

Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti Socialiste

Auteurs :
Baye Ariane,
Chenu Florent,
Crahay Marcel,
Lafontaine Dominique,
Monseur Christian

13 mars 2014

SOMMAIRE

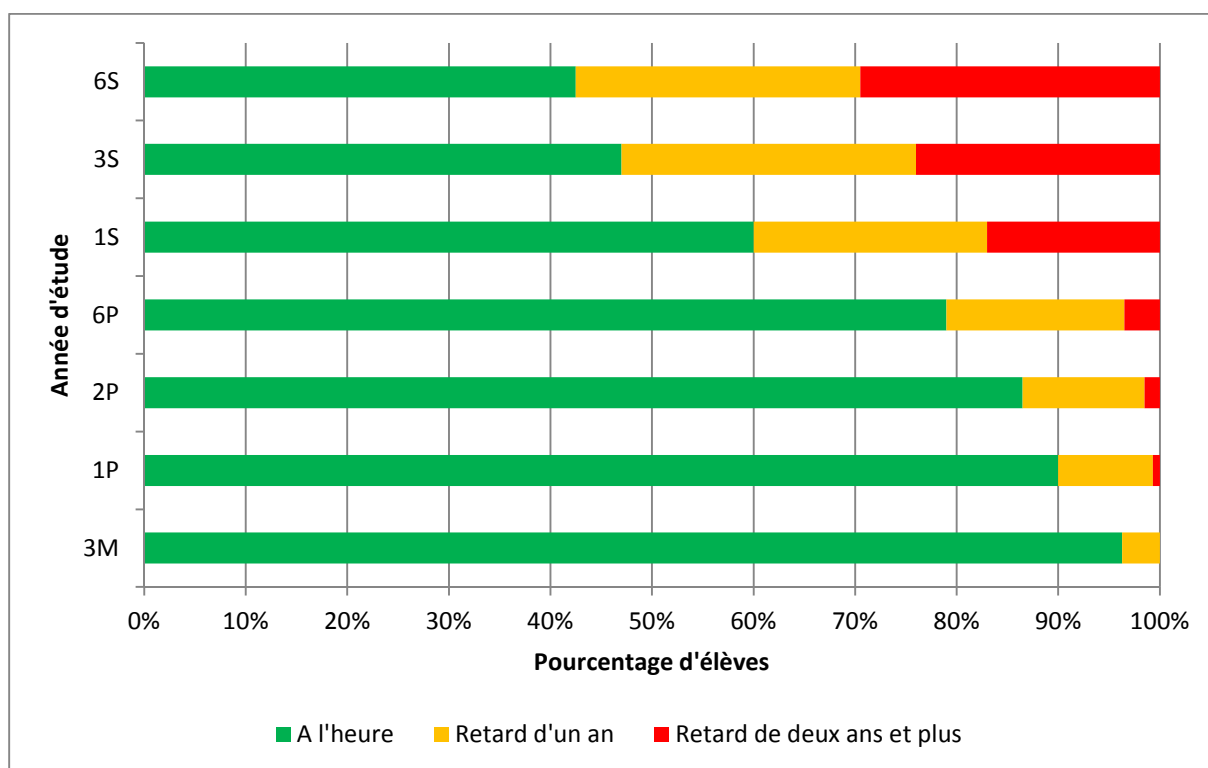
1. UN PREMIER TOUR DE LA QUESTION	1
1.1. LA PLACE DU REDOUBLEMENT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA FÉDÉRATION WALLONIE - BRUXELLES	1
1.2. L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DU REDOUBLEMENT	2
1.3. LE CARACTÈRE RELATIF DES DÉCISIONS DE REDOUBLEMENT	5
1.4. REDOUBLEMENT ET INÉGALITÉS	6
1.5. LA LUTTE CONTRE LE REDOUBLEMENT ET L'ADAPTATION DU SYSTÈME	8
2. L'ÉTUDE DES EFFETS DU REDOUBLEMENT	12
2.1. UN EXEMPLE EMBLÉMATIQUE : LA RECHERCHE QUASI-EXPÉRIMENTALE DE SEIBEL	12
2.2. LES RÉSULTATS DE RECHERCHES MENÉES AVANT LES ANNÉES 1990	13
2.3. LES BIAIS AFFECTANT LES ÉTUDES MENÉES AVANT 1990 ET LA NOUVELLE GÉNÉRATION D'ÉTUDES	14
2.4. PLUS PRÈS DE NOUS : LA THÈSE DE MIEKE GOOS	17
3. CE QUE NOUS APPRENNENT LES DONNÉES PISA DU REDOUBLEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE - BRUXELLES	19
3.1. L'IMPORTANCE DU TAUX DE RETARD EN FWB PAR RAPPORT AUX AUTRES PAYS DE L'OCDE	19
3.2. RETARD SCOLAIRE, ORIGINE SOCIOÉCONOMIQUE ET STATUT DE MIGRANT	21
3.3. RETARD SCOLAIRE ET ASPIRATIONS EN TERMES D'ÉTUDES ET DE PROFESSION	23
3.4. RETARD SCOLAIRE ET DIFFÉRENCES ENTRE ÉCOLES	24
3.5. RETARD SCOLAIRE, EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS	26
3.6. LE PREMIER DEGRÉ DIFFÉRENCIÉ : UN PETIT PAS DANS LA BONNE DIRECTION ?	29
4. A PROPOS DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS SUR LE REDOUBLEMENT	31
4.1. MAIS POURQUOI CONTINUENT-ILS À FAIRE DOUBLER ?	31
4.2. A PROPOS DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS EN FONCTION	32
4.3. ÉTUDE DES CROYANCES DE FUTURS ENSEIGNANTS À LEUR ENTRÉE EN FORMATION DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES CULTURELS	34
4.4. ÉTUDE DE L'EFFET D'UN MODULE DE FORMATION SUR LES CROYANCES DE QUELQUES FUTURS ENSEIGNANTS	35
4.5. ÉTUDE DE L'ÉVOLUTION DES CROYANCES DES FUTURS ENSEIGNANTS AU COURS DE LA FORMATION INITIALE	36
4.6. EN RÉSUMÉ	36
5. EN GUISE DE SYNTHÈSE	40
6. BIBLIOGRAPHIE	44

1. UN PREMIER TOUR DE LA QUESTION

1.1. La place du redoublement dans le système éducatif de la Fédération Wallonie - Bruxelles

En Fédération Wallonie – Bruxelles, la pratique du redoublement est intense. Comme le montre la figure suivante présentant des chiffres extraits des *Indicateurs de l'enseignement 2013*, une proportion d'élèves en retard apparaît dès la 3^e maternelle, en raison de la pratique du maintien.

Figure 1. Répartition des élèves à l'heure et en retard scolaire dans l'enseignement ordinaire – Année scolaire 2011-2012 (d'après les *Indicateurs de l'enseignement 2013*)



Ainsi, avant même que l'école ne soit obligatoire, environ 4 % des élèves en âge d'être à l'école primaire sont toujours en maternelle. En 1^{re} primaire, un élève sur 10 a connu le redoublement ou le maintien et certains élèves sont déjà en retard de plus d'un an. Ce taux s'accroît jusqu'à la fin de l'enseignement primaire où plus d'un élève sur cinq a connu le redoublement. En 1^{re} secondaire, le taux explose : 40 % des élèves sont en retard et plus de 15 % présentent un retard de plus d'un an. En 3^e secondaire, la barre des 50 % est dépassée et en 6^e secondaire, parmi les élèves qui n'ont pas quitté l'école et qui sont toujours dans les bases de données, quasiment 60 % sont en retard et près de 30 % ont doublé plus d'une fois. **En Belgique Francophone, au moins un jeune sur deux double une année au cours de sa scolarité obligatoire.**

Ces chiffres sont alarmants. On verra plus loin qu'ils placent notre système éducatif à la tête du classement des pays de l'OCDE selon le taux d'élèves en retard : nous sommes en quelque sorte « champions du monde » en matière de redoublement. En termes de coûts, le redoublement pose également question : « il s'évalue à environ 51,3 millions d'euros dans le primaire et à 365,3 millions d'euros dans l'enseignement secondaire (hors CEFA) en 2011, soit **10,9 % du budget** strictement consacré à ces niveaux d'enseignement ordinaire » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 16).

1.2. L'efficacité pédagogique du redoublement

L'intensité de la pratique du redoublement et le coût qu'elle engendre amènent inévitablement à poser la question de son efficacité. Très souvent, en faisant répéter son année à un enfant scolarisé dans l'enseignement maternel ou primaire¹, un enseignant ou une équipe éducative postule que cette répétition va lui permettre de s'améliorer. Mais est-ce vraiment le cas ? Est-il efficace de faire répéter une année ?

S'interroger sur l'efficacité du redoublement revient à se demander si les élèves qui doublent progressent dans leurs apprentissages, si leurs résultats scolaires s'améliorent. Pour répondre à cette question, on peut se baser sur les constats de terrain, et c'est ce que font généralement les enseignants : lorsque dans leur classe, ils comparent les résultats d'un élève qui a doublé avec les résultats du même élève l'année précédente, ils observent une amélioration. Avoir fait doubler cet élève apparaît donc comme positif, efficace en termes d'apprentissage. Notons que l'inverse (un élève qui stagnerait ou régresserait au terme d'une année supplémentaire) serait dramatique. Tout enfant en situation d'apprentissage progresse quelque peu !

Parallèlement aux constats de terrain, évaluer l'efficacité de la pratique du redoublement a été et reste une préoccupation de nombreux chercheurs. Les résultats de leurs travaux vont dans le même sens que le constat des enseignants : un élève qui double s'améliore. Toutefois, les recherches menées sur la problématique s'efforcent de compléter l'analyse en essayant de se poser la question de l'efficacité du redoublement dans les termes suivants : que serait devenu le même élève s'il n'avait pas doublé ? Aurait-il progressé davantage ?

Pour fournir des éléments de réponse à cette question, les chercheurs appartiennent, au sein d'un important échantillon d'élèves, ceux qui ont des niveaux de compétence similaires (niveaux établis sur la base d'évaluations externes). Les différences d'exigences entre enseignants et entre écoles

¹ Dans l'enseignement secondaire, le redoublement est davantage voire exclusivement vu comme un moyen de pousser les élèves à s'engager dans le travail.

font qu'à niveau de compétence égal (ou plus précisément à niveau de difficultés égal), certains élèves doublent et d'autres passent de classe. Les chercheurs examinent alors comment des élèves, comparables avant la décision de redoublement ou de passage de classe, évoluent dans les mois et les années qui suivent cette décision. Leurs conclusions sont instructives : certes **l'élève qui double s'améliore, mais celui qui passe de classe et qui avait les mêmes difficultés s'améliore nettement plus**. Il ne devient pas un « bon » élève pour autant, mais il progresse davantage que s'il avait doublé. Dans le présent document, nous reviendrons sur ces recherches et nous présenterons les résultats de travaux récents menés notamment aux Etats-Unis.

Pourquoi n'est-il pas efficace de maintenir ou de faire doubler un élève ? Sans doute parce que **le redoublement est du « prêt-à-porter » là où il faudrait du « sur mesure »** : c'est une réponse tardive, qui ne cible pas spécifiquement les difficultés rencontrées par l'élève et qui le replace dans les conditions qui ont conduit à l'échec. De plus, au début de l'enseignement primaire, les élèves qui doublent n'identifient pas vraiment leurs difficultés et ils ont tendance à expliquer l'échec par des causes externes : séparation des parents, déménagement,... Difficile de s'améliorer sur cette base !

Non seulement la répétition d'une année entière est une solution inefficace et inadaptée (effet limité sur les apprentissages à court terme), mais en plus, c'est une pratique contreproductive : ses conséquences sur la confiance en soi, accroissent à moyen et à long termes les risques de décrochage scolaire. **Un élève qui connaît l'échec de manière répétée construit une image négative de lui-même** : « *si j'ai souvent du rouge sur ma feuille, si mes copains sont félicités et moi jamais, si l'institutrice me dit toujours que je me trompe, peut-être que finalement, c'est normal : c'est que je suis moins doué que les autres, que je suis sans doute moins intelligent, plus bête. Si je reste dans la même classe alors que tous mes copains passent, c'est sûr : je suis « moins que les autres »* ». En 3M et en 1P, 80 % à 90 % des enseignants doutent de l'effet négatif du redoublement sur la confiance en soi d'un élève. Selon eux, un élève qui répète une année le vit rarement comme un échec. Pourtant, l'interview d'élèves doublants sur leur vécu semble prouver le contraire :

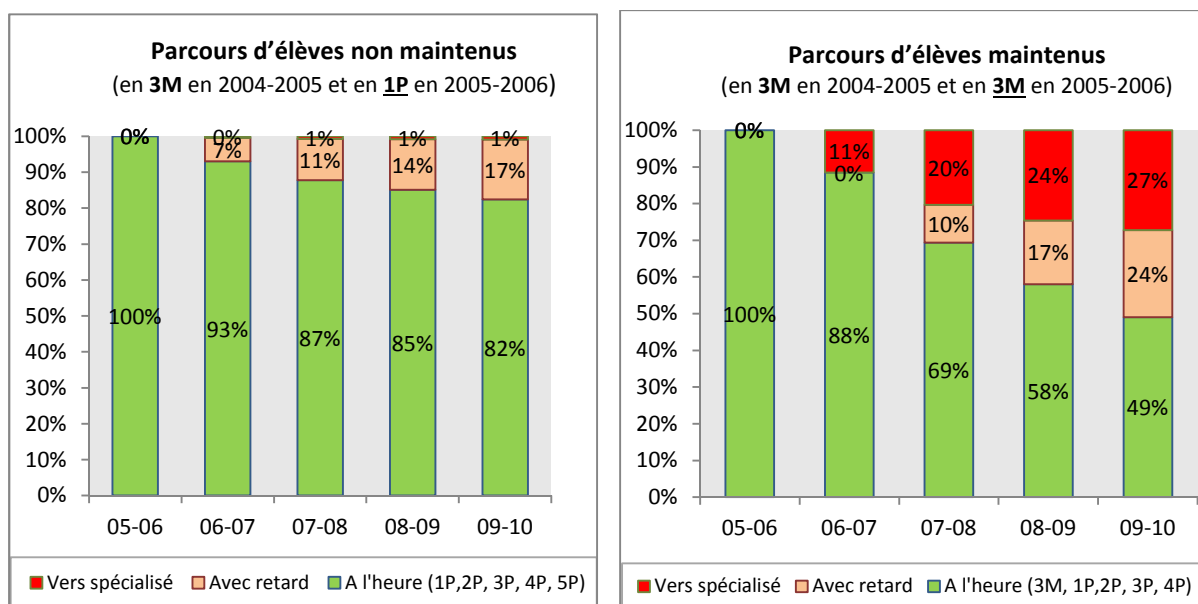
« J'ai redoublé ma 1^{re} année. Je me suis sentie un peu faible parce que les autres, ils se moquaient de doubler. Ils me disaient : « ah tu as doublé ». Et ils rigolaient dans la cour. Je me suis sentie triste. Ce n'est pas chouette parce que les autres ils sont en 2^e et moi je suis encore avec les petits. Il n'y a pas de chose chouette quand on double. On recommence une année mais on repasse parce que, en fait, on refait les mêmes exercices. Je pense que j'aurais pu réussir sans doubler. » (une élève de 10 ans).

« J'ai doublé ma 3^e primaire et je n'ai pas aimé. J'ai eu honte parce que j'ai perdu mes copains. Quand on double, tout le monde le sait et dit que t'es pas intelligent. » (un élève de 10 ans).

Lorsque la confiance en soi diminue, l'élève se « résigne » et l'apprentissage est de moins en moins garanti : « si je ne suis pas intelligent, à quoi bon travailler et faire des efforts ? Je suis de toute façon limité et j'aurai quand même de mauvais résultats quoi que je fasse ! D'ailleurs, c'est comme ça depuis pas mal de temps ».

