nuances, notamment parce que nous avons pris

au sérieux le discours des acteurs et les contraintes réelles de leur action.

Des comportements pris en compte mais en lien avec la note scolaire

Le redoublement pourrait-il cependant être une forme de sanction normative pour un élève dont le comportement ne correspond pas à un certain modèle d'école ? Cela ne semble pas être le cas. Dans nos observations, les professeurs dissocient souvent la sanction d'une attitude jugée inacceptable et l'évaluation des résultats lorsqu'il ne semble pas y avoir de lien entre ce comportement et les résultats scolaires. A ce titre, les professeurs de Saint Charles ne vont pas indiquer dans un bulletin d'élève des éléments ayant trait au comportement. Ils préféreront une communication orale. À Martin Bret, une élève obtient de bons résultats en option bien qu'elle ne se soit pas présentée à un examen, fume dans l'école et ait violemment dégradé du matériel dans le bureau de la directrice adjointe, qui précise : « Effectivement je pense qu'elle est bien [à sa place] en [option] garage et en soudure ». En septembre, malgré l'échec à trois des quatre examens qu'elle présente, le conseil de classe lui attribue une réussite en motivant sa décision par l'incapacité de cette élève à suivre des cours théoriques : un redoublement ne ferait que prolonger son mal-être sur les bancs de l'école.

Les écarts comportementaux peuvent donc être traités séparément des résultats scolaires, ce qui laisse à penser qu'il y a une séparation dans le jugement enseignant de deux types de morales, liées à des situations et des objectifs différents (résultat scolaire ou insertion sociale de l'étudiant,

par exemple). Cependant, certaines attitudes peuvent être identifiées par l'équipe pédagogique comme une cause des mauvaises performances de l'élève. Sur ce point, chaque établissement présente des attentes spécifiques en termes de comportement, ce qui témoigne des variations locales de la norme. Par exemple, à Saint Charles et aux Iscles (dans l'enseignement de transition), les enseignants ont des attentes liées au métier d'élève : être autonome, poser des questions, travailler avec constance, etc. En témoigne l'éclat d'un enseignant qui estime que le manque de confiance d'une élève et sa passivité en classe sont la cause des résultats obtenus : « Ecrire 3 mots, effacer 3 mots et elle pose pas de questions ! ». Lorsqu'un élève ne maîtrise pas ces comportements, le redoublement est censé permettre leur acquisition et assurer une réussite à long terme de la scolarité :

Ce qui rendrait le cas très clair pour un redoublement, c'est le fait de voir que l'élève n'a pas montré d'investissement, n'est absolument pas autonome par rapport au travail, ... Bref, qu'il ne connaît pas son métier d'élève pour le niveau, pour l'année donnée (E05).

Les attentes dans l'enseignement qualifiant aux Iscles et à Martin Bret sont davantage liées à l'incorporation d'attitudes jugées importantes pour l'employabilité : faire les tâches demandées, être présent et à l'heure. Ces attentes peuvent entrer en tension avec celles des enseignants de cours généraux lorsqu'ils souhaitent que les élèves adoptent par ailleurs une attitude calme en classe. Le cas de l'élève vio-

lente décrit précédemment illustre combien les équipes relativisent les écarts de comportements hors de l'atelier. Pour les enseignants du qualifiant, il est normal qu'un élève qui adopte des attitudes favorables progresse. En conséquence de quoi, lorsque le redoublement survient et qu'il sanctionne certains comportements, c'est parce que les enseignants supposent que ces comportements expliquent les résultats obtenus et garantiront, par leur apprentissage, une meilleure réussite lors des années ultérieures.

S'ils considèrent comme normal qu'un élève qui adopte un comportement favorable progresse, en revanche il faut noter la déception et l'incompréhension des enseignants devant ceux qu'Anne Barrère (1998) nomme les « forçats », c'est-à-dire ces élèves qui s'investissent dans le travail scolaire sans que leurs résultats progressent. L'extrait suivant montre la réaction de dépit de trois professeurs de soudure concernant leur élève qui, mois après mois, ne réussit toujours pas ses pièces malgré ses efforts.

- Lui il n'y arrive pas mais n'arrête pas.
 - Il n'arrive pas à la faire. (*Un enseignant craint que l'élève ne perde confiance en lui*).
 - Dis-lui qu'on veut bien lui remonter.
 - Le souci c'est que quand ça va pas, ça va pas.
 - C'est triste pour lui mais à chaque fois on doit lui dire que ça va pas.
 - Ptet qu'on doit lui dire de s'entraîner la nuit (*rires*).
- (*Un enseignant se tourne vers moi*)
- Ça c'est un cas malheureux (*ses collègues abondent*).

Les professeurs se trouvent démunis devant ce genre de cas qui viennent contredire le discours qu'ils tiennent sur les bénéfices du travail (les enseignants constatant que, pour certains élèves, travailler ne permet pas de réussir).

Des décisions non justifiées mais pas prises à la légère

Dans nos observations, un certain nombre de redoublements pourraient 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 que de telles décisions sont prises à la légère, on pourrait les caractériser sous un régime de paix en justesse (Boltanski, 1990) dans lequel les acteurs sont accordés sur l'équivalence entre la situation discutée et le traitement choisi.

Régime de paix en justesse ou de dispute en justice

En sociologie pragmatique, le premier point de focale est l'épreuve c'est-à-dire « toute situation au cours de laquelle des acteurs font l'expérience de la vulnérabilité de l'ordre social, du fait même qu'ils éprouvent un doute au sujet de ce qu'est la réalité » (Lemieux, 2018, p. 39). Une épreuve est autant un rapport de force qu'un moment de crise d'une représentation. Elle intervient lorsque les dispositions des acteurs pour juger et agir trouvent une résistance. Dans cette sociologie, les représentations sont analysées par leur matérialisme pris au sens large car les paroles et justifications en constituent également une forme d'expression. C'est pour cela que Lemieux (2011) parle de praxéologie de la connaissance. On ne dissocie plus action et représentation, action et connaissance, action et jugement : la cognition et l'action forment un tout reconfiguré et transfiguré par les épreuves.

