

IMPACT DE LA PANDÉMIE DE COVID-19 SUR DES ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE D'UN ATHÉNÉE EN BELGIQUE FRANCOPHONE : VERS UNE EXPÉRIMENTATION DU TRONC COMMUN AVANT L'HEURE*

Jacques GEORGES¹

Résumé

La période pandémique conduit les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles à modifier leurs procédures d'évaluation. En effet, à la fin de l'année scolaire 2019-2020 l'ensemble des élèves de la deuxième année de l'enseignement secondaire s'est retrouvé dans la classe supérieure alors qu'une habituelle sélection a lieu à ce moment précis de la scolarité des élèves. Comment les élèves de troisième année de l'enseignement général vivent-ils cette réalité au quotidien a été la question au centre de la recherche empirique menée. Cette question a soulevé, dans son sillage, une réflexion sur la manière dont le tronc commun et de facto, la question du redoublement se pose aujourd'hui.

Mots-clés : COVID-19 ; Redoublement ; Tronc commun ; Analyse interprétative phénoménologique.

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THIRD YEAR SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN AN ATHENÉE IN FRENCH- SPEAKING BELGIUM: TOWARDS AN EXPERIMENTATION OF THE "TRONC COMMUN" BEFORE THE TIME

Abstract

The pandemic period changes the valuation methods of the Wallonie-Bruxelles Federation schools. In fact, at the end of the 2019-2020 academic year, all secondary students in the second year were automatically upgraded in the next level, while normally a selection takes place at this moment in the schooling of pupils. How do third-year general education students feel this reality on a daily basis has been the question asked by the field research. At the same time raised the question about the "tronc commun" and de facto, the question about the scolarly repetition.

Key words: COVID-19; Grade repetition; Core curriculum; Phenomenological interpretative analysis.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

¹ Doctorant en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université de Liège, Belgique, courriel : jacquesbgeorges@gmail.com

1. Introduction

Cette année scolaire a pris une forme tout à fait particulière suite aux conséquences du confinement et au passage automatique des élèves de la deuxième année du secondaire vers la troisième année du secondaire. En effet, ceux-ci n'ont pas passé les différents CEID. Du coup, l'hétérogénéité habituellement peu rencontrée dans ces classes a été plus marquée qu'à l'accoutumée. En effet, généralement, une sélection s'opère à ce moment de la scolarité des élèves en Belgique Francophone par des redoublements ou des changements d'option. La situation de pandémie a donc obligé la rencontre, de manière inhabituelle dans ces classes de troisième année de l'enseignement général, d'élèves ayant atteint les compétences et qui sont donc, dans la "bonne classe", avec des élèves ne maîtrisant pas les compétences nécessaires. Il est à noter qu'avec le passage automatique de la première année vers la deuxième année, certains élèves n'ayant pas les compétences minimales telles que définies par les socles de compétences se retrouvent, du fait de la situation, en troisième année générale. Nous sommes donc, concrètement, en présence d'une forme de tronc commun tel qu'il s'envisage, dans l'idéal, en FWB, avant sa mise en place réelle, une sorte d'imposition de la situation idéalisée par certains chercheurs avant l'heure.

2. Contexte théorique

2.1. Polémique

Une polémique autour de la question centrale du redoublement a eu lieu à la veille de la mise en place du tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par articles interposés, pédagogues et sociologues de l'éducation se sont interrogés sur la manière d'aborder ce phénomène de manière rationnelle.

D'un côté, certains auteurs comme Draelants (2019), indiquent qu'il est tout simplement faux d'affirmer que le redoublement serait *a minima* inutile. Pour l'auteur, assurer avec force que le redoublement ne serait pas une pratique efficace et positive pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves relève d'une erreur méthodologique. Hugues Draelants remarque, en substance, que la plupart des expériences menées en lien avec le redoublement souffrent d'une évidente fragilité méthodologique. Pour ce faire, il nous renvoie à un de ses articles (Draelants, 2018) où il reprend point par point les résultats d'analyses menées sur la question à partir de 1975. Lors de cette analyse, Hugues Draelants (2018) met particulièrement en évidence les résultats de Jackson (1975 par Draelants, 2018) qui indiquent que trois dispositifs méthodologiques regroupent, en synthèse, le travail mené par les chercheurs ayant voulu mesurer les effets des redoublements. Il est intéressant de remarquer que les méthodologies actuelles ne diffèrent pas de celles posées à l'époque et qu'il est donc toujours possible de mener cette controverse, car elle n'est plus, du coup, anachronique.

Le premier dispositif consiste à comparer des résultats d'élèves. L'étude de Jackson (dans Draelants, 2018) montre alors que les recherches restent non pertinentes pour se prononcer sur les effets des redoublements car elles ne proposent pas de groupes contrôles qui permettent d'affirmer sérieusement que les facteurs

visés sont bien responsables des effets attendus. Le second, à procéder par expérimentation en comparant les réactions des différents sujets à ceux d'un groupe contrôle. L'auteur de l'article nous rappelle que le problème avec cette méthode expérimentale, c'est que sa concrétisation est rare, les problèmes éthiques soulevés étant nombreux. Il est à noter que dans les quelques expériences quand même menées (Cook, 1941 ; Klene et Branson, 1929 ; Farley, 1936 cité par Draelants, 2018) les résultats sont peu concluants. L'idée que le redoublement n'est pas plus productif que la promotion automatique semble néanmoins dominer.