Les effets négatifs du redoublement, sa contre-productivité, pas mal d'enseignantes de 3^e maternelle les admettent et les confirment, mais seulement pour l'enseignement primaire. Pour elles, être maintenu en 3M et redoubler, c'est très différent : c'est justement en maintenant un élève en 3M qu'on peut le laisser mûrir et faire en sorte qu'il soit mieux préparé à affronter le monde « sans pitié » de l'enseignement primaire où règne le redoublement. Cette croyance est-elle fondée ? Il est instructif de comparer les parcours d'élèves dans l'enseignement primaire selon qu'ils ont ou non été maintenus en 3M :

Figure 2. Parcours d'élèves maintenus en 3M versus parcours d'élèves non maintenus



Ces données montrent que les élèves qui sont entrés directement en 1P sont 85 % à arriver en 4P sans connaître l'échec. Par contre, **parmi ceux qui ont été maintenus, moins de la moitié des élèves arrivent sans encombre en 4^e primaire.** Un quart connaît un deuxième échec dans les quatre ans qui suivent leur année de maintien et un autre quart est orienté vers l'enseignement spécialisé (alors qu'ils sont moins d'un pourcent chez les non maintenus).

Manifestement, **il y a un problème réel avec les élèves qui répètent leur 3M**. C'est indéniable. Mais il est tout aussi indéniable que la décision de maintien n'a permis qu'à un élève sur deux d'être « remis sur les rails » et de poursuivre sa scolarité sans nouvel accroc. Certains diront que si on n'avait pas maintenu ces élèves, leur parcours aurait peut-être été encore plus chaotique. Les chiffres présentés ici ne permettent en effet pas de dire que le maintien n'a pas été bénéfique. Nous verrons plus loin qu'en soi, la répétition d'une année en début de scolarité a des effets délétères sur la confiance en soi et augmente le risque de décrochage scolaire. En attendant, on peut déjà se poser la question suivante : peut-on se satisfaire de cette relative « efficacité », observée pour un élève sur deux ? Peut-on, sur cette base, affirmer que maintenir un élève en 3M permet de mieux le préparer à affronter l'enseignement primaire ?

1.3. Le caractère relatif des décisions de redoublement

Dans les années 1980, plusieurs recherches ont mis en évidence que **les enseignants adaptent leurs exigences** en fonction du niveau moyen des élèves de leur classe. Ce réflexe, souvent inconscient, est légitime et va de soi lorsqu'on enseigne quelque chose à ses élèves : on se met à leur niveau pour les amener vers là où on veut les amener. Toutefois, le même réflexe, au moment d'une évaluation et/ou d'une décision de passage de classe, génère de l'inéquité au niveau du système : un élève en difficulté, selon la classe qu'il fréquente, aura devant lui un enseignant plus ou moins exigeant. Ce phénomène d'adaptation des exigences a été observé à tous les niveaux de l'enseignement : **selon le niveau moyen de la classe fréquentée, des élèves aux difficultés identiques peuvent soit doubler, soit passer de classe**. Il n'est pas exclu que l'ampleur de ce phénomène d'adaptation ait diminué au cours des dernières années dans la mesure où beaucoup d'enseignants y ont été sensibilisés, notamment à travers l'organisation d'évaluations externes à certains moments clés de la scolarité. On rappellera toutefois que dans le cadre de l'étude menée par Chenu et al. (2011), un échantillon d'enseignantes en 3M amenées à décrire des décisions concrètes de maintien signalent qu'elles ont pris en compte, dans leur décision, le niveau de leur classe de 3M (dans 35 % des 832 cas évoqués), le niveau d'exigence de l'institutrice de 1P (29 %) et le niveau de la classe de 1P (26 %).

Dans le même sens, Chenu et al. (2011) ont montré que deux tiers des institutrices de 3M prennent en compte les **attentes plus ou moins explicites de l'enseignant de 1P en termes de maintien**, attentes que 80 % des enseignants de 1P admettent avoir quand on les questionne explicitement. Par ailleurs, dans les écoles maternelles autonomes où l'enseignante de 3M est en contact moins direct, moins régulier avec l'enseignant de 1P qui va accueillir ses élèves, les taux de maintien sont moins élevés.

Tout comme l'adaptation des exigences au niveau de sa classe, la prise en compte des attentes implicites ou explicites de l'enseignant de la classe supérieure n'est pas l'apanage du passage 3M – 1P. Comme le dit Crahay, « pour un enseignant, l'évaluation est aussi un élément crucial dans sa relation avec ses collègues. Au moment de décider de la réussite de ou de l'échec des élèves, l'enseignant est confronté à un dilemme [...] : faire échouer un élève dont le niveau de performance est à la limite de ce qu'il croit devoir exiger, c'est courir le risque d'interrompre inutilement la scolarité d'un élève, mais cette erreur possible [...], il est fort peu probable qu'on la lui reproche. En revanche, laisser réussir ce même élève, c'est prendre le risque qu'il se montre incapable de suivre l'enseignement du collègue de la classe supérieure ; et là, la probabilité des reproches venant de collègues est bien plus élevée. On touche ici au cœur même de ce qu'il faut bien appeler une **culture de l'échec. Un professeur chez qui tous les élèves réussissent est suspect.** » (1996, p. 106). Au quotidien, ces attentes prennent probablement des formes implicites, tacites. On peut penser que c'est aussi par **empathie** avec le collègue de l'année suivante que certains enseignants décident de ne pas laisser passer un enfant dont la gestion des difficultés risque d'être très lourde pour son collègue. Pour appuyer son analyse, Crahay (1996) cite, dans la suite de son texte, différents travaux qui mettent en évidence que lorsque l'enseignant « monte avec sa classe » (et donc ne « transmet » pas ses élèves à un collègue), les taux de redoublement sont significativement inférieurs voire quasi-nuls.

De tout ceci, nous retiendrons que la décision d'un redoublement ne dépend pas uniquement des performances d'un élève : elle dépend aussi des exigences de son enseignant elles-mêmes influencées par le niveau moyen de la classe à laquelle il s'adresse. Elle dépend aussi du degré de prise en compte des éventuelles attentes explicites mais aussi implicites de l'enseignant de la classe supérieure.

1.4. Redoublement et inégalités

Les enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés connaissent davantage l'échec et donc le redoublement que les autres. À côté du manque de suivi et/ou d'attention porté à l'école par les parents qui est souvent évoqué par des enseignants, des explications plus sociologiques peuvent aussi être avancées : les enfants des milieux populaires sont peu « complices des attendus silencieux de l'école ». Ils n'ont pas cette « connivence avec les évidences scolaires » qu'ont d'autres enfants, favorisés, et qui savent que derrière toute tâche, toute activité, se cache un savoir, un objectif d'apprentissage. Bref, le rapport au savoir des enfants des milieux populaires n'est pas celui qui est supposé et attendu par l'institution scolaire. Ce malentendu peut générer de l'échec et des inégalités. Le tableau 1 illustre des données présentées par Lafontaine, Felouzis, Crahay & Monseur

(2012). Il présente les taux de retard d'un an et de plus d'un an à différents moments de la scolarité pour les 25 % d'élèves les plus socioéconomiquement favorisés par rapport aux taux observés pour les 25 % les plus socioéconomiquement défavorisés.

Tableau 1. Taux d'élèves à l'heure et en retard selon le statut socioéconomique

Année d'études	Tous élèves confondus			Les 25 % d'élèves vivant dans les quartiers les plus défavorisés			Les 25 % d'élèves vivant dans les quartiers les plus favorisés		
	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard	A l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard
1P	88,2 %	11,2 %	0,7 %	83,7 %	15,1 %	1,2 %	93,4 %	6,3 %	0,2 %
2P	84,1 %	14,7 %	1,2 %	77,9 %	20,2 %	1,9 %	90,8 %	8,8 %	0,4 %
3P	81,6 %	15,7 %	2,7 %	73,3 %	21,9 %	4,8 %	89,6 %	9,4 %	1,0 %
4P	79,4 %	16,8 %	3,9 %	69,9 %	23,1 %	7,0 %	87,6 %	10,8 %	1,6 %
5P	76,5 %	18,7 %	4,8 %	66,6 %	24,9 %	8,5 %	86,0 %	12,1 %	1,9 %
6P	78,3 %	18,6 %	3,1 %	68,1 %	26,1 %	5,8 %	86,4 %	12,2 %	1,4 %
1S	65,8 %	24,9 %	9,3 %	52,5 %	32,0 %	15,5 %	76,7 %	17,8 %	5,5 %
2S	64,4 %	27,3 %	8,3 %	51,0 %	35,2 %	13,9 %	74,1 %	21,1 %	4,8 %
3S	49,2 %	30,8 %	20,0 %	35,4 %	34,5 %	30,1 %	60,8 %	26,8 %	12,4 %
4S	45,0 %	31,6 %	23,3 %	32,1 %	33,7 %	34,3 %	53,8 %	29,7 %	16,5 %
5S	40,9 %	30,7 %	28,3 %	28,7 %	31,8 %	39,4 %	49,3 %	28,9 %	21,8 %
6S	44,3 %	28,8 %	26,9 %	30,9 %	30,3 %	38,9 %	52,3 %	26,9 %	20,8 %

Dès la 1^{re} primaire, 93 % des élèves les plus favorisés sont à l'heure alors qu'ils ne sont que 84 % dans cette situation chez les plus défavorisés. Fin primaire, le rapport passe à 86 % vs. 68 %. En 3^e secondaire, quand il y a encore peu d'abandons, le taux de retard varie presque du simple au double selon l'origine socioéconomique. Enfin, concernant les retards de plus d'un an, on observe qu'ils sont deux à trois fois plus nombreux chez les élèves les plus défavorisés que chez les élèves les plus favorisés.

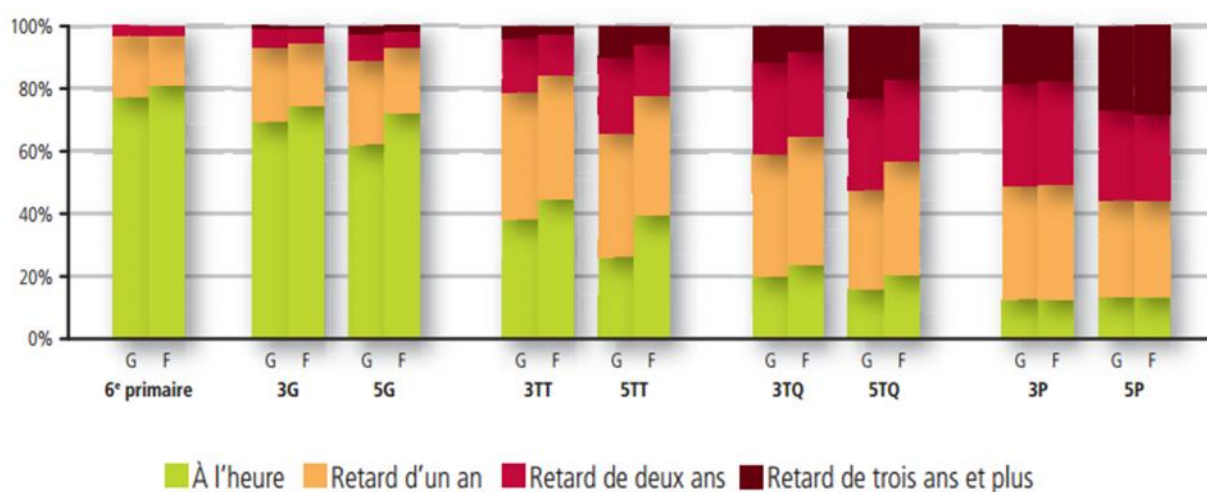
L'influence du milieu socioéconomique sur le risque de redoublement est donc importante. Il peut par ailleurs être renforcé par ce qu'on appelle un **effet d'agrégation** : le fait d'être défavorisé parmi les défavorisés augmente le risque de connaître l'échec et donc le redoublement. Un enfant issu d'un milieu populaire a plus de risques d'échouer s'il habite le Hainaut (où il y a une forte concentration d'élèves comme lui) que s'il habite le Luxembourg. On observe le même effet à l'échelle d'une implantation ou d'un établissement, un élève défavorisé voit sa probabilité de redoubler augmenter si l'implantation qu'il fréquente est fréquentée par un public plus défavorisé.

A côté du lien malheureusement classique entre origine socioéconomique et performances scolaires, d'autres inégalités peuvent être relevées. En particulier, **les garçons connaissent davantage le redoublement que les filles** : comme le montrent les *Indicateurs de l'enseignement 2013*, « en 2011-

2012, dans le primaire, 19 % des garçons et 16 % des filles sont en retard scolaire d’au moins un an ; dans le secondaire, ce sont 53 % des garçons et 49 % des filles qui sont en retard scolaire d’au moins un an » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 37).

Enfin, dans l’enseignement secondaire, les différentes filières d’études ne sont pas toutes concernées de la même façon par le redoublement. Plus précisément, certaines regroupent davantage d’élèves en retard que d’autres. La figure suivante, extraite des *Indicateurs de l’enseignement 2013*, illustre bien ces disproportions.

Figure 3. Répartition des élèves à l’heure et en retard scolaire dans l’enseignement ordinaire selon la forme et le sexe en 6e année primaire, 3e et 5e années secondaires – Année scolaire 2011-2012 extrait des *Indicateurs de l’enseignement 2013*)



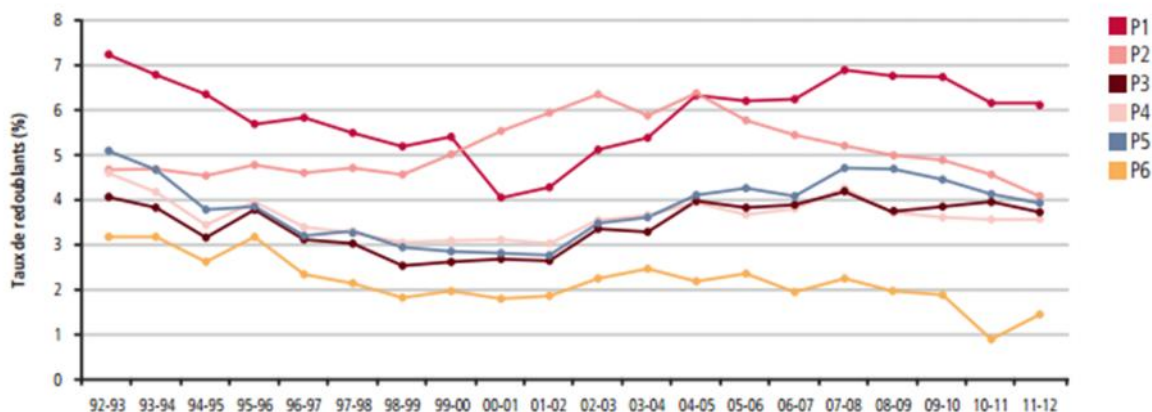
Qu’il s’agisse des filles ou des garçons, qu’il s’agisse de la 3^e ou de la 5^e année, le taux d’élèves à l’heure diminue systématiquement quand on passe de l’enseignement général à l’enseignement technique de transition puis à l’enseignement technique de qualification puis à l’enseignement professionnel. Dans cette dernière filière, plus de la moitié des élèves ont doublé plus d’une fois. Ceci illustre que **notre système de filières est en fait un système de relégation : c’est l’échec et non un choix « positif » qui amène les élèves à s’orienter vers l’enseignement qualifiant. L’échec massif, et en particulier les échecs cumulés générés par notre système éducatif, doivent donc être largement gérés au niveau de l’enseignement qualifiant.**

1.5. La lutte contre le redoublement et l’adaptation du système

Au cours des deux dernières décennies, différentes réformes ont essayé de limiter les possibilités de redoublement à différents moments de la scolarité. Comme l’expliquent les *Indicateurs de l’enseignement*, dans l’enseignement primaire, « le décret « École de la réussite » stipule qu’à partir de 2000 l’élève doit parcourir la 1^{re} étape (de la 3^e maternelle à la 2^e primaire) sans redoublement

avec la possibilité de réaliser, durant cette étape, une année complémentaire » (2013, p. 38). L'effet de ce décret est lisible sur la figure suivante qui présente les taux d'élèves doublant pour chaque année d'étude :

