



HAL
open science

Le redoublement est moins un problème qu'une solution

Hugues Draelants

► **To cite this version:**

Hugues Draelants. Le redoublement est moins un problème qu'une solution: Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. 2006. halshs-00143973

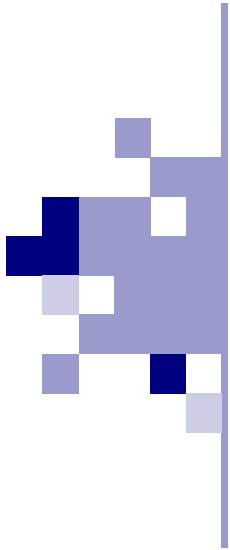
HAL Id: halshs-00143973

<https://shs.hal.science/halshs-00143973>

Submitted on 29 Apr 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Le redoublement est moins un problème qu'une solution
Comprendre l'attachement social au redoublement
en Belgique francophone¹**

Hugues Draelants

N° 52 • JUILLET 2006 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

¹ Du premier manuscrit à la version proposée ici, le texte a bénéficié des remarques critiques et des corrections de Vincent Dupriez, de Christian Maroy et d'Agnès van Zanten. Merci à eux. L'auteur assume bien entendu seul la responsabilité du texte.

Table des matières

Résumé	4
1. Deux constats, un étonnement	4
2. L'exemple de la réforme du premier degré	6
3. Les recherches « classiques » sur le redoublement	8
3.1 Des croyances aux connaissances	8
3.2 Une théorie du changement simpliste	9
3.3 La question de l'efficacité pédagogique du redoublement	9
4. Comprendre l'attachement social au redoublement	10
4.1 Pourquoi les enseignants ne croient-ils pas à l'inefficacité pédagogique du redoublement ?	11
4.2 Les fonctions latentes du redoublement	12
5. Conclusions	18
Références bibliographiques	18



Résumé

De nombreuses études démontrent l'inefficacité relative du redoublement pour remédier aux difficultés scolaires durant la scolarité obligatoire. Elles en concluent généralement que le redoublement est une pratique à bannir. Des politiques de lutte contre le redoublement ont été menées en Belgique francophone durant les années 1990, sans grand succès. Les enseignants dans leur majorité restent attachés au redoublement. L'article vise à comprendre l'attachement social à cette pratique. Les recherches « classiques » échouent à comprendre ce phénomène, compte tenu qu'elles postulent implicitement que le redoublement constitue un dysfonctionnement du système scolaire. A rebours des recherches classiques consacrées à l'étude du redoublement, cette pratique est envisagée ici comme faisant partie intégrante du mode de fonctionnement « normal » du système scolaire de la Communauté française de

Belgique. Resitué en contexte, le redoublement se révèle ainsi moins un problème qu'une solution dans la mesure où il satisfait à 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 de la classe ; maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants.

Mots clés :

Politique d'éducation ; Politique des cycles ; Redoublement ; Promotion automatique ; Fonction manifeste / fonction latente ; Efficacité pédagogique / efficacité sociale

1. Deux constats, un étonnement

Un grand nombre de chercheurs en éducation se sont penchés et continuent à étudier les effets du redoublement, pratique encore largement répandue dans certains systèmes scolaires (Belgique, France, Allemagne, Espagne...)². Le pédagogue belge Marcel Crahay a réalisé une synthèse des résultats auxquels ces travaux ont donné lieu. Il conclut son état de l'art par une question toute simple : « Peut-on encore croire dans les vertus du redoublement ? ». Sa réponse est éloquente : « *La réponse de la recherche en éducation à cette question est nette : non.* [nous soulignons] Toutes les hypothèses qu'il est possible de formuler quant à d'éventuels effets positifs sont réfutées. Ainsi, il est clair que le redou-

blement n'aide pas les élèves à *repartir d'un bon pied*. Au contraire, ceux qui redoublent se caractérisent par des compétences moins élevées que leurs condisciples du même âge qui, tout en éprouvant des difficultés scolaires, ont été promus. Lorsqu'on compare les performances des uns et des autres au terme d'un même degré scolaire, on n'observe pas de différence ; ce qui signifie que les redoublants ont mis une année de plus pour atteindre un niveau de compétences qu'ils auraient probablement atteint sans répéter un degré. » (Crahay, 2003, p. 209).

Le verdict des chercheurs en éducation à l'égard du redoublement est donc sans appel : celui-ci est « inefficace ». Fortes notamment de ces constats scientifiques, des politiques de lutte contre le redoublement ont été menées dans plusieurs pays, notamment en Belgique francophone (réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire) mais aussi en France (la politique des cycles), au Québec ou en-

² A contrario, une série d'autres pays a aboli cette pratique au profit de la promotion ou du passage automatique (Pays scandinaves, Royaume-Uni, Irlande...).

core en Suisse, dans le canton de Genève (cf. Hutmacher, 1993) ; avec un succès relativement mitigé. La faute en incomberait, selon certains, principalement aux enseignants, attachés au redoublement. Ainsi, Paul et Troncin s'interrogeant sur la manière d' « aseptiser, en profondeur et dans les meilleurs délais » le redoublement, cette « plaie » du système éducatif français notent-ils : « 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. » (2004, p. 39).

Si l'on peut aisément comprendre que les enseignants non informés des résultats de recherches puissent croire dans les vertus du redoublement, en revanche, comment interpréter le fait qu'une large partie d'entre eux continue à croire dans les vertus du redoublement, une fois les conclusions des rapports pédagogiques largement disséminés et médiatisés ? Crahay indique « Ceux qui continuent à faire redoubler les élèves le font en dépit de l'accumulation de preuves issues de recherches montrant que la probabilité d'effets négatifs l'emporte nettement sur les résultats positifs » (2003, p. 209). Le soupçon n'est pas loin, ou, à défaut, l'accusation d'irrationalité, quand ce n'est pas l'appel à une « nature humaine » rétive au changement qui tient lieu d'analyse.

L'objectif de cet article est de comprendre l'attachement social au redoublement sans rendre les individus responsables des contradictions du système et sans renoncer à l'hypothèse de rationalité des acteurs sociaux, ni céder à l'illusion naturaliste. Le questionnement « classique » sur le redoublement, posé dans des termes pédagogiques, conserve bien entendu toute sa pertinence et il ne s'agit nullement de remettre ses résultats en question. Toutefois, en regard de la question soulevée, il se révèle rapidement stérilisant pour la compréhension et doit être dépassé. Ainsi, à contre-pied de ce que les chercheurs en éducation énoncent habituellement sur le redoublement, considérons que, dans l'état actuel de fonctionnement du système belge d'enseignement, le redoublement est une pratique absolument « efficace » ; ou pour le dire autrement, du point de vue d'un grand nombre d'acteurs scolaires, le redoublement est moins un problème qu'une solution.

Cet article vise essentiellement à comprendre l'attachement des enseignants et des établissements scolaires à la pratique du redoublement. Précisons d'emblée qu'une large fraction des usagers – en particulier ceux qui tirent parti de la sélectivité scolaire³ – manifeste également de l'attachement à l'égard du redoublement. Leur attachement au redoublement renforce celui des enseignants et des établissements : la demande parentale de sélectivité, comme toute demande, 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.

³ Pour certains parents, généralement ceux issus des classes 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 » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 101), c-à-d. maximiser leur investissement scolaire afin de maintenir leur position sociale.