Le troisième dispositif consiste à opérer un appariement. Les performances d'élèves ayant redoublé ont été comparées à celles d'élèves promus. Sur base de ces études, le redoublement n'apparaît pas plus efficace que la promotion automatique. Ce serait même l'inverse. Néanmoins, le problème de cette approche tient, d'après l'auteur, au fait qu'il est impossible de contrôler tous les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans les différences constatées entre doubleurs et élèves promus. De plus, la méconnaissance du contexte, indique-t-il, ne permet pas d'assurer que les groupes comparés soient équivalents.

La conclusion qui s'impose à la lecture de cet article est qu'étant donné l'impossibilité d'isoler la cause de ce que l'on cherche à étudier, il est impérieux de continuer à mettre en place des recherches approfondies et d'une plus grande qualité que celles menées par le passé. Finalement, en insistant sur la médiocrité des anciennes, mais également des récentes recherches menées, l'auteur nous rappelle qu'il est nécessaire d'être particulièrement vigilant lorsque l'on décide d'aborder cette thématique très particulière.

D'un autre côté, et en réaction à cette approche assez radicale, certains auteurs comme Galand (Galand *et al.*, 2019), indiquent que le redoublement « aurait des effets délétères sur le fonctionnement psychosocial des élèves, le décrochage scolaire et les apprentissages cognitifs ». Pour argumenter cette prise de position audacieuse, les auteurs présentent une synthèse d'enquêtes internationales et indiquent que les expériences citées s'opèrent en milieu naturel et portent sur des contextes diversifiés. Les auteurs font, de plus, preuve d'une grande prudence lorsqu'ils signalent qu'il est "difficile d'isoler l'effet du redoublement d'autres modalités de gestion de parcours des élèves auxquelles ce dernier est fréquemment associé comme l'orientation vers des filières distinctes" (op. cit.).

Les études sélectionnées, avec soin, lient de manière complémentaire des approches quasi expérimentale et comparative. Elles tendent, dans un premier temps, à montrer que le phénomène du redoublement est loin d'être universel.

Dans un second temps, ils nous rappellent notre mauvais classement aux différents tests internationaux et signalent, au passage, que les systèmes où les taux de retard excèdent 20% constituent l'exception et non la règle (op. cit.). Ils indiquent ensuite que la Fédération Wallonie Bruxelles compte le taux d'élèves de quinze ans en retard le plus important (46% en 2015) (op. cit.).

Galand (Galand *et al.*, 2019) indique ensuite que les systèmes qui pratiquent davantage le redoublement, tant au primaire que dans le secondaire, montrent des inégalités liées à l'origine socioculturelle de l'élève plus marquées. Puis, les

auteurs attirent notre attention sur le fait que "le niveau de performance d'une école à l'autre varie nettement plus quand les taux de retard sont élevés" (Galand *et al.*, 2019, p. 4.). Par la suite, les auteurs signalent que le redoublement ne crée pas les différences, "mais qu'il participe d'une logique de séparation ou de tri à l'origine des différences entre écoles" (Galand *et al.*, 2019, p. 4). Les auteurs indiquent également que "en optant pour une politique visant à réduire le taux de redoublement, les inégalités scolaires liées à l'origine sociale et la ségrégation scolaire et sociale pourraient diminuer à la condition que ces réductions s'accompagnent d'un véritable changement de logique ou de politique dans la gestion des difficultés des apprentissages et pas par une réduction mécanique du taux de redoublement" (op. cit.).

En réaction à cet article collectif, Hugues Draelants publie "Le redoublement n'est pas un médicament" en mai 2019. Dans ce cahier, il propose de nombreuses pistes de réflexion afin d'approcher de manière modérée et réflexive l'usage des redoublements. Tout d'abord, l'auteur insiste sur la nécessité de comprendre les différences épistémologiques qui opposent, sur le fond, ses recherches à celles menées par Galand (Galand *et al.*, 2019). D'après-lui, leurs recherches s'inscrivent dans une approche épistémologique positiviste et réaliste, et se basent sur le courant de pensée de "l'évidence based" "qui véhicule une vision spécifique du lien entre savoir scientifique et différents domaines de pratique et d'action publique, dont l'efficacité doit toujours être fondée sur des preuves scientifiques" (op. cit.).

A contrario, Hugues Draelants (2019) nous indique s'inscrire dans une perspective de type constructiviste et nominaliste. L'auteur part du constat que "les sciences sociales sont différentes des sciences de la nature dans laquelle les preuves produites dépendent toujours du contexte singulier de la mesure".