Figure 4. Évolution du taux de redoublants dans l'enseignement primaire ordinaire de 1992-1993 à 2011-2012 (extrait des *Indicateurs de l'enseignement 2013*)

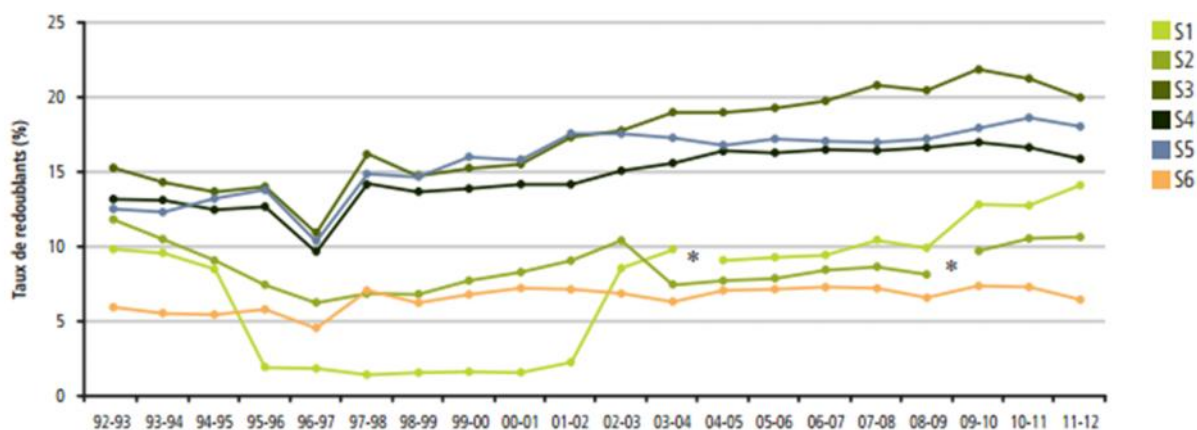


En 2000-2001, année de la mise en application du Décret, le taux de redoublants² diminue sensiblement en 1^{re} primaire et augmente en 2^e primaire. Les variations sont telles que les tendances s'inversent : le taux d'élèves doublants en 2^e primaire devient supérieur à celui observé en 1^{re} primaire. Ce décalage va persister jusqu'en 2004-2005. Ensuite la supériorité du taux de doublants en 1P va se rétablir et s'amplifier jusqu'à aujourd'hui. Ces chiffres sont instructifs à deux égards. Premièrement, ils montrent que la mesure prise de limitation du redoublement en 1P a eu des répercussions sur la 2P : la diminution du taux de doublants en 1P a été contrebalancée par une augmentation en 2P (plutôt que doubler après la 1P, les élèves réalisent une année complémentaire après la 2P). Deuxièmement, ces chiffres montrent que si le système a été modifié pendant quelques années, les taux observés avant la mise en place du décret se sont rétablis au fil du temps.

Le même type d'analyse peut être mené concernant le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire :

² Les élèves inscrits dans une année complémentaire sont comptabilisés dans le calcul des taux présentés.

Figure 5. Évolution du taux de redoublants dans l'enseignement secondaire ordinaire de 1992-1993 à 2011-2012 (extrait des *Indicateurs de l'enseignement 2013*)



Ainsi, « en 1^{re} année (S1), le taux de redoublants bascule à deux moments charnières : en 1995-1996, il chute de 8,5 à 1,9 % alors qu'en 2002-2003, après une période de stabilité, il atteint à nouveau les 8,5 % . » (2013, p. 38). Durant la période pendant laquelle faire doubler un élève après une 1S était interdit, les taux de doublement ont chuté. Dès 2001, quand il a été possible d'organiser une année complémentaire directement après la 1^{re} S, le taux de doublants s'est rétabli, ce qui signifie qu'un bon nombre d'équipes éducatives se sont engouffrées dans cette possibilité qui leur était à nouveau offerte. Certes, il s'agit d'une année complémentaire et non d'un doublement, mais Forget et Straeten (2001) puis Chenu, Crépin et Jehin (2003) ont mis en évidence que dans plusieurs établissements, cette disposition a amené à constituer des classes de doublants, les méthodes pédagogiques variant peu et se limitant bien souvent à remplacer certains cours par des remédiations.

Par ailleurs, dans le même sens que cela a été observé pour le premier degré de l'enseignement primaire, si le taux de redoublement a chuté en 1S, il a cessé de diminuer en 2S à partir de 1996-1997 alors qu'il diminuait depuis 1992-1993. Aujourd'hui, les taux de redoublement sont plus élevés qu'en 1992-1993. Aussi, comme le notent les *Indicateurs de l'enseignement*, « le faible impact de cette réforme sur la fin du secondaire suggère une production simultanée et plus importante de retard scolaire en S4, S5 et S6 après 2002 » (2013, p. 36).

Les données présentées ci-avant soulignent à quel point il convient d'aborder la réflexion sur le redoublement avec une perspective systémique. L'analyse de l'impact du décret sur l'école de la réussite et de la réforme du 1^{er} degré montre que la limitation voire l'interdiction du redoublement à un point du système se répercute, par un mécanisme de vases communicants, en d'autres endroits du système. Le lien très étroit entre retard scolaire et filières laisse aussi pressentir ce qui se passerait si une interdiction généralisée du redoublement était décrétée sans que les attestations

d'orientation restrictives (attestations B) soient supprimées. Dans le secondaire, davantage d'élèves seraient orientés vers l'enseignement de qualification ; dans le primaire, on peut gager que davantage d'enfants seraient envoyés dans l'enseignement spécialisé.

On a souvent, à propos de la Communauté française et du redoublement, parlé d'une culture de l'échec, à laquelle la majorité des acteurs adhèrent – équipes éducatives, PMS, mais aussi parents et élèves. Plus généralement, l'ensemble du système et des pratiques d'enseignement est guidé par une logique de la différenciation, combinant délestage et exclusion progressive des élèves connaissant des difficultés d'apprentissage. Cette logique veut que les élèves « normaux », sans difficulté particulière, progressent dans le parcours normal, tandis que ceux qui connaissent des difficultés soient orientés vers des parcours moins ordinaires : l'enseignement spécialisé, une année de redoublement, une année complémentaire ou différenciée, les filières de qualification et en bout de course les CEFA ou la promotion sociale. C'est le fameux effet toboggan.

Dans les systèmes qui fonctionnent selon une autre logique, plus « compréhensive » ou « inclusive », le principe de base est que l'élève progresse normalement avec son groupe d'âge et ses pairs tout au long de la scolarité obligatoire. Retirer un enfant de son groupe d'âge apparaît aussi incongru que peut nous le paraître une école sans redoublement. Les pays scandinaves ou baltes, certains pays du sud de l'Europe, ou anglo-saxons (Canada par exemple) obéissent davantage à une telle logique d'intégration. On peut d'ailleurs constater que les pays qui pratiquent peu le redoublement ont en général un tronc commun jusqu'à 15 ou 16 ans et une proportion plus faible d'élèves dans l'enseignement spécialisé. Les élèves dits à besoins spécifiques n'y sont pas moins nombreux, ils sont plus intégrés.

2. L'ÉTUDE DES EFFETS DU REDOUBLEMENT

2.1. Un exemple emblématique : la recherche quasi-expérimentale de Seibel

L'analyse la plus rigoureuse possible des effets du redoublement passe par la réalisation d'études expérimentales : parmi un ensemble d'élèves faibles, on crée aléatoirement deux groupes : un groupe d'élèves qui redoublent (groupe expérimental) et un groupe d'élèves qui passent de classe (groupe contrôle). On examine et on compare ensuite à moyen terme les progrès des élèves de chaque groupe pour mettre en évidence les effets positifs ou négatifs du redoublement. Une telle démarche, laissant au hasard la décision de passage de classe, pose des problèmes éthiques à la plupart des chercheurs. Les études expérimentales sont donc anciennes et peu nombreuses. Pour étudier les effets du redoublement sans passer par l'assignation dans des groupes qui le subissent ou qui l'évitent, les chercheurs mènent ce qu'on appelle des études quasi-expérimentales.

Les études quasi-expérimentales sur les effets du redoublement appariaient des élèves sur la base de leur niveau de performance mesuré par une évaluation externe et re-testent les mêmes élèves après qu'ils aient fait l'objet d'une décision de passage de classe ou d'une décision de redoublement. Dans ces études, le chercheur n'intervient en rien dans la décision de redoublement qui est prise par l'enseignant, sur la base de sa propre évaluation. Les différences d'exigences entre enseignants font que des élèves au profil similaire peuvent être soumis à des décisions différentes, en fonction de la classe ou de l'école dans laquelle ils se trouvent. Le chercheur dispose donc de données sur le niveau de compétences des élèves évalué de manière externe, sur les décisions de redoublement, et sur le niveau de compétences ultérieur.

Un exemple particulièrement clair de recherche quasi-expérimentale consacrée au redoublement est celle de Seibel, un inspecteur français qui, en 1984, a réalisé une étude portant sur 1100 élèves.

Seibel leur a fait passer un test de français au mois de juin. Cette épreuve externe lui permet d'établir des catégories d'élèves qu'il caractérise par une moyenne : forts (86,5%), moyens (69,9%) et faibles (environ 35%). Parmi ces derniers, certains vont passer de classe, d'autres vont doubler. Six mois, plus tard, Seibel re-teste les mêmes élèves. Voici ses résultats :

Tableau 2. Résultats de l'étude quasi-expérimentale de Seibel (partie français)

Catégorie d'élèves (français, n=1100)	Résultats moyens en juin	Résultats moyens en décembre	Gain
Forts	86,5 %	84,0 %	-2,5 %
Moyens	69,9 %	75,5 %	+5,6 %
Faibles qui passent de classe	36,3 %	53,6 %	+17,3 %
Faibles qui doublent	33,4 %	37,5 %	+4,1 %

Les résultats de Seibel illustrent bien pourquoi les chercheurs en éducation considèrent que le redoublement est une mesure contre-productive : là où des élèves faibles avaient des résultats plus ou moins similaires au mois de juin, six mois plus tard les écarts se sont creusés. **Certes les élèves faibles qui doublent s'améliorent (+4,1%), mais les élèves faibles qui passent de classe s'améliorent nettement plus (+17,3%).** Notons toutefois que les élèves faibles continuent à être des élèves faibles : ils n'atteignent pas le niveau des moyens, et encore moins celui des forts.

Seibel a mené la même étude en mathématiques :

Tableau 3. Résultats de l'étude quasi-expérimentale de Seibel (partie mathématiques)

Catégorie d'élèves (mathématiques, n=1100)	Résultats moyens en juin	Résultats moyens en décembre	Gain
Forts	98,2 %	99,1 %	+0,9 %
Moyens	77,9 %	85,9 %	+8,0 %
Faibles qui passent de classe	51,1 %	62,8 %	+11,7 %
Faibles qui doublent	47,8 %	51,1 %	+3,3 %

Les résultats vont dans le même sens : les élèves faibles qui passent de classe s'améliorent nettement plus que les élèves faibles qui doublent.

2.2. Les résultats de recherches menées avant les années 1990

Dans son ouvrage consacré au redoublement, Crahay répertorie un grand nombre de recherches relatives à l'efficacité du redoublement. Voici les résultats qu'il détaille :

- Une étude quasi-expérimentale menée par Grisay³ au début de l'enseignement montre « qu'à résultat égal aux épreuves [externes] de français et de mathématiques à leur entrée en 6^e [1S chez nous], les élèves doublants obtiennent deux ans plus tard un score au post-

³ Les résultats de cette étude qui avaient été présentés lors d'un congrès au début des années 1990 ont été republiés en 2001 dans les *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* (Grisay, 2001).

test inférieur [...] par comparaison à leurs condisciples non doublants » (Crahay, 1996, p. 155) ;

- Une synthèse d'études américaines réalisée par Jackson (1975) met en évidence que sur 104 résultats de recherches quasi-expérimentales, seules deux mettent en évidence des scores de doublants statistiquement supérieurs à ceux de non-doublants. Une synthèse du même auteur portant sur des études expérimentales (plus rigoureuses et donc moins exposées aux biais éventuels) montre qu'aucun résultat ne permet d'établir une différence significative en faveur des élèves doublants » ;
- Dans le cadre de leur méta-analyse, Holmes et Matthews (1984) ont sélectionné parmi 650 recherches portant sur les effets du redoublement, 44 présentant des garanties suffisantes en termes de rigueur méthodologique. Qu'il s'agisse des apprentissages, des méthodes de travail, du comportement, de l'image de soi, de l'attitude vis-à-vis de l'école, ... l'effet du doublement est systématiquement négatif.
- Dans sa méta-analyse de 1990 portant sur 63 recherches (dont 44 étaient déjà présentes dans la méta-analyse précédente), Holmes conforte ses résultats : tous les effets sont négatifs. C'est surtout sur les gains d'apprentissage que les effets sont les plus négatifs. Par ailleurs, c'est en début et en fin de scolarité primaire que les effets sont les plus préjudiciables.

2.3. Les biais affectant les études menées avant 1990 et la nouvelle génération d'études

La recherche de Seibel ne constitue qu'un type d'études parmi celles qui se donnent pour objectif d'évaluer l'efficacité du redoublement. Son principe est de comparer les résultats d'élèves doublants vs. non doublants ayant le même âge, mais appartenant à des années d'études différentes en raison d'un éventuel redoublement. C'est aussi le cas de la plupart des recherches reprises dans les synthèses qui viennent d'être mentionnées. Une autre modalité de comparaison existe toutefois. Elle consiste à comparer les résultats de doublants vs. non-doublants au sein d'une même année d'études. Dans ce cas, les doublants sont plus âgés que les non-doublants. Selon qu'on privilégie l'un ou l'autre plan de recherche, différents biais sont susceptibles d'affecter les données :

Tableau 4. Biais éventuels des études sur l'efficacité du redoublement selon le type de comparaison

Catégories	Plan de recherche	Biais éventuel
Comparaison à âge égal	Comparaison d'élèves ayant le même âge, certains ayant redoublé et d'autres pas.	Les élèves n'ayant pas redoublé ont acquis davantage de compétences puisqu'ils ont une année de scolarité en plus que les autres.
Comparaison à niveau scolaire égal	Comparaison d'élèves ayant redoublé ou non au sein d'une même année scolaire.	Les doublants ont déjà vu la matière une fois et ont gagné en maturité (ils ont un an de plus).

Dans son ouvrage, Crahay (1996) présente les résultats de Holmes (1990) qui montrent que si les études à âge constant mettent en évidence les effets négatifs du redoublement sur les performances, les études à niveau scolaire égal ne mettent pas en évidence de différences sensibles entre les résultats des doublants et des non-doublants.

Aux Etats-Unis, une nouvelle génération d'études sur les effets du redoublement a vu le jour dans les années 1990, souvent à l'initiative de districts pressés d'en finir avec la promotion automatique et voulant, comme la loi le leur demande, appuyer leur politique de restauration du redoublement sur des données scientifiques plus conformes à leur vues. Sans surprise, nombre de ces études se basent sur des comparaisons « à niveau scolaire égal », qui sont plus favorables aux redoublants que celles où la comparaison se fait « à âge égal ». Un cas exemplaire de cette tendance, cité par Brophy (2006) est l'étude d'Alexander, Entwisle & Dauber (1994), portant sur une cohorte d'élèves de Baltimore suivis de la 1^{re} à la 4^e année primaire, où une première comparaison à niveau scolaire égal donne des résultats très favorables aux pratiques de redoublement. Cependant des insuffisances et des erreurs sont relevées dans cette analyse (Shepard, Smith & Marion, 1996), ce qui entraîne un réexamen des données. Les nouveaux résultats sont à l'opposé des premiers : ils montrent une supériorité significative du groupe des non-redoublants (Jimerson, 2001) ; mais les auteurs se contentent de décrire ces résultats corrigés comme « partiellement favorables, partiellement défavorables ». La poursuite du recueil de données au cours des années suivantes, qui fait apparaître des effets clairement négatifs sur le cursus ultérieur des redoublants, amène finalement les auteurs à reconnaître le caractère nocif du redoublement (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001).