Cependant, les logiques de l'action sont fondamentalement plures et hétérogènes. Différents régimes vont se dessiner selon les moments de la vie sociale : situations de paix où « les personnes agissent de manière routinière » (Lemieux, 2018, p. 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 situation 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 redoublera). 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 vont se voir 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.

L'apport de la sociologie pragmatique à l'étude du rapport des enseignants au redoublement est particulièrement adaptée car cette pratique met en jeu des situations sociales diverses (en classe, en conseil de classe, dans les couloirs), des éléments matériels multiples (bulletins, résultats des années antérieures, rapports disciplinaires), des contextes variés (selon la classe, l'établissement, le système scolaire) et des enseignants aux pratiques, parcours biographiques et points de vue différents. Il s'agit alors de prendre au sérieux les raisons d'agir des individus en les réinsérant dans cet entrelacs plutôt que de réduire leurs actes à des représentations individuelles.

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.

- La titulaire annonce : Elève 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 scolaire. Un enseignant témoigne avec regret : « 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 » (E07). 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. A ce titre, les Iscles et Martin Bret usent avec flexibilité des normes et du cadre (légal) car de nombreux élèves absentéistes seront 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 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 de transition, à la nuance près qu'il s'agit plutôt de formes modérées de décrochage : « Je pensais que la démobilité était générale mais elle a quand même travaillé », dira une enseignante de Saint Charles. De ce fait, plusieurs élèves sont décrits par leurs enseignants comme ayant abandonné l'école mais aucun ne sera sous le statut d'élève libre ou susceptible de le devenir. En conséquence de quoi, les professeurs sont davantage capables de préciser le contexte dans lequel 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 », dira le titulaire à propos d'un élève en échec scolaire qui redoublera.

*
* *

En conclusion, force est de constater que le redoublement est loin d'être une décision prise à la légère, uniquement fondée sur la

comptabilité du nombre d'heures en échec qu'un élève obtiendrait à la fin d'une année scolaire ou présenté comme sanction pour un élève jugé désagréable. Au contraire, la décision de faire redoubler comporte une dimension temporelle importante, matérialisée par la prise en compte des avis des conseils de classe des années antérieures ou de l'évaluation régulière des actions mises en place durant l'année scolaire. Analyser le redoublement comme un événement ponctuel risque, dès lors, de constituer un prisme méthodologique déformant qui ne tient pas compte des multiples dimensions explorées par les équipes éducatives, des actions qui en résultent et de l'examen de l'évolution globale de l'élève : le résultat en juin n'est que la partie émergée de l'iceberg. Enfin, si le redoublement peut parfois sembler pris à la légère, lors des cas de décrochage scolaire ou d'absentéisme, c'est plutôt parce que les schèmes d'actions construits localement prennent la forme d'accords tacites autour des comportements et signes qui font que le redoublement s'impose : absence aux examens, travaux non rendus, manque de participation en classe ou décrochage scolaire plus généralisé. Dans ces cas, il semble que le redoublement sanctionne un comportement qui ne correspond pas aux attentes liées à certains cadres scolaires et donc aux exigences d'un établissement vis-à-vis de ses élèves.

Existe-t-il une culture du redoublement en Belgique ?

Les comparaisons internationales ont parfois permis aux chercheurs de suggérer que les croyances dans les bienfaits du redoublement renvoient aussi à des éléments culturels (Crahay, 1993, 1996 & 1997 ; Carette, 2006 ; Boraita & Marcoux, 2016 ; Lambert, 2018) comme l'idéologie de l'excellence (Crahay, Marcoux & Boraita, 2019) ou la représentation d'un système scolaire reposant largement sur des niveaux à atteindre et des apprentissages échelonnés (Crahay, Issaieva et Monseur, 2014)⁷. C'est aussi en comparant les résultats des pays de l'OCDE aux enquêtes PISA que Crahay et Marcoux (2019) avancent que certains pays, dont la Belgique, « seraient imprégnés d'une culture de l'échec scolaire, caractérisée notamment par la conviction qu'il n'est pas imaginable que tous les enfants soient « faits » pour réussir des études » (*op. cit.*, p. 106). Cette culture, partagée par les enseignants, devrait les conduire à ce que leur croyance dans les bienfaits du redoublement soit « munie d'une ceinture d'arguments protecteurs qui, saturés en attributions externes, la rend en quelque sorte infalsifiable » (Marcoux et Crahay, 2008, p. 513). A contre-courant de ces divers éléments, nos résultats montrent que les enseignants n'adhèrent

pas sans nuances au redoublement et sont conscients de l'incertitude quant à l'évolution de l'élève l'année suivante.

Des avis plutôt nuancés et réflexifs sur les vertus du redoublement

Lors des entretiens, les enseignants font preuve d'un avis circonstancié lorsqu'il s'agit du redoublement, tenant parfois de la réponse de normand : « Je ne suis pas contre. Je ne suis pas fort pour » (E08). Aucun enseignant ne montre une adhésion pleine et entière au redoublement et tous expriment ouvertement leurs doutes quant aux effets qu'il produira. Cinq enseignants rapportent avoir eux-mêmes redoublé et tous témoignent d'expériences positives mais reconfigurées diversement selon que les individus ont l'impression d'être des « rescapés » ou au contraire des cas d'école du redoublement nécessaire et positif :

C'est pour ça que le redoublement, et que je vous avais dit d'entrée de jeu, c'est que ça pouvait être orienté parce que j'ai moi-même doublé et ça a, pour moi-même, été une expérience positive. J'en avais besoin (E11).