Ensuite, en insistant sur l'importance de mener des études de terrain mais également sur l'incomplétude de la revue de littérature menée par Galand *et al.* (2019) dans leur article, Draelants (2019) signifie que les contenus défendus sont très loin des résultats mis en avant par d'autres recherches sérieuses. Il insiste, par exemple, sur le fait qu'affirmer que "dans le meilleur des cas, le redoublement serait inutile et dans le pire des cas, dangereux" n'a aucune validité scientifique. En effet, indique l'auteur : "les critères qu'ils posent (ainsi qu'une grande partie de la littérature quantitative sur le sujet) pour juger de l'effet d'un redoublement sont tellement restrictifs qu'il semble quasiment impossible qu'il soit jugé autrement que négativement (Draelants, 2019, p. 11)". Par la suite, l'auteur accentue encore un peu plus sa critique en indiquant que "les politiques de lutte contre le redoublement qui ont maintenant vingt-cinq ans d'âge (puisqu'elles datent du milieu des années 1990) n'ont pas drastiquement fait diminuer les taux de redoublement" et qu'il "n'existe {toujours} pas de preuves scientifiques démontrant de manière incontestable l'inefficacité ou le caractère nuisible du redoublement" (op. cit.). Après cette succession de constats documentés par une revue de littérature plus qu'approfondie, l'auteur en vient au point d'orgue de son article, l'attaque, en bonne et due forme, de l'analogie malheureuse employée par Galand *et al.* (2019). D'après lui, "un élève ne peut pas être assimilé à un patient car l'éducation ne relève pas de la simple

interaction physique mais est toujours une interaction symbolique" (op. cit.). En insistant sur le fait que "l'action dans le domaine social peut, au mieux, devenir intelligente, jamais probante" (op. cit.), il défend l'idée que l'analogie médicale choisie ne peut être appliquée à la question du redoublement. Il attire, de plus, l'attention sur le fait que ce choix amène à "des conséquences méthodologiques et théoriques très concrètes qui influencent profondément les recherches menées sans même que les chercheurs ne s'en rendent compte (op. cit.)". Comme pour mettre un terme à la discussion, l'auteur achève en nous invitant à nous questionner sur "l'existence possible d'une réalité commune qui se cacherait derrière le mot "redoublement" (op. cit.), sur "l'idée d'incommensurabilité des concepts, sur la difficulté voire l'impossibilité de dissocier un concept de son contexte" (op. cit).

Comme Hugues Draelants (2019) le souligne avec rigueur et limpidité, il reste capital de continuer les recherches en lien avec ce phénomène pour tenter de comprendre quand, pour qui et à quelles conditions un redoublement pourrait être bénéfique.

2.2. Interprétation personnelle

Sur base des informations qui émergent suite à la lecture de ces travaux, on peut déjà constater que Galand (Galand *et al.*, 2019) ne donne, effectivement, pas l'impression de se questionner sur les sens (significations) possibles du redoublement. Tout au plus postule-t-il que tout redoublement se vaut. Il paraît difficile, du coup, de rester de marbre lorsque l'on saisit intimement que, "la familiarité avec l'univers social constitue, dans les sciences humaines, l'obstacle par excellence", et que, "cette familiarité produit des fictions et les conditions de leurs crédibilités" (Bourdieu *et al.*, 1985, p. 28). Chez Galand (2019) par exemple, les auteurs de l'article collectif n'indiquent pas, dans un premier temps, si le redoublement peut être compris comme une des causes du creusement des inégalités ou *a contrario* si les inégalités peuvent conduire inévitablement au redoublement. Cette prudence des auteurs, que l'on peut saluer dans un premier temps, tend malheureusement à disparaître dans la suite de leur article. Ils vont même jusqu'à indiquer, sans plus aucune précaution, que "le redoublement amplifie les inégalités sociales", qu'il "y a donc bien injustice" (2019, p. 4.). Peut-être serait-il intéressant, du coup, de vérifier si dans les pays qui ne pratiquent pas le redoublement, on peut également observer une diminution des inégalités sociales.

Ces mêmes auteurs expliquent par la suite que l'augmentation de la fréquence des redoublements tend à exacerber les différences entre les écoles et conduit à une homogénéisation des élèves à l'intérieur des écoles. Ils ajoutent que l'hétérogénéité serait moindre quand les taux de retards sont élevés (op. cit.). Au-delà du constat opéré, on perçoit bien chez les auteurs l'envie de présenter cet état de fait comme négatif en soi. Du coup, c'est cette question particulière de l'hétérogénéité qu'il me paraît utile de creuser. En effet, son imposition suite à la situation de pandémie de COVID-19 peut être perçue comme une aubaine car elle nous permet, à l'avance, de comprendre comment le tronc commun pourrait se concrétiser dans le quotidien des

élèves. Que pensent les élèves, les premiers bénéficiaires de cette hétérogénéité ? Celle-ci est-elle vraiment accueillie comme une excellente nouvelle pour eux ?

3. Méthode

3.1. Intérêt de cette recherche

La présente étude est une analyse interprétative phénoménologique basée sur une démarche clinique. Celle-ci est centrée sur la rencontre de l'élève concret et singulier avec une situation de cours particulièrement hétérogène liée à la pandémie de COVID-19. Il s'agit donc d'un processus de construction de connaissances à partir de la réalité d'élèves considérés dans leurs singularités, leur histoire personnelle, leur vécu très particulier. Cette question de la mise en évidence de témoignages directs des élèves en situation d'hétérogénéité imposée cherche à faire émerger leur réalité subjective afin de comprendre de l'intérieur cette situation très particulière. C'est en ce sens que l'étude reflète un intérêt. En effet, elle tente de décrire et de comprendre le vécu d'une expérience subjective exceptionnelle qui tendrait, par la suite, à perdre de son caractère exceptionnel si le tronc commun venait à s'appliquer jusqu'à la troisième secondaire.