D'autres chercheurs, ont dénoncé les réels biais méthodologiques affectant la quasi-totalité des études sur lesquelles s'étaient fondées les premières grandes synthèses ou méta-analyses sur le redoublement de Shepard et Smith (1989), de Holmes et Matthew (1992) et, dans une moindre mesure, de Jimerson (2002). On a ainsi montré que des techniques de contrôle beaucoup plus sophistiquées étaient indispensables pour éviter que la comparaison entre l'échantillon de redoublants et le groupe témoin de non-redoublants ne penche systématiquement en faveur des non-redoublants, en raison des biais très spécifiques liés à l'étude des groupes de sujets se situant aux extrêmes d'une distribution (élèves les plus faibles ou les plus forts). Plusieurs méthodes nouvelles ont été mises en œuvre pour remédier à ces artefacts : contrôle fondé sur de nombreuses variables sociodémographiques et utilisation de techniques d'analyse d'inférences causales dans la remarquable étude de Hong et Raudenbush (2004) ; méthode utilisant la discontinuité de régression dans les cas où le redoublement est décidé sur la seule base d'une note-seuil à un test ou un examen

de passage standardisé⁴ chez Jacob et Lefgreen (2004 et 2009) ; méthode s'appuyant sur l'utilisation de variables instrumentales⁵ (Dong, 2010), ou encore analyse structurale (Grisay, 2001).

Cette nouvelle génération d'études a permis de nuancer les résultats de la première, en montrant que le véritable effet *à court terme* du maintien en maternelle ou du redoublement à l'école primaire est moins négatif que ne le laisse supposer une comparaison prétest/post-test de type classique effectuée sur les mêmes données. La répétition d'une année s'avère même dans quelques cas légèrement positive pour les résultats scolaires durant l'année ou les deux années suivantes (Dong, 2010), ce qui explique un peu mieux pourquoi les enseignants ont toujours cru, croient, et continueront à croire que le redoublement « remet en selle » les élèves faibles. Mais, *à moyen et long terme*, les conséquences négatives sur le plan des apprentissages et de la confiance en soi de l'élève et, surtout, les risques accrus d'abandon scolaire ont été solidement confirmées (Burkam, 2007 ; Ou & Reynolds, 2010).

Il faut noter ici que la plupart des dispositifs de réintroduction du maintien ou du redoublement qui ont fait l'objet des études postérieures à 2000 (particulièrement à New-York, à Chicago et au Texas) se sont accompagnés de coûteuses mesures d'accompagnement⁶ en vue de répondre à l'objection selon laquelle le redoublement ne peut guère être fructueux s'il se limite à offrir à l'enfant à risques une seconde dose du traitement qui ne lui a pas réussi la première fois. On a ainsi consacré des efforts importants à la formation des enseignants, au recrutement de personnel supplémentaire pour s'occuper des redoublants durant les leçons, à la réduction de la taille des classes où se trouvaient les enfants retenus, à l'organisation de classes de soutien durant les vacances scolaires, à l'intervention de logopèdes, de psychologues et de spécialistes de la lecture. Plusieurs des auteurs ayant observé des effets positifs à court terme (Allensworth, 2004 ; Dong, 2010) en concluent que ces effets étaient dus au soutien offert plutôt qu'au redoublement ; l'existence d'effets négatifs ultérieurs invite à penser que l'effort consenti aurait été sensiblement plus efficace s'il avait été mis en œuvre auprès d'élèves faibles dans un dispositif de promotion automatique (Leinhardt, 1980).

⁴ Cette technique consiste à comparer les groupes d'élèves admis à l'examen de passage mais dont le score était supérieur de très peu à la note seuil au groupe de ceux qui ont dû redoubler alors que leur note était très proche de ce seuil. Ces différences étant inférieures à la marge d'erreur inhérente à l'épreuve, l'appartenance à l'un ou l'autre groupe d'élèves peut être considérée comme effectivement aléatoire, dans le cas où aucun autre facteur que le résultat à l'examen n'est pris en compte dans la décision d'admission ou de refus d'admission.

⁵ On peut lire Gary-Bobo & Robin (2011) pour une description plus détaillée de plusieurs de ces techniques, et une synthèse des études récentes sur le redoublement faisant appel à des méthodes inspirées des travaux sur l'économie de l'éducation.

⁶ Pour la ville de Chicago, Russo (2004) estime que le dispositif de remédiation mis en place pour accompagner la suppression de la promotion automatique et la réinstauration du redoublement a coûté 8 400 dollars par élève, et qu'il a touché environ 10 000 élèves par an depuis 1993.

2.4. Plus près de nous : la thèse de Mieke Goos

Une doctorante de la KUL, Mieke Goos, a récemment consacré sa thèse de doctorat à l'étude des effets du redoublement en 1^{re} année primaire sur les apprentissages, les aspects psycho-sociaux et la carrière scolaire ultérieure des élèves en Flandre. Ses résultats sont intéressants à examiner, car il est raisonnable de penser que la manière dont les élèves redoublants sont traités en Flandre est assez proche de ce qui se passe en Communauté française.

Une importante base de données longitudinale a permis à Goos de suivre 3 264 élèves, issus de 121 écoles, de leur entrée en primaire jusqu'au début de l'enseignement secondaire. Les élèves ont été testés à intervalles réguliers en lecture et en mathématiques, ainsi que sur toute une série d'aspects psycho-sociaux de l'apprentissage : relations agressives avec les pairs, comportements d'hyperactivité ou asociaux, goût pour l'école et confiance en soi. Un chapitre de la thèse porte sur la question intéressante de savoir si le redoublement est une répétition à l'identique et quelle est la nature du soutien apporté aux élèves durant l'année répétée (Goos, Belfi, Van Damme, Onghena & Petry, 2013). Goos utilise les modèles statistiques les plus récents et les plus adéquats pour tenir compte des biais de sélection et combine systématiquement une approche à âge constant et à année d'étude constante.

Ses résultats vont largement dans le sens des études rapportées ci-avant. Ainsi, elle met en évidence que **pendant l'année qu'ils répètent, les redoublants de 1^{re} année réussissent mieux en maths et en lecture que leurs pairs « à risques » qui ont été promus. Mais cet effet positif ne dure guère, puisqu'il disparaît complètement dès la deuxième année primaire, c'est-à-dire dès le moment où les redoublants doivent apprendre de nouvelles matières.** Le redoublement ne produit donc pas d'effets positifs généraux sur le plan cognitif. Par ailleurs, il apparaît que les élèves qui ont redoublé leur 1^{re} primaire auraient mieux réussi les épreuves de maths et de lecture tout au long de leur scolarité primaire s'ils avaient été promus plutôt que maintenus en 1^{re} année primaire. **Sur le plan psychosocial, les élèves redoublants montrent des profils plus négatifs sur l'ensemble des aspects évalués;** à nouveau, les indicateurs auraient été moins négatifs si les élèves avaient été promus.

Le suivi longitudinal tout au long de la scolarité primaire permet de voir que les élèves qui ont redoublé leur 1^{re} primaire connaissent ensuite moins le redoublement que leurs pairs promus. Mais, et ce n'est pas un détail, ils sont plus susceptibles de changer d'école primaire, d'être orientés vers l'enseignement spécialisé ou vers une 1^{re} B au début du secondaire (la 1^{re} B étant soit un préalable à une 1^{re} A, soit une pré-orientation vers l'enseignement qualifiant).

Goos (2013) met en relation la disparition très rapide en Flandre des effets positifs du redoublement (effet de plus courte durée que dans la littérature) avec la manière dont les redoublants sont traités pendant l'année qu'il répète. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, comme aux Etats-Unis, les élèves, en Flandre, ne sont pas groupés par aptitude au sein de la classe. On peut donc faire l'hypothèse que « beaucoup de redoublants recyclent simplement la matière, au lieu de recevoir une instruction à leur rythme, dans leur groupe de niveau » (Goos, 2013, p. 120). Selon les enseignants, seuls 58 % des redoublants reçoivent une forme de soutien accru, dans leur classe, leur école ou en dehors de l'école – ce qui est une définition très large de la notion de soutien ; 38 % des élèves « à risques » promus reçoivent de leur côté un soutien. Les analyses ne montrent d'ailleurs pas d'effet positif de ce type de soutien ; qu'ils aient reçu ou non un soutien ne change pas significativement le profil de résultats des élèves, qu'ils soient redoublants ou aient été promus. Ceci ne signifie évidemment pas que tout soutien est inefficace, mais que le simple fait de recevoir un soutien (quel qu'il soit) n'est pas en soi garant de progrès.

3. CE QUE NOUS APPRENNENT LES DONNÉES PISA DU REDOUBLEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE - BRUXELLES

3.1. L'importance du taux de retard en FWB par rapport aux autres pays de l'OCDE

L'étude PISA, complémentairement à la mesure des performances en mathématiques, en lecture et en sciences, prélève une série d'informations contextuelles auprès des élèves de l'échantillon. Les élèves sont ainsi invités à mentionner s'ils ont dû doubler une fois ou plus d'une fois une année d'étude durant leur scolarité primaire, secondaire inférieure ou secondaire supérieure. Ces données permettent de déterminer si l'élève présente un retard d'un an ou de plus d'un an et, ainsi, estimer pour chacun des pays participants, la proportion d'élèves de 15 ans en retard. Le tableau 5 présente, par pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves en retard pour PISA 2009 et PISA 2012.

Tableau 5. Pourcentage d'élèves en retard à l'âge de 15 ans dans les pays de l'OCDE (PISA 2009, PISA 2012)

	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui déclarent avoir doublé au moins une fois durant leur scolarité ⁷		
	Pisa 2009	Pisa 2012	Différence ⁸
Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles)	46,0%	47,8%	
France	36,9%	28,4%	-8,5%
Luxembourg	36,5%	34,5%	-2,0%
Espagne	35,3%	32,9%	-2,4%
Portugal	35,0%	34,3%	
Belgique (Communauté germanophone)	34,1%	31,7%	
Pays-Bas	26,7%	27,6%	
Belgique (Communauté flamande)	26,0%	27,4%	
Chili	23,4%	25,2%	
Suisse	22,8%	19,9%	-2,9%
Mexique	21,5%	15,5%	-6,1%
Allemagne	21,4%	20,3% ⁹	
Italie	16,0%	17,1%	
Etats-Unis	14,2%	13,3%	
Turquie	13,0%	14,2%	
Autriche	12,6%	11,9%	
Irlande	12,0%	8,6%	-3,3%
Hongrie	11,1%	10,8%	
Canada	8,4%	8,0%	
Australie	8,4%	7,5%	-0,9%
Israël	7,5%	1,9%	-5,6%
Grèce	5,7%	4,5%	
Estonie	5,6%	3,5%	-2,1%

⁷ Les données 2012 sont manquantes (M) pour le Japon et la Norvège.

⁸ Seules les différences significatives sont mentionnées

⁹ Il manque 14 % des données 2012 pour l'Allemagne.

	Pourcentage d'élèves de 15 ans qui déclarent avoir doublé au moins une fois durant leur scolarité ⁷		
	Pisa 2009	Pisa 2012	Différence ⁸
Pologne	5,3%	4,2%	
Nouvelle-Zélande	5,1%	5,4%	
Suède	4,6%	4,0%	
Danemark	4,4%	4,7%	
République tchèque	4,0%	4,9%	
République slovaque	3,8%	7,6%	3,8%
Finlande	2,8%	3,8%	1,0%
Royaume-Uni	2,2%	2,7%	
Slovénie	1,5%	3,4%	1,9%
Islande	0,9%	1,2%	
Japon	0,0%	M	
Corée	0,0%	3,6%	
Norvège	0,0%	M	

Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de leur taux de retard en 2009.

Qu'il s'agisse de 2009 ou de 2012, la Fédération Wallonie – Bruxelles arrive en tête de classement : sur l'ensemble des systèmes éducatifs des pays industrialisés, **c'est dans notre système éducatif que la proportion des jeunes en retard à 15 ans est la plus élevée**. Presque la moitié des élèves de 15 ans ont déjà doublé. Le taux observé en 2012 est de 47,8 % alors que la moyenne des taux de retard des pays repris dans le tableau est de 13 %.

Le bas du tableau est intéressant à examiner : dans 18 pays sur 34, le taux d'élèves en retard à 15 ans est inférieur à 10 %... le taux qu'on observe chez nous en 1^{re} primaire ! Autrement dit, **dans une majorité de systèmes, on double très peu voire pas du tout**. La Fédération Wallonie – Bruxelles fait donc bien figure d'exception en recourant massivement au redoublement.

Par ailleurs, **ces résultats permettent de réfuter l'idée selon laquelle une pratique intensive du redoublement va de pair avec un haut niveau de performance** (conséquence d'exigences plus fortes liées au redoublement) : les pays qui apparaissent dans la partie supérieure du classement en fonction du taux de redoublement ne sont pas particulièrement réputés pour afficher des scores moyens élevés aux épreuves PISA. D'ailleurs, la corrélation entre taux de retard et performances en mathématiques à PISA 2012 n'est pas significative (0.06, $p=.74$). Il n'y a pas de lien entre le taux d'élèves en retard et la performance enregistrée dans PISA. Ces données battent en brèche l'idée selon laquelle une pratique intensive du redoublement irait de pair avec un niveau d'exigence élevé.

3.2. Retard scolaire, origine socioéconomique et statut de migrant

C'est un fait établi depuis longtemps : tous les élèves ne sont pas affectés de la même manière par le redoublement. Ainsi, dans bon nombre de systèmes éducatifs, dont le nôtre, les enfants provenant de milieux socioéconomiquement défavorisés et/ou issus de l'immigration sont plus nombreux, comparativement aux autres, à connaître le redoublement. Même si en soi, ce constat révèle un aspect injuste du fonctionnement de notre système éducatif, d'aucuns expliquent qu'il ne pourrait en aller autrement dans la mesure où le redoublement n'est jamais que la conséquence de faibles performances scolaires dont on sait qu'elles sont liées à l'origine socioéconomique et/ou au statut de migrant. Dans cette logique, le redoublement viendrait assez logiquement sanctionner des faiblesses scolaires plus importantes dans les milieux défavorisés.

Les données PISA permettent d'aller plus loin car, en plus de disposer du retard scolaire et d'une mesure précise du statut économique, social et culturel de l'élève, on dispose aussi d'une estimation de leurs compétences en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique. Il est dès lors aisé de déterminer l'influence de l'origine sociale sur le risque de redoublement, à compétences égales. En d'autres termes, cette analyse revient à déterminer si deux élèves ayant des performances scolaires identiques dans PISA, mais issus de milieux sociaux distincts ont des probabilités différentes de présenter un retard scolaire.

Le tableau 6 détaille les résultats de cette analyse¹⁰. Pour chaque variable indépendante reprise dans la 1^{re} colonne, la 2^e colonne indique quel lien est observé en FWB avec la probabilité de retard scolaire (les autres variables étant égales par ailleurs). Ainsi, on observe un lien négatif entre le niveau de performance en lecture et la probabilité d'être en retard en FWB : à origine socioéconomique et statut par rapport à l'immigration comparables, une diminution de la performance en lecture est associée avec une augmentation de la probabilité d'avoir redoublé. La 3^e colonne précise le nombre de pays de l'OCDE où on relève le même type de lien que celui observé en FWB. Ainsi, en FWB, la performance en lecture est statistiquement associée avec le retard scolaire : plus la performance est élevée, plus la probabilité d'être en retard est faible. C'est le cas dans 26 pays de l'OCDE sur 34.

¹⁰ Il s'agit d'une régression logistique avec, comme variable dépendante la variable dichotomique « à l'heure » ou « en retard », comme variables indépendantes continues, les performances en lecture, en mathématiques, en sciences et le statut économique, social et culturel de l'élève (variable ESCS de PISA) et comme variable indépendante dichotomique si les deux parents de l'élève sont nés à l'étranger ou pas.

