

L'échec scolaire est une maltraitance



Le cancre – Harold Copping (1863-1932)

Un dossier de la Ligue des Droits de l'Enfant

Hunderenveld

705

–

1082

Bruxelles

Un Etat de Droit ne peut tolérer que l'on maltraite les plus fragiles, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants. Nous sommes conscients à quel point le débat que nous lançons touchera la sensibilité des citoyens. Certains y verront une élucubration de doux rêveurs, voire d'idéalistes inconscients ; d'autres s'y trouveront reconnus dans la souffrance qu'ils ont vécue ou que vivent leurs enfants au quotidien. Pour d'autres, enfin, ce sera une souffrance sans nom. Comment pouvoir accepter de s'entendre dire avoir maltraité ses élèves pendant des années – parfois une carrière complète – alors qu'on est convaincu d'avoir agi pour leur bien en les faisant redoubler. Qu'ils nous en excusent. Nous sommes convaincus qu'ils ont réellement agi dans ce qu'ils croyaient être l'intérêt de leurs élèves et nous comprenons cette réelle souffrance. L'objectif de ce dossier n'est pas de pointer le doigt sur qui que ce soit, mais sur des pratiques qui ne sont en rien pédagogiques et qui sont contre-productives. L'intérêt des enfants doit guider les actions des professionnels de l'éducation.

Les études scientifiques sont sans appel : l'échec scolaire ne sert à rien, est contreproductif et met les élèves en grande souffrance psychologique. Il serait plus performant, pour eux, de les laisser progresser dans la classe supérieure. Cette vérité scientifique, pourtant, ne date pas d'hier¹. Les premières recherches en la matière datent de près d'un siècle.

L'échec scolaire est une institution en Belgique. Mais également en France ou aux Etats-Unis, qui sont nos référents culturels². Pourtant, il est des pays où celui-ci est banni, précisément parce qu'il est maltraitance. Ces systèmes scolaires qui ne pratiquent pas l'échec scolaire sont, par ailleurs, nettement plus performants et cartonnent dans les enquêtes internationales alors que nous nous traînons lamentablement en queue de peloton.

Pourtant, nous ne demandons pas à arriver en tête. Une école équitable, qui ne maltraiterait pas ses élèves, qui les porterait vers l'égalité des acquis, nous conviendrait déjà³. Tout simplement parce qu'elle serait démocratique. Aujourd'hui l'Ecole est une institution faite par des adultes... pour des adultes. L'enfant y est toléré pour autant qu'il entre dans la norme établie, le moule établi par l'institution, et qu'il ne s'y fasse pas remarquer par des difficultés d'apprentissage.

Ce dossier a pour objectif de rappeler combien cette pratique d'un autre âge est contraire à l'intérêt même des élèves en difficultés et que d'autres pratiques professionnelles doivent être mises en place. Il est important qu'on ne puisse plus dire « je ne savais pas ».

Entre maltraitance et intérêt supérieur des élèves, chacun d'entre nous, aujourd'hui, se doit de choisir.

Jean-Pierre Coenen – Enseignant et Président de la Ligue des Droits de l'Enfant

¹ Par exemple « Peut-on lutter contre l'échec scolaire – Crahay 1996 » disponible, sur commande, dans toutes les bonnes librairies ou, plus récemment « Redoubler à l'école ? Recommencer n'est pas jouer – LE SOIR 30 juin 2007 ». Voir aussi sur Internet les nombreuses occurrences sur le terme « redoublement ».

² Les feuilletons et films que nous voyons à la télé ou au cinéma et qui ont pour cadre l'Ecole abordent l'échec scolaire comme une fatalité. Nous sommes imprégnés de cette « idéologie ». Si nous avions la chance de regarder plus de fils finlandais ou coréens, nous serions conscientisés depuis longtemps qu'il s'agit avant tout d'un dysfonctionnement de l'Institution scolaire.

³ Pourtant, cela la ferait inévitablement progresser dans le classement international.

Table des matières

Table des matières	3
Droit à l'éducation et Droit à la protection contre les mauvais traitements	4
Résumé	6
1. Qu'est-ce que l'échec scolaire ?	7
2. Etat de l'échec scolaire en Communauté française	8
3. Qu'est-ce que la maltraitance	9
4. En quoi le redoublement et l'orientation précoce relèvent-ils de la maltraitance ?	10
Annexes	
Annexe 1. Le redoublement n'a aucun effet correcteur.	15
Annexe 2. Le redoublement n'améliore pas les notes scolaires des élèves.	22
Annexe 3. Redoublement et décrochage scolaire.	25
Annexe 4. Effets psychologiques du redoublement.	27
Annexe 5. Les élèves non-redoublants ont une image négative des élèves qui subissent le redoublement.	29
Annexe 6. Les élèves issus des milieux les plus populaires sont les premières victimes de l'échec scolaire.	30
Annexe 6. L'échec scolaire ne sert que l'école.	32
Annexe 7. Tous les élèves sont doués pour l'étude.	36

L'Éducation est un Droit

La Ligue des Droits de l'Enfant est une association sans but lucratif qui s'est donné pour objectifs de défendre les droits de l'enfant tels que définis par la Convention internationale des droits de l'Enfant (CIDE) adoptée à l'ONU le 20 novembre 1989.

La Ligue des Droits de l'Enfant a donc pour mission de combattre toutes les injustices dont peuvent souffrir des enfants. Dans le cadre de la problématique de l'échec scolaire, l'association se réfère aux articles 28 et 29 de la CIDE qui traitent du droit à l'éducation, et à l'article 19 qui traite de la maltraitance.

Article 28 traitant de l'éducation

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances:

- a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;*
- b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;*
- c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;*
- d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;*
- e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.*

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Article 29 traitant des objectifs de l'éducation

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;*
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;*
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;*
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous*

les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

2. Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.

Article 19 traitant de la protection contre les mauvais traitements

*1. Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou **mentales**, d'abandon ou de **négligence**, de **mauvais traitements** ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux **ou de toute autre personne à qui il est confié**.*

2. Ces mesures de protection comprendront, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.

Résumé

Le redoublement et l'orientation précoce en Communauté française de Belgique sont des phénomènes très répandus. Ils touchent annuellement plus de 77 000 jeunes⁴ et sont à l'origine du décrochage annuel de plus de 20 000 élèves supplémentaires. C'est un phénomène en augmentation constante et aucun signe, même infime, n'apparaît laissant espérer une évolution inverse du phénomène.

L'attachement au redoublement est bien ancré dans les croyances (= les fictions⁵) développées par une majorité d'enseignants et de citoyens. Pourtant, la recherche scientifique a démontré que toutes les hypothèses qu'il est possible de formuler quant à d'éventuels bienfaits du redoublement sont réfutées depuis des décennies.

On sait aujourd'hui, que le redoublement

- ◆ ne sert à rien. Il n'aide pas un élève à repartir du bon pied ;
- ◆ est contreproductif : ceux qui le subissent se caractérisent par des compétences moins élevées que leurs condisciples du même âge qui, malgré les mêmes difficultés, ont été promus ;
- ◆ conduit à d'autres redoublements et favorise le décrochage scolaire ;
- ◆ vise essentiellement les populations les moins favorisées sur le plan socioéconomique ;
- ◆ handicape fortement l'avenir des enfants qui en sont victimes ;
- ◆ engendre des effets psychologiques graves sur les élèves et sur leurs familles ;
- ◆ ne sert que le système (l'école et les enseignants).

Nous devons nous interroger afin de savoir en quoi des prétendues pratiques « pédagogiques » qui n'ont aucun sens ni aucune utilité, qui mettent les jeunes en souffrance et vont à l'encontre de leur intérêt supérieur ne relèveraient pas de la maltraitance. C'est ce que ce dossier démontre.

⁴ 60 000 redoublements et 17 000 orientations précoces vers des filières qualificatives ou professionnelles.

⁵ Lire Dubet (2002) Annexe 7

1. Qu'est-ce que l'échec scolaire ?

1.1. L'échec fait partie des apprentissages.

Un dictionnaire spécialisé nous dira qu'un échec à l'école **c'est une situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint**. C'est une situation quotidienne, on ne peut plus ordinaire en classe et qui fait naturellement partie des apprentissages. Nous apprenons tous par essais et erreurs et peu d'entre nous sont capables de comprendre toutes les notions du premier coup. Le rôle de chaque enseignant est, bien entendu, de ne pas laisser cet échec se développer en y remédiant le plus rapidement possible (autrement dit : durant l'heure de cours ou juste après). C'est ce que l'on appelle la « remédiation immédiate ».

1.2. Quand l'échec scolaire pose-t-il problème ?

Lorsque nous parlons *d'échec scolaire*, nous parlons de la situation d'un nombre important d'élèves qui connaissent à l'école des situations répétées d'échec se traduisant **par une mise à l'écart du groupe classe, par un ou plusieurs doubléments d'années d'études ou encore par une orientation contrainte vers l'enseignement technique ou professionnel**.

L'échec scolaire, dans ce cas, n'est autre qu'un objectif pédagogique non atteint que l'équipe éducative a laissé se développer sans y remédier, au point où, finalement, l'élève :

- ◆ est réorienté, sans que ce soit de son propre choix, vers le technique ou le professionnel ;
- ◆ doit redoubler (et donc recommencer son année) ;
- ◆ est placé en 1^e ou 2^e complémentaire. L'année complémentaire est une manière « politiquement correcte » de faire redoubler un élève - et donc quitter son groupe social. C'est précisément parce qu'aucune pédagogie différenciée n'a été mise en place par l'équipe pédagogique, que le redoublement a lieu. La différenciation - et donc la progression à son rythme - est pourtant une obligation qu'a chaque Pouvoir Organisateur ainsi que chaque enseignant, définie par le décret « Missions »⁶.

1.3. Qu'entendons-nous, alors, par « réussite scolaire » ?

Pour d'aucuns, la réussite scolaire, c'est « avoir de bons points ». Il n'en est rien ! Il s'agit de tout autre chose, que des « points » ne peuvent quantifier. Faire réussir tous les élèves, c'est viser **l'égalité finale des résultats**, appelée aussi « égalité des acquis ». Nous reprendrons ici la définition qu'en donne Jacques Cornet⁷ : « *L'égalité des résultats doit se concevoir comme l'égale accession à un niveau commun minimal et est alors habituellement appelée égalité des acquis. C'est la 2e conception présente dans le décret Missions et dans le décret École de la réussite. Il s'agit de permettre à tous les enfants d'une même classe d'âge, indépendamment de leurs caractéristiques de départ, d'atteindre un minimum commun (les socles de compétences par exemple, ou plus ambitieux, les compétences terminales pour tous).* »

Il convient donc, par la mise en place d'une vraie pédagogie active, de s'assurer que tous les élèves atteignent ce minimum commun.