3.2. Déroulement de l'étude

Pour comprendre en profondeur l'impact du caractère hétérogène du groupe suite à cette pandémie de COVID-19 telle qu'elle est vécue dans la classe, deux moments d'analyses ont été organisés. Le premier moment a regroupé trois groupes de quatre étudiants de troisième année du secondaire. Ils ont été interrogés au tout début de l'année scolaire autour de la manière dont ils ont vécu leurs premières semaines dans cette nouvelle classe. Le second moment a permis de revoir ces mêmes groupes mais en décembre de l'année scolaire suite aux premières évaluations. Cela a permis de confronter les élèves à leurs représentations du début d'année et de confirmer ou d'infirmer certains *verbatim*, tout en continuant à investiguer le phénomène à l'étude.

Au total, six rencontres ont été organisées afin de comprendre la manière dont les élèves ont vécu leurs quotidiens d'élèves dans cette classe particulièrement hétérogène en situation de COVID-19 et, au passage, d'observer, de manière anticipative, la manière dont un tronc commun généralisé jusqu'à la troisième année du secondaire pourrait les affecter. Rappelons que ce tronc commun se comprend, pour beaucoup, comme la solution miracle aux "dangereux effets du redoublement". Notons également que tous les élèves interrogés font partie d'une troisième année générale du secondaire. Le premier groupe d'élèves est un groupe d'élèves qui devaient normalement redoubler. Le second groupe d'élèves est un groupe d'élèves aux résultats moyens et le troisième groupe regroupe des élèves n'ayant pas d'échecs. Le choix de trois groupes d'élèves a été préféré à une analyse individuelle car suite à une étude exploratoire en entretien individuel, il est ressorti que les élèves de troisième année proposaient des réponses trop laconiques pour que les observations puissent être suffisamment précises.

3.3. Guide d'entretien et cadre

Des entretiens en focus group d'environ une heure ont été réalisés. Ils ont eu lieu dans les classes des élèves. Chacun des entretiens a été enregistré à l'aide d'une caméra. Chaque participant a signifié son consentement quant à sa participation à la recherche. Les entretiens ont été menés à l'aide d'un questionnaire semi-directif. L'entretien orientait sur la manière dont le groupe vivait la situation d'hétérogénéité et plus particulièrement sur l'explication que chaque élève donnait de cette situation inhabituelle. Les entretiens ont ensuite été entièrement retranscrits.

3.4. Analyses des données

Tableau 1. Les six étapes d'une analyse IPA (Smith, Flowers et Larkin, 2009)

Étape1	Lire et relire
Étape2	Commentaires initiaux (descriptifs linguistiques et conceptuels)
Étape3	Thèmes émergents
Étape4	Connexions à travers les thèmes émergents
Étape5	Cas suivant
Étape6	Recherche de patterns à travers les cas

De manière assez simple, la méthode IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique et au cas par cas, une transcription d'entretien à la fois (Smith, Flowers et Larkin, 2009). Toutefois, Pietkiewicz et Smith (2014) rappellent que l'utilisation des étapes est flexible et adaptative : celles-ci sont un chemin possible, mais ne doivent en rien brimer la créativité de la pensée du chercheur.

La première étape de la méthode s'appelle "Reading and rereading" (Smith *et al.*, 2009) et consiste à lire et relire ses retranscriptions d'entretiens voire à réécouter ceux-ci plusieurs fois afin de s'immerger dans le contenu, d'atteindre une forme d'imprégnation.

La deuxième étape s'appelle "Initial noting" (op. cit.) et consiste à rédiger les premières notes. Gélén, Simon et Hendrick (2015) expliquent que le contenu sémantique ainsi que l'utilisation du langage sont étudiés dans cette phase exploratoire : "Il s'agit d'une étape proche de l'analyse de texte libre qui vise à noter des commentaires descriptifs qui ont un accent phénoménologique clair et restent proche du sens explicite donné par le participant, des commentaires linguistiques qui explorent l'utilisation spécifique du langage par le participant et des commentaires conceptuels et interprétatifs qui s'engagent à un niveau plus interrogatif et ouvrent l'étendue des significations provisoires" (Gélén, Simon & Hendrick, 2015, p. 137). Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, ces trois aspects doivent néanmoins être précisés : le premier aspect concerne les "Descriptive comments" (Smith et Flowers, 2009). Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. Il faut donc veiller à ne pas les interpréter. C'est "ce qui est dit" qui doit être rapporté. Le second aspect concerne les "Linguistic comments" (op. cit.). Ces commentaires

linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefois conscient. Il est utile d'insister sur cet aspect ou ce qui est dit contient du "dit" non formulé explicitement. Le troisième aspect concerne les "Conceptual comments" (op. cit.). Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. Elles s'écrivent nécessairement sous la forme de questions ouvertes. La rédaction de celles-ci ne doit pas trop impressionner le chercheur, car certaines de ces questions ouvertes conduiront à des réflexions et d'autres pas. C'est avec le temps et l'entraînement que celles-ci se préciseront et s'affineront. Smith & Flowers (2009) insistent également sur le fait que celles-ci doivent prioritairement se faire en lien avec ce que le participant dit. De plus, le chercheur doit tenir compte du contexte de l'expérience du participant. C'est lors de la troisième étape que les apports du chercheur se mêleront à l'analyse.