Tableau 6. Influence des caractéristiques sociales et cognitives sur la probabilité d’être en retard (PISA 2012)

	Lien avec la probabilité d’être en retard en FWB	Nb de pays ou un lien similaire est observé
Performances en lecture	-	26/34
Performances en math	-	27/34
Performances en sciences	+	7/34
Niveau socioéconomique	-	17/34
Parents nés à l’étranger	-	4/34

A niveau socioéconomique et statut migratoire équivalents, les élèves qui sont moins performants en mathématiques¹¹ et en français sont davantage en retard que les autres. C’est le cas dans une très grande majorité des pays de l’OCDE. Par contre, les élèves moins performants en sciences (les autres variables et performances étant maintenues égales) ont moins de risques d’être en retard, ce qui constitue une particularité de quelques pays de l’OCDE. Ceci peut peut-être s’expliquer par le fait que, **dans notre système, c’est surtout sur la base des performances en mathématiques et en lecture qu’une décision de redoublement se prend**, les performances en sciences pesant peu dans la balance en regard de ces deux disciplines. Ceci illustre combien le redoublement constitue une solution grossière pour gérer les difficultés des élèves : les lacunes dans certains matières prennent le pas sur l’ensemble du curriculum et l’on contraint à répéter un tout alors que seules certaines parties posent réellement problème.

Venons-en à ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de la présente section : à performances égales, plus le niveau socioéconomique d’un élève est faible, plus sa probabilité d’avoir doublé est élevée. Autrement dit, **un élève issu d’un milieu socioéconomiquement défavorisé aura plus de risque d’être inscrit dans une année d’étude inférieure à celle d’un élève issu d’un milieu socioéconomique moyen ou favorisé ayant pourtant le même niveau de performances**. Une telle relation s’observe dans la moitié des pays de l’OCDE.

La variable relative au statut de migrant se comporte différemment : à performances et à origine socioéconomique égales¹², avoir deux parents nés à l’étranger diminue la probabilité d’être en retard. Autrement dit, **dans notre système, à performances égales, les enfants d’origine étrangère ont moins de risques que les autres d’être en retard**, ce qui n’est le cas que dans 4 pays de l’OCDE.

Une autre régression logistique du même type a été appliquée sur des données plus ciblées, plus précisément sur les seuls élèves qui présentent un retard. A présent, la variable dépendante distingue les élèves qui présentent un retard d’un an des élèves qui présentent un retard de deux ans

¹¹ Les performances dans les autres disciplines sont elles aussi maintenues égales quand on examine chaque discipline en particulier.

¹² Avant égalisation des performances, le taux de retard des élèves « natifs » est de 45 %, celui des immigrés de 2^e génération est de 57 %, et celui des immigrés récents (1^{re} génération) est de 52 % (données PISA 2012).

et plus. Cette analyse se focalise donc sur le risque de « récidence » (doubler au moins une deuxième fois). Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 7.

Tableau 7. Influence des caractéristiques sociales et cognitives sur la probabilité d'être en retard d'au moins deux ans (PISA 2012)

	Lien avec la probabilité d'être en retard de plus d'un an en FWB ¹³
Performances en lecture	0
Performances en math	-
Performances en sciences	0
Niveau socio-économique	-
Parents nés à l'étranger	-

Les résultats mettent en évidence, au niveau des performances, qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, les mathématiques sont liées à la probabilité d'afficher, pour un élève qui a doublé, un retard de plus d'un an. Ceci amène à penser que **ce sont surtout les mathématiques qui conduisent à répéter plusieurs années**.

Concernant le lien entre retard lourd et niveau socioéconomique, les résultats confirment le poids du déterminisme social : plus le milieu d'origine est socioéconomiquement défavorisé, plus la probabilité pour un doublant d'avoir doublé plus d'une fois est élevée. **L'impact du milieu socioéconomique sur le risque de « récidence »** n'est observé que dans 7 pays sur 34. La Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise par un déterminisme social important sur le risque d'être un grand retard scolaire. Il n'est pas inutile de rappeler ici que le retard scolaire est une antichambre du décrochage scolaire (Poncelet & Lafontaine, 2011).

3.3. Retard scolaire et aspirations en termes d'études et de profession

Trois régressions linéaires ont été réalisées pour examiner dans quelle mesure le retard scolaire est, à performances égales, associé statistiquement avec :

- l'aspiration à aller à l'université ;
- l'aspiration à entreprendre des études supérieures (universitaires ou non) ;
- les aspirations professionnelles (mesurées à l'aide d'une échelle permettant de classer socialement les métiers envisagés).

¹³ Le nombre de pays pour lesquels un lien similaire est observé n'est pas présenté, car seuls 3 pays (Espagne, Portugal, Luxembourg) présentent comme la FWE des taux importants de retards lourds.

Les résultats de ces régressions réalisées pour la Belgique francophone et la Flandre sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8. Conséquences sociales du redoublement en termes d'aspirations scolaires et professionnelles (PISA 2003)

	Lien avec la probabilité d'être en retard	
	FWB	Flandre
Aspiration à aller à l'université	0	-
Aspiration à entreprendre des études supérieures	-	-
Aspirations socioprofessionnelles (ISEI)	-	-

Toutes les relations sont négatives, sauf celle qui est observée en FWB concernant l'aspiration à aller à l'université n'est pas significative. Cela signifie qu'à **performances égales, le fait d'avoir connu le redoublement amène les élèves à revoir leurs aspirations scolaires et professionnelles à la baisse**. Le retard scolaire a donc un impact sur le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir des études et dépasse donc, dans ses conséquences, la scolarité obligatoire. Ces données sont fondamentales dans la mesure où elles illustrent les conséquences sociétales d'une pratique pédagogique : le redoublement agit comme un éteignoir sur la confiance en soi et la motivation des élèves qui le subissent, et entraîne ce que l'on appelle la résignation acquise, le fait de ne pas se sentir en mesure d'affronter de nouveaux défis, d'être enfermés dans un carcan d'élève moins doué. Finalement, même « à compétences égales », les élèves ayant subi le redoublement se sentent moins prêts à entreprendre des études supérieures et ont des aspirations professionnelles moindres. C'est tout l'inverse de ce qu'une société peut espérer pour sa jeunesse et pour sa propre prospérité future.

3.4. Retard scolaire et différences entre écoles

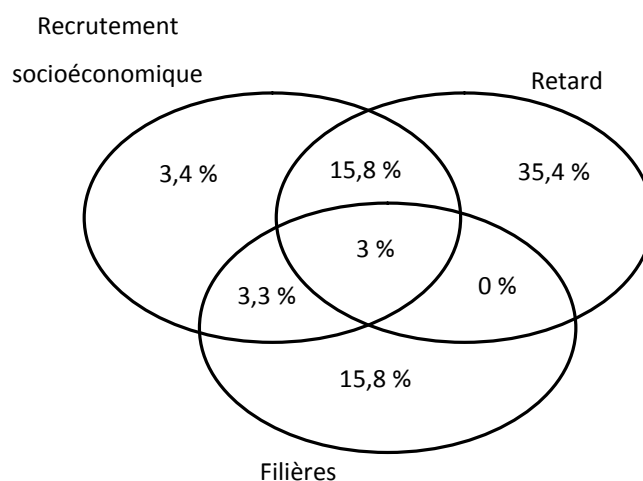
Dans sa typologie des systèmes éducatifs, Mons (2007) distingue quatre grandes modalités organisationnelles des systèmes éducatifs : le modèle d'intégration individualisée (pays scandinaves) et le modèle compréhensif (pays anglo-saxons) qui se caractérisent par un long tronc commun et peu de redoublements, le modèle d'intégration uniforme (France et péninsule ibérique) qui se différencie des deux autres par un usage bien plus massif du redoublement, et le modèle de séparation, qui combine la séparation horizontale (filières relativement précoces) et verticale (redoublements), comme les pays du Bénélux, l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie et la Suisse. Dans ces pays, des mécanismes structurels lourds de séparation sont censés gérer l'hétérogénéité des élèves. Ces pays se caractérisent souvent par de très grandes différences entre écoles. Notre système éducatif se singularise en outre par la liberté du choix de l'école, ce qui accroît également l'hétérogénéité des

établissements scolaires puisque les parents peuvent « faire leur marché » dans l'abondante offre éducative.

Des analyses descriptives de la composition des publics scolaires en lien avec les performances au test PISA permettent de se rendre compte de la réalité du phénomène d'écoles « sanctuaires » et d'écoles « ghettos ». Les écoles les plus faibles concentrent des publics « à risque », accueillant massivement les élèves dont les parents sont au chômage ou en inactivité, qui n'ont pas accès à des biens culturels chez eux, qui sont socialement défavorisés, issus de l'immigration, qui ont fréquemment changé d'école, redoublé, qui fréquentent des filières de qualification,... (Baye et al., 2004, 2009).

Sur la base de PISA 2012 (mathématiques), une analyse de régression multiniveau a été menée afin de déterminer la part des différences entre écoles attribuable (1) au recrutement socioéconomique différencié des écoles, (2) à la spécialisation des établissements dans l'organisation de filières de transition ou de qualification et (3) dans l'accueil d'élèves en retard scolaire. L'analyse permet de voir la part propre (effet unique) de chacun de ces trois facteurs dans l'explication des différences entre écoles, ainsi que leurs interactions. Les résultats sont présentés sous la forme d'un diagramme de Venn. Chacun des facteurs introduit dans l'analyse a un effet propre, et dans les intersections du diagramme, on peut quantifier les interactions entre les facteurs pris deux à deux ou tous ensemble.

Figure 6. Décomposition de la variance entre écoles en FWB en fonction des taux de retard, des filières et du recrutement socioéconomique (PISA 2012)



L'analyse montre que le retard scolaire intervient très largement dans l'explication des différences entre écoles en FWB. L'effet propre du retard scolaire, sous contrôle des autres variables, est de 35,4 %. Cela signifie que si l'on égalisait les écoles en termes de taux d'élèves à l'heure/en retard, on annulerait plus d'un tiers des différences de performances entre écoles en FWB. En outre, on

observe un effet d'interaction important (15,8 %) entre le type de recrutement socioéconomique des écoles et leur proportion d'élèves en retard. L'effet propre du niveau socioéconomique des élèves est très faible (3,4 %). Les filières interviennent également dans l'explication des différences entre écoles, mais leur effet propre (15,8 %) est bien moindre que l'effet du redoublement. Ce phénomène s'explique sans doute par le mécanisme suivant : rare sont les élèves faibles qui s'orientent dans les sections de qualification sans avoir connu l'échec scolaire. La séparation verticale précède chez nous la séparation horizontale (ce qui n'est pas le cas dans d'autres systèmes relevant du modèle de séparation comme les Pays-Bas ou la Flandre). **Lorsque l'on additionne les effets uniques et joints liés au retard scolaire, on constate qu'il permet d'expliquer plus de la moitié (54,2 %) des différences de performances entre écoles. En FWB, la ségrégation académique entre écoles semble s'opérer via la gestion des élèves redoublants, certaines écoles se « délestent » des élèves en retard, d'autres les accueillant.** Ces données montrent également l'enchevêtrement entre la ségrégation académique et la ségrégation sociale : les élèves défavorisés connaissent plus le redoublement que leurs pairs favorisés et se retrouvent dans des écoles qui accueillent des élèves qui leur ressemblent à la fois d'un point de vue académique et d'un point de vue socioéconomique. Notons enfin la puissance du modèle pour expliquer les différences entre écoles : le recrutement socioéconomique, les filières et la gestion du redoublement expliquent 76,7 % des différences de performances entre écoles en FWB.

3.5. Retard scolaire, efficacité et équité des systèmes éducatifs

Des analyses corrélationnelles ont été effectuées sur l'ensemble des pays de l'OCDE afin d'examiner le lien entre taux de retard et indicateurs d'équité (écarts entre élèves, différences entre écoles, impact du statut socioéconomique sur les performances) et d'efficacité (performances moyennes) des systèmes éducatifs.

Le tableau 9 présente un certain nombre de corrélations entre les caractéristiques des 34 pays de l'OCDE et le taux d'élèves en retard affiché par chacun.

Tableau 9. Au niveau international, lien entre retard scolaire, efficacité et équité (PISA 2012)

	Corrélation avec le taux de retard
Moyenne des scores en lecture	-0,11
Dispersion des scores en lecture	0,16
Moyenne des scores en math	-0,06
Dispersion des scores en math	0,1
Moyenne des scores en sciences	-0,17
Dispersion des scores en sciences	0,03
Variance entre écoles - lecture	0,34
Variance intra école - lecture	-0,21
% de variance entre écoles - lecture	0,31
Variance entre écoles - maths	0,36
Variance intra école - maths	-0,28
% de variance entre écoles - maths	0,35
Corrélation entre SES et performances en lecture	0,31
Corrélation entre SES et performances en math	0,27

Même si elles restent relativement modérées, les corrélations en gras mettent en évidence qu'un taux élevé d'élèves en retard au sein d'un système éducatif va de pair avec :

- des écarts de performances très importants entre écoles (variance entre écoles) : d'une école à l'autre, le niveau de performances est très contrasté ;
- des différences de résultats entre élèves moins importantes à l'intérieur des écoles (variance faible des résultats au sein des écoles)- à l'intérieur des écoles, le niveau de performance des élèves est relativement homogène (les élèves d'une même école ont tendance à se ressembler en termes de performances) ;
- un impact plus important du niveau socio-économique sur les performances.

Ces constats sont valables tant pour les performances en mathématiques que pour les performances en lecture. Ils sont la preuve que les **systèmes qui pratiquent le redoublement se caractérisent par de plus grandes inégalités entre écoles et entre élèves de milieux socioéconomiques différents**. En ce qui concerne la FWB, de tels résultats confortent l'idée que les enfants issus de milieux populaires sont plus souvent victimes du redoublement et traduisent l'existence d'un système d'externalisation du redoublement vers certains établissements.

Pour compléter le tableau des inégalités sociales, l'Ocdé propose, depuis quelques années de calculer la proportion d'élèves dits « résilients ». Ce concept est emprunté à la psychologie (Boris Cyrulnik) et correspond à la capacité de se développer ou de rebondir de manière parfois exceptionnelle dans des environnements peu favorables, voire hostiles ou traumatiques. Pour ces analyses, nous avons considéré comme « résilients » les élèves qui sont parmi le quart d'élèves les plus socioéconomiquement défavorisés du pays et figurent néanmoins parmi le quart des élèves les

plus performants du pays en mathématiques au test PISA 2012. Le tableau 6 présente le pourcentage de résilients au sein de chaque pays de l'OCDE.

Tableau 10. Pourcentage d'élèves résilients dans les pays de l'OCDE (PISA 2012)

	Pourcentage de résilients
Grèce	5,2%
Turquie	5,1%
Norvège	5,1%
Finlande	4,9%
Mexique	4,2%
Irlande	4,1%
Israël	4%
Suède	4%
Etats-Unis	3,9%
Japon	3,8%
Canada	3,7%
Italie	3,7%
Estonie	3,5%
Islande	3,5%
Belgique (Communauté germanophone)	3,4%
Australie	3,4%
Royaume-Uni	3,3%
Chili	3,2%
Espagne	3,1%
France	3,1%
Hongrie	2,9%
Pologne	2,8%
Nouvelle-Zélande	2,8%
Belgique (Fédération Wallonie - Bruxelles)	2,6%
Danemark	2,5%
Luxembourg	2,1%
Allemagne	2%
Pays - Bas	2%
Autriche	2%
Portugal	2%
République tchèque	1,7%
Slovénie	1,6%
République slovaque	1,5%
Belgique (Communauté flamande)	1,4%
Suisse	1,4%
Corée	1,3%

A certains égards, on peut considérer la proportion de résilients comme un indicateur de la manière dont l'ascenseur social fonctionne dans le pays. Les proportions de résilients varient entre 1,3 et 5,2 %. Avec une proportion de 2,6 % ; la FWB se situe plutôt dans la moyenne basse, mais fait mieux que la Flandre par exemple.

Il n'y a cependant pas de corrélation significative entre le taux de retard par pays et son pourcentage de résilients (-0.25, $p=.15$). **Parmi les pays comportant la plus grande proportion de résilients ne figure aucun pays comportant des filières** ; ceux-ci figurent tous dans le bas du tableau (Hongrie, FWB, Luxembourg, Allemagne, Pays-Bas, Autriche, Suisse...).