2. L'exemple de la réforme du premier degré

En Communauté française de Belgique, une série de politiques ont été menées au cours de la décennie 1990 afin d'organiser l'école en cycles et de lutter contre le redoublement, l'orientation précoce des élèves et la pédagogie transmissive. A l'époque, dans un contexte général de crise économique et budgétaire, des rapports nationaux et internationaux mettent en évidence l'usage massif du redoublement dans le système et son surcoût important. La dénonciation économique se double d'une dénonciation pédagogique stigmatisant l'inefficacité du redoublement. Condensant les critiques, celui-ci sera interdit au premier degré⁴ de l'enseignement secondaire par la réforme dite du « premier degré » (1994)⁵ ou premier cycle de l'enseignement secondaire⁶. La suppression du redoublement entraîne *de facto* le passage ou la « promotion » automatique de classe pour tous les élèves en fin de première année secondaire. Exceptionnellement, la réforme prévoit en fin de seconde année la possibilité d'organiser une année complémentaire pour les élèves qui n'auraient pas satisfait aux compétences de base requises pour intégrer la troisième année et le second cycle de l'enseignement secondaire.

La réforme fut dès son annonce très mal accueillie par le monde enseignant. Lors de la mise en œuvre, les critiques à son encontre se sont essentiellement

focalisées sur la promotion automatique⁷. Sur le terrain, de multiples échappatoires et façons de contourner l'interdiction de redoublement ont alors été observées. La réforme a effectivement produit des pratiques de substitution au redoublement en cours de cycle. Divers effets pervers ont été constatés (Delvaux, 1998 ; Beckers, 1998) : hausse des redoublements en fin de deuxième année ; substitution de pratiques de réorientation à celles de redoublement ; constitution de classes de niveau sous couvert de différenciation ; refus d'inscrire des élèves faibles qu'on ne pourra pas faire doubler et leur renvoi vers d'autres écoles, moins exigeantes.

En 2001, à la suite de débats et controverses, suite aux critiques des enseignants lors de la réception et à l'occasion d'un changement de majorité politique, le principe d'un passage automatique de classe qui avait été instauré en 1994 sera supprimé⁸. Le changement visé initialement a donc, en pratique, été revu à la baisse⁹. Avec la réforme du premier degré, le pouvoir politique en Communauté française avait implicitement¹⁰ « parié » que démontrer scientifiquement l'inefficacité pédagogique du redoublement suffirait à convaincre les enseignants d'adhérer à la ré-

⁴ En Belgique francophone, l'enseignement secondaire est organisé en trois degrés à parcourir normalement en deux ans chacun.

⁵ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 juillet 1993 modifiant l'arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire.

⁶ Une politique similaire à celle menée au premier degré de l'enseignement secondaire – visant à limiter sévèrement les redoublements et à organiser le curriculum par cycles – a par la suite également été prise dans l'enseignement fondamental de la Communauté française. Elle y est amorcée avec le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

⁷ Le contexte de crise budgétaire qui a poussé le Gouvernement de la Communauté française à adopter la réforme et à la mettre en place d'urgence au premier degré de l'enseignement secondaire a aussi contribué à délégitimer en partie la réforme, avant même sa mise en œuvre. Ainsi, l'aspect pédagogique de la réforme a parfois été perçu comme un vernis masquant la réelle motivation du projet, celle de faire des économies.

⁸ Décret du 19 juillet 2001 « relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire ».

⁹ L'élaboration institutionnelle imaginée consiste en fait en une sorte d'hybride entre le mécanisme du redoublement et celui de la promotion automatique : la mise en place d'une année complémentaire à l'issue de la première année pour les élèves en échec ou en difficultés scolaires, année de remédiation qui ne peut s'apparenter à une répétition à l'identique de l'année précédente.

¹⁰ Toute politique publique est en effet sous-tendue par une théorie du changement (Mény & Thoenig, 1989).

forme. Or, c'était faire fi du rejet par les enseignants des « belles théories » et des pédagogues « en chambre » perçus comme déconnectés des réalités de terrain¹¹. Ce « bégaiement » politique, cette remise en cause du principe de la promotion automatique atteste *a posteriori* de l'insuffisance de ce pari.

Selon nous, ces faits montrent que le redoublement ne représentait pas uniquement une pratique de remédiation mais qu'il remplissait également une série de fonctions latentes. L'attachement social au redoublement témoigne également du caractère institutionnalisé de cette pratique¹². L'influence des dispositifs pédagogiques est en effet médiatisée par les représentations socialement partagées qui attribuent un sens (voire une fonction particulière) aux dispositifs du système. Avec le temps, ces constructions sociales s'institutionnalisent, c'est-à-dire qu'elles sont appréhendées comme des réalités, des évidences, ce qui rend leur transformation difficile même face à une détermination collective de les modifier. Une caractéristique des faits institutionnalisés est en effet de constituer en eux-mêmes des barrières à leur propre réforme (Powell & DiMaggio, 1991). Même modifiés ou supprimés les faits institutionnalisés continuent à être à l'œuvre dans l'action, leur influence ne s'affaiblit pas immédiatement (Archer, 2004).

¹¹ Sur cette question, voir Hargreaves, 1984.

¹² Plus précisément, on peut dire que le redoublement était institutionnalisé en Communauté française mais qu'il est aujourd'hui en cours de désinstitutionnalisation. Le mécanisme du redoublement reste très employé dans le système scolaire de la Communauté française, mais il est en déclin. En effet, sur les trente dernières années, la proportion d'enfants de 10 ans qui ne sont pas « à l'heure » est passée de 39 % à 24 %. Pour les dernières années, cette proportion a chuté de 63 % à 49 % pour les jeunes de 14 ans, et de 82 % à 70 % pour les jeunes de 17 ans (Draelants et al., 2003). Au sein du premier degré de l'enseignement secondaire, en particulier, la situation a profondément évolué suite à la réforme du premier degré, interdisant le redoublement en fin de première année. Le taux d'échec a logiquement plongé pour tendre désormais vers un plancher d'une dizaine de pourcents. En ce sens, la réforme du premier degré peut être analysée comme un processus de désinstitutionnalisation (Draelants, à paraître).

Les institutions peuvent être définie au sens large comme des contraintes construites par l'homme qui orientent la manière dont les individus agissent dans la vie quotidienne (Hall & Taylor, 1997). Les institutions constituent des variables indépendantes, intermédiaires entre les structures sociales et les interactions interpersonnelles à l'effet médiateur sur les croyances et comportements des acteurs. En ce sens, le modelage de la vie sociale n'est pas seulement le produit de l'agrégation de comportements individuels et organisationnels mais est aussi construit par des institutions qui structurent (en partie) l'action. De façon plus générale, les institutions peuvent être vues comme le *milieu* nécessaire de la cognition et de l'action (De Munck, 1999). En effet, comme le développe Douglas (2004), la pensée elle-même dépend des institutions car celles-ci agissent comme des *filtres* affectant la perception des informations ou, pour le dire autrement, les institutions régulent la pensée, conditionnent le pensable. Pour penser et opérer des choix, nous sommes tributaires des institutions qui pour l'essentiel accomplissent le travail de penser et de choisir à notre place (Douglas, 2004). Lorsque les autorités interdisent le recours au redoublement, les fonctions que remplissait ce dispositif ne disparaissent pas par enchantement. Comme l'indique Merton, « les déficiences fonctionnelles de la structure officielle engendrent une structure de remplacement (non officielle) » (1997, p. 121).

Dès lors, il s'agit de comprendre les processus sociaux qui contribuent à maintenir parmi les enseignants et au sein des établissements un relatif attachement social au redoublement et qui permettent à cette pratique de garder une forte légitimité. Dans le même temps, il s'agit ainsi de souligner les multiples obstacles institutionnels au changement qui demeurent non résolus et qui, sur le terrain, ont miné par exemple la légitimité de la réforme du premier degré, au moins en ce qui concerne sa mesure phare, la suppression du redoublement au sein du premier degré organisé en cycle. Bien que notre analyse soit indexée sur le cas belge, nous faisons l'hypothèse que ce travail peut aider à comprendre ce qui se passe ailleurs, dans d'autres contextes.