La troisième étape s'appelle "Developing emergent themes" (op. cit.). Développer des thèmes émergents consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester attentif au fait que "la partie" doit être comprise en lien avec "le tout". Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant, mais également son interprétation. Les thèmes émergents pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des représentations du participant en lien avec les connaissances du chercheur.

La quatrième étape s'appelle le "Searching for connections across emergent themes" (op. cit.). Cette étape de recherche de liens qui existent entre les thèmes émergents consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en termes d'organisation de l'analyse. La présentation en tableau est la plus souvent utilisée. Celle-ci permet, en effet, d'envisager clairement le regroupement des thèmes. Elle permet également de proposer une lecture simple des "Superordinate thèmes" (op. cit.), suite logique de cette étape. Ces "thèmes de thèmes" permettent de préciser les concepts abordés.

La cinquième étape s'appelle "Moving to the next case" (op. cit.). Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de "bracketing" est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à

mettre les "préconceptions possibles" (traduction de « fore-structures ») issues du premier entretien de côté. Le choix de l'activité qui permet cette mise à distance est évidemment laissé au chercheur.

La sixième étape s'appelle "Looking for patterns across cases" (op. cit.). Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des "thèmes de thèmes". Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes.

4. Résultats

Tableau 2. Résultats de l'analyse interprétative phénoménologique

Thèmes	Sous thèmes
1. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail des élèves.	Le temps d'apprentissage diminue chez les bons élèves. La charge de travail augmente chez les élèves en difficulté. L'absence de résolution de certains problèmes que le redoublement aurait dû résoudre conduit à ce que certains élèves ne travaillent plus du tout.
2. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail de l'enseignant.	Le rôle habituel du professeur est profondément modifié sans que celui-ci ne soit formé à cette nouvelle fonction.
3. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 favorise l'émergence de problèmes divers qui perturbent la santé mentale des élèves.	Le feedback renvoyé à l'élève est perçu comme un mensonge à son égard. La gestion interactive particulière du groupe en situation de forte hétérogénéité donne naissance à des sentiments divers chez l'élève. Le côté temporaire de la situation permet de gérer la situation problématique.

4.1. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail des élèves

En premier lieu, c'est l'impact sur la qualité des conditions de travail des élèves qui a attiré mon attention. La manière dont les élèves nous parlent de celles-ci ne peut pas laisser indifférent. Les bons élèves mettent d'abord en évidence la diminution du temps consacré à leur apprentissage. Ils l'expliquent par le fait que le professeur a consacré du temps normalement destiné aux nouveaux apprentissages à des remédiations et à des révisions afin de s'assurer que l'ensemble des élèves puissent démarrer sur des acquis relativement semblables. L'hétérogénéité du groupe

a également poussé le professeur à devoir faire des choix. Ces choix ont impacté la qualité des apprentissages dans la classe, car en décidant de s'occuper plus des élèves en difficulté, le professeur ne s'est pas occupé suffisamment des bons élèves qui ont vu la qualité de leur feedback s'amenuiser, voire disparaître. Les retours des élèves sont assez symptomatiques de cet état de faits.

(...) "C'est juste que les matières vont être revues" (...), (...) "Après on va les utiliser pour les nouvelles matières" (...), (...) "On passe plus de temps sur la révision" (...), (...) "C'est le fait de réentendre les mêmes choses" (...), (...) « Ben, si le prof se concentre sur la personne qui a doublé, enfin, qui devait doubler, mais qui ne double pas, cela entraîne un retard pour les autres, car le prof consacre plus de temps à cet élève » (...), (...) "J'ai déjà observé cela. En français, la prof était trop occupée à s'occuper des élèves plus faibles pour répondre à mes demandes" (...), (...) "Eux, ils seront aidés parce que l'on aura appris la matière et on aura plus rien à faire. On sera un peu sur le côté, car on aura rien à faire" (...).

Puis, les élèves en difficulté ont insisté sur le fait que leur charge de travail a sensiblement augmenté. En effet, les quantités de matières non acquises faisant partie des prérequis pour suivre les cours suivants, les élèves ayant eu des difficultés ont dû mettre les bouchées doubles pour rattraper le retard.

(...) "Et après il y a eu le covid. Et certaines matières en deuxième, je n'ai pas pu les revoir en classe. Donc, du coup, j'ai continué à les revoir chez moi" (...), (...) "J'ai fais des travaux etc. Cela s'est bien passé, j'ai pu continuer" (...), (...) "En fait, on réapprend de la matière de deuxième vu que l'on n'a pas terminé l'année" (...), (...) "Non, c'est surtout ma famille. On a fait beaucoup de cours, de dictées, de mathématiques" (...), (...) "Tous les parents n'ont pas les sous pour payer des profs particuliers. C'est cher quand même" (...).