⁶ Décret « Missions » = Art 15 : Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée.

⁷ Jacques Cornet – Cgé 2003

2. Etat de l'échec scolaire en Communauté française

2.1. Soixante mille redoublements par an

Nombre de redoublements			
Source : CFWB année 2006-2007 ⁸			
Primaire		Secondaire	
1	3 385	1	6 271
2	2 824	2	4 499
3	1 955	3	13 234
4	1 907	4	9 741
5	2 047	5	9 536
6	909	6	3 256
13 027		47 537	
Total : 59 564			

2.2. Dix-sept mille orientations précoces

En 2006-2007, un peu plus de **17 000 élèves** avaient reçu une attestation d'orientation B (passage d'année accepté mais avec une restriction dans certaines branches) qui oriente vers l'enseignement technique ou professionnel. Cette décision n'émanait pas de leur propre choix, mais était imposée par le conseil de classe qui décidait de l'avenir (ou du non avenir) de ces élèves ou de leurs parents. Même si, parfois, un choix leur était demandé, celui-ci a toujours été fait par défaut, le premier choix de l'élève étant de continuer normalement le parcours scolaire commencé dans l'enseignement général.

2.3. Vingt mille abandons scolaires

Dans le tableau ci-dessous, sur la cohorte d'élèves entrés en 3^e secondaire en 2003, plus de 30 % vont décrocher et quitter l'école avant d'entrer en sixième année.

Quasi-Cohorte	Nombre d'élèves début de 3 ^e secondaire	Perte de 3 → 4	Perte de 4 → 5	Perte de 5 → 6	Perte Totale	Pourcentage
2003/2007	64 927	- 6 567	- 2 625	- 10 807	- 19 999	31 %

Ces élèves qui arrêtent entre la 3^e secondaire et l'entrée en dernière année ont 20 000 parcours différents. Si d'aucuns disparaissent dans la nature, d'autres se retrouveront dans les CEFA ou en apprentissage. Quoiqu'il en soit, ils passent dans un choix par défaut ; choix qu'ils n'auraient pas fait (ou du moins pas ainsi) s'ils ne s'étaient pas retrouvés en échec scolaire.

L'Ecole en Communauté française maltraite, chaque année, 100 000 élèves

⁸ Statistiques de 2006-2007. Les indicateurs de l'enseignement montrent que l'augmentation est constante.

3. Qu'est-ce que la maltraitance ?

3.1. Définition juridique :

La Convention internationale des Droits de l'Enfant donne une définition juridique de la maltraitance en son article 19 :

« Toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalité physique ou mentale, d'abandon, de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle. »

3.2. Définition psychopédagogique

La Communauté française de Belgique a défini la maltraitance de manière psychopédagogique :

« Est maltraitant tout comportement et/ou attitude qui ne tient pas compte de la satisfaction des besoins d'un enfant et constitue par le fait même une entrave importante à son épanouissement. Une attitude ou un comportement maltraitant peut-être intentionnel ou le résultat de la négligence, ou de défaillances sociales⁹ ».

⁹ L'aide aux enfants victimes de maltraitance – guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et des adolescents – Communauté française 2002 http://www.yapaka.be/files/ta_guide.pdf

4. En quoi le redoublement et l'orientation précoce relèvent-ils de la maltraitance ?

1. « Défaillances sociales »

L'Ecole est une Institution publique institutionnalisée par l'Etat¹⁰ pour remplir ses devoirs à l'encontre des enfants et des jeunes. Ceux-ci sont définis par la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (ONU 1989).

L'éducation (voir articles 28 et 29 de la Convention internationale des Droits de l'Enfant) est un droit, égal pour tous. Il n'est donc pas « à mériter ». Chaque enfant a droit à un système éducatif, basé sur l'égalisation des chances et qui remplisse les missions que s'est assignée la Communauté française, à savoir *poursuivre simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants* :

- 1° *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;*
- 2° *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;*
- 3° *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;*
- 4° *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.*

L'Etat a bien défini la mission de son Ecole. Malheureusement, l'institution scolaire n'a jamais voulu faire siens ces objectifs humanistes. Les écoles « élitistes » continuent à pratiquer la sélection dans le seul but de se positionner en tête des établissements situés sur le même territoire captif. Et les écoles techniques et professionnelles n'ont, dès lors, d'autre choix que d'accueillir des élèves cassés, révoltés ou brisés par les établissements du haut de la liste. Dans ce quasi-marché scolaire, les élèves sont quantité négligeable. Leurs intérêts - et encore moins leurs droits - ne sont en aucune manière au centre du dispositif éducatif. Les écoles ne sont pas là pour éduquer les élèves mais uniquement pour gagner par tous les moyens la compétition entre elles. Celle qui vaincra sera celle qui cassera le plus d'enfants. Ce sera aussi celle qui, nous le verrons, pratiquera le plus la **maltraitance institutionnelle**.

Refusant de remplir la mission que lui a fixée le politique, l'institution scolaire faillit ! Nous pouvons affirmer qu'il s'agit bien d'une **défaillance sociale**. Celle-ci touche des dizaines de milliers d'élèves chaque année.

2. « Violence, atteinte ou brutalité mentale »

La violence à l'Ecole fait souvent les gros titres de la presse. Chaque fois qu'un enseignant est agressé il n'est pas - à juste titre - un média qui reste silencieux. La violence, sous quelque forme que ce soit, et à l'égard de qui que ce soit est totalement inacceptable. A fortiori,

¹⁰ Dans ce cas-ci, la Communauté française de Belgique.

lorsqu'il s'agit d'un professionnel de la fonction publique (enseignement, justice, police, services d'urgence, ...). Il faut donc la combattre par tous les moyens possibles.

Par contre, **la violence DE l'Ecole** fait rarement les gros titres des journaux. Pourtant, elle est très souvent à l'origine de la première. Elle est sournoise parce qu'elle ne sort pas des classes ou des écoles. Et l'élève est culpabilisé : l'échec est, forcément, de leur faute. Il est étonnant que personne ne se demande pourquoi certains élèves deviennent soudain incontrôlables, violents envers leurs éducateurs ou suicidaires ?

A chaque agression, on met en avant le milieu social, on extrapole des raisons familiales, des problèmes psychologiques¹¹. S'il est évident que de nombreux enfants vivent des situations de vie difficiles, l'origine scolaire des violences n'est jamais mise en avant. Et pourtant... qui peut prétendre qu'elle n'en est pas, parfois... voire souvent, la cause première ?

L'Ecole est devenue, dans nos sociétés, la plus importante source de reconnaissance pour les jeunes, sinon la seule. Priver un enfant de réussite à l'école, c'est donc le priver de ce pain psychologique qu'est pour lui, bien plus encore que pour l'adulte, la reconnaissance des autres¹². Qu'attendre d'un enfant, d'un jeune qui est privé de ce qui est socialement le plus important pour lui ? Il est normal qu'il se révolte. S'en étonner est manquer de la plus élémentaire psychologie. Et plus la douleur sera profonde, plus la réaction sera incontrôlable. Elle pourra aller de la violence extrême contre les autres à la violence extrême contre soi-même. Combien d'enfants se sont-ils suicidés à la suite de cette fameuse goutte de trop qu'est la profonde souffrance scolaire ?

En orientant précocement¹³ des élèves qui pouvaient réussir¹⁴ si l'institution avait daigné mettre en place les dispositifs de remédiation adéquats, l'école empêche l'élève de faire un véritable choix de vie. Elle décide pour lui de l'orientation qu'aura, non seulement sa propre vie, mais également celle de ces enfants¹⁵. Il faut savoir que plus de 90 pourcents des élèves orientés ne voulaient pas du choix qui avait été fait pour eux (ou avec eux, mais dont ils n'avaient pas de véritable choix) ! **Il s'agit d'une violence grave à l'égard de ces jeunes, mais également à l'égard de leurs générations futures.**

Le redoublement (et l'orientation précoce) sont institutionnalisés. Ils auraient pour « vocation » de remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves. Il n'en est rien. De multiples études l'ont amplement démontré, et ce, depuis des dizaines d'années¹⁶. Prétendre le contraire aujourd'hui revient à affirmer que c'est le Soleil qui tourne autour de la Terre. Il s'agit de croyances d'un autre âge. Le redoublement, au mieux, ne sert à rien ; au pire annonce d'autres redoublements et contribue à l'abandon scolaire. C'est, aujourd'hui, une vérité scientifique établie et incontestable (lire les annexes) ! Ils induisent chez le jeune qui en

¹¹ Voir annexe 4

¹² Daniel Calin : <http://dcalin.fr/textes/echech.html>

¹³ Avant la cinquième secondaire, soit avant l'âge de 17 ans.

¹⁴ Tous les élèves sont capables de réussir (Voir annexe 8). Contrairement aux affirmations répandues, c'est l'école qui fait rater les élèves, et non ceux-ci qui sont responsables de leur(s) échec(s).

¹⁵ Les enfants de cadres et d'enseignants sont 80 % à faire des études supérieures, contre 30 % seulement pour les familles d'ouvriers. Décider du futur niveau social d'un élève hypothèque indubitablement l'avenir de ses futurs enfants.

¹⁶ Voir annexe 2

est victime, **des effets psychologiques graves qui relèvent de la brutalité mentale**. Ces souffrances sont bien connues des psychologues et autres services pluridisciplinaires qui oeuvrent dans le domaine des phobies scolaires et des pathologies psychiatriques.

Ce sont principalement (mais pas seulement) les élèves issus des classes sociales les plus fragiles qui sont victimes du redoublement et de l'orientation précoce vers les filières techniques et professionnelles¹⁷. De ce fait, le redoublement amplifie les inégalités sociales. Le redoublement donne, aux yeux des autres élèves, une image négative de l'élève qui en est victime. **Ceci est d'une grande violence sociale et relève de la cruauté mentale** en refusant à ces jeunes tout espoir de pouvoir sortir de leur condition sociale.