⁷ Quand cette adhésion et la croyance en l'efficacité du redoublement sont partagées par l'ensemble de la population, les auteurs Crahay, Marcoux et Boraita, (2019) parlent de culture de l'évaluation et de l'échec. Le terme de « culture du redoublement » s'est même largement vulgarisé dans diverses publications. Par exemple, dans la *Revue Nouvelle*, on peut lire l'article : « Culture du redoublement dans l'enseignement obligatoire, dégâts collatéraux dans l'enseignement supérieur » (Lambert, 2018), tandis que l'UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) s'interroge sur « une culture du redoublement et de l'échec scolaire au niveau sociétal » qui expliquerait les taux importants en Fédération Wallonie-Bruxelles (Houssonloge & Schmidt, 2021).

Tous les enseignants montrent une réflexivité importante sur la question, récemment ravivée pour certains par le passage de nombreux élèves en troisième sans la réussite du CE1D, avec pour conséquence un affaïssement des effectifs de 3^e professionnelle et le maintien d'un plus grand nombre de jeunes dans les autres formes. Dans certains cas, les enseignants ont admis que ces passages sans redoublement n'avaient pas toujours eu des conséquences négatives. Par exemple, la directrice adjointe de Saint Charles soulignera qu'un élève, promu après l'annulation du CE1D a particulièrement progressé :

Je trouve que pour un élève ce résultat, c'est remarquable, on a parlé de réorientation, je n'aurais jamais parié un kopek dessus ! (*Assentiment fort des enseignants autour de sa progression, ils insistent sur des performances encore faibles mais prometteuses.*)

De plus, cette baisse de fréquentation a conduit à une perte d'heures dans les établissements proposant exclusivement des formes qualifiantes tel que Martin Bret. Certains professeurs ont pu s'interroger sur l'avenir des élèves en échec scolaire qui, les années antérieures, rejoignaient leur établissement. Ils ont ainsi exprimé les limites de la promotion automatique, lorsqu'elle concerne des élèves en difficulté : « un gamin qui a déjà dur en professionnel, avec la langue, qu'est-ce qu'on va aller mettre ce gamin-là en général en troisième ? » (E17). Par ailleurs, le redoublement a aussi une fonction (latente) de préservation de l'emploi : ce qui signifie par exemple que l'on peut viser la réduction du nombre de

redoublements pour garantir l'emploi des collègues des années suivantes. En effet, la présence d'un important *turn-over* n'est pas sans conséquences pour les équipes : répétition du recrutement, absence d'enseignants en début d'année, embauche de professeurs inexpérimentés qui sont autant de causes pouvant conduire à une dégradation de l'enseignement.

Des redoublements souvent perçus comme des paris

Le redoublement paraît insatisfaisant aux enseignants lorsqu'ils éprouvent des difficultés à en prédire les conséquences : « Ça peut être positif, ça peut être négatif, ça dépend de comment on le vit » (E09). Le choix du redoublement est largement sous-tendu par la conception de pari et de prédiction. Les professeurs vont utiliser ce premier terme de manière récurrente, en témoigne cet extrait de conversation relevé à Saint Charles : « Et toi Edouard, est-ce que tu fais un pari ? », « Sans problèmes, je propose une AOA [attestation de réussite sans restriction] ». Cette notion de pari ainsi que l'impossibilité de prévoir l'avenir donnent un rôle central à la question du sens du redoublement. Ces sens sont divers, qu'ils soient pédagogiques (acquérir le programme, le métier d'élève), psychologiques (veiller au bien-être de l'élève), médicaux (adapter le cursus aux troubles diagnostiqués), normatifs, voire moraux (promouvoir des comportements acceptables dans le cadre scolaire). De ce fait, arbitrer dans cette diversité de thématiques prend souvent les traits d'un dilemme éthique et d'une épreuve pour les enseignants qui se fondent sur des principes en tension,

comme privilégier l'égalité ou au contraire valoriser l'équité du traitement :

C'est au cas par cas. En discussion, en conseil de classe, on va dire : "Oui mais il n'a pas encore atteint le niveau". "Oui mais c'est en voie. Il ne lui manque pas grand-chose. Il y a un réel progrès. [...] Et il a envie, ça se sent qu'il est motivé". C'est toujours un pari ! C'est pour ça que c'est pas facile de décider (E02).

Pour résoudre les différents cas d'élèves, les conseils de classe vont se placer sur différents plans selon les missions de l'institution scolaire (Grootaers, 2014) que l'équipe éducative fait prédominer et qui vont varier selon les situations. Par exemple, les professeurs pourront valoriser la mission socialisatrice de l'institution lorsque la qualité de la relation est rendue problématique par l'attitude de l'élève ou qu'il manque d'honnêteté, d'authenticité, ce qui pourrait à terme rendre complexe son insertion dans la société. Des enseignants peuvent opposer à cet argument l'importance de distinguer l'évaluation du comportement de l'élève de celle de ses résultats, en particulier lorsque les échecs sont peu nombreux.

(Massimo est décrit comme prometteur, mais son comportement laisse à désirer)

- Enseignant de pratique : Il va trop vite, il a raté sa pièce. Je lui ai fait démonter.
- Enseignant d'option théorique : Il est orgueilleux [...] il fait le king [...] il a des résultats moins bons que d'autres qui sont moins doués.