Ensuite, certains élèves ont indiqué que ces situations complexes les conduisaient à vouloir abandonner toute tentative de solution, la quantité de matière à rattraper étant trop importante. Les élèves expliquent que le redoublement aurait pu résoudre certains problèmes qui maintenant sont trop importants. Actons que le passage automatique de la première à la deuxième année du secondaire alimente chez l'élève un retard qui nécessite, pour être rattrapé, de fournir une quantité énorme de travail. Au lieu d'être mis au pied du mur en fin de première année et d'en mesurer tout l'impact par un redoublement clair, la postposition de la décision ne l'informe pas suffisamment. Du coup, quand la réalité rattrape l'élève à la fin du cycle, la quantité de travail est tellement importante qu'il reste plus facile de baisser les bras que de se retrousser les manches. Notons qu'à la fin de la première année, la matière est encore rattrapable alors qu'en fin de deuxième (voire de troisième année comme souhaitée avec un prolongement du tronc commun), la perspective n'est plus la même pour l'élève et ne l'impacte pas de la même façon.

(...) "Des retards au niveau des matières" (...), (...) "Si j'ai plein d'échecs, je recommence une année, c'est préférable pour après, s'améliorer" (...), (...) "J'ai redoublé, cela m'a aidé, mais comme j'avais des lacunes en français, j'ai du bosser beaucoup plus et j'ai pris des cours chez une logopède pendant toutes mes années primaires. Grâce à cela, je suis maintenant une excellente élève. J'ai de super bonnes

notes dans le secondaire" (...), (...) "Ceux qui passent aujourd'hui, on ne leur permet pas de se rendre compte qu'ils vont échouer" (...), (...) "C'est juste les faire plus déprimer, je trouve" (...), (...) "Yes, je ne vais pas travailler et puis là... Bam, d'un coup tout le travail" (...), (...) "On fait croire aux élèves qu'ils ont réussi. C'est vécu comme une victoire et après, c'est comme mettre un coup de couteau à l'élève. Allez hop, tu redoubles par la suite" (...).

Il est intéressant de noter également que la manière dont cette hétérogénéité est prise en charge par le professeur impacte la qualité du travail des élèves, peut-être même encore plus que l'hétérogénéité elle-même. Mais qu'en est-il du rôle de l'enseignant ? Peut-il toujours être considéré comme un simple opérateur dans ce genre de situation particulière au public très hétérogène ?

4.2. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail de l'enseignant du secondaire inférieur

Les expériences menées indiquent que le métier d'enseignant en cette période très particulière de COVID-19 se voit également modifié. Outre le fait que l'alternance de cours en présentiel et en virtuel l'oblige à maîtriser les outils de visioconférence et à se transformer en technicien informatique, le professeur se retrouve, malgré lui, dans l'impossibilité de gérer la discipline de certains de ses élèves qui, du coup, empêchent les autres de travailler. En effet, avant de commencer à exercer son métier, il doit d'abord veiller au calme du groupe, puis à la gestion des différents sous-groupes de niveaux, aux attentes différentes des élèves. Il est important de noter que la plateforme à sa disposition permet aux élèves de couper son micro et sa caméra, ce qui ne facilite pas sa tâche.

De plus, cet opérateur, avec en sa possession un baccalauréat professionnalisant (bac+3) et l'expérience qu'il aura développé au long de ses années de travail, se trouve confronté à des problèmes qui dépassent le cadre de sa formation. Autant la manière dont il rythmera le cours, la position autoritaire ou non qu'il prendra, l'attention qu'il portera à son discours pour éviter une certaine monotonie peuvent faire partie de son background professionnel, autant la gestion différenciée de groupes de niveaux hétérogènes, l'impossibilité de gérer la question disciplinaire en ligne, l'obligation d'apporter des aides individuelles personnalisées... paraissent compliquées à mettre en place. Les *verbatim* des étudiants à son propos sont sans appels.

(...) "Cela se passe. Bon, je trouve que c'est un peu lent parfois. La prof elle passe trois heures sur le même truc. Je ne sais pas pourquoi ils n'avancent pas plus vite" (...), (...) "Pareil, le prof répète alors qu'on a compris quoi, c'est bon" (...), (...) "En général, quand ce n'est pas acquis pour certains, ils le disent quoi. Elle répète alors. Mais quand ça va, elle répète quand même" (...), (...) "Et il y'en a qui demandent souvent, qui ne comprennent pas vite, qui ralentissent le rythme" (...), (...) "L'année dernière, on voyait des nouvelles parties de cours. Et maintenant, on revoit ce que l'on a déjà vu" (...), (...) "A l'école, ça va. En visioconférence, cela dépend desquels. En cours c'est parti en cacahuète, la prof elle ne gérait plus du tout"

(...), (...) "Vous voyez, comme on est tous au même niveau sur la plateforme, on peut couper le micro du prof ou l'exclure, quelqu'un coupait le micro du prof et il parlait dix minutes dans le vide. Il ne comprenait pas que son micro était coupé" (...), (...) "Le prof l'entend aussi, il a beau dire des trucs, mais voilà quoi" (...), (...) "Comme il n'a pas le journal de classe et que c'est derrière un écran, il n'a pas beaucoup d'autorité" (...), (...) "C'est nul, ça avance à du deux à l'heure quoi" (...).