Enfin, en induisant chez les autres élèves – ceux qui ont la chance d'être en réussite¹⁸ - une image négative de l'élève victime de l'échec scolaire. On le sait, les enfants ont un réel besoin de reconnaissance¹⁹ de leurs parents, leurs enseignants ET LEURS CONDISEIPLES. Les en priver relève de **brutalité mentale**.

3. « *Négligence* »

Le redoublement ne sert à rien²⁰. Toutes les études démontrent que le redoublement est inefficace. Au mieux permet-il aux élèves d'évoluer comme ils auraient évolués sans redoubler, mais avec une année de plus. Peut-on, dès lors accepter, que l'Ecole contraignent les enfants à perdre une année de leur vie, et ce pour rien ? En faisant ce choix, l'institution scolaire est responsable de **négligence**. Elle ne met pas en place les pratiques pédagogiques indispensables à la réussite de ceux qui ont besoin de plus de temps, de plus d'explications, de plus de confiance : remédiation immédiate (durant l'heure de cours.... et non trois jours plus tard sur le temps de midi), différenciation (permettre à chaque enfant d'apprendre à son rythme), attention positive, refus du postulat d'éducabilité,

L'abandon scolaire²¹ est, souvent, la conséquence de l'échec scolaire²². Jeter les jeunes sur la rue est la meilleure manière de favoriser la délinquance.

Enfin, en ne se préoccupant que de leurs seuls intérêt²³, les établissements scolaires délaissent leur mission qui est d'éduquer TOUS les jeunes. En sélectionnant et orientant précocement dans le seul objectif de préserver leur réputation, les écoles méprisent les droits des jeunes et particulièrement ceux des plus fragiles, tant socialement que psychologiquement. C'est plus que de la **négligence**. Il s'agit d'une réelle volonté de nuire à ces jeunes et à leur avenir, au nom d'une idéologie d'un autre âge, celle qui fait la sélection de classes !

¹⁷ Voir annexe 4

¹⁸ Voir annexe 5

¹⁹ Daniel Calin : <http://dcalin.fr/textes/echec.html>

²⁰ Voir annexe 1

²¹ Voir annexe 3

²² 30 % des jeunes abandonnent l'école entre la troisième secondaire et l'entrée en rhéto.

²³ Voir annexe 7

4. « Mauvais traitements »

« *Ane bête, nul, idiot, incapable,* », autant de qualificatifs qui désignent l'élève en échec, tant aux yeux de ses condisciples, que des enseignants, voire encore de leurs parents. Quel drame pour ces jeunes qui n'ont d'autre particularité que d'avoir besoin de plus de temps pour apprendre ; temps que souvent refuse de leur donner l'institution scolaire. Pourtant, on sait que cela permettrait à tous ces élèves de réussir mais également aux autres élèves d'en encore progresser un peu plus.

Faire passer, aux yeux de tout leur environnement social, des enfants pour des incapables relève de **mauvais traitements**. Personne n'est incapable. Les recherches en sciences de l'éducation l'ont amplement démontré²⁴. Le redoublement, l'orientation précoce stigmatisent ces jeunes aux yeux de leur entourage et de leur réseau social.

5. « Entrave importante à l'épanouissement »

Empêcher un jeune de faire un véritable choix de vie en l'orientant trop tôt²⁵ est une véritable **entrave à son épanouissement personnel** futur. L'orienter vers une filière dont il ne veut pas, ou qui soit un choix par défaut est contraire à son intérêt.

Qui peut prétendre qu'une pratique institutionnalisée (ou individuelle) qui encourage l'abandon scolaire et jette des jeunes dans les rues, générant de la délinquance²⁶, favoriserait cet épanouissement personnel ???

On le sait, l'échec scolaire vise principalement (mais pas seulement) les élèves issus des classes sociales les plus fragiles²⁷. En amplifiant les inégalités sociales, l'Ecole permet-elle à ces jeunes d'atteindre un véritable épanouissement ?

Nous avons parlé de l'image que l'échec scolaire véhicule auprès des autres élèves²⁸, tout comme le manque d'intérêt des établissements qui utilisent l'échec scolaire à leur seul profit²⁹. Autant d'entraves importantes à l'épanouissement de tous ces jeunes.

Pour toutes ces raisons, le redoublement et l'orientation précoce³⁰ sont une réelle maltraitance.

²⁴ Voir annexe 8

²⁵ Il est important de laisser mûrir un jeune afin qu'il puisse faire un véritable choix de vie, non restrictif. Avant 16 ans, c'est beaucoup trop tôt.

²⁶ Voir annexe 3

²⁷ Voir annexe 6

²⁸ Voir annexe 5

²⁹ Voir annexe 7

³⁰ Nous parlerons ici d'orientation « *précoce* » lorsque cette orientation survient avant la fin de la quatrième année secondaire. Mais, selon les enfants, cette orientation « précoce » peut être maltraitante avant l'âge de 18 ans. En effet, de nombreux jeunes n'ont pas encore fait un choix de vie à 17 ans. La Convention des Droits de l'Enfant leur permet de le faire jusque 18 ans.

Annexe 1

Le redoublement n'a aucun effet correcteur

Depuis le début du XXe siècle, les psychopédagogues et les sociologues étudient les raisons de l'échec scolaire et les conséquences du redoublement. De nombreuses études scientifiques ont été menées à travers le monde, principalement – mais non seulement – dans les pays anglo-saxon. Ces études *réfutent toutes les hypothèses qu'il est possible de formuler quant à d'éventuels effets positifs*³¹.

On peut donc se demander pourquoi, cent ans après les résultats des premières recherches, les enseignants continuent à tenir autant à une pratique pédagogique qui ne sert à rien, qui est contre-productive et génère chez les jeunes qui le subissent une telle souffrance.

Nous pouvons nous interroger sur l'efficacité de la formation initiale mais également sur la pression exercée par les pouvoirs organisateurs, les directions et certaines familles pour que les enseignants maintiennent, par la pratique systématique de la mise en échec des élèves, le *niveau* (?) de l'école.

Nous postulons que si les enseignants, qui sont dans leur immense majorité de vrais citoyens soucieux du bien être de leurs élèves, continuent à pratiquer le redoublement, c'est parce qu'ils n'en connaissent ni l'inutilité pédagogique, ni les conséquences dramatiques qu'il peut avoir sur le plan psychologique auprès des élèves et de leurs familles. Ils n'ont probablement pas été mis face aux résultats de ces centaines d'études qui, toutes, démontrent que le redoublement est absolument néfaste sur les apprentissages et le vécu des élèves.

Aussi avons-nous repris ci-dessous les résultats de nombreuses recherches sur les effets du redoublement, recensées par le chercheur belge en sciences de l'éducation Marcel Crahay, et parues dans son livre *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (Pour plus d'informations, lire son livre). Celles reprises ci-dessous sont, à nos yeux, les plus accessibles à un public non familiarisé avec ce type de recherche.

1. SEIBEL (France 1984)

L'étude de Seibel indique clairement que le redoublement ne favorise pas l'évolution pédagogique des élèves. Elle a ceci d'intéressant, qu'elle a comporté le suivi de 1 100 élèves aux épreuves standardisées de français et de mathématique entre juin (CP – 1^{ère} année primaire) et décembre 1983 (CE1 – 2^e année primaire)³².

Parmi les élèves qui ont été promus en 2^e année, Seibel identifie plusieurs catégories d'élèves. Ceux qui ont connu l'échec une année auparavant et viennent de réussir en juin sont désignés par l'expression « redoublants anciens ». Parmi ceux qui ont réussi en juin, Seibel distingue

³¹ Crahay : *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Ed. De Boeck 2003

³² Pour les questions concernant les méthodologies utilisées par les différentes études citées, les constitutions des groupes équivalents, les critères de sélections des élèves, les risques de sur ou de sous-estimation des résultats, lire « *Peut-on lutter contre l'échec scolaire* » – Marcel Crahay - De Boeck 2003.

encore 3 autres catégories d'élèves : les « forts », les « moyens » et les « faibles », en fonction des résultats du test de juin. L'appellation « redoublants nouveaux » concerne donc les élèves qui ont raté le test de juin et se retrouvent à nouveau dans la même classe.

Tableau 2
Résultats aux tests de français entre juin et décembre

Catégories d'élèves	Non-redoublants « forts »	Non-redoublants « moyens »	Non-redoublants « faibles »	Redoublants anciens	Redoublants nouveaux
Résultats moyens en juin	86,5	69,9	36,3	60,1	33,4
Résultats moyens en décembre	84	75,5	53,8	61,8	37,5
Gain	- 2,5	+ 5,6	+ 17,5	+ 1,8	+ 4,5

Source Crahay 2003

Tableau 3
Résultats aux tests de mathématique entre juin et décembre

Catégories d'élèves	Non-redoublants « forts »	Non-redoublants « moyens »	Non-redoublants « faibles »	Redoublants anciens	Redoublants nouveaux
Résultats moyens en juin	98,2	77,9	51,1	71,8	47,8
Résultats moyens en décembre	99,1	85,9	62,8	75,9	51,1
Gain	+ 0,9	+ 8,0	+ 11,7	+ 4,1	+ 3,3

Source Crahay 2003

Plusieurs constats s'imposent :

1. En juin, les *non-redoublants « faibles »* et les *redoublants nouveaux* diffèrent peu (2,9 points en français et 3,3 points en mathématique). Mais quatre mois plus tard, aux tests de décembre, les écarts entre ces groupes se sont fortement creusés (16,3 points en français et 11,7 points en mathématique). **La promotion (et donc, le non-redoublement) a été favorable aux élèves « faibles », au contraire des élèves ayant redoublé pour qui le redoublement ne profite pas suffisamment.**
2. La progression des *non-redoublants « faibles »* entre juin et décembre est spectaculaire (+ 17,5 points en français et + 11,7 points en mathématique).
3. On constate que les *redoublants anciens* qui, aux tests de juin, obtiennent des scores comparables aux *non-redoublants moyens*, progressent moins que ceux-ci en décembre (respectivement + 1,8 et + 5,6 en français, et + 8,0 et + 4,1 en mathématique). Siebel conclut qu'on peut y voir un effet à moyen terme du redoublement consenti l'année auparavant.