Dans d'autres situations, si le manque de travail, de méthodologie ou l'absentéisme sont visés, la mission éducative de l'école (au sens courant) pourra être mise en avant : les enseignants vont alors souligner la nécessité d'une certaine maîtrise du métier d'élève pour réussir. Face à cela, certains pourraient douter de l'efficacité d'un redoublement visant à acquérir des compétences suffisantes et à garantir une réussite à long terme. Enfin, des élèves pourront être en échec scolaire mais l'engagement dans un projet professionnel valorisé pourra justifier un argumentaire de réussite lié à la mission d'utilité de l'institution (Grootaers, 2014) : « Celui-là, on peut le féliciter parce qu'il arrive quand même à avoir ces résultats alors qu'il fait du tennis tous les soirs et les week-ends », dira la directrice adjointe de Saint Charles. C'est ce même mode d'argumentation qui permet de justifier une promotion avec restriction (AOB) pour un élève en échec scolaire mais qui semble motivé par une orientation spécifique. A l'opposé, l'équipe des Iscles refusera un passage avec restriction pour un élève qui, d'après la titulaire, « a dit qu'il voulait aller en 4P mais il veut aller en 4P pour rien faire, il l'a dit clairement », montrant là l'importante attention accordée au projet.

Sans connaissances solides pour fonder leur prédiction, les enseignants semblent avoir l'intuition que leur choix reste discutable. Le conseil de classe voit s'opposer divers arguments et principes en tension pour déterminer la pertinence de la promotion, de la réorientation ou du redoublement. Le redoublement s'impose moins

qu'il ne se négocie entre acteurs car même lorsqu'un échec scolaire est franc, certains enseignants vont douter de la pertinence du redoublement au regard de la réorientation de l'élève. A ce titre, l'usage des recours est fréquemment utilisé par les équipes éducatives afin que les familles montrent ou non leur adhésion à la décision du conseil de classe. Dans ces cas, les enseignants titulaires indiqueront explicitement aux élèves et aux parents que le conseil de classe attend qu'ils expriment leur opinion sur leur délibération en introduisant, ou non, un recours. Par exemple, aux Iscles, le directeur demandera à ce qu'un élève introduise un recours « s'il veut passer une deuxième session ». Cette prévalence des négociations montre que c'est moins l'enseignant individuellement que le conseil de classe qui constitue l'acteur décisionnel en la matière. Nous allons y revenir.

*
* *

En conclusion, le redoublement a de multiples sens qui se superposent et peuvent se compléter. Il semble difficile de tenir les professeurs belges partisans d'une culture du redoublement ou d'une idéologie de l'excellence quand nos résultats montrent que les enseignants doutent très souvent de la pertinence de ce dispositif. Pourtant, dans des ouvrages récents, on peut lire que la « culture de l'échec semble particulièrement vivace en FWB », (Crahay, Marcoux & Boraita, 2019, p. 351). Pourquoi donc de telles différences de résultats avec notre

étude ? Nous pensons que c'est le rapport à l'objet de recherche qui peut expliquer en grande partie ces résultats. D'abord, dans ces travaux, l'étude du redoublement est centrée sur l'enseignement primaire, ce qui peut évidemment donner des résultats différents de notre étude, focalisée sur la 3^e secondaire. Ensuite, l'enseignant pris individuellement est considéré comme la principale variable explicative du taux de redoublement dans ces études, cela produit un effet performatif 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 de redoublement (ajustement avec les collègues, rôle de la direction) et ne collecte donc pas de données liées à ce travail collectif, ce que nous obtenons via les observations. Une fois encore, il s'agit d'un prisme méthodologique déformant qui appauvrit la réalité et ne permet pas de comprendre que le redoublement est en fait un objet complexe et multiple (Draelants, 2019). Par exemple, inscrire le redoublement dans une culture méritocratique trouve ses limites dans le fait que les professeurs n'y ont pas seulement recours pour hiérarchiser les élèves mais lui donnent des sens divers selon les causes identifiées de l'échec scolaire. Plus largement, les propos recueillis en entretien montrent la difficulté d'opter pour le redoublement et l'importance du conseil de classe comme espace de confrontation de divers principes en tension, ce qui rend la délibération complexe.

L'enseignant décide-t-il seul du sort de l'élève ?

Aborder le rapport entre l'enseignant et le redoublement du point de vue des croyances individuelles (Pini, 1991 ; Marcoux et Crahay, 2008) pourrait amener à dessiner en creux la conclusion qu'il décide seul. Dans nos entretiens, les enseignants vont régulièrement regretter 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, on ne peut évacuer le rôle de la concertation ou des ajustements mutuels dans le processus de décision (ou non) d'un échec scolaire (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 élèves⁸. Nous montrerons 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 pesant sur la décision

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 pouvoir intervenir et peser dans les discussions. Il s'agit

en particulier des acteurs qui assument les tâches de soutien, d'accrochage scolaire, d'accompagnement des troubles d'apprentissage et d'orientation, et dont la plupart sont extérieurs à l'équipe enseignante. Si ces personnes n'ont pas de pouvoir formel, Payet (1997) rappelle, à partir des travaux de Hughes, que la division morale du travail n'est pas sans donner du pouvoir aux acteurs à qui on délègue l'encadrement des jeunes, 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 également 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 n'est pas sans apporter 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 à Saint Charles :

- Référent aux aménagements raisonnables : Il est TDA [trouble du déficit de l'attention], le fait d'avoir du mal à se

⁸ En Belgique, cet ensemble d'acteurs regroupe les enseignants d'une classe, l'éducateur, la direction, le ou la référent aux aménagements raisonnables, la coordination de degré, l'agent PMS, etc.

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 public certains aspects du travail enseignant. En effet, l'échec scolaire et la notation nulle prennent 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 », dira 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.