3. Les recherches « classiques » sur le redoublement

3.1 Des croyances aux connaissances

Au-delà des raffinements méthodologiques et statistiques plus ou moins poussés afin d'identifier et de contrôler les biais potentiels des mesures et ainsi capturer l'« effet vrai » du redoublement (Crahay, 2004), les recherches prenant le redoublement pour objet sont généralement semblables en termes de problématisation. « Le redoublement est-il efficace ? »¹³ se demandent classiquement les chercheurs en éducation. La question est fondamentalement orientée vers l'action car quasi-systématiquement sous-tendue par une seconde interrogation à visée pratique et politique : « Faut-il faire redoubler ? »¹⁴. La logique de l'argumentation suit grosso modo le schéma suivant : Les gens de terrain *croient* que le redoublement est une pratique utile, *en réalité* la recherche montre que le redoublement est une pratique inefficace, inéquitable et donc à bannir. D'une part, les chercheurs rappellent les croyances profanes : « si le redoublement est encore pratiqué, c'est qu'il existe un accord social quant à son utilité, voire sa nécessité » (Paul & Troncin, 2004, p. 29). Ainsi, tout rapport sur la question sacrifie nécessairement au florilège des opinions des enseignants¹⁵ (et souvent aussi des parents et des élève-

ves) à propos du redoublement. D'autre part, les chercheurs mettent ces *croyances* en balance avec la somme des *connaissances* scientifiques rassemblées. Le jugement est sans appel. Les recherches sur la question du redoublement et de ses effets parviennent en effet toujours à la même conclusion (Cosnefroy & Rocher, 2004), à savoir, (au minimum¹⁶) la « condamnation pédagogique » du redoublement. Dès lors, les recherches classiques se présentent comme des « tribunaux de la raison » (Latour, 2005) opérant simultanément le procès en règle de la pratique du redoublement et le démontage méthodique des représentations profanes à son égard.

Par exemple, un Avis du Haut Conseil à l'évaluation de l'école énonce que : « Contrairement à une idée qui reste largement répandue, aussi bien chez les parents que chez les enseignants, le redoublement ne constitue pas une seconde chance

comme une opportunité de redonner confiance à un élève en difficulté et de le réconcilier avec les apprentissages. Le redoublement est aussi parfois considéré comme un privilège, une possibilité offerte aux élèves, certes en difficultés scolaires, mais jugés aptes à en tirer profit. Indéniablement, la majorité des enseignants voient dans le redoublement une « mesure nécessaire dont les effets positifs surpassent les effets négatifs » (Paul & Troncin, 2004, p.29).

¹⁶ Les chercheurs montrent que le redoublement est également inéquitable (les pratiques d'évaluation variant d'un établissement à l'autre et d'une classe à l'autre, à niveau de performances identiques, des élèves redoublent et d'autres non) et qu'il amplifie les inégalités (le redoublement tend à creuser l'écart de performances entre les élèves « à l'heure » et les élèves en retard au cours de la scolarité), enfin le redoublement stigmatise et entraîne des effets psychologiques négatifs (démotivation, sentiment d'incompétence...). Voir notamment Cosnefroy & Rocher, 2004 ; Crahay, 2003.

¹³ Je reprends ici le titre de l'intervention de Denis Meuret « Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation » faite le 16 janvier 2002 devant des enseignants et conseillers d'orientation de l'académie de Versailles, à l'IUFM de Cergy-Pontoise.

¹⁴ Cf. titre du chapitre que Crahay consacre à la question du redoublement dans son ouvrage « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? ».

¹⁵ Ainsi, les enseignants considèrent que les élèves que l'on décide de faire redoubler seraient incapables de suivre dans la classe supérieure par manque de connaissance. Par ailleurs, ils manqueraient également de maturité. Une année supplémentaire apparaît alors aux yeux de certains

pour les élèves rencontrant des difficultés. Il leur est généralement nuisible du point de vue de leurs progrès cognitifs, de leur motivation à l'égard de l'école et de leur orientation. De plus il est inéquitable. Toutes les recherches disponibles – étrangères, comme françaises – convergent à ce sujet, ce qui est loin d'être toujours le cas en matière d'éducation. »¹⁷

3.2 Une théorie du changement simpliste

A chaque nouvelle étude, lorsque se renouvelle le constat d'un attachement au redoublement sur le terrain, la surprise, voire l'exaspération, des chercheurs s'en trouve renforcée. De fait, face aux difficultés qu'ils éprouvent pour convaincre les gens de terrain, la réaction du monde scientifique semble continuellement de rajouter une couche à la démonstration. Cette remarque de Crahay l'illustre parfaitement : « (...) les résultats engrangés au fil de ces multiples efforts de recherche sont substantiellement cohérents. Rien n'y fait : l'incrédulité du monde de la pratique, mais aussi celle de certains décideurs politiques, semble bien *irréductible*. Pourtant, afin de répondre aux objections qui leur ont été et leur restent posées, les chercheurs se sont efforcés d'affiner leur méthodologie de recherche. » (2004, p. 13). Les pédagogues s'attachent à montrer en quoi les enseignants ont tort au lieu, je le suggère, d'essayer de comprendre en quoi, *d'un certain point de vue et dans les conditions actuelles de fonctionnement du système éducatif*, ils ont raison de rester attachés au redoublement. Cette opiniâtreté tient sans doute à une illusion commune chez les chercheurs qui, comme l'indique Dubet (2002), consiste à croire que l'action est le produit d'un projet. Ainsi, des idées fausses s'accompagneraient nécessairement de pratiques perverses, tandis que des idées justes garantiraient des bonnes pratiques. Ce qui porte à croire que les changements des représentations engendrent nécessairement des changements dans les pratiques. Or, la plupart des études de psychologie

sociale relativisent cette hypothèse : certes les représentations alimentent les pratiques, pour autant la réciproque est vraie également (Abric, 1994).

3.3 La question de l'efficacité pédagogique du redoublement

Les recherches « classiques » sont donc couramment des recherches de nature normative qui se posent la question de l'efficacité du redoublement. Mais de quelle efficacité s'agit-il ? *Par rapport à quoi et pour qui* considère-t-on la pratique du redoublement comme efficace ou inefficace ? Un type bien spécifique d'efficacité est traditionnellement investigué : l'efficacité *pédagogique* ou l'efficacité « *comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire* »¹⁸. Par ailleurs, l'efficacité est le plus souvent envisagée uniquement *du point de vue des progrès des élèves*.¹⁹ Ces deux aspects paraissent sans doute tellement évidents et légitimes aux yeux des pédagogues qu'ils oublient parfois de les mentionner, ils sont alors sous-entendus. Or, d'autres types d'efficacité sont concevables, liés à d'autres enjeux que l'enjeu pédagogique. En outre, tous les acteurs au sein d'un système ne partagent pas les mêmes intérêts, ceux-ci peuvent diverger, compte tenu d'intérêts spécifiques liés à leur position personnelle ou à celle de leur groupe dans le système. Il s'ensuit que ce qui est efficace du point de vue des uns ne l'est pas forcément du point de vue des autres. La

¹⁸ Cf. titre rapport Paul & Troncin, 2004.

¹⁹ « Le redoublement est inefficace du point de vue des progrès des élèves : un élève faible ayant redoublé le CP n'obtient pas de meilleurs résultats – ou obtient des résultats moindres – en début de CE2 que son camarade de même niveau et de profil de compétences identique au départ, mais qui, lui, n'a pas redoublé. Par rapport à la promotion automatique dans la classe supérieure, le redoublement du CP n'offre ainsi aucun avantage et il fait perdre une année aux redoublants qui sont ensuite stigmatisés par ce retard tout au long de leur carrière scolaire. » (Avis du Hcéé, 2004). Certains chercheurs montrent néanmoins que le redoublement est aussi inefficace du point de vue des résultats d'ensemble du système éducatif, voir par exemple Cosnefroy & Rocher, 2004.