Ainsi qu'on le voit dans cette étude, le redoublement n'a pas suffisamment profité aux élèves ayant subi un redoublement qui n'obtiennent pas la moyenne en français et à peine en mathématique, contrairement aux élèves qui, tout aussi « faibles », été promus dans la classe supérieure qui obtiennent la moyenne en français et progressent plus encore en mathématique. Le non-redoublement leur a permis de progresser réellement, contrairement à ceux qui ont redoublé.

2. GRISAY (France 1992)

L'étude de Grisay a été menée dans 100 collèges de France et a été constituée de 5 137 élèves entrés en 6^e année (1^{ère} secondaire) et qui ont passé les épreuves standardisées de français et de mathématique à la rentrée 90-91. Ils ont été à nouveau testés deux ans plus tard (1992) alors que la majorité d'entre eux se trouvaient en classe de cinquième (2^e secondaire). 264 élèves s'étaient vu refuser l'entrée en cinquième. Ces redoublants se trouvaient encore en sixième au moment du post-test. Ils constituent le groupe-cible de l'analyse dont il est question ici.

La corrélation entre la variable redoublement et le critère (les résultats du post-test) est négative (- 0,23). Il en va de même pour le coefficient de régression de cette même variable sur le critère, obtenu sous contrôle des variables de pré-test (- 0,207). Cela signifie qu'à résultats égal aux épreuves de français et de mathématique à leur entrée en 6^e, les élèves redoublants obtiennent deux ans plus tard un score de post-test inférieur de plus de deux dixièmes d'écart-type par comparaison avec leurs condisciples non-redoublants.

Cette étude réfute l'hypothèse selon laquelle le redoublement agit comme une remédiation permettant aux élèves de récupérer leurs lacunes et de repartir dans le cursus scolaire avec de meilleurs atouts. Le caractère nocif du redoublement est établi !

3. Holmes et Matthews (Etats-Unis 1984)

Holmes et Matthews ont examiné quarante-quatre recherches portant sur les effets du redoublement. Toutes présentaient suffisamment de garanties quant à la rigueur méthodologique de l'investigation. Le tableau ci-dessous indique la variable-critère considérée, le nombre d'études à partir desquelles l'ampleur de l'effet a été calculée, et l'ampleur de l'effet.

Tableau 4

Ampleur de l'effet du redoublement (en fraction d'écart-type) sur une série de variables-critères (adapté de Holmes et Matthews)

Variable critère	Nombre d'études	Ampleur de l'effet
Apprentissage académique général	31	- 0,44
Lecture	24	- 0,48
Mathématique	20	- 0,33
Méthode de travail	1	- 0,41
Ajustement social	13	- 0,27
Ajustement émotionnel	5	- 0,37
Comportement en classe	7	- 0,31
Image de soi	9	- 0,19
Attitude vis-à-vis de l'école	8	- 0,16

Source Crahay 2003

Tous les effets sont négatifs, que le critère d'évaluation soit cognitif ou affectif. **Le redoublement est préjudiciable aux élèves qui en font l'objet.** L'amplitude de l'effet est proche de - 0,50. Ceci signifie que les élèves redoublants ont, au terme de l'année redoublée, des performances sensiblement moins bonnes que des élèves qui, au départ, avaient le même niveau de compétence, mais ont été promus. Par ailleurs, Holmes et Matthews **montrent que ces effets négatifs se retrouvent quelle que soit l'année redoublée.**

4. Holmes (Etats-Unis 1990)

En 1990, Holmes a mené une étude reprenant 63 recherches dont 44 faisaient partie de sa recherche précédente avec Matthews (1984). Les résultats, ci-dessous, démontrent que tous les effets sont négatifs, à l'exception de l'image de soi (l'effet d'amplitude est négligeable ; les effets inférieurs à 0,15 sont à considérer comme peu ou non significatifs. En outre, une composante psychologique est plus appréhendable par des tests que les acquis cognitifs). **On soulignera l'influence négative de cette mesure « pédagogique » sur les gains de connaissance des élèves.**

Tableau 5

Ampleur de l'effet du redoublement (en fraction d'écart type) sur une série de variables-critères (adapté de Holmes, 1990)

Critères mesurés	Nombre d'études	Amplitude de l'effet
Performances académiques	47	- 0,31
Performances en langue maternelle	18	- 0,33
Performance en lecture	34	- 0,30
Performance en mathématique	31	- 0,25
Performances en activités scientifiques	3	- 0,37
Résultats aux épreuves de l'enseignant	3	- 0,78
Réactions affectives générales	27	- 0,21
Développement social	27	- 0, 21
Bien-être émotionnel	10	- 0,12
Attitudes comportementales	10	- 0,23
Image de soi	11	+ 0,06
Attitudes vis-à-vis de l'école	10	- 0,18
Fréquentation scolaire	5	- 0,22
Effet général	63	- 0,26

Source Crahay 2003

Tableau 6

Ampleur de l'effet du redoublement (en fraction de l'écart-type) mesurée par des tests de connaissance en fonction du niveau d'étude auquel survient le redoublement (adapté de Holmes, 1990)

	En maternelle	P1	P2	P3	P4	Après la 4e
Nombre d'études	8	12	4	7	6	5
Amplitude de l'effet	- 0,28	- 0,28	- 0,10	- 0,15	- 0,36	- 0,38

Source Crahay 2003

On notera que toutes les valeurs sont négatives. C'est lorsque le redoublement intervient au milieu de la scolarité primaire que les effets sont le moins négatifs (- 0,10 en deuxième primaire et - 0,15 en troisième primaire).

Contrairement à une opinion largement répandue, le redoublement en troisième maternelle n'a aucun effet préventif ou correcteur. Nous verrons plus loin qu'il est, comme tous les redoublements, totalement inutile.

Enfin, le redoublement a des effets plus préjudiciables encore lorsqu'il intervient en fin de scolarité primaire (- 0,38).

5. Holmes (Etats-Unis 1990)

Le principe du redoublement, pour nombre d'enseignants, consiste à sacrifier une année pour permettre à des enfants de repartir sur de meilleures bases et atteindre – avec une année de retard, certes – des niveaux de compétences auxquels ils auraient pu prétendre s'ils n'avaient pas redoublé.

Si cela devait s'avérer exact, on constaterait que les élèves ayant redoublés auraient de meilleurs résultats que leurs condisciples aussi « faibles » mais qui, eux, ont été promus, et ce à un même niveau scolaire.

Dans quelques-unes des études recensées par Holmes (1990), les élèves redoublants et leurs condisciples « faibles » n'ayant pas redoublés ont été suivis pendant plusieurs années. Ceci permet de se faire une idée de l'effet à moyen terme du redoublement.

Holmes a procédé à deux types de comparaisons :

1. Dans un premier cas, il a comparé les élèves « faibles » qui ont redoublé, avec leurs condisciples aussi « faibles » qui n'ont pas redoublé. Ces derniers ont bénéficié des enseignements d'une année complémentaires alors que les premiers recommençaient leur année. **Il s'agit d'une comparaison à âge constant.**
2. Dans un second cas, il a comparé les élèves « faibles » redoublants et « faibles » non-redoublants au terme de la même année scolaire, en sachant que les premiers ont eu un an de plus par rapport aux seconds. **Il s'agit d'une comparaison à degré scolaire constant.**

Supposons un groupe d'élèves qui est entré en première année primaire en 2004. En fin d'année, une partie d'entre eux a redoublé et une autre partie a été promue. Imaginons que la suite du parcours se réalise sans embûches. Cela conduira à la situation suivante :

	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Promus	1P	2P	3P	4P	5P	6P
Redoublants	1P	1P	2P	3P	4P	5P

Les élèves ont été testés à la fin de chaque année. Voici les résultats obtenus selon les types de comparaison :

Tableau 7

Effet à moyen et à long terme du redoublement (mesuré en fraction d'écart type). Résultats des comparaisons à âge constant (adapté de Holmes 1990)

	1 an après	2 ans après	3 ans après	Plus de 3 ans après
Nombre d'études	28	5	3	3
Amplitude de l'effet	- 0,41	- 0,64	- 0,74	- 0,88

Source Crahay 2003

Tableau 8

Effet à moyen et à long terme du redoublement (mesuré en fraction d'écart type). Résultats des comparaisons à degré scolaire constant (adapté de Holmes 1990)

	1 an après	2 ans après	3 ans après	Plus de 3 ans après
Nombre d'études	10	7	5	6
Amplitude de l'effet	0	+ 0,02	- 0,12	+ 0,04

Source Crahay 2003

Ce double constat est éclairant. Lorsqu'on compare le niveau cognitif atteint par les redoublants et les non-redoublants à même degré scolaire, les performances des uns et des autres sont équivalentes. Et cela reste vrai que les comparaisons soient établies un an après le redoublement ou plus de trois ans après.

Il importe, toutefois, de souligner que les redoublants ont pris une année de plus pour aboutir au même résultat que leurs condisciples qui, tout aussi « faibles » qu'eux, ont eu la chance de tomber sur des enseignants qui les ont promus.

En revanche, lorsqu'on examine la comparaison à âges constants, on observe un retard qui va en s'accroissant avec les années des élèves qui ont redoublé par rapport à ceux qui ont été promus.

Bref, une année redoublée est bien une année perdue puisqu'elle conduit les élèves faibles au niveau qu'ils atteindraient une année plus tôt qu'ils avaient pu poursuivre leur scolarité avec les condisciples de leur âge.

Conclusion

Toutes les études démontrent que le redoublement est inefficace. Au mieux permet-il aux élèves d'évoluer comme ils auraient évolués sans redoubler, mais avec une année de plus. Peut-on, dès lors accepter, que l'Ecole contraignent les enfants à perdre une année de leur vie, et ce pour rien³³ ?

Nous pensons que faire perdre inutilement une ou plusieurs années de vie à un élève est de la maltraitance.

³³ Nous verrons plus loin que, si le redoublement ne sert en rien les élèves et est inefficace pour régler les difficultés d'apprentissage, il a une fonction institutionnelle importante.

Est-il bénéfique de faire redoubler la troisième maternelle ?