A Martin Bret et dans les sections qualifiantes aux Isclès, 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) au principe 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 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 sera 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 vont être d'autant plus incités à adapter leurs modes d'argumentation se-

lon 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 les praticiens 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 contextes (l'enseignant ne doit pas faire la même démonstration) mais dans toutes nos 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.

L'influence des directions

L'effet normatif du conseil de classe sur l'action enseignante se trouve également 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 scolaire. La plupart des consignes reçues par les enseignants en ce qui concerne 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 vont marquer

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 ». (E06)

Cependant, les écoles peuvent aussi infléchir les modes d'actions des praticiens via le recours à la règle. Ainsi, les Iscles et Martin Bret ont modifié leur règlement des études lors de l'année 2020 pour favoriser la réussite des élèves en période de pandémie. Ces décisions ne sont pas sans entraîner certaines 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 certains 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 :

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 (E19).

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.

L'enseignant et le redoublement Au-delà des idées reçues

En effet, 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 témoigne 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 votera 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, 2009).

*

*

*

En 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 vient complexifier le processus décisionnel. Le rôle des directions vient également

nuancer 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. En conséquence de quoi, toute recommandation qui viserait à faire évoluer les représentations des enseignants pour viser une réduction du taux de redoublement serait vite limitée si elle ne tenait pas compte du contexte social et collectif dans lequel se décide la réussite ou l'échec d'une année⁹.

Discussion

Quels apports pour la compréhension du phénomène ?

Les résultats qui ont été évoqués amènent tout d'abord 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) autrement dit, ce qui se passe avant que la décision soit prise. Cette dimension apparaît cruciale pour comprendre la démarche d'investigation

⁹ Convenons que le changement des représentations individuelles peut à terme modifier le contexte si un plusieurs enseignants changent de représentation. Toutefois, on voit mal comment les représentations pourraient significativement évoluer tant que l'on se borne à envisager le redoublement comme le produit d'une représentation erronée et que l'on considère qu'il faut avant tout agir sur les représentations individuelles des enseignants.

qui a été menée par les équipes éducatives avant le délibéré, ainsi que les décisions qui en ont découlé. Nos 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 sera pertinent. En outre, les équipes éducatives se projettent constamment en vue de la fin de l'année scolaire notamment pour anticiper les recours éventuels. De plus, lorsqu'elles pensent qu'un échec pourrait survenir, elles dialoguent avec l'élève autant pour le préparer à cette éventualité que pour l'amener à infléchir son comportement en classe. Il y a tout lieu de penser qu'un redoublement qui survient sans accompagnement préalable n'aura pas le même sens que celui pour lequel l'élève s'est préparé et a été accompagné. L'intuition qu'il existerait des « bons » et des « mauvais » redoublements pourrait d'ailleurs être mise en relation avec l'existence d'un tel accompagnement de l'élève et, avec ce dernier, d'un travail de sens en amont et en aval par les équipes éducatives dans l'optique de lui permettre de comprendre et d'accepter les raisons de son redoublement.

La question du sens du redoublement est à ce titre importante. Il nous semble qu'évaluer cette pratique devrait se faire à l'aune du sens qu'elle revêt. Sens qui peut varier selon les différents acteurs scolaires. Il est important que les équipes éducatives puissent s'accorder sur le sens que chaque redoublement revêt pour chaque élève mais il est important ensuite qu'elles s'assurent que la décision de redoublement est bien comprise par l'élève et qu'il n'y a pas de malentendu à cet égard (si l'on veut qu'il

produise des effets bénéfiques ou au moins limiter les effets négatifs pour son parcours futur). C'est d'ailleurs à ce titre que nous comprenons l'attention portée par les enseignants au dialogue et à l'accompagnement des élèves avant et durant leur redoublement. Les praticiens sont en effet sensibles à ce que l'élève (et sa famille) puisse s'approprier et même négocier le sens de son redoublement et qu'il accepte en définitive au mieux la décision qui a été prise. Formaliser ce ressenti enseignant au sein d'un processus d'accompagnement d'un redoublement (en amont et en aval), dont on comprend mieux maintenant la dimension temporelle, permettrait de s'assurer que tous les élèves s'impliquent, comprennent, acceptent mieux cette décision ou puissent la contester sur des bases éclairées. A ce titre, l'éducateur pourrait jouer un rôle dans ce travail relationnel, puisqu'il est présent aux conseils de classe et suit les élèves et leurs familles par ailleurs.

Les résultats de notre étude nous ont permis également de distinguer les sens revêtus par le redoublement. En particulier, la délibération peut s'opérer sous un régime de paix en justesse (Boltanski, 1990) caractéristique d'une équipe qui prend acte d'une situation (décrochage, incapacité de suivre les cours pour cause de non-compréhension de la langue, etc.). Il n'y a alors pas réellement d'alternatives aux yeux du conseil de classe. L'activité critique est faible dans la mesure où le redoublement – ses causes, sa pertinence pour l'élève – est peu débattu et que peu ou pas de principes différents sont sollicités. Un redoublement peu débattu a pour conséquence évidente une diminution de la compréhension fine des causes de l'échec dans les matières sco-

lares. 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 ? A ce titre, il nous semble que ce redoublement peut être mis en lien avec ce que le sens commun nomme un « mauvais redoublement ». En effet, au vu de l'importance accordée par les professeurs à la remédiation et à l'explicitation du sens du redoublement dès la rentrée suivante, cette situation où les causes réelles de l'échec scolaire sont méconnues ne peut qu'entraver et freiner cet accompagnement que tous jugent pourtant indispensable pour que l'élève bénéficie de l'année qu'il répète. Au contraire, on pourrait formuler l'hypothèse que les désaccords entre acteurs du conseil de classe ainsi que les entreprises de conciliation, négociation, coopération dans le cadre d'une délibération puissent davantage engager les acteurs. C'est ce que décrit le régime de dispute acceptable (Lienard & Mangez, 2015) dans lequel les acteurs s'investissent, certes parce qu'ils poursuivent des buts différents (réussite, échec ou réorientation de l'élève) mais aussi parce que cette situation constitue un enjeu suffisamment important pour qu'ils s'y engagent.