¹⁷ Avis du Hcéé n° 14, décembre 2004, p. 2.



thèse défendue ici est que les analyses classiques du redoublement se penchent exclusivement sur la fonction « manifeste » et officielle du redoublement, laissant ainsi dans l'ombre l'étude et la compréhension, pourtant essentielles, des fonctions « latentes » et informelles du redoublement (Merton, 1997).²⁰

Dès lors, de notre point de vue, ces recherches « classiques » interdisent de comprendre les raisons de l'attachement social au redoublement. Elles manquent également les problèmes structurels des systèmes scolaires qu'une telle pratique peut révéler, car elles suivent un raisonnement d'ingénieur péda-

gogue ou d'experimentaliste qui se polarise sur l'étude de fonctions « manifestes » et sur la mesure d'effets de variables isolées de leur contexte social. En fait, on peut ajouter que les recherches classiques suivent une perspective d'analyse de la politique publique de type « *Top Down* ». En effet, comme le note Duran, une telle démarche privilégie la nature des objectifs affichés comme standard d'évaluation, il en résulte une tendance fréquente à surestimer le poids des contraintes légales et institutionnelles, et par là, la rationalité des programmes gouvernementaux (Duran, 1990).

4. Comprendre l'attachement social au redoublement

Se pencher sur l'efficacité pédagogique du redoublement du point de vue du progrès des élèves – la fonction manifeste du redoublement – est assurément pertinent. A cet égard, les recherches classiques ont bien établi que le redoublement est dysfonctionnel, au sens où il existe des équivalents fonctionnels plus efficaces que le redoublement pour traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, à l'instar de la promotion automatique (jointe à un suivi individualisé des élèves). Cependant, importer des modes de fonctionnement totalement étrangers au système est une opération délicate (Ball, 1998). Dans le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française, le gouvernement a supprimé le redoublement au sein du cycle et a adopté un dispositif de promotion automatique à l'instar de ce qui se fait dans certains systèmes scolaires étrangers modèles (systèmes scolaires scandinaves), or, on l'a vu, la greffe n'a pas pris partout.

²⁰ Merton définit les *fonctions manifestes* par « les conséquences objectives qui, contribuant à l'ajustement ou à l'adaptation du système, sont comprises et voulues par les participants du système. Les *fonctions latentes* sont, corrélativement, celles qui ne sont ni comprises, ni voulues. » (p. 98)

Les recherches classiques établissent donc un constat nécessaire mais non suffisant. Ce qui manque à ces études, selon nous, pour comprendre les raisons de l'attachement au redoublement c'est la prise en compte du sens que prennent les divers usages du redoublement en contexte. L'expérience belge de lutte contre le redoublement en atteste. En effet, au sens où le redoublement possède des fonctions latentes, on peut dire qu'il est très efficace à certains points de vue. En outre, on peut considérer qu'à partir du moment où les enseignants sont convaincus que le redoublement est efficace, celui-ci est bel et bien efficace. Ainsi que le rappelle Accardo (1997), « il importe en effet de voir que, socialement parlant, une chose existe dès lors qu'on croit qu'elle existe, et inversement elle n'existe pas si on ne croit pas à sa réalité. » De fait, les pédagogues reconnaissent qu'il a bien une certaine efficacité pédagogique mais moindre que celle de la promotion automatique. Dès lors, il faut distinguer deux aspects du problème, aspects à traiter séparément : d'une part, il s'agit d'évaluer quelles sont les fonctions latentes remplies par le redoublement dans le système scolaire ; d'autre part, il importe de comprendre le désaccord persistant entre chercheurs et gens de terrain à propos de la fonction manifeste du redoublement. Pourquoi les enseignants ne croient-ils pas les chercheurs en éducation ? Ces deux aspects contribueront à expliquer comment il se fait que sur le terrain, le redoublement est moins vu comme un problème que comme une solution.

4.1 Pourquoi les enseignants ne croient-ils pas à l'inefficacité pédagogique du redoublement ?

Dans un article intitulé « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », François Dubet a explicitement abordé la question. Il se demande pourquoi les « professeurs croient dans les vertus du redoublement alors que les études sur ce problème tendent à démontrer le contraire ». En ce qui concerne la fonction manifeste du redoublement, son explication s'avère éclairante, nous la suivons dans un premier temps. Cependant, Dubet n'aborde pas les fonctions latentes du redoublement qui nécessitent une interrogation plus large sur les systèmes scolaires et les sociétés dans lesquelles le redoublement est incrusté. Dans un second temps, l'intention est donc de compléter sa réflexion.

Selon Dubet, l'incompréhension mutuelle entre chercheurs et enseignants se comprend à partir du simple fait que ces acteurs occupent des positions différentes dans le système et ont donc des points de vue différents sur celui-ci. Ils ont également des expériences et un rapport au savoir différents. Il en découle que les acteurs auraient des « raisons raisonnables » de ne pas croire ce que racontent les chercheurs. Dubet préserve ainsi l'hypothèse de rationalité des acteurs et pose la question du désajustement entre chercheurs et gens de terrain. Cette explication est fréquemment soulignée dans les études consacrées au redoublement²¹. Par ailleurs, la connaissance se heurte aussi à ce que Dubet appelle la « barrière des fictions nécessaires », il s'agirait alors pour les enseignants de maintenir « la part d'illusion indispensable à l'action éducative ».

Ainsi, les professeurs ont de *bonnes raisons* de croire dans les vertus du redoublement même quand les études sur ce problème démontrent le contraire, car « dans la plupart des cas, l'élève redoublant sera un peu meilleur durant son année de redoublement. La vertu du redoublement paraît donc s'imposer comme un mélange d'observation et de bon sens

puisqu'on compare le même élève dans la même classe. Le chercheur procède tout autrement en comparant deux élèves « théoriques » identiques dont l'un a redoublé, l'autre pas, il montre que le second s'en tire mieux que le premier sans compter l'effet de stigmatisation du redoublement. Le chercheur a incontestablement raison, mais l'acteur lui, n'a pas tort de ne pas en démordre puisqu'il voit bien « son » redoublant progresser alors qu'il ne peut le comparer à rien et notamment aux progrès réalisés s'il n'avait pas redoublé. » (Dubet, 2002, p. 15).

S'il y a des « raisons raisonnables » de ne pas croire les chercheurs, il y a également, selon Dubet, une deuxième famille de raisons de ne pas croire aux théories scientifiques qui sont liées à la nécessité pour les acteurs de préserver le sens de leur action et les motifs de leur travail. L'enseignement constitue un travail sur autrui, il s'agit de transformer des individus, leurs représentations, leurs sentiments... en ce sens on peut parler d'un travail éthique ou moral. Or cette activité n'est possible que si les acteurs qui l'accomplissent croient à un certain nombre de valeurs ou de fictions qui rendent leur travail possible. « Tous 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 » (*ibid.*, p. 18). La connaissance ne peut franchir facilement la barrière de ces fictions nécessaires. « Le système de 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. » (*id.*).

En d'autres termes, l'analyse de Dubet permet de mettre en évidence un attachement cognitif et moral au redoublement de la part des enseignants. De leur

²¹ Par ex. Meuret, 2002 ; Crahay, 2003 ; Paul & Troncin, 2004.



point de vue et compte tenu de leurs connaissances il apparaît en effet cognitivement et moralement légitime de recourir au redoublement.

Dubet ne succombe donc pas au tableau fréquemment brossé opposant de manière asymétrique des enseignants dans l'erreur, adhérant à des croyances et des chercheurs dans la lumière, connaissant la vérité des choses. Le nœud explicatif n'est, en effet, pas à chercher dans le couple irrationalité / rationalité, ces deux adjectifs qui apparaissent lorsque « les scientifiques font des suppositions sur la raison pour laquelle il existe des non-scientifiques » (Latour, 2005, p. 440). Pour Dubet, les enseignants ont de bonnes raisons de croire dans les vertus du redoublement, il en montre la (socio)logique. Il n'en infère pas pour autant qu'ils ont raison contre les chercheurs en éducation. En revanche, il admet que ces derniers ont, en un sens, tort. Le tort des chercheurs est le sociocentrisme (cf. remarque supra sur le lien entre représentations et pratiques).