En C.F., de plus en plus d'enfants commencent l'école primaire avec une année de retard, après avoir redoublé leur troisième maternelle. La croyance étant que *passer une année de plus en préscolaire n'est pas à proprement parler un redoublement, mais permet une année de préparation supplémentaire à des enfants manquant de maturité qui permettrait d'éviter d'éventuels échecs ultérieurement.*

Diverses études (Bell, 1972 ; Matthews, 1977 ; Raygor, 1972, Talmadge, 1981, Gelder, 1984 ; Holmes, 1990 ; Shepard, 1990 ; ...) ont été menées sur le sujet. Les conclusions sont édifiantes : *quelle que soit la catégorie d'élèves (jugés mûrs, à maturité douteuse, immatures), le fait d'avoir vu son entrée à l'école primaire retardée d'un an constitue un handicap ; leur pourcentage d'échecs sont toujours supérieurs à ceux enregistrés du côté des élèves admis à l'âge légal. C'est surtout pour les élèves immatures que le préjudice est sévère : plus de 80% d'entre eux connaissent l'échec alors qu'ils sont moins de 30% lorsqu'ils ont eu la chance d'entrer en première année à l'âge légal.*

Tableau 9

Réussite et échec au terme de la 9^e année de fréquentation scolaire selon que les élèves ont redoublé ou non leur troisième maternelle, selon deux études menées en Allemagne (Münchener et Kern).

		Elèves admis à l'âge requis		Elèves retardés d'un an	
		Réussite	Echec	Réussite	Echec
Elèves jugés mûrs	Münchener	97 %	3 %	88 %	12 %
	Kern	94 %	6 %	81 %	19 %
Elèves à maturité douteuse	Münchener	83 %	17 %	38 %	62 %
	Kern	91 %	9 %	50 %	50 %
Elèves jugés immatures	Münchener	72 %	28 %	13 %	87 %
	Kern	71 %	28 %	17 %	83 %

Source : Crahay 2003

Tous les constats vont dans le même sens : retarder d'un an l'entrée en première primaire est défavorable à tous les enfants mais l'est d'autant plus que les élèves sont jugés immatures (28 % d'échec sans redoublement en troisième maternelle, contre 83 à 87 % d'échec après un redoublement en troisième maternelle).

Annexe 2

Le redoublement n'améliore pas les notes scolaires des élèves

Bain (Suisse 1988) pensait qu'une façon de vérifier les vertus et avantages pédagogiques du redoublement serait de montrer qu'à la fin de l'année répétée, les élèves ont fortement progressé, sont à nouveau à flot et peuvent repartir d'un bon pied (...). Le bénéfice attendu du redoublement est rarement défini précisément. On s'accordera cependant à admettre que le progrès doit être substantiel pour qu'on estime que le jeu en valait la chandelle.

A Genève les notes varient entre 0 et 6 ; la barre du suffisant est à 2,5. Bain fixe la limite du satisfaisant à 4. C'est aussi la note minimale pour passer en 7^e dans la section supérieure.

Tableau 10
Evolution des redoublants de 6^e de 1981 à 1982. Elèves insuffisants dans la branche

Evolution	Branches			
	Composition	Grammaire	Orthographe	Mathématique
Sont restés insuffisants (n < 2,5)	0 %	21 %	38 %	0 %
Sont restés proches de la limite (2,4 < n < 3,1)	67 %	33 %	33 %	33 %
Ont des résultats encore médiocres (3,0 < n < 3,9)	0 %	29 %	14 %	53 %
Ont des résultats satisfaisants (n > 4,0)	33 %	17 %	14 %	13 %

Source Crahay 2003

Le redoublement accompagné de remédiations individualisées est-il efficace ?

1. Holmes (1990)

On remarquera dans le tableau 4 que les résultats d'ensemble obtenus par Holmes (1990) sont légèrement moins défavorables que ceux qu'il avait obtenus en 1984 avec Matthews (tableau 3). L'explication en est intéressante. Parmi les 19 études réalisées entre 1984 (portant sur 44 études) et 1990 (portant sur 63 études), neuf produisent des effets positifs, soit la moitié. Dans ces neuf cas, la répétition de l'année échouée a été combinée avec un programme de remédiation individualisée.

Tableau 11
Comparaison des études de Holmes et Matthews (1984) et Holmes (1990) en matière de performances académiques.

	1984	1990
Nombre d'études	31	47
Amplitude de l'effet	- 0,44	- 0,31

D'après Crahay 2003

Holmes s'est attaché à procéder à 2 types de comparaisons :

Type 1 : Il a comparé l'évolution d'élèves redoublants et celle d'élèves « faibles » promus sans qu'aucune intervention particulière ne soit affectée auprès des uns et des autres.

Type 2 : Il a comparé l'évolution d'élèves « faibles » qui redoublent et bénéficient de la remédiation immédiate individuelle, à ceux d'élèves qui, présentant le même degré de « faiblesse initiale », ont été promus et ne bénéficient d'aucune assistance individuelle.

Tableau 12
Études comparant l'effet du redoublement entre les études de type 1 et celles de type 2.

Études de		En maternelle	P1	P2	P3	P4	P5
Type 1	Nombre d'études	7	9	3	6	6	5
	Amplitude de l'effet	- 0,37	- 0,54	- 0,38	- 0,33	- 0,36	- 0,38
Type 2	Nombre d'études	1	3	1	1	-	-
	Amplitude de l'effet	+ 0,29	+ 0,53	+ 0,74	+ 0,95		

Source Crahay 2003

Dans les études de type 1, on remarque que les effets sont plus négatifs. **Le redoublement sans remédiation individualisée immédiate est contreproductif. Il ne sert absolument à rien sur le plan pédagogique !**

Par contre, les études de type 2 montrent que **la remédiation individualisée immédiate est profitable aux élèves redoublants, ce qui est rassurant.**

Puisque ces résultats laissent présumer l'efficacité de l'assistance individualisée immédiate et que, d'autre part, les méta-analyses (tableaux 3 et 4) incitent à privilégier la promotion des élèves au détriment du redoublement, il semble logique de concevoir une approche pédagogique qui tire parti de ces informations.

On peut imaginer qu'un test pronostique soit proposé aux élèves au milieu de l'année, et ceci afin de repérer les élèves « à risques ». Ces élèves bénéficieraient d'un programme d'aide spécialisé pendant la seconde partie de l'année. En fin d'année, tous seraient promus, quels que soient leurs résultats aux bilans de fin d'année. En seconde année, ces élèves en difficulté bénéficieraient d'une assistance comparable à celle que reçoivent les redoublants.

2. Leinhardt (1980)

Leinhardt (1980) a fait ce double raisonnement et a comparé l'évolution en lecture d'élèves redoublants bénéficiant d'une assistance individualisée avec celle d'élèves que l'on promeut tout en leur assurant le même accompagnement individualisé.

Tableau 13
Études de Leinherdt (1980)

Nombre d'élèves		Elèves redoublants	Elèves promus
		44	32
Prétest	Moyenne	11,2	13,3
	Ecart-type	(4,3)	(2,2)
Post-test	Moyenne	49,9	60,5
	Ecart-type	(17,3)	(17,9)

Source Crahay 2003

Les résultats sont probants : les progrès des élèves promus mais bénéficiant d'un encadrement individualisé sont largement supérieurs à ceux des élèves qui doublent et bénéficient de cette même attention individualisée.

Conclusion

Apporter la remédiation individuelle immédiate³⁴ à un élève faible redoublant est positif mais l'est nettement moins que si on lui apporte la même remédiation individuelle immédiate après l'avoir promus.

La promotion des élèves jugés « faibles » leur est profitable dans tous les cas mais l'est plus encore accompagnée de remédiation individuelle immédiate.

³⁴ La seule remédiation vraiment efficace est celle qui se fait immédiatement, durant le cours même. Il peut s'agir de l'aide individualisée de l'enseignant (qui reste le premier remédiateur) ou de pairs (tutorat), voire d'un enseignant remédiateur qui seconde le titulaire du cours durant celui-ci, lorsque c'est nécessaire.

Annexe 3

Redoublement et décrochage scolaire

Si le redoublement était bien un moyen de remettre les enfants à niveau, il ne devrait pas engendrer de décrochage scolaire chez ces élèves.

Le recensement des recherches scientifiques met, malheureusement, en évidence la relation entre redoublement et décrochage scolaire. Ce constat ne date pas d'hier. Déjà en 1966, Randall (Etats-Unis) démontrait la relation entre le redoublement et l'abandon scolaire.

Tableau 14

Pourcentage d'abandons et de diplômés dans une école publique en fonction du nombre de redoublements subis au préalable.

	Aucun redoublement	Un redoublement	Deux redoublements	Total
Elèves qui ont abandonné	34,1 %	45,9 %	20,0 %	100 %
Elèves qui sont diplômés	97,1 %	2,9 %	0 %	100 %

Source Crahay 2003

Parmi les élèves qui ont abandonné leurs études avant d'être diplômés, ils sont 65,9 % à avoir subi un ou plusieurs redoublements. Pour ceux qui terminent avec succès, ils ne sont que 2,9 % à avoir subi un redoublement.

Diverses études, plus récentes, arrivent à des résultats similaires. Citons :

Stroup & Robins (1972) montrent que le fait de recommencer une année de l'enseignement primaire est le prédicteur le plus important (sinon le seul) de l'abandon au niveau de l'enseignement secondaire.

Lloyd (1978) a établi une équation de régression prédisant avec une probabilité de 75 % le décrochage. L'étude doit sa notoriété au fait que les mesures ont été prises en 3^e année primaire. Doubler sa 3^e ou au cours des deux années précédentes est corrélé à 0,31 et à 0,27 avec le fait d'abandonner ses études avant la fin du secondaire.

Stephenson (1985) a mené une enquête longitudinale qui a démontré que le taux d'abandons au Collège est de 55 % parmi ceux qui ont redoublé, de 27 % parmi les autres.

Association of Californian Urban school District (1986) signale qu'un enfant qui redouble sa première ou sa deuxième primaire a seulement 20 % de chances d'être diplômé.

Pasco School district in Washington. 50 % des élèves qui abandonnent l'enseignement secondaire avaient doublé une année en primaire; pour plus de la moitié, il s'agissait de la première année.

Bachman, Green & wirtamen (1971). Plus de la moitié de ceux qui abandonnent l'enseignement secondaire ont redoublé une année avant la 10^e année d'étude. 27 % des

étudiants qui échouent dans l'enseignement supérieur sont dans cette situation. Par contre, 8 % seulement des élèves qui réussissent l'enseignement supérieur ont redoublé avant leur 10^e année d'étude.