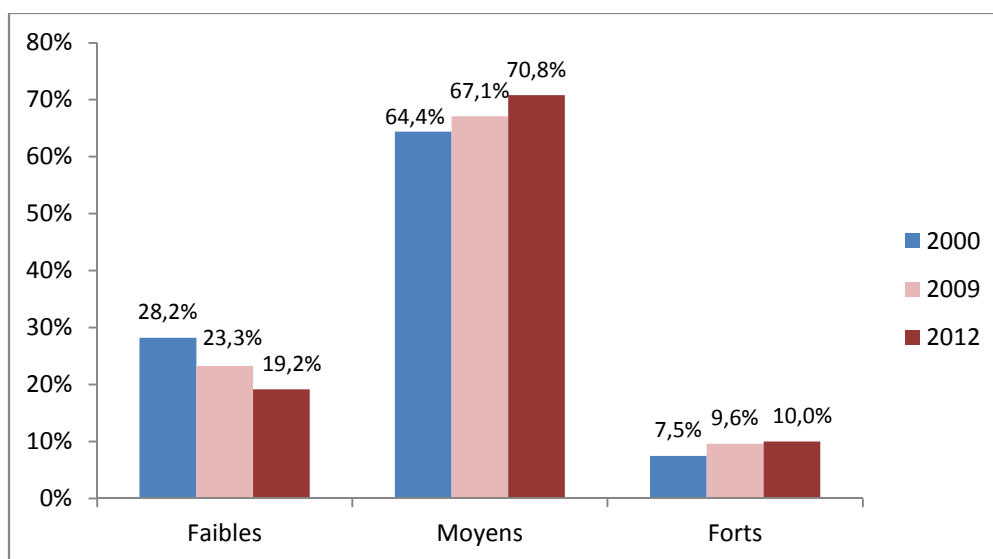
3.6. Le premier degré différencié : un petit pas dans la bonne direction ?

Dans notre système éducatif, bon nombre d'élèves qui connaissent l'échec et le redoublement dans l'enseignement primaire sont envoyés dans l'enseignement secondaire sans avoir obtenu leur CEB. Avant 2007, les élèves étaient orientés vers une 1^{re} accueil, généralement suivie par une 2^e professionnelle et un cursus dans l'enseignement qualifiant. Or, entre 2006 et 2009, se mettent en place d'une part la réforme du 1^{er} degré (décrets de 2006 et 2007), d'autre part le dispositif d'évaluations externes certificatives (décret de 2006 ; le CEB devient obligatoire à partir de 2008). Ces deux décrets envoient un message clair au monde enseignant et aux élèves : il est désormais attendu que les élèves fréquentant le 1^{er} degré différencié (élèves n'ayant pas leur CEB) présentent l'épreuve du CEB et l'obtiennent avant toute orientation. Une 3^e DOA est prévue pour ceux qui n'auraient pas obtenu le CEB à l'issue du 1^{er} degré différencié.

Les effets du décret se reflètent directement dans l'échantillon PISA (pour rappel : élèves de 15 ans, quelle que soit l'année d'étude fréquentée) : alors qu'en 2003, 4 % des élèves de l'échantillon PISA fréquentaient le 1^{er} degré, ils sont trois fois plus nombreux (12 %) en 2012. Le retard scolaire s'aggrave donc avec la mise en place du décret ; on sait néanmoins que les années différenciées ne correspondent pas à un redoublement classique. La grille horaire des années différenciées est spécifique. Ceci explique sans doute qu'en dépit d'une aggravation du retard scolaire, le niveau moyen des élèves du 1^{er} degré dans PISA est meilleur en 2012 qu'en 2003. On note aussi moins d'élèves en 3^e qualification et plus d'élèves en 3^e transition.

Entre 2006 et 2012, les performances en lecture des élèves de 15 ans se sont améliorées. C'est en particulier grâce à une diminution de près de 10 % de la proportion d'élèves dont le niveau en lecture était vraiment très faible (et préoccupant) comme le montre la figure suivante :

Figure 7. Évolution des pourcentages d'élèves faibles, moyens et forts en lecture entre 2000 et 2012 (PISA 2012)



Alors qu'en 2000, la proportion d'élèves faibles était de 28 %, et très supérieure à ce que l'on observait en moyenne dans les pays de l'Océanie, cette proportion tombe en 2012 à 19 % - ce qui est conforme à la moyenne Océanie. Tandis que la proportion d'élèves peu performants en lecture diminue, la proportion d'élèves moyens et très performants croît. La progression se fait au bénéfice de tous. En 2012, la FWB ne se caractérise plus par une proportion anormalement élevée d'élèves « laissés pour compte », ce qui constitue un changement notable.

Le décret sur le 1^{er} degré semble donc, à l'aune des résultats PISA, se révéler efficace dans son ambition de relever le niveau des élèves les plus faibles (ceux qui n'obtiennent pas leur CEB en fin de 6^e). Ce 1^{er} degré, en dépit de son nom, est davantage commun que ne l'était la mouture antérieure. **Il fixe clairement un objectif commun à atteindre par tous, opérationnalisé dans une épreuve précise** (le CEB) dont les caractéristiques sont connues de tous. Que le parcours soit différencié et renforcé - singulièrement en maths et en français - pour y parvenir ne change rien à cet horizon commun. L'idée est qu'il est désormais inadmissible d'orienter par défaut dans l'enseignement de qualification des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en français et en mathématiques. Ceci ne signifie pas que la forme actuelle du 1^{er} degré soit la seule ou la meilleure façon d'y parvenir, cela ne résout pas tous les problèmes (notamment ceux d'inégalités sociales), cela ne dispense assurément pas de réfléchir à un tronc commun plus long et plus ambitieux, mais cela produit en tout cas certaines avancées qui méritent d'être soulignées.

4. A PROPOS DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS SUR LE REDOUBLEMENT¹⁴

4.1. Mais pourquoi continuent-ils à faire doubler ?

Dans de nombreux pays, en particulier, dans les pays francophones, mais aussi dans le Sud de l'Europe (Eurydice, 2011) et en Amérique latine (Labé, Motivans, Truong, & Vasconcellos, 2012), le **redoublement reste en usage avec le fort assentiment des enseignants (et des parents), et ceci alors que de nombreuses études concluent à l'inefficacité de cette pratique, voire à ses effets négatifs** (cf. Crahay, 1996, 2005 & 2007). Cet état de fait interpelle les chercheurs qui s'étonnent de ce qu'en apparence, les convictions et les pratiques des enseignants résistent aux démonstrations scientifiques en la matière ainsi qu'aux tentatives de réforme (cf. notamment à ce sujet Crahay & Donnay, 2001 & 2002). Ceci les amène à poser la question : « Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? » (Marcoux & Crahay, 2008).

Assurément le redoublement s'ancre dans une conception traditionnelle de l'école car, comme le soulignent Pouliot et Potvin (2000), « le redoublement est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale, c'est-à-dire depuis que les élèves sont regroupés par échelons constituant des barrières qui retiennent les élèves qui n'atteignent pas les objectifs fixés » (p. 49). De surcroît, cette pratique sociale est compatible avec une série de raisonnements et de perceptions relatives aux élèves, à leur façon d'apprendre et à leur « intelligence » qui confortent les enseignants dans l'usage qu'ils font du redoublement face à ceux qui éprouvent des difficultés. Ainsi, constatant que certains élèves n'ont pas réalisé en fin d'année scolaire certains apprentissages jugés fondamentaux pour aborder ceux de l'année qui suit, bon nombre d'enseignants jugent raisonnable de faire recommencer l'année à ceux-ci afin de « solidifier les bases ». Dans pareil cas, les enseignants utilisent un raisonnement métaphorique : les apprentissages scolaires sont assimilés à la construction d'une maison et il est de notoriété que celle-ci doit reposer sur des fondations solides. Un raisonnement que semble valider l'observation des élèves qui redoublent ; il est fréquent, en effet, que les enseignants constatent des progrès chez les redoublants et les attribuent – erronément, du point de vue des chercheurs – au fait de répéter l'année scolaire. D'autres fois, les enseignants recourent à des arguments maturationnistes, « invoquant l'âge, la taille ou la corpulence de l'enfant » (Marcoux & Crahay, 2008, p. 508) ou encore à des arguments renvoyant à des aspects de la nature et du développement des capacités cognitives, comme par exemple, le

¹⁴ Les travaux présentés dans ce texte ont été menés par l'équipe *Développement, Apprentissage et Intervention en Situation Scolaire (DAISS)* de l'Université de Genève, dirigée par Marcel Crahay.

manque de compréhension (Desombre, Delelis, Antoine, Lachal, Gaillet & Urban, 2010 ; Do, 2007). Bref, comme de nombreuses croyances relatives à l'éducation, celle concernant le redoublement semble s'intégrer dans une sorte de théorie personnelle ou théorie implicite (Vause, 2009) de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement. L'imperméabilité de cette croyance aux conclusions des chercheurs s'expliquerait dès lors par le fait de son intégration dans un réseau d'idées, de convictions et/ou de représentations.

Le programme de recherches mené par l'équipe DAISS du professeur Crahay a été conçu pour étudier l'évolution et la structuration des croyances et connaissances relatives au redoublement, mais aussi à l'apprentissage, l'intelligence, l'évaluation et les principes de justice en cours de formation et en cours de carrière. L'hypothèse fondamentale est que les croyances des enseignants sont organisées en réseaux conceptuels, plus ou moins élaborés ; selon cette hypothèse, ce serait le degré d'élaboration de ces réseaux conceptuels qui évolue avec la formation et l'expérience sur le terrain.

4.2. A propos des croyances des enseignants en fonction

Les résultats actuellement disponibles concernant la structuration des croyances des enseignants en fonction à propos du redoublement permettent de dégager deux constats majeurs. Premièrement, **un lien important apparaît entre les croyances à propos du redoublement et la connaissance des recherches sur ses effets**. Deuxièmement, **les conceptions psychopédagogiques des enseignants affectent peu ces croyances**. Ces deux constats sont communs à deux études : une porte sur des enseignants belge de la province de Liège, une autre concerne des enseignants genevois. Cette convergence mérite d'être soulignée.

Concernant l'étude menée en Province de Liège, il est important de souligner qu'en première analyse, les tendances générales observées convergent avec les résultats des recherches antérieures concernant les croyances des enseignants de la **FWB** eu égard au redoublement : **la majorité des enseignants exprime un avis favorable envers la pratique du redoublement** (Crahay, 2007). Cependant, une analyse typologique nuance ce constat. Celui-ci est valable pour une majorité d'enseignants (dans notre cas, 57 enseignants assurément), mais ne l'est pas pour un certain nombre d'entre eux (39 selon notre analyse typologique) qui, informés des résultats des recherches sur les effets du redoublement, prennent leur distance par rapport à la croyance commune. Ainsi, il apparaît que **les enseignants qui peuvent faire état d'une bonne connaissance des recherches scientifiques sur les effets du redoublement tendent à ne plus croire en ses bienfaits**. Ceci nous paraît être un résultat important et prometteur en termes de changement des mentalités ou des pratiques. De ce

résultat, on peut déduire l'hypothèse d'action que, **si davantage d'enseignants étaient bien informés des recherches sur le redoublement, ils seraient plus nombreux à mettre en doute ses bienfaits**. Nous écrivons « bien informés » car les données recueillies révèlent que certains enseignants prétendent connaître ces recherches, mais leur attribuent des résultats opposés à ce qu'ils sont. Notons encore que, dans notre échantillon, 6 enseignants attestent d'une réelle connaissance des recherches sur les effets du redoublement et, néanmoins, continuent à croire dans les bienfaits de cette pratique, donc envers et contre les résultats de la recherche. Ceci nous conduit à reconnaître que l'influence de la connaissance des recherches scientifiques sur les croyances n'est pas automatique. Ceci signifie donc que certains enseignants infléchissent leurs croyances en fonction d'éléments rationnels qui leur sont présentés et d'autres pas. Il y a là un phénomène que d'autres recherches devront explorer.

Dans le cadre de l'étude genevoise, deux croyances sur redoublement sont considérées. La première consiste à croire qu'il offre aux élèves en difficulté une seconde chance et, partant, qu'on est en droit d'en attendre des effets positifs quant à leur réussite scolaire. La seconde consiste à penser que le redoublement n'induit pas de préjudices socio-affectifs ; le fait de répéter une année n'a pas de conséquence négative sur l'estime de soi, ni sur la motivation scolaire. Comme le démontre les résultats de l'analyse factorielle, **il est possible de développer certaines croyances relatives à l'efficacité du redoublement indépendamment des croyances quant à ses méfaits potentiels sur le plan affectif**. Une analyse par régression multiple indique que seules les conceptions relatives aux fonctions de l'évaluation aident quelque peu à prédire les croyances relatives au redoublement. Le pourcentage net de variance expliquée par ces conceptions est respectivement de 17 % pour la croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement et 11 % pour le déni des méfaits socio-affectifs. Par contre, la connaissance des recherches sur les effets du redoublement affecte les deux croyances de façon importante, mais différente. L'effet est plus marqué pour les croyances relatives aux méfaits socio-affectifs qu'il ne l'est pour les croyances relatives à ses bienfaits cognitifs. Cette conclusion repose sur plusieurs résultats. D'une part, Crahay, Issaieva & Monseur ont pu constater que la corrélation négative entre l'échelle « connaissance » et l'échelle « croyance 2 (déni des méfaits socioaffectifs) » était plus élevée ($r = -0,62$) que celle reliant les échelles « connaissance » et « croyance 1 (bienfaits cognitifs) » ($r = -0,29$). D'autre part, l'analyse de régression vient renforcer ce constat. Les deux échelles « connaissance et rapport aux recherches » à elles seules expliquent 24 % de la croyance dans les bienfaits scolaires du redoublement. Ces deux mêmes échelles expliquent 45 % de la variance de la croyance correspondant au déni des méfaits socio-affectifs du redoublement. Il est donc possible de conclure qu'au moins dans le cas des enseignants genevois

interrogés, **la connaissance des recherches sur le redoublement fait davantage reculer le déni des méfaits socio-affectifs de cette pratique éducative que la croyance en ses bienfaits scolaires.**

4.3. Étude des croyances de futurs enseignants à leur entrée en formation dans différents contextes culturels.

Une étude menée par Boraita & Marcoux (en préparation) a permis d'explorer les croyances de futurs enseignants à leur entrée en formation. Il s'agit, selon ces chercheurs, du meilleur moment pour tester l'hypothèse de l'influence du facteur culturel sur les croyances relatives au redoublement et d'explorer l'idée que la pratique du redoublement s'inscrit dans une culture de l'échec (Crahay, 1996 ; Perrenoud, 1984). Pour ce faire, Boraita & Marcoux ont interrogé 1238 futurs enseignants en tout début de formation initiale dans différentes institutions de formation en Suisse, France et Belgique en recourant à deux échelles qu'ils ont validées par ailleurs (Boraita & Marcoux, 2013).

Un apport important de cette étude est de conforter les observations réalisées par plusieurs chercheurs (Smith, 1990 ; Bonvin, 2003 ; Marcoux et Crahay, 2008) auprès d'enseignants en fonction : **la croyance dans les bienfaits du redoublement s'appuie sur une conception maturationniste du développement** selon laquelle la répétition d'une année permet de donner du temps à l'élève pour murir.