Quelle recherche sur le redoublement ?

La recherche sur le redoublement pourrait se nourrir de cette diversité de sens que

nous venons d'exposer. En effet, il semble peu pertinent d'analyser l'efficacité du redoublement sans distinguer les causes initiales qui ont conduit les équipes à y recourir. Il y a fort à parier qu'un élève en échec scolaire dont le redoublement a pour but de l'amener à acquérir un certain nombre de comportements (être capable de poser une question de compréhension, d'avoir son matériel didactique, d'être à jour dans ses devoirs, etc.) aura peut-être été tout à fait efficace sur ce point précis. Les études qui s'attachent à évaluer les effets du redoublement devraient tenir compte de l'objectif visé par l'équipe éducative dans son évaluation¹⁰.

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 du contexte sanitaire et de la diversité des contextes éducatifs en Belgique, produire davantage d'études qualitatives voire ethnographiques permettrait d'observer la diversité des pratiques au sein de l'enseignement de transition et de qualification, ce que l'échantillon de notre étude ne permet pas de faire. Il serait également pertinent de pouvoir étendre une telle approche du redoublement à d'autres contextes nationaux : en France par exemple, le taux du redoublement a fortement baissé ces dernières années et il serait dès lors judicieux de pouvoir observer les pratiques mises en place dans les établissements scolaires.

¹⁰ Cette indistinction entre les différents sens du redoublement est pourtant la règle dans la grande majorité des recherches menées sur le sujet, en particulier dans les études quantitatives qui ne tiennent pas compte des différents sens du redoublement mais les mélangent. Les divergences et les incohérences mises en évidence par les revues de littérature récentes concernant les effets du redoublement (qui apparaissent tantôt défavorables tantôt favorables) pourraient alors provenir, en partie, de cette confusion conceptuelle que nos travaux cherchent à lever.

Les variations de pratiques entre établissements et entre formes d'enseignement nous amènent à penser que l'évaluation de l'efficacité du redoublement devrait tenir compte des variations locales des politiques et des pratiques. En effet, nous avons pu constater que le rapport à la note variait selon les établissements. Aux Iscles et à Martin Bret, les équipes fondent leur délibération sur le meilleur résultat obtenu par l'élève (obtenue parfois par le recours à de nombreux rattrapages). Ainsi, la note qui figure au bulletin du mois de juin ne reflète qu'une poignée d'évaluations. Au contraire, à Saint Charles ou aux Iscles dans l'enseignement de transition, la moyenne obtenue par l'élève en fin d'année synthétise de multiples évaluations, ce qui permet d'objectiver les résultats et de lisser les accidents de parcours. A ce titre, même lorsqu'une recherche se fonde sur des évaluations externes, il y a tout lieu de penser qu'un élève habitué à pouvoir rattraper ses évaluations et à être accompagné par son enseignant n'aura pas le même rapport à l'épreuve qu'un autre élève qui aura à s'y soumettre de manière récurrente.

Au regard de ce que nous venons de souligner, nous pensons qu'il est pertinent d'aborder cet objet à partir d'une perspective sociologique compréhensive et pragmatique qui prend au sérieux les pratiques et justifications avancées par les acteurs de terrain, faute de quoi l'étude du redoublement ne pourra prendre en compte les conditions réelles dans lesquelles il prend place. C'est, à notre sens, la raison pour laquelle des travaux qui placent tous leurs espoirs sur la transformation des représentations individuelles des enseignants sans voir la dimension collective de la décision

du redoublement trouvent leur principale limite. Dans cette perspective, il s'agirait d'affiner, d'informer conceptuellement les enquêtes quantitatives avec ces approches qualitatives.

Par ailleurs, aborder le redoublement sous l'angle de l'étude de cas, comme nous l'avons fait, aurait pour avantage d'étudier un ensemble d'interrelations, contextualisé et borné dans l'espace et dans le temps (Albarello, 2011 ; Becker, 2016), et donc d'articuler le phénomène observé, ses dimensions théoriques et son contexte. Le redoublement est toujours tributaire d'un environnement social et doit être analysé en lien avec ce dernier (Draelants, 2018). En conséquence de quoi, l'environnement social et les déterminants sociaux doivent nécessairement être analysés en lien avec l'expression du phénomène étudié. Ainsi, l'étude de cas permet d'attirer l'attention sur la singularité de la manifestation de chaque cas analysé (s'il y en a plusieurs) mais aussi d'analyser le contexte lui-même. L'avantage d'une approche du redoublement par étude de cas est bien cette observation en milieu naturel qui nous a permis de mettre à jour un certain nombre de résultats significatifs : l'importance du contexte d'enseignement, la dimension temporelle de cette décision (qui tient compte de l'évolution de l'élève dans ses actes et résultats scolaires), la dimension collégiale du travail enseignant en la matière et l'importance des notions de pari, de dilemme et de sens qui émanent de la délibération du conseil de classe.