Ne peut-on démontrer, à contrario, que le redoublement n'est que l'indice le plus manifeste d'une inadaptation scolaire plus générale, dont l'abandon est l'aboutissement. L'étude de Hess & Lauber (1985) est intéressante car elle porte sur un échantillon important d'élèves sur plusieurs années. Hess & Lauber ont réparti 30 000 élèves en 5 catégories en fonction de leurs compétences en lecture. Ils ont ensuite réparti l'échantillon selon qu'ils avaient ou non redoublé. Enfin, pour chaque groupe ils ont calculé le pourcentage d'abandons.

Tableau 15
Pourcentages d'abandons en fonction des résultats obtenus en fin de 8^e dans les écoles de Chicago (Hess et Lauber 1985). Résultats exprimés en stanines³⁵.

Compétences en lecture	Elèves n'ayant pas redoublés	Elèves ayant redoublés
Très inférieur	62,1 %	73,2 %
Inférieur	46,1 %	57,5 %
Moyen	36,3 %	52,5 %
Supérieur	27,0 %	43,8 %
Très supérieur	18,3 %	37,9 %

Le pourcentage d'abandon est d'autant plus élevé que les performances en lecture sont basses. Mais à compétences égales en lecture, les élèves qui ont redoublé pendant leur carrière scolaire courent un plus grand risque de décrocher.

Les élèves très supérieurs qui ont redoublé courent autant de chance d'abandonner l'école que les élèves non-redoublants moyens. Il vaut donc mieux être considéré comme « moyen » et n'avoir pas redoublé que comme « très supérieur » et avoir redoublé.

Schultz, Toles, Rice, Brauer & Harvey (1986) confirment le résultat de Hess & Lauber (1985). Le fait d'avoir redoublé au cours des 8 premières années d'étude a une influence propre. A compétence en lecture égale, le pourcentage d'abandons scolaires est supérieur de 13 % chez les élèves ayant subi un redoublement.

Conclusion

Les élèves qui ont redoublé une fois au moins courent plus de chance de décrocher que ceux qui ont été promus. Plus tôt se fait le redoublement, plus grand est le pourcentage d'abandons scolaires.

³⁵ Catégories établies pour classer (répartir) les individus en fonction de la position qu'ils occupent au sein d'une distribution de résultats

Annexe 4

Effets psychologiques du redoublement

Les psychologues connaissent bien, depuis de nombreuses années, les effets du redoublement sur les élèves qui le subissent. Ceux-ci sont dévastateurs ! Tout échec implique chez qui que ce soit – et à fortiori chez des enfants – une atteinte à l'image de soi.

Plus que l'adulte, l'enfant a besoin de l'estime des autres (ses camarades, ses parents, ses enseignants, ...). L'échec scolaire, en entamant gravement l'estime des autres, prive cet enfant de cet étayage narcissique psychologiquement vital pour lui³⁶.

Souvent l'échec est précoce. Il touche plus profondément encore ces élèves qui sont déjà fragiles. On remarque que ces enfants sont en difficulté depuis le début de leur scolarité. C'est normal : nous verrons dans l'annexe 8 que ce qui différencie les enfants c'est leur vitesse d'apprentissage. Certains enfants sont naturellement plus lents et ont besoin de plus de temps. Ne pas le leur donner ne peut que les mettre en grande difficulté et participe de cette maltraitance.

Le redoublement opère un marquage social des élèves qui le subissent : « les mauvais élèves » ! A partir de celui-ci se développe un processus de stigmatisation. Ces élèves sont affublés d'une série de stéréotypes négatifs : bête, idiot, têtu, lent, mauvais, médiocre, faible, nul, paresseux, fait le pitre, indiscipliné, lent d'esprit, travaille mal, méchant, pas développé, étranger, ...

Ils vivent la peur des sarcasmes des camarades, voire des enseignants. La perte des tissus sociaux établis n'est pas la moindre des souffrances. Se retrouver dans une classe avec de plus jeunes élèves fait perdre le lien qui existait avec les copains d'avant. Il faut tout recommencer avec, en plus, une étiquette très lourde à porter.

Les élèves qui ont vécu un redoublement ressentent divers sentiments : de honte, de tristesse, de gêne. Ils vivent un véritable malaise intérieur, ont des sentiments d'incapacité et d'infériorité. Le doute s'installe, la confiance s'étiolle, l'auto-dévalorisation se développe³⁷.

La loi du silence est générale. Ces élèves taisent leur souffrance, leur honte vis-à-vis de leurs condisciples. La plupart ne savent même pas pourquoi ils redoublent. A l'école, tout est fait pour faire taire les redoublants. Rien n'est mis en place pour rencontrer leurs difficultés propres.

Il semble que ce n'est qu'à la maison que l'on parle du redoublement. Le plus souvent c'est l'*engueulade*, alors que l'élève n'y est pour rien. Mais la pression de l'école et le discours culpabilisant des enseignants et des directions font retomber, aux yeux des parents, la faute de l'échec sur le dos de l'élève. Il ne faut pas oublier la souffrance et la honte des familles qui

³⁶ Daniel Calin : <http://dcalin.fr/textes/echec.html>

³⁷ Crahay 2003 : Peut-on lutter contre l'échec scolaire p 228 et suivantes.

sont importantes. Non contente de maltraiter l'élève, l'Ecole met des dizaines de milliers de familles en souffrance et les culpabilise de ses propres manquements.

Le redoublement engendre, chez les élèves qui le subissent, ce que les psychologues appellent **le sentiment d'incompétence acquis**³⁸. L'élève se résigne à ne pas être compétent (il a acquis le sentiment d'être incompétent). Ses expériences ainsi que les messages envoyés par l'école lui ont démontré qu'il « ne savait pas », qu'il était incompétent et que rien ne pouvait modifier cet état. Le sentiment d'incompétence acquis est difficilement modifiable chez l'enfant qui le ressent. Il a le sentiment de ne pas avoir le contrôle des causes qui l'ont amené à cet échec et qu'elles ne pourront jamais changer. Il est persuadé d'être bête et incapable, une fois pour toute³⁹.

Il faut ajouter à ce chapitre un phénomène en nette progression, même s'il demeure encore largement tabou, les élèves « malades de l'école » qui toucherait, selon les sources, 4 à 5 % des élèves, les empêchant de se rendre normalement en classe. Parmi eux, près d'1% souffriraient d'une forme plus sévère encore : la phobie scolaire.

Conclusion

Le redoublement et l'orientation précoce engendrent une profonde souffrance chez les élèves qui en sont victimes.

Leurs familles sont également touchées par les mêmes sentiments.

³⁸ Learned helplessness aussi appelée théorie de la résignation apprise (Seligman, Maier & Solomon 1969).

³⁹ Tous les élèves sont capables – Voir annexe 8. Un élève ne devrait donc jamais être persuadé qu'il est incompétent puisque, précisément, il est parfaitement doué pour l'étude. C'est l'Ecole en CF qui n'est pas capable.

Annexe 5

Les élèves non-redoublants ont une image négative des élèves qui subissent le redoublement.

Pierrehumbert (1992) a démontré que le redoublement créait un processus de stigmatisation des redoublants par les non-redoublants. L'élève ayant vécu cet échec est habillé de particularités psychologiques connotées négativement.

Le redoublement est conçu comme un problème lié à l'effort et à l'implication dans les tâches scolaires. Pour les élèves non-redoublants, l'élève qui redouble n'est pas proprement décrit comme ayant des difficultés d'apprentissage mais comme ne faisant pas d'efforts. **Il est distrait, mal poli, désobéissant, mauvais, fainéant, bête, méchant, lent, honteux, etc⁴⁰**. C'est aussi un garçon, alors que les élèves non-redoublants se qualifient de *sages, à l'écoute, intelligents, normaux, travailleurs, aimant l'école, attentifs, bien habillés, ne se bagarrant pas, ...* », bref, d'un ensemble de qualités valorisées par l'école.

En pratiquant le redoublement, l'enseignant structure son groupe-classe en deux entités opposées. Il opère un marquage social de certains élèves – les mauvais élèves – qui ont toutes les chances d'être alors victime de stigmatisation de la part de leurs pairs. Comme si le fait de redoubler était de sa faute. Or, le rejet social est d'autant plus fort que la personne est tenue pour responsable de sa stigmatisation (Weiner, Perry & Magnusson, 1988 ; Crandall & Moriarty, 1995).

Conclusion

La pratique du redoublement est un mauvais signe pour les élèves non-redoublants. Cela leur donne une image négative de leurs condisciples. Ceux-ci sont déconsidérés à leurs yeux alors qu'ils ne le seraient nullement dans un milieu « neutre ».

C'est contraire aux principes de l'article 6 du Décret du 24 juillet 1997 *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.* Comment peut-on être solidaire lorsque l'École nous a appris à être compétitifs ?

⁴⁰ Crahay 2003 – Peut-on lutter contre l'échec scolaire – p 222 et suivantes

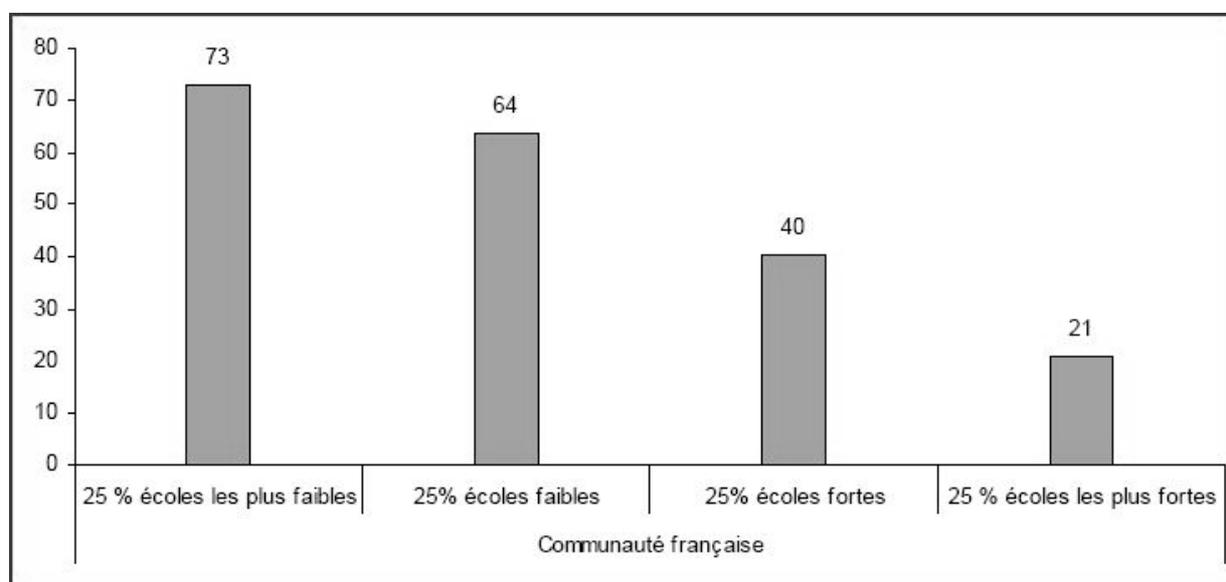
Annexe 6

Les élèves issus des milieux les plus populaires sont les premières victimes de l'échec scolaire

C'est connu depuis longtemps, l'École reproduit – et amplifie – les inégalités sociales. Que vous soyez riche ou misérable, l'École fera de vous un (encore plus) riche ou (encore plus) un misérable.