Au lieu d'accuser d'un défaut de logique les enseignants, il faut donc constater le manque de familiarité ou de prise en compte des réalités de terrain par les études quasi expérimentales des effets du redoublement, pourtant dominantes dans le débat. Comment s'étonner dans ces conditions que les acteurs rejettent les rapports des experts ? A ce stade, la surprise commence à changer de camp. Avançons un pas plus loin dans la compréhension et retournons la question posée par Dubet : *Pourquoi les chercheurs en éducation ne croient-ils pas les enseignants ?* Est-il à ce point inconcevable que si les enseignants « résistent » c'est peut-être parce que les réformes qui suppriment purement et simplement le dispositif de redoublement mettent effectivement en place des choses difficilement praticables, voire irréalistes, comme le soutiennent les acteurs de terrain ?

Pour Dubet, les enseignants ont de bonnes raisons de croire dans les vertus du redoublement mais ils n'ont pas raison. Les enseignants demeurent responsables. En outre, on considère implicitement que l'analyse de la problématique de l'efficacité du redoublement a été bien faite et les réformes bien conçues. Or, comme le suggère Ball (1997), les politiques publiques aussi font partie du problème. Il s'agit de s'en souvenir sous peine de ne pas véritable-

ment comprendre les raisons de l'échec relatif des politiques de lutte contre le redoublement. Dans l'absolu, les chercheurs en éducation et pédagogues ont effectivement raison de dire que le redoublement est inefficace pédagogiquement et de souhaiter sa suppression. Toutefois, sur le terrain et dans le contexte de la Belgique francophone, ils ont tort et les enseignants ont raison²². En disant cela, on affirme simplement l'importance d'étudier l'école telle qu'elle est, plutôt que l'école telle qu'on la rêve. Une telle perspective suppose de renoncer provisoirement à s'indigner et de prendre en compte l'analyse des fonctions latentes du redoublement.

4.2 Les fonctions latentes du redoublement

Tant que l'on se cantonne dans l'analyse des conséquences manifestes du redoublement, il est relativement facile de porter des jugements moraux sur la pratique ou la croyance en question. Se prononcer pour la suppression du redoublement au motif selon lequel il est « inefficace » – à cet égard le constat des pédagogues et chercheurs en éducation est sans appel – revient à dire que la danse du serpent des indiens Hopi (une des cérémonies amérindiennes les plus spectaculaires) pour faire venir la pluie ne sert à rien. Or, par un tel jugement, on manifeste simplement son ignorance et son incompréhension des rituels amérindiens et plus largement de la place du symbolique dans les sociétés traditionnelles. Ainsi, dans cet exemple la description du cérémonial ne doit pas se borner aux actions qui paraissent orientées vers l'intervention des dieux dans les phénomènes météorologiques (fonction manifeste). Il s'agit de rechercher la ou les fonctions latentes du rituel. Par exemple, si les spectateurs croient qu'un shaman est capable d'appeler la pluie, de faire lever le soleil ou de l'arrêter dans sa course, cela lui confère un pouvoir certain. La magie sociale est en effet affaire de croyance généralisée (Accardo, 1997). Il s'agit donc de retourner sur notre monde les questions que les

²² On pourrait à la limite soutenir l'idée que les enseignants ont toujours raison, ne fut-ce que pragmatiquement, car *in fine* une fois la porte de la classe refermée, l'enseignant reste seul maître à bord.

anthropologues-ethnologues posent aux autres mondes (opération réflexive au sens de Bourdieu).

Substituer l'analyse sociologique aux jugements moraux, devrait permettre de sortir du dialogue de sourd entre les partisans du redoublement et ses détracteurs. Ce dialogue n'engendre que frustrations et incompréhensions réciproques, ce que Perrenoud (1996) a traduit par cette question : « Des enseignants qui n'entendent pas ou des chercheurs qui expliquent mal ? ». Or, précisément, il importe de comprendre que la clé du problème ne réside pas juste dans une mauvaise communication entre chercheurs et praticiens de terrain²³. La question doit être posée au niveau du fonctionnement d'ensemble du système scolaire. Ainsi, il existe des conditions structurelles – essentiellement l'exigence de sélection scolaire²⁴ – qui engendrent les « maux » réprouvés. En ce sens, le redoublement n'est qu'un symptôme, un épiphénomène. Certains l'ont bien compris. Ainsi, Philippe Meirieu, déclarait lors d'une interview : « le redoublement restera la seule solution tant qu'on n'aura pas remis en question l'existence même de la classe sous sa forme habituelle. » (Le Monde, édition du 13/12/2004).

Le redoublement fait l'objet d'un attachement social important et est une pratique difficile à abolir. D'une part, car nombre d'acteurs scolaires continuent à croire dans l'efficacité de la fonction manifeste, on l'a vu. D'autre part, peut-être plus fondamentalement, car le redoublement servait et sert toujours en Communauté française (là où il n'est pas interdit) à assumer une série de fonctions latentes. En effet, « les dispositifs dans leur interaction avec les acteurs remplissent toujours des rôles multiples, en partie autres que ceux définis par les objectifs » (Mangez, 2001).

²³ Néanmoins il y a bien un désaccord profond entre enseignants et chercheurs au sujet de la fonction manifeste du redoublement (pour les uns le redoublement est fonctionnel, pour les autres dysfonctionnel).

²⁴ Prendre en compte cette question de la « sélection scolaire » permet de passer de la question sociale (pourquoi cet attachement au redoublement ?) à une question sociologique (fonctions de l'école, principes organisateurs du champ scolaire...).

Nous mettrons en évidence, à partir de ce que nous apprennent les recherches existantes sur la question, quatre grandes fonctions latentes du redoublement : (1) une fonction de gestion de l'hétérogénéité et de tri des élèves au sein des établissements ; (2) une fonction de positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants ; (3) une fonction de régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe ; (4) une fonction de maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants. On peut en outre catégoriser ces quatre fonctions de la manière suivante : d'une part, les deux premières fonctions renvoient à deux types d'usages sociaux du redoublement susceptibles d'apparaître au niveau spécifique des établissements scolaires, la première au plan de la gestion intra-organisationnelle et la seconde au plan des relations inter-organisationnelles au sein d'un même espace local. D'autre part, les fonctions trois et quatre renvoient à deux autres types d'usages sociaux qui ont été conférés au redoublement par les enseignants, considérés à la fois individuellement dans leur gestion de la classe et collectivement, en tant que groupe professionnel.

Précisons que ces fonctions latentes permettent d'éclaircir les processus institutionnels et sociaux qui participent à maintenir l'attachement au redoublement mais elles ne sont pas invoquées pour expliquer l'attachement social de l'ensemble²⁵ des enseignants et des établissements au redoublement. L'attachement social de la part des enseignants et des établissements tient en effet également – au-delà des fonctions latentes (et *a fortiori* des fonctions manifestes) – à l'incohérence de la politique d'éducation qui n'a pas prévu de dispositifs alternatifs pour rem-

²⁵ Certains pour ces mêmes raisons peuvent avoir des raisons de se réjouir, par exemple les enseignants qui enseignent dans les contextes les plus difficiles peuvent avoir des raisons de se réjouir que la pression de l'hétérogénéité soit désormais mieux partagée. Les diverses fonctions mentionnées peuvent en effet avoir des effets différenciés selon les catégories d'enseignants et selon le type d'établissement où ils se enseignent. L'objectif est de lister la variété des raisons et des processus susceptibles de contribuer à expliquer l'attachement social au redoublement. Nous pensons que ces divers points peuvent contribuer de façon complémentaire à la compréhension.



plir les fonctions latentes précédemment assurées par le dispositif du redoublement et n'a donc pas mis en place les conditions nécessaires à la plausibilité de la réforme.