Un autre apport concerne des variations d'ordre culturel entre les futurs enseignants français, suisses ou belges qui débutent leur formation. Ainsi, **contrairement aux étudiants suisses et français, les futurs enseignants belges entrent en formation d'enseignant avec l'idée que le redoublement est une pratique normale, voire une bonne pratique, dont la décision repose clairement sur les notes scolaires. L'existence de cultures pédagogiques reflétant les croyances initiales des futurs enseignants se confirme dans notre étude. Dans le contexte scolaire belge, la culture de la note scolaire et la pratique du redoublement sont fortement ancrées, bien plus que dans les contextes suisses et, semble-t-il, français.**

Par ailleurs, les résultats de l'étude confortent les observations rapportées plus haut. Ils mettent également en évidence une certaine indépendance dans les croyances concernant l'efficacité du redoublement sur le plan scolaire et celle redoutant ses effets socio-affectifs négatifs. Il apparaît que **chez certains futurs enseignants, principalement belges, il semble possible d'adhérer aux croyances dans les bienfaits du redoublement sur le plan scolaire en redoutant ses conséquences socio-affectives et vice versa.** Enfin, il apparaît que parmi les futurs enseignants suisses et français interrogés dans cette étude, on en retrouve presque autant qui ont un profil de croyances plutôt en

faveur de la pratique du redoublement qu'en défaveur. **Ce n'est que parmi les futurs enseignants belges que l'on retrouve cette tendance à être majoritairement en faveur du redoublement.**

4.4. Étude de l'effet d'un module de formation sur les croyances de quelques futurs enseignants

Dans le cadre d'une étude à petite échelle, Boraita (2013) a appliqué un schéma prétest – traitement – post-test, en proposant deux entretiens semi-structurés à onze étudiants volontaires inscrits en troisième année de formation à l'Université de Genève avant et après un module de formation incluant des cours relatifs à l'échec scolaire et aux effets du redoublement. Signalons que, c'est durant cette troisième année que la formation pratique des futurs enseignants démarre vraiment. Une grille d'entretien semi-structuré a été élaborée sur la base des travaux d'étudiants pilotés par Crahay au cours des dernières années (Burdevet, 1994 ; Fernandez-Fecchi & Granja, 2006 ; Mastroianni & Dallafiora, 2007; Dupontet & Gronedijk, 2007) ainsi que des travaux de Marcoux et Crahay (2008). Les futurs enseignants ont été interrogés sur leurs croyances relatives au redoublement au regard de leurs autres conceptions psychopédagogiques sur l'apprentissage, l'intelligence, l'évaluation et la justice scolaire. Lors du second entretien, ils ont également été invités à discuter des éléments de la formation qui ont influencé ou non leurs croyances.

Les résultats montrent que lors du premier entretien, six futurs enseignants sur onze ont d'emblée défavorables à la pratique, quatre se disent sans avis et un favorable. Ensuite, les propos rapportés durant le second entretien témoignent d'évolution et de changement dans les croyances des futurs enseignants concernant le redoublement mais aussi dans leurs autres conceptions psychopédagogiques. Plus précisément, ce sont uniquement les cours théoriques qui ont influencé les croyances des futurs sur le redoublement, en leur permettant notamment d'avoir connaissance des recherches dans ce domaine, et leurs conceptions de l'évaluation ; deux pratiques que les futurs enseignants n'ont pas eu l'occasion de voir concrètement lors de leur stage. Leurs conceptions de l'apprentissage, l'intelligence et la justice scolaire sont quant à elles influencées par l'articulation théorie-pratique du module de formation et par la collaboration mise en place entre les futurs enseignants, les formateurs de terrain et les formateurs universitaires.

Cette étude met donc en évidence l'influence positive que peut avoir un module de formation initiale sur les croyances de futurs enseignants ; module présentant certaines spécificités sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Enfin, il apparaît que **la croyance dans l'inutilité du redoublement, en plus d'être influencée par la connaissance des recherches sur les effets néfastes de la pratique, est liée**

à une adhésion à l'égalité des acquis et à l'évaluation formative, des croyances qui engagent clairement le pari d'éducabilité.

4.5. Étude de l'évolution des croyances des futurs enseignants au cours de la formation initiale

Dans la foulée de l'étude précédente, Boraita, Crahay & Monseur (en préparation) ont analysé l'effet de la formation initiale à l'Université de Genève sur les croyances de 341 futurs enseignants primaires relatives au redoublement et tenté de voir comment celles-ci évoluent au regard de la connaissance des recherches et des autres conceptions psychopédagogiques. A défaut de pouvoir mettre en place un design longitudinal, trois cohortes de futurs enseignants ont été créées afin de tester l'influence de (1) l'entrée en formation et la première année de cours, (2) la formation focalisée sur l'enseignement primaire et (3) la fin de la formation avec la réalisation des stages selon un schéma pré-test/post-test utilisant les questionnaires validés et utilisés dans les précédentes études.

Le premier apport de cette étude est de constater une évolution des croyances des futurs enseignants sur le redoublement et de leurs conceptions de l'apprentissage, l'intelligence, l'évaluation et la justice scolaire ainsi que des connaissances sur le redoublement. **C'est au cours de la première année de formation que les croyances sur le redoublement évoluent le plus.** Cette évolution s'accompagne d'une connaissance des recherches sur les effets de la pratique et semble perdurer en fin de formation. Les conceptions psychopédagogiques évoluent davantage par après, au cours de la formation à l'enseignement primaire et celles-ci s'inscrivent dans le pari d'éducabilité.

Le second apport de cette étude est de confirmer les liens entre la croyance sur le redoublement et, d'une part, la connaissance des recherches, d'autre part, les conceptions psychopédagogiques des futurs enseignants.

4.6. En résumé

Alors que la littérature de recherche concernant l'évolution des croyances des futurs enseignants lors de la formation met en évidence des conclusions plutôt pessimistes (e.g., Borko & Putnam (1996) ; Richardson & Placier, 2001), les travaux présentés ici portant spécifiquement sur les croyances relatives au redoublement aboutissent à des constats nettement plus encourageants. Les résultats de l'étude de Boraita (2013) se focalisant sur l'effet d'un module de formation spécifique et l'étude de Boraita, Crahay & Monseur (en préparation) menée auprès de cohortes de futurs enseignants avant/après des moments clé de leur formation indiquent que **les croyances des futurs enseignants**

concernant le redoublement peuvent évoluer. En effet, on constate d'une part que les 11 futurs enseignants interviewés ont tous évolué dans le sens souhaité à la fin du module de formation et rapportent que **ce sont les connaissances des recherches qui ont fait évoluer leurs croyances sur le redoublement** et d'autre part, que c'est dans la cohorte de futurs enseignants mesurant l'effet de la **première année de cours que la croyance en faveur du redoublement décline le plus alors que la connaissance des recherches augmente le plus.**

Ces constats nous paraissent importants puisqu'ils vont à l'encontre de la littérature de recherche. Ainsi, ils nous amènent à nous interroger sur les raisons de cette évolution des croyances. En effet, comment se fait-il que les croyances relatives au redoublement des futurs enseignants en formation à l'Université de Genève évoluent en cours de formation alors que la majorité des recherches dans le domaine conclut de façon opposée ? Pour répondre à ces questions, il nous semble nécessaire de revenir sur la revue de la littérature entreprise par Boraita et Crahay (2013).

Il semblerait que le module de formation spécifique suivi par les futurs enseignants (Boraita, 2013) réponde à certaines des carences de la formation initiale qui feraient obstacle à l'évolution et au changement de croyances au cours de celle-ci. Si le module n'est pas basé sur un travail intensif sur les croyances initiales des futurs enseignants comme suggéré par les chercheurs du domaine (e.g., Evans, 1986 ; Raths, 2001), il s'organise autour d'une **articulation de la théorie et de la pratique** et d'une **collaboration entre les futurs enseignants, les formateurs de terrain et les formateurs universitaires** (e.g., Kagan, 1992b). Les futurs enseignants peuvent ainsi interagir entre eux et confronter régulièrement leurs points de vue. **Ils s'engagent de cette façon dans un processus de réflexion au cours duquel il leur est possible de remettre en cause leurs croyances personnelles et, parallèlement, de s'approprier les apports théoriques des formateurs universitaires.** Cette nécessité d'un aller-retour entre la théorie et la pratique est soulignée par les 11 futurs enseignants de notre étude qualitative et se retrouve dans la littérature de recherche. Nombreux sont les futurs enseignants qui rapportent un manque de liens entre les cours théoriques et leurs expériences de terrain au cours de la formation (e.g., Clark & Peterson, 1986 ; Olson, 1981 ; Richardson & Hamilton, 1994). Les futurs enseignants se retrouvent alors démunis face aux pratiques pédagogiques à mettre en œuvre en classe et se raccrochent à leurs propres croyances de l'enseignement (Tillema & Knol, 1997).

Une autre différence entre les recherches de la littérature et le programme de recherches de l'équipe DAISS présenté ici est l'objet d'étude. L'objet y est ciblé et précis, il s'agit de la pratique du redoublement, alors que les recherches passées en revue par Boraita & Crahay (2013) portent davantage sur des croyances relatives à des phénomènes plus larges tels que les processus

d'enseignement, d'apprentissage, ou la gestion des élèves. Il s'agit en fait de processus pour lesquels le débat scientifique reste actuel et regorge de positions différentes. Concernant par exemple la question de la gestion de classe, nous avons entendu des futurs enseignants dire être dans le flou, expliquant « avoir entendu tellement de choses à ce propos » qu'ils ne savent plus se positionner. **Concernant le redoublement, toutes les justifications de l'évolution des croyances se rapportent au fait qu'ils ont eu connaissance des recherches. Il s'agit pour les futurs enseignants de preuves empiriques renforcées par les positions cohérentes de leurs formateurs. De plus, les formateurs des enseignants primaires partagent une position relativement défavorable à la pratique. Les futurs enseignants se retrouvent donc rarement confrontés à des avis contradictoires dans leur formation universitaire, ce qui n'est probablement pas le cas pour les thématiques relatives à l'enseignement.** Comme l'ont souligné différents auteurs (e.g., Fenstermacher, 1994 ; Tillema & Knol, 1997), les incohérences et contradictions entre formateurs d'un même cursus de formation peuvent être un réel obstacle à l'évolution des croyances.

D'une manière générale, les résultats engrangés dans le cadre du programme de recherches de l'équipe DAISS permettent de dessiner des lignes d'action claires afin de faire évoluer les croyances des enseignants en ce qui concerne le redoublement. Il est important de leur **donner l'opportunité d'avoir une connaissance approfondie des recherches sur le redoublement. Cette action peut et même doit, selon notre point de vue, s'inscrire dans le cursus de la formation initiale des hautes écoles pédagogiques.** Comme l'ont montré les études de Cantillo Estepa (2009), Crahay, Ory & Boraita (2012) et Laduron (2008), **bon nombre de futurs enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles terminent leur formation initiale sans avoir entendu parler de ces recherches.** De surcroît, il importerait que les formateurs des futurs enseignants tiennent tous à propos du redoublement le même langage. A ce propos, nous craignons que certains formateurs d'enseignants n'aient pas connaissance de ces recherches. **Complémentairement à une action au niveau de la formation initiale, il conviendrait de mener une action d'information à large échelle qui, idéalement, toucherait TOUS les enseignants en fonction car, comme le montre la recherche de Crahay, Marbaise & Issaieva (accepté), on trouve encore en Fédération Wallonie-Bruxelles bon nombre d'enseignants en fonction qui n'ont pas connaissance de ces recherches.**

Une action conjointe au niveau de la formation initiale des futurs enseignants et de la formation continuée des enseignants en fonction paraît nécessaire. Il convient en effet de rappeler l'étude d'Hausoul (2005) qui a documenté l'effet fragilisant et déstabilisateur de l'entrée en fonction sur les croyances des futurs enseignants eu égard au redoublement. **Confrontés aux avis d'enseignants chevronnés, des futurs enseignants qui ont reçu une formation portant sur les effets du redoublement, n'osent pas maintenir leurs croyances autres, nouvellement construites.** A cet

égard, les témoignages des quelque xxx enseignants en fonction ayant décidé de s'inscrire au Master en Sciences de l'éducation à l'ULg au cours de cette année académique sont éclairants. La grande majorité se sont dits totalement ignorants des causes et des conséquences du redoublement. Ces déclarations spontanées confirment les résultats des recherches citées ci-dessous, mais contredisent une idée reçue, et souvent entendue dans la bouche de décideurs ou d'acteurs du monde de l'éducation selon laquelle les résultats de la recherche sur le redoublement ont largement percolé auprès des enseignants et que l'information est maintenant bien passée ! Non seulement ces enseignants en reprise d'études soulignent les carences en termes de formation initiale, mais ils pointent également le manque de formation continuée dans ce domaine.

5. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Notre système éducatif se singularise par une pratique éhontée du redoublement. Nous sommes « champions du monde » en la matière, et de loin.

Au niveau systémique, on relève que la pratique du redoublement ne conduit pas à plus d'efficacité, mais conduit surtout à beaucoup d'inégalités : entre écoles, et entre élèves en fonction de leur origine sociale.

Au niveau individuel, le redoublement n'aide pas les élèves à repartir du bon pied (pas de bénéfices cognitifs à moyen ou long terme), contribue à éroder la confiance en soi, favorise le décrochage scolaire et diminue les aspirations d'études et de carrière.

Pourquoi donc cette pratique reste-t-elle si fréquente en FWB ? Sans doute parce qu'elle reste largement légitimée par l'institution. A cet égard, les réformes menées depuis les années 2000 pour limiter la pratique du redoublement ont sans doute contribué à diffuser un message assez contradictoire aux enseignants : certes la pratique du redoublement a été découragée, mais on a parallèlement donné le message que si redoubler n'était pas souhaitable, il fallait sans doute à de nombreux moments du parcours scolaire refaire des « années complémentaires » dont on voit peu en quoi elles diffèrent du redoublement. Or, de nombreux enseignants sont à la recherche d'outils leur permettant de gérer les difficultés des élèves. Qu'a-t-on proposé à tous ceux qui prévoient dès le mois de novembre un redoublement pour tel ou tel élève et que rien n'incite à mettre quoi que ce soit en place, si ce n'est d'informer des parents démunis – qui pourront quand ils en ont les moyens se tourner vers des solutions externes ? Au-delà de la 2^e primaire... rien. Pour les élèves de 2,5 à 8 ans, il faut mentionner le projet « *Décolâge !* », mis en œuvre sous cette législature.

Le projet « *Décolâge!* » vise la mise en place d'alternatives au maintien en 3^e maternelle et au redoublement en début de scolarité. Ce projet, en mobilisant différents types d'acteurs (enseignants, agents de centres PMS, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, formateurs, inspecteurs, chercheurs, partenaires extérieurs), cherche à construire et soutenir une **communauté de pratiques**. On parle d'ailleurs de la « Communauté *Décolâge!* ». Gagnon (2003), sur la base des travaux de Wenger *et al.* (2001) et de Lesser et Storck (2001) précise qu'une communauté de pratiques est « un groupe d'individus partageant un intérêt, un ensemble de problèmes, une passion pour un sujet donné et qui approfondit ses connaissances dans ce champ d'expertise en agissant les uns sur les autres sur une base continue [...] L'objectif [...] est de résoudre collectivement des problèmes et de recevoir du feedback de la part des collègues sur ses propos. [...] Certains auteurs la définissent

comme un groupe dont les membres partagent des intérêts communs et collaborent régulièrement dans des activités de diffusion des savoirs et des apprentissages » (p. 6). La Communauté *Décolâge!* est articulée autour des écoles qui se sont donné pour objectif de réduire le taux de maintien en 3M et le taux de redoublement au début de l'enseignement primaire. Une plateforme internet – l'espace numérique de travail *Décolâge!* - participe à la création et au maintien de cette communauté. En effet, cet outil est présenté comme « un levier pour la mise en place des mécanismes de collaboration et de coopération entre acteurs de l'éducation. Il offre aux enseignants, aux agents CPMS et aux directions un outil à multiples facettes qui autorise la convergence des différentes actions vers une prise en charge intégrée de chaque apprenant, une prise en charge qui tiendra compte de l'ensemble des caractéristiques de celui-ci tant sur le plan des apprentissages que sur celui de la construction de son statut d'adulte en devenir. Outre un espace personnel, l'espace numérique de travail met à disposition une série de modalités qui permettront aux membres d'adhérer à des groupes de réflexion et de travail, de partager des documents de travail en les y déposant et les téléchargeant. » (Site www.decolage.be)

L'Institut de Formation en cours de Carrière est aussi un partenaire important dans la mise en place et le soutien de la Communauté *Décolâge!*. Une formation hybride, mêlant activités en présentiel et à distance, est organisée à l'intention des équipes éducatives impliquées dans le projet. Une condition d'accès à cette formation est que plusieurs acteurs provenant de la même équipe éducative s'y inscrivent (par exemple, une enseignante de maternelle, un enseignant de primaire et un agent du centre PMS). Cette condition a été décidée en conséquence de résultats de recherches qui montrent que c'est en mobilisant plusieurs acteurs-clés d'une même équipe que des pratiques alternatives à la répétition d'une année peuvent voir le jour et s'installer de manière durable (Bouko & Vanlint, 2011 ; Chenu *et al.*, 2011). La formation porte sur des pratiques d'évaluation diagnostique et formative et l'appropriation d'outils de valorisation des acquis et de différenciation des pratiques.