Le premier tableau, ci-dessous indique la proportion d'élèves en retard et les performances des écoles en fonction des indices sociaux de leur population. Les écoles les plus « faibles » étant celles qui ont une population scolaire extrêmement précaire, tandis que ces (trop) fameuses « bonnes écoles » concentrent la population la plus favorisée socio-économiquement.

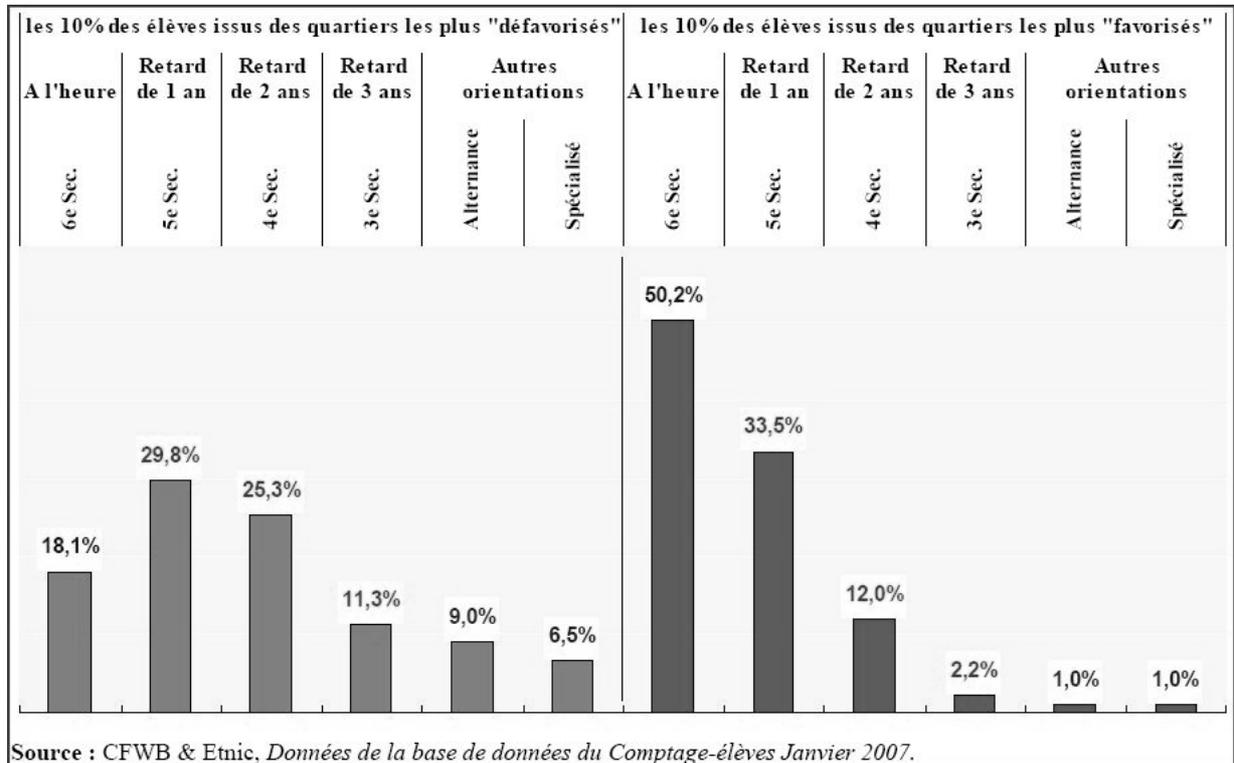
Tableau 16



Le tableau 17 montre combien la discrimination touche les couches les plus défavorisées. On remarque que 18,1 % des enfants issus des quartiers les plus défavorisés sont à l'heure, tandis que la moitié des enfants issus des quartiers les plus favorisés le sont quant à eux.

L'échec scolaire touche toutes les classes de la société, mais en majorité les classes sociales les plus modestes.

Tableau 17



Annexe 7

L'échec scolaire ne sert que l'école

Prost (1989) a postulé que la menace de l'échec serait le moteur du travail des élèves. Et pour que la menace soit crédible, il faut qu'elle soit appliquée sur un certain nombre d'élèves. Bref, le redoublement ne sert pas tant aux élèves qui en sont victimes mais à tous les autres et les enseignants auraient besoin de pouvoir brandir cette menace pour les « faire travailler ».

Pour Prost « *l'orientation par l'échec ne constitue pas une anomalie, mais au contraire un trait constitutif de notre système, celui-ci s'en accommode. Mieux, il en tire parti pour faciliter son propre fonctionnement, et peut-être même cesserait-il de fonctionner s'il cessait d'orienter par l'échec, c'est-à-dire s'il perdait le droit de pouvoir refuser aux élèves les sanctions qu'ils demandent.*

Cette crainte est présente chez les enseignants. L'enquête menée par Stegen (1994) auprès de 263 enseignants de la CFWB, 62 % d'entre eux estiment que la suppression du redoublement en début de secondaire, préconisée par le -Ministre de l'Education de l'époque, entraînera un nivellement vers le bas.

Selon Draelants (2006⁴¹) l'attachement au redoublement en Belgique francophone *satisfait des fonctions latentes essentielles : gestion de l'hétérogénéité et tri des élèves au sein des établissements ; positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants ; régulation de l'ordre scolaire au sein des classes ; maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants.*

Paul et Troncin (2004) se demandant comment *aseptiser, en profondeur et dans les meilleurs délais* le redoublement en France en ont conclu que *les changements d'organisation, voire l'accroissement des moyens, ne sont rien face au comportement de l'acteur essentiel à l'école qu'est l'enseignant. Si l'enseignant n'adhère pas au changement, nos procédures sont telles que peu de choses évolueront au sein de la classe.*

Précisons à la décharge des enseignants adeptes du redoublement, qu'une large fraction des parents – en particulier ceux qui tirent parti de la sélectivité scolaire – manifeste un grand attachement au redoublement. Bourdieu et Passeron (1970) précisent que *pour certaines familles, généralement celles issues des milieux sociaux les plus privilégiées, l'échec scolaire d'une partie des élèves, l'inégalité des formations n'est pas l'échec du système d'enseignement mais au contraire le signe de sa réussite par rapport à ce qu'[ils] en attendent, c-à-d. maximiser maintenir leur position sociale au détriment des classes les plus modestes.* Draelants précise que *[cette] demande parentale de sélectivité, ..., stimule l'offre et participe au maintien de pratiques élitistes dans certaines classes et établissements préoccupés d'attirer le public le plus ajusté aux attentes de l'école.*

Pour Dubet (2002), l'enseignant aurait de « *bonnes raisons* » de croire dans les vertus du redoublement quand bien même les études démontrent largement le contraire. Dans le

⁴¹ Hugues Draelants *Le redoublement est moins un problème qu'une solution – Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone* Les Cahiers de Recherche en Education et Formation GIRSEF.

meilleur des cas (une minorité d'élèves), l'élève redoublant sera un peu « meilleur » dans son année de redoublement. Il s'agirait donc d'observation et de bon sens. En fait, l'enseignant compare le même élève dans la même classe alors que le chercheur procède tout autrement en comparant deux élèves dont les niveaux ont été testés et qui sont considérés comme « *identiques* », dont l'un a redoublé et l'autre pas. Il démontre ainsi que le second réussit mieux. Le chercheur a incontestablement raison puisqu'il établit une comparaison scientifique mais l'enseignant n'a pas tout-à-fait tort de penser le contraire puisqu'il voit que « son » élève a progressé. Seulement, il ne peut le comparer à rien et de ce fait ne peut se rendre compte que le non-redoublement lui aurait été bénéfique.

Pour Dubet (2002) il y aurait une seconde famille de raisons qui fondent la croyance des enseignants. [Les enseignants] *sauvent des croyances essentielles que l'expérience la plus banale ne confirme pas, mais qu'il est indispensable de maintenir pour continuer à vivre dans l'école*. Ce sont des fictions nécessaires que la connaissance ne peut franchir facilement. *Le système des fictions nécessaires de l'école démocratique repose sur deux piliers, sur deux principes considérés comme indiscutables et non démontrables : un principe d'égalité, tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses ; un principe de mérite, fondant des inégalités justes. Le problème tient évidemment au caractère contradictoire de ces deux principes car, pratiquement, il convient de classer les élèves et d'affirmer leur égalité, ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performances comme les conséquences de leur liberté. Professeurs et élèves s'accordent sur cette fiction grâce aux vertus du travail, considérant que les différences scolaires tiennent à la quantité de travail que les élèves engagent librement dans les exercices scolaires : tous les élèves sont égaux et les meilleurs sont ceux qui travaillent le plus.* » Malheureusement, la science a largement démontré l'inexactitude de cette fiction. Les élèves sont loin d'être égaux et le travail n'est guère un gage de réussite. Dubet conclut que les enseignants ont de « *bonnes raisons* » de croire dans les vertus du redoublement mais qu'ils n'ont pas raison. Ceux-ci demeurent responsables.