1. La fonction de gestion de l'hétérogénéité au sein des classes et du premier degré des établissements

En Communauté française de Belgique, le redoublement a participé et participe toujours, en partie, dans les niveaux où il est maintenu, à trier les élèves selon leur niveau et à gérer l'hétérogénéité scolaire (et sociale) au sein des établissements. Il a été montré que dans le système éducatif belge francophone²⁶, le redoublement et l'orientation forment deux outils de gestion de la grande hétérogénéité des publics scolaires (Delvaux, 2000). Le redoublement, en augmentant le différentiel de résultats entre les élèves forts et faibles contribue en effet à la formation de classes plus homogènes. Avant la réforme du premier degré, le redoublement servait fréquemment à gérer l'hétérogénéité au sein du premier degré de l'enseignement secondaire. La réforme prônant la réussite pour tous, cette logique de sélection a été mise entre parenthèse au premier degré, avec la conséquence que les enseignants sont désormais contraints d'assumer davantage d'hétérogénéité. La suppression du redoublement exerce ainsi une pression sur les enseignants pour les amener à travailler avec des groupes plus hétérogènes. Ce faisant, la réforme entraîne des répercussions sur la vie interne de l'établissement. La coordination collective qui prévalait est remise en question, et cela rejaille sur les relations et rapports de travail au sein des établisse-

²⁶ Les systèmes scolaires européens oscillent entre un modèle d'enseignement intégré (la même école pour tous) et un modèle d'enseignement différencié (division précoce en filières). La Belgique relevait de ce second modèle avant la communautarisation de l'enseignement. Désormais, le curriculum est organisé selon un modèle intermédiaire, avec un tronc commun court au premier degré. On peut considérer que l'usage du redoublement est profondément ancré en CFB, compte tenu du fait que l'organisation du curriculum fut longtemps plus proche d'une logique d'enseignement différencié qui imposait d'orienter et donc de sélectionner les publics entre les différentes filières.

ments, car les nouveaux modes de coordination que l'on cherche à mettre à place reposent davantage sur les personnes plutôt que sur l'extériorité des dispositifs (Mangez, 2002).

Ce changement, au lieu d'alléger les contraintes et les difficultés du métier, complique encore le travail des enseignants. L'hétérogénéité des élèves fait d'ailleurs partie des principales difficultés du métier ressenties par les enseignants. Le fait d'être confronté à un public de plus en plus hétérogène constitue une importante source de difficultés pour deux tiers (66,5%) des enseignants²⁷. L'attachement au redoublement peut ainsi traduire dans certains cas un attachement aux conditions de travail perçues comme se dégradant et qu'il s'agit de défendre, et cela de façon d'autant plus sensible dans un contexte marqué par un sentiment de dévalorisation du métier, sentiment largement diffusé au sein du corps enseignant et souvent désigné par l'expression d'un malaise collectif (Maroy, 2005a).

2. Une fonction de positionnement hiérarchique et symbolique

Le redoublement prend par ailleurs tout son sens lorsqu'on l'envisage comme une ressource stratégique mobilisée par les établissements dans un environnement institutionnel marqué par le quasi-marché.²⁸ En effet, le redoublement peut servir de ressource stratégique à un établissement scolaire pour se construire une place et une réputation dans

²⁷ Source enquête Girsef de 1999 portant sur 3600 enseignants du secondaire travaillant dans 140 établissements du réseau libre catholique. L'hétérogénéité des élèves fait partie des cinq principales difficultés dans l'exercice du métier, les quatre autres citées en tête par les enseignants (sur une liste de 18 sources de difficultés potentielles) sont la démotivation, le manque d'intérêt des élèves pour les études ; la démission des parents ; les problèmes sociaux et familiaux des élèves, les difficultés sociales des parents ; le faible niveau scolaire des élèves.

²⁸ Le quasi-marché scolaire est une forme institutionnelle hybride qui combine un principe de *libre choix de l'école* par les usagers et un principe de *financement public des établissements proportionnel au nombre d'élèves inscrits* (Vandenbergh, 1998).

le champ des organisations scolaires locales. En Communauté française, le phénomène est bien connu. 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. Cette stratégie est privilégiée par les établissements qui nourrissent un projet élitiste et visent une position dominante. Cette stratégie se perpétue dans la mesure où persiste dans le chef des parents les plus exigeants la croyance en cette idéologie de l'excellence qui fait de la réussite et de l'échec la sanction légitime du mérite – soit un mixte de talents et d'efforts²⁹ – de l'élève et qui juge un établissement non sur sa capacité à faire réussir un plus grand nombre, mais sur sa sélectivité³⁰. Dans cette perspective, une « bonne » école s'entend comme une école élitiste, où tout le monde ne peut réussir (Crahay, 1997).

Les établissements en position plus modeste ou dominée peuvent éventuellement manipuler la même ressource pour tenter d'améliorer leur position et leur

réputation. Ils peuvent aussi opter pour une stratégie inverse³¹ en axant leur politique sur l'ouverture et la non sélectivité afin d'attirer un autre public scolaire et d'assurer leur recrutement, préférant ainsi miser non pas sur la concurrence mais sur une stratégie de spécialisation et d'occupation d'une « niche » au sein du quasi-marché (Dupriez, 2002 ; Dupriez et Cornet, 2005).

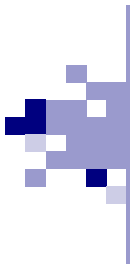
Soulignons le fait que, lorsqu'un établissement utilise le mécanisme du redoublement afin de se positionner dans un espace local, le recours (ou non) au redoublement s'inscrit dans une double logique : instrumentale d'une part, lorsque l'établissement vise « simplement » à occuper une place déterminée 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.

Bref, comme l'indique Vandenberghe, le redoublement gagne à être analysé dans un cadre plus général que celui de la classe. Il est également affaire de ségrégation inter-établissement dans le cadre institutionnel de quasi-marché qui caractérise notre système d'enseignement (Vandenberghe, 2000). En effet, force est de constater que la pratique répandue du redoublement, qui s'apparente d'après Crahay à une véritable culture de l'échec en Communauté française, est liée à l'existence de ce quasi-marché scolaire. En quelque sorte, Crahay (1997) connecte indirectement les deux phénomènes : la culture de l'échec est entretenue par les écoles réputées cherchant à attirer les meilleurs élèves, car il existe une représentation tenace dans le sens commun selon laquelle limiter le taux d'échec revient à nuire à la qualité de l'enseignement. Cette représentation se retrouve d'ailleurs chez les enseignants. Statistiquement, on observe une association très

²⁹ L'évaluation du mérite était initialement fondée sur l'évaluation à la fois des capacités et des efforts des élèves. Aujourd'hui, le mérite, en particulier dans les établissements qui concentrent les élèves en difficulté, est de plus en plus assimilé à l'effort, à la progression des élèves, sans considération des résultats scolaires atteints par ceux-ci (van Zanten, 2001). Cette adaptation, souvent guidée par un souci de justice et de compassion, ne va pas sans poser des problèmes pratiques pour les enseignants, par exemple que faire de l'effort qui ne produit pas de résultats ?

³⁰ La fonction de sélection jouée par le redoublement est acceptée par certains au nom du maintien d'un haut niveau de qualité d'enseignement et d'une idéologie élitiste de l'excellence qui légitime le classement des élèves. En effet, par définition, l'excellence relève d'une logique de distinction et ne peut donc être accessible à tous. Pareillement, l'idée de « qualité » de l'enseignement traduit une conception commune de l'éducation comme un bien relatif, c'est-à-dire un bien dont la valeur dépend de ce que les autres obtiennent, et pas uniquement un bien absolu, dont la valeur repose sur la définition d'un seuil minimal (Duru-Bellat, 2002). Dans le domaine scolaire, la question de la « qualité » du service possède la particularité de n'être pas uniquement liée aux efforts des producteurs, mais aussi aux caractéristiques de ceux qui s'en servent, à savoir les familles (Hirschhorn, 2001).