Subséquent, nos résultats, qui montrent que les enseignants n'adhèrent pas sans restriction ni critique au redouble-

ment, remettent en question l'idée selon laquelle il existerait une « culture » du redoublement ou de l'échec scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette idée reçue sert typiquement d'explication *ad hoc* face au constat que les taux de retard scolaire sont étonnamment élevés en Belgique francophone, comparativement aux pays voisins, mais elle circule depuis longtemps (Crahay, 1993). En près de trente ans, l'enseignement a connu de nombreux changements. Cela nous amène à nous interroger : nos résultats témoignent-ils d'une évolution des représentations enseignantes en la matière ? Dans cette hypothèse, l'évolution pourrait être liée à toutes les politiques menées depuis le début des années 1990 pour favoriser l'école de la réussite et décourager le recours au redoublement ainsi qu'à l'effet du discours majoritaire sur la culture du redoublement qui aurait un effet performatif sur la mauvaise conscience des acteurs ou enfin au contexte sanitaire. Au contraire, nos résultats indiquent-ils plutôt que le redoublement a (trop) longtemps été étudié sous un prisme déformant qui ne tenait pas (assez) compte de la dimension collective du redoublement ni de l'expertise des acteurs de terrain ? Etant donné que les taux de redoublement restent très hauts en FWB, nous penchons plutôt vers la seconde hypothèse. A ce stade assurément, des recherches complémentaires nous semblent nécessaires pour creuser le sujet, d'autant que notre étude n'a été menée que dans un nombre restreint d'établissements.

Des catégories morales existent à l'intérieur des écoles en ce qui concerne l'acceptable en matière de comportement. Le redoublement n'est pas attribué de la

même manière selon ces catégories. Or, il apparaît que les directions et les politiques qui recommandent simplement d'éviter le redoublement donnent peu de consignes explicites en matière de traitement de l'échec scolaire ou de délibération. Dans la mesure où ces catégories sont largement implicites, il semble important d'investiguer la manière dont les élèves et leurs parents prennent connaissance et s'approprient ces exigences ainsi que la manière dont ils infléchissent leur comportement au regard de ces catégories. De plus, comme nous avons pu le constater, les enseignants débutants sont aussi évalués sur leur capacité à adapter leur comportement, notamment en conseil de classe, pour qu'il coïncide avec les pratiques locales (proposer des examens de rattrapage, des secondes chances pour rendre un travail, pouvoir justifier les causes des échecs obtenus par les élèves, etc.). Or, Lanher (2016) souligne, dans une perspective interactionniste, que l'individu a aussi une marge de manœuvre pour ajuster le contrôle auquel il est soumis. Se pose alors la question des variations individuelles de la règle en matière de redoublement et de la manière dont chacune de ces variations s'articule avec le processus décisionnel en conseil de classe.

Ces ajustements entre catégories communes et individuelles pourraient être aussi recomposés par la multiplication des acteurs présents lors des conseils de classe. Nous pensons qu'explorer plus finement le rôle de ces nouveaux acteurs (coordinateurs pédagogiques, référents aux aménagements raisonnables, accompagnants pour l'orientation, etc.) et leur place dans les décisions des conseils de classe puis dans l'accompagnement de l'élève redou-

blant serait pertinent pour comprendre plus en détail la manière dont le jugement enseignant se forme et débouche ou non sur un redoublement. Dans cette même veine, nous avons constaté l'influence non négligeable des directions d'établissement sur le processus décisionnel des équipes éducatives. Or, ces acteurs sont plus proches de l'environnement extérieur des établissements et donc des exigences des pouvoirs organisateurs ou des demandes des parents. De plus, les directions tentent d'infléchir les décisions des conseils de classe de manière diffuse ou par le recours à la règle. Dans un contexte de reddition de compte, il serait intéressant de comprendre dans quelle mesure des pratiques locales peuvent s'infléchir ou persister.

Enfin, nos résultats interrogent la posture de certains travaux qui mettent l'accent sur la nécessité de trouver des alternatives au

redoublement (Jimerson, 2001 ; Crahay & Marcoux, 2019 ; Galand, Lafontaine, Baye, Dachet, & Monseur, 2019). En effet, ils omettent parfois de préciser que de telles tentatives ont déjà été mises en place durant l'année scolaire pour remédier à l'échec scolaire. 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).

En conclusion

Comment tendre vers un usage réflexif du redoublement quand les acteurs de terrain ne se retrouvent pas dans ce que la recherche avance, quand les recommandations de réduction des taux de retard scolaire sont sans cesse trop vagues, quand la recherche elle-même ne prend pas au sérieux les expériences et savoirs professionnels des enseignants, quand elle établit une hiérarchie entre savoirs savants (sensés plus justes) et savoirs de terrain au mépris des résultats contradictoires de la recherche sur les effets du redoublement ? Il serait pertinent de commencer par cesser d'aborder le rapport des enseignants au redoublement en considérant que cette pra-

tique est néfaste et à bannir. Par la suite, il est nécessaire de comprendre ce que cache ce mot (Draelants, 2019) : comment le redoublement s'exprime-t-il dans différents contextes scolaires, sociaux ? Quelles pratiques et réalités du redoublement existent selon les milieux sociaux, les formes d'enseignement, les établissements scolaires ? Les équipes éducatives observées témoignent d'un usage des ressources mises à disposition dans les écoles pour prévenir et remédier à l'échec scolaire. Dans les écoles observées, le redoublement n'est jamais pris à la légère¹², les équipes éducatives pèsent le pour et le contre, doutent et se montrent souvent lucides quant aux

conséquences de leur décision compte tenu de l'incertitude qui accompagne tout redoublement et fait toujours de celui-ci un pari sur l'avenir. Nos observations nous montrent que le contexte est un élément crucial pour comprendre le sens de l'agir enseignant par rapport au redoublement. Trop souvent, la focale des études sur la question n'intègre pas la dimension sociale de la décision des équipes et les contraintes effectives, les fonctions latentes qu'il remplit. Tant que nous n'y verrons pas plus clair sur les conditions qui amènent un redoublement à être positif ou négatif (en se fondant sur des critères plus larges que la

simple réussite de l'année répétée, critères eux-mêmes susceptibles de varier selon les contextes et les réalités éducatives), les recommandations en la matière ne pourront qu'être vagues ou, pire, déconnectées de la réalité de ce que vivent les acteurs de terrain, de leur type d'élève, des conditions dans lesquelles ils travaillent, des dispositifs d'accompagnement qu'ils ont à leur disposition et du sens du redoublement qu'ils visent. Une telle déconnection n'aurait pour conséquence que de rompre le lien entre chercheurs et praticiens, au lieu de permettre qu'ils se nourrissent mutuellement.