Pour Draelants (2006), les grandes fonctions latentes du redoublement sont au nombre de quatre :

1. Fonction de gestion de l'hétérogénéité et de tri des élèves au sein des établissements

Delvaux (2000) a montré que dans le système éducatif belge francophone, le redoublement et l'orientation forment deux outils de gestion de la grande hétérogénéité des publics scolaires. Il contribue à l'homogénéité des classes. La suppression du redoublement en première secondaire a forcé les enseignants à devoir gérer des classes plus hétérogènes. Ce changement a compliqué le travail des enseignants qui étaient auparavant habitués à travailler avec des publics *sélectionnés*. La sélection des meilleurs élèves peut s'expliquer par une lutte contre les dégradations des conditions de travail des enseignants. Au détriment de ceux qui, se situant dans les enseignements technique et professionnels, auront à gérer des élèves broyés, cassés par leurs collègues « *des bonnes écoles* ». Ce que les uns ne veulent pas assumer, les autres n'auront qu'à *faire avec*.

2. Fonction de positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants

Selon Draelants, *le redoublement peut servir de ressource stratégique à un établissement scolaire pour se construire une place et une réputation dans le champ des organisations scolaires locales. La production de hiérarchies d'excellence est recherchée par certains établissements scolaires afin d'asseoir leur positionnement et leur image au sein de l'espace d'interdépendance qui les relie aux établissements environnants. (...) Lorsqu'un établissement utilise le mécanisme du redoublement afin de se positionner dans un espace local, le recours (ou non) au redoublement s'inscrit dans une double logique : instrumentale d'une part, lorsque l'établissement vise « simplement » à occuper une place déterminée dans une hiérarchie instituée, symbolique d'autre part, dans la mesure où se construire une place passe aussi par le fait de se définir une image, une réputation, dans un processus de construction d'une identité d'établissement. A cet égard, on peut dire que le redoublement fonctionne comme un marqueur, un signal au sens des économistes, qui en l'occurrence renvoie à l'idée de qualité.*

3. Fonction de régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe

Nous avons vu que Prost (1989) a postulé que, selon les enseignants, la menace de l'échec serait le moteur du travail des élèves. Dans les faits, les enseignants se sont appuyés sur la pratique du redoublement afin d'asseoir leur autorité auprès des élèves. La croyance selon laquelle l'interdiction du redoublement en première secondaire allait niveler vers le bas et permettrait aux élèves de réussir sans travailler traduit une vraie tradition basée sur le principe de la menace. *La remise en cause du redoublement bouleverse donc les rôles jusque là établis et soutenus par ce dispositif, et redistribue les cartes du pouvoir.* Les élèves contribuent à maintenir le système. Ceux-ci ont été formatés par les pratiques traditionnelles d'évaluation et de sélection *un rapport essentiellement instrumental aux savoirs et à la scolarité* (Charlot 2002). Bref, les élèves fonctionnent « à la note » et non aux apprentissages. Les notes sont la manière dont la plupart des enseignants évaluent le – non les savoirs et les savoir-faire – mais le travail et le comportement de leurs élèves. Les élèves sont donc formatés pour ne pas apprendre mais pour « *gagner des notes* ». Draelants conclut que *(...) on peut que l'attachement au redoublement est d'ordre pragmatique : dans les conditions actuelles des rapports entre enseignants et élèves et dans un système qui valorise la note, il est difficile de s'en passer, de fonctionner autrement.*

Nous faisons le pari que l'évaluation sans notations est plus performante et permet à plus d'élèves d'acquérir les savoirs, les savoir-faire et les compétences⁴².

⁴² Philippe Perrenoud - *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire* Genève, Droz, 1984, 2^e édition augmentée 1995.

4. Fonction de maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants

Pour Draelants (2006), si l'enseignants ressent une perte de pouvoir en classe dans sa relation aux élèves, collectivement les enseignants se sentent également de plus en plus dépossédés de leur métier compte tenu d'une pression plus forte que par le passé émanant d'une part des autorités politiques (Maroy & Cattonar, 2002) et d'autre part des parents, des élèves et de la société en général (Dauphin & Verhoeven, 2002).(...) Face à (...) l'abolition des anciens repères, certains enseignants résistent afin de conserver la maîtrise de leur profession. Ainsi l'attachement manifesté par les enseignants vis-à-vis du redoublement peut aussi se comprendre comme l'expression d'un groupe professionnel qui revendique le maintien de son autonomie et une certaine vision de ce que l'Ecole doit être. Le redoublement apparaît comme un des instruments de la sélection méritocratique qui, elle-même, symbolise un certain pouvoir enseignant et modèle de fonctionnement du système scolaire aujourd'hui en crise.

Conclusion

Le redoublement ne sert, en réalité, que des acteurs qui ne bénéficient pas du droit à l'éducation : P.O, directions, voire certains enseignants ou encore des familles socialement favorisées qui ne voient leur réussite sociale qu'au travers du prisme de l'échec des enfants des familles moins favorisées.

Le redoublement est donc mis en place exclusivement pour permettre à l'institution scolaire de ne pas remplir correctement sa mission tout en reportant les responsabilités sur les élèves redoublants et leurs familles.

Annexe 8

Tous les élèves sont doués pour l'étude

L'époque où l'on pouvait penser que certains élèves étaient doués pour l'étude et d'autres pour faire des métiers manuels voire artistiques est révolue depuis plus d'un demi siècle. Bien sûr, les croyances traditionnelles sont dures à éradiquer.

Les croyances en matière de psychologie ont profondément influencé l'Ecole au début du XXe siècle. Des pédagogues français comme BINET et WALLON, suisse comme CLAPARDE et, dans une moindre mesure belge comme DECROLY postulaient que les êtres humains naissent doués d'aptitudes diverses qui prédestinaient leur avenir.

Ces théories sont aujourd'hui à ranger au musée de l'histoire de la pédagogie depuis le début des années 60 (cela fait quand même un demi-siècle). C'est le suisse PIAGET qui a posé les balises d'une nouvelle approche psychologique du développement intellectuel de l'être humain. Grâce à lui, on sait aujourd'hui que l'intelligence n'est pas quelque chose d'inné mais qu'elle **se construit**. Le jeune enfant vient au monde avec un capital d'outils intellectuels rudimentaires. Durant son évolution il devra s'adapter au monde qui l'entoure et chercher à le comprendre. Cela lui permettra d'enrichir ses compétences et d'approfondir ses connaissances. Son entourage (parents, éducateurs, enseignants et condisciples) vont lui permettre de reconstruire les conquêtes intellectuelles de l'humanité. Il va réinventer le concept de nombre, les notions de surface, de volume, etc ; les concepts et théories qui, pour nous, paraissent évidents.

BLOOM, comme de nombreux scientifiques, a mené des expériences appuyant les principes de PIAGET prouvant que tous les élèves sont doués pour l'étude. Celui-ci a constitué trois groupes d'élèves au hasard. Ceux-ci étaient composés de manière équivalente d'élèves prétendument « forts », d'autres « moyens » et enfin de « faibles ». Aux trois groupes on a enseigné les mêmes matières mais de manière différente.

Le premier groupe a reçu un enseignement « traditionnel ». Les élèves étaient regroupés dans une classe comme nous les connaissons tous, avec des enseignants donnant des cours frontaux sans remédiation immédiate ni aide particulière.

Pour le second groupe, la matière à enseigner a été découpée par unités d'apprentissage. Chacune d'elles était enseignée collectivement, mais, à la fin de chaque unité, les élèves étaient soumis à une évaluation formative et bénéficiaient de remédiations s'il n'avait pas compris. On nomme cette façon de procéder *Pédagogie de maîtrise*.

Chaque élève du troisième groupe bénéficiait d'un précepteur choisi pour ses compétences et soigneusement formé.

Les trois groupes ont été soumis aux mêmes tests finaux. On a constaté que les élèves du premier groupe ont progressé selon des proportions variables, tout comme nos élèves dans la majorité de nos classes qui enseignent en « frontal ». On a donc ainsi obtenu une distribution gaussienne des résultats avec quelques « très bons » élèves, un ventre mou d'élèves « moyens » et quelques en échec.

Dans le second groupe, la distribution des résultats s'approchait d'une courbe en J. La majorité des élèves ont un score proche du maximum.

Le troisième groupe obtient, bien évidemment, les meilleurs résultats, au point que les plus faibles de ce groupe atteignent des résultats équivalents à ceux des plus forts du premier groupe.

On ne peut, évidemment, généraliser le préceptorat. C'est impayable et peu intéressant en terme d'apprentissages sociaux. Mais il a le mérite de démontrer que tous les élèves sont doués pour l'étude si on les met dans les conditions d'apprendre. Le préceptorat a également pu démontrer la puissance de l'enseignement : des enseignants compétents peuvent faire réussir tous les élèves.

L'efficacité de la pédagogie de maîtrise a été démontrée. Appliquée dans des classes normales (comme celles que nous avons dans nos écoles) ce dispositif permet d'atteindre des résultats nettement supérieurs à ceux que nous atteignons aujourd'hui avec la « pédagogie inactive », c'est-à-dire frontale et sans remédiations. Un élève peut réussir lorsqu'il est placé dans des conditions normales d'enseignement.

Les systèmes à tronc commun jusqu'à la fin de la quatrième secondaire ont démontré cette réalité : tous les élèves sont doués pour l'étude. Non seulement le redoublement n'existe pas dans ces systèmes mais les résultats de leurs élèves sont parmi les meilleurs des pays de l'OCDE.

Conclusion

**Tous les élèves⁴³ sont capables de réussir un enseignement général.
C'est une simple question de choix de l'école.**

Lorsqu'on veut faire réussir les élèves et leur donner les savoirs et savoir-faire auxquels ils ont droit pour acquérir les compétences définies par les programmes, c'est tout à fait possible. Il suffit de mettre en place une pédagogie adaptée, c'est-à-dire une pédagogie active, une pédagogie de la réussite.

⁴³ Les seuls à ne pas pouvoir y arriver sont les jeunes porteurs d'un handicap mental. Même s'ils n'auront jamais leur diplôme, ils sont, quant à eux, capables d'apprendre à vivre avec les autres jeunes, dans une structure scolaire commune jusqu'à 18 ans. Pour plus d'information www.ligue-enfants.be - Intégration scolaire.