³¹ On peut considérer qu'il existe au moins deux grandes façons d'utiliser le redoublement à des fins de positionnement : soit l'établissement recourt de manière intensive à l'échec scolaire, ce qui implique un fort taux de redoublement, soit, au contraire, il vise la réussite du plus grand nombre et aura un faible taux de redoublement.



nette³² entre la perception par les enseignants de la réputation de leur établissement et le degré de sélectivité de l'établissement par rapport à la réussite des élèves. Au moins l'établissement est perçu comme transigeant sur le niveau à atteindre pour réussir, au plus les enseignants ont tendance à percevoir la réputation de l'établissement comme bonne et inversement, les établissements perçus comme privilégiant la réussite du plus grand nombre seront plutôt affublés d'une réputation médiocre (Source : base de données Girsef, 1999). Ce qui aboutit à perpétuer une situation pour le moins paradoxale : pour prouver leur qualité et se positionner avantageusement sur le marché éducatif, les enseignants et les écoles sont parfois encouragés à produire des échecs scolaires.

Notons que le fonctionnement spécifique du système éducatif en Communauté française contribue à accentuer le phénomène de l'attachement social au redoublement. L'environnement institutionnel, à travers les modes de régulation (Maroy & Dupriez, 2000) renforce l'expression de cette logique élitiste chez les acteurs scolaires. Le mécanisme de quasi-marché, en particulier, lié au principe de libre choix de l'école par les parents et inscrit dans la Constitution belge (Vandenberghé, 1998) autorise et facilite les stratégies et attentes élitaires de certains acteurs scolaires (écoles d'excellence et parents « colonisateurs »³³), qui existent par ailleurs et ne demandent qu'à s'exprimer.³⁴

3. La régulation de l'ordre scolaire

Une autre fonction latente jouée par le redoublement et plus largement par les pratiques d'évaluation normative³⁵ consiste à motiver les élèves au travail scolaire³⁶. Les enseignants se sont appuyés sur le recours possible à l'évaluation et au redoublement afin d'asseoir leur autorité auprès des élèves. En l'absence du redoublement, les enseignants se plaignent en effet du défaut de motivation induit auprès des élèves, il devient (encore plus) difficile de les faire travailler. Ce type de réaction, qui a été observée de la part d'enseignants, lors de la réforme du premier degré (Crahay & Donnay, 2001), traduit ainsi le problème d'une relation de longue complicité entre le principe de la menace et le système scolaire qui a été observée en Belgique francophone (Mangez, 2001).

La remise en cause du redoublement, bouleverse donc les rôles jusque là établis et soutenus par ce dispositif et redistribue les cartes du pouvoir³⁷. Les enseignants ressentent en effet des problèmes d'autorité, il leur incombe d'assumer celle-ci sans le support traditionnellement mobilisé que constituait la menace du redoublement, ce qui apparaît fortement déstabilisant et nécessite un temps d'adaptation afin de reconstruire un ordre nouveau. D'autant que les élèves sont parties prenantes de ce système et contribuent donc à le maintenir. En effet, les élèves ont développé, compte tenu des pratiques traditionnelles d'évaluation auxquelles ils ont été habitués,

³² Khi carré statistiquement significatif au seuil 0,01.

³³ Pour reprendre l'expression utilisée par van Zanten, 2001.

³⁴ En effet, tout le monde ne s'accorde pas autour de l'idée d'égalité des résultats et de davantage de justice dans le système scolaire, particulièrement ceux qui jouissent du système dans son état actuel. La logique égalitaire entre ainsi en tension avec une autre logique présente dans tout système scolaire : la logique élitaire (Coq, 2001). L'histoire de la démocratisation de l'enseignement montre clairement que sans luttes sociales et sans intervention étatique la logique qui tend toujours à l'emporter est la logique élitaire.

³⁵ Indirectement, ce qui est en cause ici n'est pas tant le redoublement que l'évaluation des élèves, dont dépend le redoublement compte tenu d'un seuil arbitrairement fixé opérant une dichotomie entre élèves qui réussissent et élèves en échec (Perrenoud, 1998).

³⁶ En ce sens, on peut dire que le redoublement remplit bien un rôle dans la relation pédagogique mais *pour l'enseignant*.

³⁷ A condition que les élèves se représentent la source du pouvoir professoral dans son évaluation, dans sa capacité à les faire éventuellement recommencer leur année. Si la croyance dans le pouvoir reposait sur la capacité de l'acteur à faire redoubler, il est évident que lorsque celle-ci disparaît (devient même illégale, illégitime) le pouvoir de cet acteur, l'enseignant, s'estompe pour le moins.

un rapport essentiellement instrumental aux savoirs et à la scolarité (Charlot, 2002). Les élèves « fonctionnent à la note » : « les notes sont, pour le professeur, un moyen de contrôler le travail et le comportement de ses élèves. L'évaluation renvoyée à l'élève ou au groupe n'a jamais pour seule fin de situer chacun à son juste niveau d'excellence. C'est un *message*, dont les fins sont pragmatiques. » (Perrenoud, 1998, p. 32). Ajoutons que l'évaluation est en mesure de jouer ce rôle de « moteur essentiel du travail scolaire » à condition qu'il y ait une conséquence, c'est-à-dire à condition qu'elle sanctionne en fin d'année une réussite ou un échec, ce qui n'est plus le cas avec la promotion automatique. Comme on a pu l'observer en Belgique francophone lors de la mise en œuvre de la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire, sans redoublement les notes perdent beaucoup de leur pouvoir régulateur. Dans ce cas-ci, on peut dire 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.

4. L'autonomie professionnelle des enseignants

Si, individuellement, l'enseignant 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 et Cattonar, 2002) et d'autre part des parents, des élèves et de la société en général (Dauphin & Verhoeven, 2002). L'interdiction du redoublement au sein du premier cycle participe de fait avec d'autres mesures – instauration d'un droit de recours face aux décisions du conseil de classe ; complication de la procédure d'exclusion ; règles très précises aux refus d'inscription – à priver les établissements et les enseignants de leurs instruments de régulation ordinaire (Van Campenhout & Franssen, 2004). Face à cette 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'École doit être. Le redoublement apparaît en effet 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. La défense du redoublement par les enseignants est donc liée à la défense de l'« autonomie relative » de l'École (Bourdieu et Passeron, 1970) par rapport au politique et par rapport aux chercheurs et experts qui inspirent celle-ci, voire par rapport aux parents ou au « marché ».

Au total, l'analyse des fonctions latentes du redoublement indique que l'attachement au redoublement traduit en fait moins un attachement cognitif et moral au redoublement, comme dans le cas de la fonction manifeste, qu'un attachement indirect et pragmatique. Ainsi, l'attachement au redoublement révèle de la part des enseignants et des établissements un attachement à leur autonomie déclinée sous diverses formes grâce à cet outil multi-usages que constituait le redoublement. Résumons-nous. Si l'on considère l'autonomie des établissements, nous avons vu que le redoublement pouvait être utilisé par certains afin de sélectionner le public, d'opérer un tri entre les élèves, d'une part pour gérer l'hétérogénéité à l'intérieur de l'établissement et entre les classes et d'autre part pour se positionner, dans un contexte de mise en concurrence des offres scolaires, vis-à-vis des établissements environnants. Considérons à présent l'autonomie des enseignants : le redoublement permettait d'une part de réguler l'ordre scolaire dans la classe, il permet aussi d'autre part de garder une influence sur la trajectoire scolaire des élèves à travers le poids de l'évaluation et du verdict scolaire. En manifestant de l'attachement au redoublement, les enseignants revendiquent donc non seulement leur autonomie individuelle, dans leur classe, mais également leur autonomie collective et professionnelle – laquelle, outre la reconnaissance de leur professionnalité, semble passer par la défense des conditions de travail.



5. Conclusions

La démarche suivie dans cet article fut d'appliquer à la problématique du redoublement cette intuition mertonienne : « Partant du point de vue fonctionnel que les patterns et les structures sociales durables devraient généralement remplir des fonctions positives *alors qu'actuellement celles-ci sont mal remplies par les patterns ou les structures existantes*, l'idée nous vient que peut-être cette organisation publiquement calomniée satisfait, *dans les conditions présentes*, à des fonctions latentes essentielles. » (Merton, 1997, p. 121).