Dans son principe, ce projet constitue une approche nouvelle pour lutter contre l'échec scolaire avec les enseignants. Au-delà des séances d'information sur la problématique du maintien et du redoublement, il propose de nombreux outils pédagogiques (un kit pédagogique), mais surtout des principes, et notamment d'adopter une posture diagnostique et positive, plutôt qu'évaluative et sanctionnante. Le projet est mis en œuvre par des équipes pédagogiques qui désirent s'investir sur base volontaire dans le projet.

Ce projet est en cours d'évaluation. Il n'est donc pas possible pour l'instant de tirer des conclusions sur sa mise en œuvre ou son efficacité. Les quelques retours informels que nous avons eus d'équipes impliquées dans le projet nous incitent à insister sur l'importance de développer des principes qui

guident l'action des enseignants à côté du développement d'outils, car des outils utilisés par des enseignants avec qui l'on n'aurait pas travaillé en profondeur sur les fondements théoriques qui les sous-tendent risquent au mieux d'être inefficaces, au pire d'être contre-productifs. Ainsi, certains enseignants en fonction en reprise d'études à l'ULg participaient au projet « Décolâge ! » et avaient reçu une formation à l'exploitation des outils proposés dans le kit pédagogique. Ils ont avoué avoir seulement compris à quoi servaient ce projet et ces outils au terme d'une série de cours de master articulant théorie et travaux pratiques sur les dispositifs et principes d'actions pour lutter contre l'échec et le décrochage. Ne disposant pas d'éléments théoriques suffisants, ils ne comprenaient pas les causes, mécanismes et conséquences potentielles des pratiques de maintien et de redoublement, ils ne voyaient donc pas l'urgence de modifier leurs pratiques. Sans une phase de retour théorique sur les pratiques une fois les outils pris en main, ils ne voyaient pas tellement l'utilité de ces outils, finalement peu révolutionnaires et qui ne semblaient pas avoir de résultats immédiats. Et pour cause, ces outils ne peuvent être efficaces qu'exploités dans la durée par des enseignants conscientisés sur les enjeux et modifiant petit à petit leur regard sur les potentialités de chaque élève.

Les enseignements de cette expérience nous conduisent à préciser les pistes d'actions évoquées plus haut concernant la formation initiale et continuée des enseignants. Il faudrait, nous l'avons dit, assurer que tous les futurs enseignants acquièrent une maîtrise approfondie de l'état de la recherche sur la question, tant en formation initiale que via la formation continuée. Pour être efficace, cette information doit pouvoir être articulée aux pratiques professionnelles. C'est dans un mouvement d'aller-retour entre théorie et pratique, nourri des expériences et du regard de collègues et d'autres professionnels de l'éducation que les croyances et les pratiques ont sans doute le plus de chances d'évoluer. A cet égard, il faut sans doute repenser les modalités organisationnelles de la formation continuée. Les formations actuelles s'inscrivent dans des durées dérisoirement courtes, et selon des schémas qui ne permettent pas un processus d'aller-retour entre théorique et pratique. Une formation continuée digne de ce nom dans le domaine de la lutte contre l'échec scolaire devrait pouvoir être échelonnée sur au moins un semestre, elle devrait permettre une maîtrise approfondie de la recherche ; inviter les enseignants à dégager des principes d'actions pédagogiques ; prévoir du temps pour l'observation de pratiques pédagogiques efficaces et accompagner la mise en place progressive d'outils pédagogiques. Les structures du système sont inégalitaires : il importe donc de les questionner. Mais agir sur les structures suppose aussi d'agir sur les pratiques, et partant, sur les représentations. Repenser en profondeur et de manière articulée la formation initiale et la formation en cours de carrière des enseignants est urgent. Il est alarmant de constater qu'aujourd'hui encore, la majorité des enseignants sortent de formation sans avoir été sensibilisés à la problématique de

l'échec scolaire, sans avoir eu l'occasion de prendre connaissance des recherches sur les effets du redoublement.

Tout au long de ce rapport, il a été question du redoublement. S'il constitue une problématique cruciale au sein du système éducatif en Fédération Wallonie – Bruxelles, il est important de garder en tête qu'il ne constitue qu'un seul des rouages dans les mécanismes porteurs d'efficacité et d'équité dans notre enseignement. L'amélioration de l'efficacité et l'équité de notre système éducatif ne peut donc passer que par une action multiple et profonde : sur la pratique du redoublement bien sûr, mais aussi sur l'orientation précoce vers des filières de relégation voire vers l'enseignement spécialisé, sur la régulation des inscriptions et la concurrence entre établissements.

Enfin d'une manière générale, il importe de repenser le sens de l'école et des apprentissages. Ce texte a démontré que les effets escomptés sur les apprentissages en pratiquant le redoublement étaient en réalité souvent nuls ou contre-productifs. Mais le problème du redoublement comme moyen de pression, en particulier dans l'enseignement secondaire, a été peu abordé. Dans un système profondément marqué par une culture de l'évaluation et de l'échec, les élèves apprennent très tôt à s'investir pour les points, les notes, et pour passer de classe, alors que les plus jeunes (en 1^{re} et 2^e années primaires) vont d'abord à l'école pour apprendre. En termes plus scientifiques, les buts de performances l'emportent souvent sur les buts de maîtrise, ce qui n'est favorable ni pour les apprentissages ni pour la motivation. Certains enseignants ou parents redoutent que les élèves de l'enseignement secondaire en particulier ne s'engagent plus dans les apprentissages scolaires sans la menace d'un redoublement possible. Il faut oser la question : pour quelle proportion et quel type d'élèves cette menace se révèle-t-elle vraiment motivante ? Combien choisissent quand même de ne pas s'investir dans leurs études, qu'elles qu'en soient les conséquences à moyen terme ? Et surtout pourquoi ? La question du désengagement scolaire qui fait le lit de l'échec ou du décrochage dépasse de loin le débat sur le redoublement, et rejoint celle, autrement essentielle, de la façon dont une société pense la formation de ses jeunes. En termes plus imagés, dans l'enseignement secondaire, vouloir supprimer le redoublement (le bâton) impose un préalable : une réflexion indispensable sur les nourritures (les carottes) qui rendraient le bâton inutile.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, K., Entwisle, D., & Dauber, S. (1994). *On the success of failure: a reassessment of grade retention in the primary grades*. New York: Cambridge University Press.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teacher College Record*, 103, 760-822.
- Allensworth, E. (2004). *Ending social promotion. Dropout rates in Chicago after implementation of the eighth grade promotion gate*. Consortium of Chicago Schools Research.
- Baye, A, Fagnant, A, Hindryckx, G, Lafontaine, D, Matoul, A, & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 19-20.
- Baye, A, Demonty, I, Fagnant, A, Lafontaine, D, Matoul, A, & Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 29-30.
- Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: the case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2(2), 277-294.
- Boraita, F. (2013). Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement. Etude qualitative à l'Université de Genève. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 35(2), 347-369.
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue Française de Pédagogie*, 183(2), 99-158.
- Boraita, F., & Marcoux, G. (2013). Adaptation et validation d'échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement. *Mesure et Evaluation en Education*, 36(1), 49-81.
- Boraita, F., & Marcoux, G. (en préparation). *Croyances quant à la pratique du redoublement de futurs enseignants entrant en formation dans différents contextes éducatifs*.
- Boraita, F., Crahay, M., & Monseur, C. (en préparation). *Effet de la formation initiale sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement*. Résultats d'une étude menée à l'Université de Genève.
- Borko, H., & Putnam, R.-T. (1996). Learning to teach. In D.-L. Berliner & R.-C. Calfee (Eds). *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition. Education policy Series Vol. 6*. International Academy of Education. International Institute for Educational Planning.

- Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine, & Monseur (Mars 2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Burdevet, E. (1994). *Comment les enseignants prennent-ils une décision de redoublement?* Mémoire de Licence, Université de Genève.
- Burkam, D.T., LoGerfo, L., Ready, D., & Lee, V.E. (2007). The differential effects of repeating kindergarten. *Journal of Education for Student Placed At Risk*, 12(2), 103-136.
- Cantillo Estepa, C. (2009). *Les jeunes enseignants face au redoublement: analyse de l'évolution de leur conception*. (Mémoire non publié). Université Libre de Bruxelles.
- Chenu, F., Crépin, F. & Jehin, M. (2003). Un 1^{er} degré pour tous ? L'expérience de huit établissements. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.
- Chenu, F., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V. Hindryckx, G., & Grisay, A. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en 3^e maternelle*. Rapport de recherche. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.
- Clark, C. M., & Peterson, P.-L. (1986). Teachers' thought processes. In M.-C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (pp. 255-296). New York: Mac Millan.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (1^{re} éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2005). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M., & Donnay J. (2002). *Où en sont les écoles dans la mise en place du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite ?* Rapport de recherche auprès du Ministre de l'Enseignement Fondamental, Université de Liège.
- Crahay, M., & Donnay, J. (2001). *La mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire*. Recherche interuniversitaire, Rapport de recherche auprès du Ministre de l'Enseignement Secondaire, Université de Liège.
- Crahay, M., Issaieva, E., & Monseur, C. (soumis). Quand les enseignants cessent de croire aux vertus du redoublement ! *Revue Française de pédagogie*.
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). (Accepté). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 11.
- Crahay, M., Ory, P., & Boraita, F. (2012). Les croyances des enseignants concernant le redoublement évoluent-elles au cours de leur formation initiale. *Annales Scientifiques de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education*, de l'Université "Ovidius" de Constanta, pp. 31-51.
- Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 173, 5-18.

Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine, & Monseur (Mars 2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*.

Do, C. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*. Les Dossiers, 182. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En ligne <<http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf> > (consulté le 13 février 2012).

Dong, Y. (2010). Kept back to get ahead ? Kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review*, 54, 219-236.

Dupontet, K., & Gronedijk, M. (2007). *Vécus d'élèves doublants: destins scellés ou ouverts sur une évolution ? Ou comment le vécu des élèves évolue en fonction des actions pédagogiques et humaines des enseignants*. Mémoire de Licence, Université de Genève.

Evans, H. (1986). How do early field experiences influence the student teacher ? *Journal of Education for Teaching*, Vol. 12, 1, 35-46.

Fédération Wallonie-Bruxelles (Novembre 2013). *Les indicateurs de l'Enseignement 2013, 8^e édition*.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching ». In L. Darling-Hammond (Ed.) *Review of research in education*, Vol. 20, 1-54. Washington, DC: American Educational Research Association.

Fernandez-Fecchi, A-L., & Granja, B. (2006). *Le redoublement : comment les enseignants en parlent ? Etude des conceptions de seize enseignants genevois par rapport au redoublement et comparaison avec les conclusions de Burdevet*. (Mémoire de licence inédit). Université de Genève.

Forget, A. & Straeten, M.-H. (2001). Réforme du premier degré : état des lieux. *Le Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 175-186.

Gagnon, N. (2003). Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique -en réseau- dans un contexte de formation en milieu organisationnel. Essai présenté en vue de l'obtention du grade de maître ès arts. Québec : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval.

Gary-Bobo, R., & Robin, J.M. (2011). *La querelle des redoublements : analyse économique et problèmes statistiques*. http://ces.univ-paris1.fr/membre/Gary-Bobo/RGB_Robin4Final.pdf

Goos, M. (2013). *Grade retention. The role of the national educational policy and the effects on students' academic achievement, psychosocial functioning, and school career*. Katholieke Universiteit Leuven, thèse de doctorat inedited.

Goos, M., Belfi, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (soumis). Is first-grade retention mere rehearsal? A closer look at extra support received and its consequences on student academic achievement and psychosocial functioning. *Psychology in the schools*.

Grisay, A. (2001). Évaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège*, 7-8.

Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine, & Monseur (Mars 2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*.

Hausoul E. (2005). *Quels sont les effets de l'insertion professionnelle des enseignants sur leurs représentations sociales et, plus précisément, sur leur représentation de l'échec scolaire ?* Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université de Liège.

Holmes, C. T. & Matthews, K. M. (1984). The effects of non-promotion on elementary and junior high school pupils : a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236.

Holmes, C. T. (1990). Grade Level Retention Effects : A Meta-Analysis of Research Studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (pp. 16-33). Bristol: Falmer Press.

Hong, G., & Raudenbush, S.W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 27-3, 205-224.

Hutmacher, W. (1992). L'école peut-elle se considérer comme partie du problème de l'échec ? In B. Pierrehumbert (Ed.), *Echec à l'école. Echec de l'école* (pp. 43-48). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Inspection de la Communauté française pour l'enseignement fondamental subventionné (1992). *Evaluation de l'institution scolaire*. Bruxelles : Ministère de l'Education de la Recherche et de la Formation.

Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635.

Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2004). "Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226-244.

Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 33-58.

Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62, 129-169.

Labé, O., Bell, S., Guadalupe, C., Huebler, F. Motivans, A., Truong, N., & Vasconcelos, A. (2012). Opportunités perdues : impact du redoublement et du départ prématuré de l'école. In *UNESCO-ISU* (pp. 9-61). Montréal : ISU.

Laduron, I. (2008). *Approche quantitative et exploratoire des croyances psychologiques, épistémologiques et pédagogiques de futurs enseignants du primaire*. (Mémoire de licence inédit). Université de Liège.

Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M. et Monseur, C. (2012). Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. In M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace* (pp. 109-143). Bruxelles : de Boeck.

Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine, & Monseur (Mars 2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*.

Leinhardt, G. (1980). Transition rooms: Promoting maturation or reducing education? *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 53-61.

Lesser, E.L., & Storck, J. (2001), Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40, 4, 831-841.

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

Mastroianni, J., & Dallafiora, N. (2007). *Construction du positionnement des enseignants face au redoublement : propos de 40 enseignants issus des divisions élémentaire et moyenne*. Mémoire de Licence, Université de Genève.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité. In V. Dupriez & X. Dumay (Ed.), *L'efficacité en éducation, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

Olson, J.K. (1981). Teacher influence in the classroom. *Instructional Science*, 10, 259–275.

Ou, S.R., & Reynolds, A.J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 118-139.

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

Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.

Pouliot, L., & Poitvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. 25, 4, 247-261.

Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 3, 1, 385–391.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington DC: American educational research association.

Richardson, V., & Hamilton, M. L. (1994). The practical argument staff development process. In V. Richardson (Ed.), *Teacher change and staff development process: A case in reading instruction* (109-134). New York: Teachers College Press.

Russo, A. (2004). Retaining retention: how Chicago changed —but ultimately saved—its controversial program to end social promotion. In A. Russo (Ed.). *School Reform in Chicago: Lessons in Policy and Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine, & Monseur (Mars 2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*.
- Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 67.
- Shepard, L.A., & Smith, M.L. (Eds.) (1989). *Flunking grades: Research and policies on retention*. London: The Falmer Press. (See chapter by C.T. Holmes, pp. 16-33.)
- Shepard, L.A., Smith, M.L., & Marion, S. (1996). Failed evidence on grade retention. *Psychology in the Schools*, 33, 251-261.
- Smith, M. L. (1990). Teachers' beliefs about retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention*. Bristol: Falmer Press, 16-33.
- Tillema, H., & Knol, W. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and teacher Education*, Vol. 13, 6, 579-595.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner: vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Wenger, E., Snyder, W., Pfeffer, J., Seely Brown, J., & Robert, I. (2001). *Harvard Business Review on Organizational Learning*. Boston : Harvard Business School Press.