Bibliographie

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.

André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF.

André, G. (2011) Les tensions du jugement professoral. *Ethnographie des décisions d'orientation scolaire dans les conseils de classe*. *Education et formation*, 295, 28-43.

Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2000). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris: Nathan.

Ayache, M. & Dumez H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(2), 33-46.

Barrère, A. (1998). Les forçats de l'école. Réflexion sur la valeur du travail au lycée. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 22, 105-113.

Becker, H. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Becker, H. (2020). *Faire preuve: Des faits aux théories*. Paris: La Découverte.

¹² Comme l'appel de la Ministre de l'éducation à la « bienveillance » à la fin de l'année scolaire 2020-2021, en pleine période de Covid 19, avait pu implicitement le suggérer, crispant ainsi certains enseignants.

- Bédoué, 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*, 3(3), 37-48.
- Boltanski, L. (1990). 8. Quatre modes de l'action. In : L. Boltanski (dir.), *L'amour et la justice comme compétences : Trois essais de sociologie de l'action* (pp. 110-124). Paris : Éditions Métailié.
- 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.
- Carette, (2006). L'échec scolaire en Communauté française : un problème de culture. *Journal de l'Alpha*, n° 148.
- 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. *Education 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). 7. L'observation directe. In S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 143-165). Paris : Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (1993). Echec des élèves, échec de l'école ? *Recherche en Éducation. Théorie et Pratique*, 11, 3-40.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck [1re édition].
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Crahay, M., Issaieva, É. & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas : Étude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches. *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 certains élèves. Dans : M. Crahay (éd.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 261-356). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. & Marcoux, G. (2019). Mais pourquoi les taux de redoublement varient autant selon les systèmes éducatifs. Est-il possible de les faire diminuer là où ils sont trop élevés ? In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 53-110). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Pascale, C. (2021). *Bien ou mal doubler ? Comprendre les représentations enseignantes sur le redoublement*. (Master's thesis, Université catholique de Louvain).

L'enseignant et le redoublement
Au-delà des idées reçues

- Delvaux, B. (2000). Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires. In G. Bajoit (Dir.), *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B. & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie*, 156, 5-8.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 1(1), 9-126.
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54123>
- Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament. Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage. *Les cahiers de recherche du Girsef* (115), 1-35. <https://uclouvain.be/fr/chercher/girsef/actualites/cahier-de-recherche-du-girsef-n-115-le-redoublement-nest-pas-un-medicament-par-hugues-draelants.html>
- Frères, G & de Ketele J.-M. (2009). Les commentaires des enseignants et des élèves : simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation* (74), 1-39. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561526>
- Frères, G & de Ketele J.-M. (2012). *Comment rendre efficace le « Conseil de classe » ? De l'évaluation à la prise de décision collégiale*. Bruxelles : De Boeck.
- 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), 1-29. http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/cahiers_aspe_redoublement.pdf
- Gary-Bobo, R., & Robin, J. M. (2014). La question des redoublements. *Revue économique*, 65(1), 5-45.
- Grootaers, D. (2014). Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun. [En ligne] Le grain ASBL. http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437, <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>.

- Lambert, J. P. (2018). Culture du redoublement dans l'enseignement obligatoire, dégâts collatéraux dans l'enseignement supérieur. *La revue nouvelle*, (3), 7-9.
- Lanher, S. (2016). L'estime professionnelle selon E. C. Hughes, *Terrains/Théories*, 4 [en ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.694>
- Liénard, G. & Mangez, M. Régimes d'action et rapports de pouvoir. Vers un approfondissement de la théorie bourdieusienne de la domination ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 46-1, 147-165. <https://doi.org/10.4000/rsa.1435>
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 31-55.
- 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.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks. Oxford: Sage Publications.
- 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.
- Pestre, D. (2013). *À contre-science. Politiques et savoirs des sociétés contemporaines*. Paris : Seuil.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : échec et redoublement vus par les enseignants. *Education et Recherche*, 13(3), 255-271.
- Range, B., Davenport, A., Yonke, D. & Young, S. (2009) Preservice Teacher Beliefs about Retention: How Do They Know What They Don't Know? *Journal of Research in Education*, 21 (2).
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Young, S., Trujillo, N., Bruce, M., Pollard, T., Jones J. & Range, B. (2019) Preservice teachers' views About grade retention as an intervention for struggling students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 113-120.
- Littérature non scientifique :**
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2007). *Indicateurs de l'Enseignement*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.
- Fédération Wallonie Bruxelles (2020). *Indicateurs de l'Enseignement*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.
- Fédération Wallonie Bruxelles (2021). *Indicateurs de l'Enseignement*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.

Derniers cahiers de recherche publiés

2021

Tay D. N. K., Bouhon M., Cattonar B. & Dupriez V.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ? n°127

Dumont R., Delvaux B.

Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique, n°126

Vanden Broeck, P.

Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire, n°125

Leroy V., De Clercq M., Stinglhamber F. & Frenay M.

L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant, n°124

Pirson J.

L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins, n°123

2020

Devos L.

Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle, n°122

Cattonar B., Dupriez V.

L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, n°121

Galand B.

Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?, n°120

Hindriks J., Godin M.

Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale, n°119