Ces différents aspects liés à une certaine forme d'impuissance de l'enseignant suite à la modification de ses conditions de travail, si elle peut faire sourire dans un premier temps, ne doit néanmoins pas être abordée trop légèrement. En effet, la manière dont celui-ci rentre en contact avec les élèves percole sur la manière dont les élèves rentrent eux-mêmes en relation les uns avec les autres.

4.3. La situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 favorise l'émergence de problèmes divers qui perturbent la santé mentale des élèves

Tout d'abord, c'est le message envoyé à l'élève par l'institution qui pose problème. En effet, il s'agit d'un message paradoxal. Les élèves nous indiquent être mal à l'aise avec cette situation particulière dans laquelle on leur indique qu'ils ont réussi alors qu'ils ont à leur disposition des résultats qui certifient qu'ils ont raté. De cette situation découlent des incompréhensions et un certain malaise. Certains élèves affirment qu'on leur ment et ils ne comprennent pas pourquoi.

(...) "Ceux qui passent aujourd'hui, on ne leur permet pas de se rendre compte qu'ils vont échouer et donc, ils ne mettront pas en place de stratégies pour devenir dans trois ou quatre ans des excellents élèves" (...), (...) "On laisse croire à l'élève qu'il va passer, qu'il va réussir. Il va se dire ok, j'ai passé et tout et à la fin, il va redoubler, c'est clair" (...), (...) "Lui dire tout de suite, pour qu'il s'en rende compte et qu'il travaille" (...), (...) "Il va croire qu'il a réussi, mais en fait, il n'aura pas réussi" (...).

Ensuite, la manière dont se réalise l'interaction en situation de classe conduit à l'apparition de sentiments divers. Un sentiment d'injustice tout d'abord. Les bons élèves trouvent injuste que le professeur passe tellement de temps avec les élèves en difficulté même s'ils avouent comprendre l'importance de ce temps accordés aux autres.

(...) "En fait, il y a des PIA qui peuvent les aider, mais c'est mieux de prendre des profs à la maison" (...), (...) "On fait perdre du temps à ceux qui n'ont pas de problème, c'est un peu débile" (...), (...) "Après, le prof il devrait un peu partager. Aider ceux qui sont en difficultés, et pas passer tout son temps avec. Partager quoi" (...), (...) "En fait, on va répéter plusieurs fois la même chose, mais bon, c'est parce qu'eux, ils ratent au départ" (...), (...) "Injustice ? Oui, c'est un peu entre les deux" (...), (...) "Personnellement, cela ne m'affecte pas plus que ça, mais c'est vrai que si certains sont passés sans travailler ben ... Ca ennuie. Ca va, mais bon, après, ça passe quoi" (...).

Un sentiment d'ambivalence ensuite. Les élèves comprennent qu'il est important pour le professeur de passer du temps avec les élèves en difficultés. Ils comprennent que c'est important pour eux. Pourtant cela les ennuie, car leur temps est également précieux. Du coup, ils s'en veulent de trouver cette situation injuste tout en trouvant également normal de la trouver injuste. Cette situation les place dans une situation psychologique inconfortable.

(...) "Je suis un peu mitigé. Cela peut être normal et pas normal en même temps. Ils auraient dû être aidé. Ils auraient dû être aidé pour passer et être bien maintenant" (...), (...) "Ils n'ont pas les compétences" (...), (...) "Il y a des gens qui sont là et qui ne devraient pas y être" (...), (...) "Ils vont devoir mettre les bouchées doubles" (...), (...) "Cela ne va pas les aider à avancer et à s'améliorer et tout ça" (...), (...) "Cela va les dégoûter de l'école vu qu'ils auront plus de travail" (...).

Un sentiment d'abandon pour terminer. Les élèves indiquent que le temps que passe le professeur avec les élèves faibles doit se comprendre comme un ingrédient à la base d'un cercle vicieux qui conduit les forts à envisager la perspective de redoubler pour bénéficier de l'expertise du professeur. Ils indiquent se sentir abandonnés à leur sort comme bon élève lorsque le professeur passe trop de temps à expliquer aux élèves en difficulté.

(...) "un peu abandonné" (...), (...) "Ben, en fait, le prof il s'occupe d'une personne et les autres, il les oublie" (...), (...) "En fait, comme il se préoccupe trop d'eux, nous, on apprend de moins en moins et c'est chiant" (...), (...) "Et puis, comme on disait, certains profs prennent le temps d'aller voir près de ceux qui n'ont pas compris, mais nous si on a compris et qu'on passe une année. On va avoir d'autres cours et peut-être qu'on va avoir des difficultés" (...), (...) "Pour le dire simplement, on sera dans le caca parce qu'ils se sont occupés de ceux qui sont passés, mais qui n'ont rien fait du tout alors que nous de base on était bien et on va finir des cassos quoi (cas sociaux)" (...).

Heureusement, une perspective de salut apparaît, le côté temporaire de la situation. Les élèves nous indiquent effectivement que le côté temporaire de cette situation leur est salutaire. Ils indiquent que s'ils acceptent certains comportements et certains problèmes, c'est parce qu'à un moment, tout rentrera dans l'ordre. Finalement, les élèves sont assez lucides sur le caractère exceptionnel de la situation. Cela leur permet de relativiser cette "bizarre histoire d'individus que l'on fait réussir alors qu'ils n'ont pas les compétences attendues".