Les arguments en faveur de l'abolition du redoublement se basent principalement sur la question de l'efficacité pédagogique de celui-ci. Nous avons voulu souligner ici les autres sens que peut prendre la pratique du redoublement dans les espaces sociaux concrets. Ainsi, à rebours des recherches pédagogiques consacrées à l'étude du redoublement qui postulent implicitement que le redoublement constitue un dysfonctionnement du système scolaire, cette pratique a été envisagée ici comme faisant partie intégrante du mode de fonctionnement « normal » du système scolaire de la Communauté française de Belgique. Si d'un point de vue collectif, le redoublement est généralement thématiqué comme un « problème » social en raison de son coût financier et de son caractère inefficace voire injuste. En revanche, resitué en contexte et du point de vue d'une majorité des acteurs scolaires, le redoublement se révèle souvent moins un problème qu'une solution dans la mesure où il satisfait à plusieurs fonctions latentes importantes.

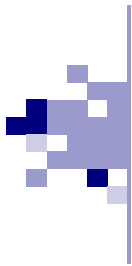
Prendre en compte les fonctions latentes que le redoublement pouvait remplir dans certains cas pour les enseignants et les établissements du premier degré avant sa suppression permet de mieux comprendre l'attachement social au redoublement. Selon nous, le problème de l'attachement social au redoublement ne pose pas uniquement la question d'un changement des représentations sociales. Certes, la

réforme doit apparaître comme légitime du point de vue des enseignants. Cependant, le travail pédagogique n'est pas un ensemble de méthodes et de techniques que les acteurs peuvent changer, du jour au lendemain, si on le leur imposait ou si on leur en démontrait le bien-fondé (Dubet, 2000). Pour obtenir le consentement des enseignants, la légitimité cognitive et morale est importante, elle est nécessaire à construire mais nullement suffisante. Encore faut-il construire la légitimité pragmatique, c'est-à-dire mettre en place les conditions qui rendent possibles et plausibles le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. Le cognitivo-normatif et le pragmatique sont intimement connectés, les grandes idées abstraites et généreuses doivent trouver un écho dans l'expérience la plus concrète et quotidienne des acteurs. Pour ce faire, il ne faut pas uniquement viser à changer les individus, il faut aussi, voire d'abord et surtout, changer les institutions (Douglas, 1999) car le sens du redoublement n'est pas indépendant des autres institutions et règles institutionnelles qui constituent le système scolaire de la Communauté française.

Convenons dès lors que la formulation des choix politiques et la mise en œuvre apparaissent comme deux activités fortement interdépendantes ; il est souvent malaisé et contestable de les dissocier. Comme le dit très bien Duran : « Il faut se garder des fausses vertus de la raison pratique, qui poussent à chercher dans les processus de la mise en œuvre les conditions de réussite de l'action publique, indépendamment des projets eux-mêmes. » (1990, p. 252). Ainsi, on ne doit pas confondre l'ambition des projets et les solutions qui peuvent éventuellement présider à leur traitement. Il semble à cet égard que les réformes guidées par la seule référence aux principes qu'elles sont supposées mettre en œuvre, en dehors de tout effort sérieux pour évaluer les contextes sociaux qui leur préexistent, soient très critiquables (Duran, 1990, p. 254).

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ACCARDO, A. (1997), *Introduction à une sociologie critique*, Bordeaux : Le Mascaret.
- ARCHER, M. (2004), Entre la structure et l'action, le temps, *Revue du MAUSS*, n°24, pp. 329-350.
- BALL, S.J. (1998), Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, Vol. 34, n°2, p. 119-130.
- BALL, S.J. (1997), Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research, *British Educational Research Journal*, Vol. 23, n°3, p. 257-274.
- BECKERS, J. (1998), *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*, De Boeck Université, Bruxelles.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris.
- CHARLOT, B. (2002), *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- COQ, G. (2001), La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise ?, in Boudon, R., Bulle, N. et Cherkaoui, M., *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF.
- COSNEFROY, O. & ROCHER, T. (2004), Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats, *Education & Formations*, n° 70.
- CRAHAY, M. (2004), Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ?, *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 11-23.
- CRAHAY, M. (2003), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, 2^e édition, Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY, M. (1997), *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles : Labor.
- CRAHAY, M. & DONNAY, J. (2001), *La mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire*, Rapport de recherche auprès du Ministre de l'Enseignement Secondaire.
- DAUPHIN, N. & VERHOEVEN, M. (2002), La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire, *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 19.
- DE MUNCK, J. (1999), *L'institution sociale de l'esprit. Nouvelles approches de la raison*, Paris : PUF.
- DELVAUX B. (2000), Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires, In G. Bajoit (Dir.), *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, De Boeck, Bruxelles.
- DELVAUX B. (1998), L'échec scolaire en Belgique, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 21, N°s 2/3, p. 161-198.
- DOUGLAS, M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte.
- DRAELANTS, H. (à paraître, 2006), *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- DRAELANTS, H., DUPRIEZ, V. & MAROY, C. (2003), Le système scolaire en Communauté française, *Dossier du Crisp*, n° 59, p. 3-116.
- DUBET, F. (2003), Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?, *Education et Sociétés*, n°9/2002/1.



- DUBET, F. (2000), Peut-on encore réformer l'école ?, in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : Editions La Découverte, p. 407-415.
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Seuil, Paris.
- DUPRIEZ, V. (2002), *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- DUPRIEZ, V. & CORNET, J. (2005), *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Université.
- DURAN P. (1990), «Le savant et la politique: pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques», in *l'Année sociologique*, n°40, p. 227-259.
- DURU-BELLAT, M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris : PUF.
- HALL, P.A. & TAYLOR, R.C.R. (1997), La science politique et les trois néo-institutionnalismes, *Revue française de science politique*, Vol. 47 (3-4), pp. 469-496.
- HARGREAVES, A. (1984), Experience counts, theory doesn't: how teachers talk about their work, *Sociology of Education*, 57 (4), p. 244-254.
- HIRSCHHORN, M. (2001), Consumérisme scolaire et démocratie, in Boudon, R., Bulle, N. et Cherkaoui, M., *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF.
- HUTMACHER, W. (1993), Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. *Cahier Du Service De La Recherche Sociologique*, n° 33, p. 3-165.
- LATOURE, B. (2005), *La science en action*, Paris : La Découverte.
- MANGEZ, E. (2001), Au premier degré : réformer la réforme ?, *La Revue Nouvelle*, n°5.
- MAROY, C. & CATTONAR, B. (2002), Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique, *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°18.
- MAROY, C. & DUPRIEZ, V. (2000), La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue Française de Pédagogie*, 130, p. 73-87.
- MENY, Y. & THOENIG, J.-C. (1989), *Politiques publiques*, Paris: PUF.
- MERTON, R.K. (1997), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Armand Colin.
- MEURET, D. (2002), *Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation*, Communication à l'IUFM de Cergy-Pontoise, 16 janvier 2002.
- PAUL, J.-J. & TRONCIN, T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n° 14.
- PERRENOUD, P. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles : De Boeck Université.
- PERRENOUD, P. (1996), De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire, *Eduquer & Former, Théories et Pratiques*, Bruxelles, n° 5-6, p. 3-30.
- POWELL, W.W. & DIMAGGIO, P.J. (eds.) (1991), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University of Chicago Press.
- VAN CAMPENHOUDT, L. et FRANSSSEN, A. (dir.) (2004), *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française.
- VANDEBERGHE, V. (2000), Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, n° 8.

VANDENBERGHE, V. (1998), *L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi marché*, Reflets et perspectives de la vie économique, vol. 37, n°1, p.65-75.

VAN HAECHT, A. (1985), *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

- Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34
- Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35
- Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36
- Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37
- Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38
- Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39
- Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40
- Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41
- Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42
- Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43
- Vandenberghé V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44
- Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45
- Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46
- Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47
- Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51