(...) "Voilà ok. C'est bon. C'était une année exceptionnelle et voilà, fin de l'histoire" (...), (...) "Pas encore l'année prochaine quoi" (...), (...) "Faut pas exagérer non plus. Pas abuser" (...), (...) "Faut pas déconner quoi" (...), (...) "Oui, là eh oh" (...), (...) "On aura un peu le seum là" (...), (...) "Ben alors, on ne travaille plus et on passe chaque année" (...)(...) "On ne sait même pas si on est capable ou pas" (...), (...) "Tu n'apprends plus rien" (...), (...) "Un peu, non, mais tu passes direct donc tu n'as plus besoin de travailler" (...).

5. Conclusion

Il m'est apparu intéressant d'aborder le vécu des élèves face à une grande hétérogénéité en période de pandémie de COVID-19. Au-delà de cette réalité, faire apparaître quelques effets possibles d'un tronc commun prolongé jusqu'à la troisième secondaire me paraissait à propos, au vu des nombreuses discussions actuelles.

En effet, je dirais que l'étude menée en cette situation pandémique de COVID-19 a le mérite d'attirer notre attention sur la présence de trois "super ordinate themes" (au sens de Smith *et al.*, 2009) utiles au prolongement de la réflexion. En mettant en évidence le fait que la situation de forte hétérogénéité observée en situation de Covid-19 modifie la qualité des conditions de travail des élèves, que la situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 modifie la qualité des conditions de travail de l'enseignant et que la situation de forte hétérogénéité observée en situation de COVID-19 favorise l'émergence de problèmes divers qui perturbent la santé mentale des élèves, il est assez simple de comprendre qu'il faut nécessairement nous requestionner sur la pertinence de proposer comme situation habituelle de classe, une situation de forte hétérogénéité.

En effet, si l'on veut dès à présent apporter un ersatz de réponses aux questions posées tout au long de cet article, il est intéressant de constater que le résultat des expériences menées m'oblige à rejoindre les propos de Draelants (2019) lorsqu'il indique "qu'il est tout simplement faux d'affirmer que le redoublement serait *a minima* inutile". Les résultats issus des expériences exploratoires menées m'invite également à prendre une certaine distance avec les propos apportés par Galand *et al.* (2019) lorsqu'ils indiquent que « puisque d'autres systèmes ne pratiquent pas le redoublement, il ne devrait pas être difficile de s'en priver » (op. cit.).

Quoi qu'il en soit, il paraît évident qu'un travail d'approfondissement reste à mener autour d'un phénomène aussi vaste que celui des réalités sociales partagées en situation de classe très hétérogène. Ce travail, semblable finalement à celui que pourrait mener un sociologue ou un historien, ne doit néanmoins pas nous faire oublier que mettre en place un nouveau chantier de ce type obligera, non seulement à en définir très précisément les finalités et les composantes, mais, également, à mettre en évidence deux des aspects inhérents à toute étude d'un phénomène, à savoir les réalités qu'il s'adapte et les situations de cette appropriation.

Si, comme je l'envisage, il apparaît nécessaire de proposer le rassemblement des informations disponibles en Fédération Wallonnie-Bruxelles autour des questions de l'hétérogénéité en lien avec le tronc commun, il apparaît également nécessaire de comparer les modèles d'analyse qui tiennent compte de la manière dont les acteurs entrent en relation avec le phénomène. Il m'apparaît utile également, et je mesure l'ampleur du travail à mener, de mettre en évidence les paramètres essentiels qui caractérisent les diverses relations à cette hétérogénéité, en ce compris les dimensions politiques, sociales, pédagogiques, cognitives, affectives et pourquoi pas, éthique et morale.

En attendant, je propose que l'on suspende notre envie de présenter la mort du redoublement et l'éloge du tronc commun comme des évidences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Antoine, P. & Smith, J.A. (2016). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthode qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, ISSN 0033-2984.
2. Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue: préalable épistémologique*. Berlin : Mouton de Gruyter. 5e édition (pp. 307-323).
3. Draelants, H. (2008). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? *Une évidence à réinterroger. N°113*.
4. Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament : réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage. *Les cahiers du Girsef*, 115, 1-30. Retrieved from: https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/photo-colloque-girsef/Cahier_115_Draelants_corr2.pdf
5. Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste et favorise le décrochage scolaire. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 38, 1-22. Retrieved from: https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/234067/1/cahiers_aSPe_redoublement.pdf
6. Gelin, Z., Simon, Y., & Hendrick, S. (2015). Comment donnons-nous sens à notre vécu d'événements significatifs de vie : Illustration de la méthode IPA appliquée à l'analyse des processus de changement dans le cadre d'une thérapie multifamiliale. *Thérapie Familiale*, 36(1), 133-147.
7. Pietkiewicz, I., & Smith, J.A. (2014). A Practical Guide to Using Interpretative Phenomenological Analysis in Qualitative Research Psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.
8. Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and research*. London: Sage Publication.
9. Smith, J.-A., Osborne, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis: A practical guide to research methods*. London: Sage, J.A. Smith.