

ET SI LA QUESTION DES REDOUBLEMENTS SE POSAIT AUTREMENT ?*

Jacques Balthasar GEORGES¹

10.52846/AUCPP.2023.2.04

Résumé

Le redoublement, au cœur de nombreuses discussions entre professionnels de l'éducation, apparaît aujourd'hui utile à certains, inutile à d'autres. Il questionne l'organisation des activités pour certains, il se présente comme un ennemi à abattre pour d'autres. Mais les consonances et les dissonances qui apparaissent suite aux disputes, par papiers interposés, entre pédagogues et sociologues de l'éducation ne perturbent-elles pas la quiétude nécessaire à la compréhension de ce phénomène ? L'étude exploratoire présentée ci-dessous tente, modestement, de déplacer la réflexion en mettant en évidence quelques éléments profitables à une nouvelle problématisation de ce phénomène si particulier.

Mots-clés: Redoublement ; Utilité ; Analyse interprétative phénoménologique.

IF THE QUESTION OF REPETITION WERE TO ARISE OTHERWISE?

Abstract

Repetition, at the heart of many discussions between education professionals, now appears useful to some, useless to others. He questions the organization of activities for some, he presents himself as an enemy to be defeated for others. But do not the consonants and dissonants that appear following the disputes, through papers, between pedagogues and sociologists of education disturb the tranquility necessary for the understanding of this phenomenon? The exploratory study presented below attempts, modestly, to highlight some elements beneficial to a new problematization of this particular phenomenon.

Key words: Repetition; Useful; Interpretative phenomenological analysis.

1. Contexte de la recherche : une polémique

Les entretiens menés peuvent se comprendre sur fond de polémique autour de la question centrale des redoublements en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet,

* 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. Authors retain the copyright of this article.

¹ Docteur en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège, Belgique, Courriel : jacquesbgeorges@gmail.com.

par articles interposés, pédagogues et sociologues de l'éducation s'interrogent encore 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 l'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 met particulièrement en évidence les résultats de Jackson (1975 in Draelants, 2018) qui indiquent que trois dispositifs méthodologiques regroupent, en synthèse, le travail mené par les chercheurs ayant voulu mesurer les effets des redoublements.

Le premier dispositif consiste à comparer des résultats d'élèves. L'étude de Jackson (in 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 dispositif consiste 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, Klene et Branson, Farley, 1941 ; 1929 ; 1936, cités dans Draelants, 2018), 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 de Draelants (2018) 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.

D'un autre côté, et en réaction à cette approche, certains auteurs comme Galand, Lafontaine, Baye, Dachet et Monseur (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, 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. Partant d'un constat indéniable, les auteurs introduisent une conclusion qui mérite d'être relevée : « Puisque d'autres systèmes ne pratiquent pas le redoublement, il ne devrait pas être difficile de s'en priver » (op. cit.).

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 *et al.* (2019) indiquent 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 indiquent 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 qu'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 du Girsef, il propose de nombreuses pistes de réflexion afin d'approcher de manière modérée et réflexive l'usage des redoublements.

Tout d'abord, Draelants (2019) insiste sur la nécessité de comprendre les différences épistémologiques qui opposent, sur le fond, ses recherches à celles menées par 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 fondées sur des preuves scientifiques » (op. cit.).

A contrario, Hugues Draelants (2019, p. 10) 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) montre 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 (Draelants, 2019, p. 10). En outre, indique l'auteur : « Les critères que Galand *et al.* (2019) 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'ils soient jugés 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., p. 11).

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, du choix de l'analogie malheureuse employée par Galand (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 » (Draelants, 2019, p. 19).

En insistant sur le fait que « l'action dans le domaine social peut, au mieux, devenir intelligente, jamais probante » (op. cit. p. 19), 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., p. 19).

Comme Hugues Draelants (2019) le souligne, il reste capital de continuer les recherches en lien avec ce phénomène pour tenter de le comprendre en profondeur.

2. Méthodologie

2.1. Sujets

Pour débiter l'exploration en profondeur du phénomène des redoublements, quatre cas sont analysés.

Pour le premier cas, il s'agit de deux parents d'élèves interrogés à propos du parcours de leur enfant entre la sixième primaire et la première année du secondaire. L'entretien a lieu alors que l'enfant est en première différenciée depuis quelques mois. Les informations rassemblées doivent donc se comprendre comme un entremêlement d'expériences autour de la manière dont les parents avaient imaginé

le passage dans cette classe et des informations issues des expériences vécues suite à celui-ci.

Pour le deuxième cas, il s'agit d'un entretien réalisé avec une ancienne enseignante du primaire qui occupe maintenant la place de professionnelle de l'intégration dans une école secondaire. Son travail consiste essentiellement à accompagner des enfants qui « passent » de la sixième primaire à la première secondaire en différenciée et qui ont quelques particularités (dyslexie, dyscalculie...). Elle pratique depuis quelques années et possède une expérience certaine dans le domaine. Elle propose aux parents le redoublement comme un choix judicieux pour le sain développement de l'enfant.

Pour le troisième cas, il s'agit d'un entretien réalisé avec une enseignante exerçant dans le maternel. Elle s'occupe de groupes d'élèves qui se dirigent vers la première primaire. Elle signale, comme préalable, et avec insistance, qu'elle n'est pas, à proprement parler, favorable au redoublement. Elle insiste sur le fait que, dans le contexte qui est le sien, où elle accompagne des enfants qui « passent » de la troisième maternelle à la première primaire, c'est malheureusement le seul outil efficace dont elle dispose.

Pour le quatrième cas, il s'agit d'un entretien réalisé avec un professeur qui enseigne en troisième et quatrième année du secondaire technique, option électricité. Son importante charge horaire l'oblige à passer beaucoup de temps avec les élèves de son option. Cet état de fait lui donne un statut particulier lors des conseils de classe vis-à-vis des collègues qui passent moins de temps avec « ses élèves ». Son avis est donc sollicité prioritairement pour toute demande de redoublement à effectuer avec les élèves de son option. Il pratique son métier avec plaisir depuis de longues années et possède une expérience certaine dans le domaine.

2.2. Déroulement/instrumentation

Les enquêtes sont menées dans un athénée de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le profil de l'école est de classe onze. Il est utile de rappeler que les établissements qui ont un score entre un et cinq sont considérés comme relevant de l'enseignement différencié et bénéficient d'une enveloppe additionnelle alors que les écoles qui obtiennent les meilleures notes, entre seize et vingt se doivent de contribuer afin d'aider au financement des plus pauvres. De manière plus précise, il s'agit d'une école de la campagne luxembourgeoise qui compte une centaine d'étudiants. L'ambiance générale est plutôt familiale. Les professeurs connaissent bien les élèves, car ils ne sont pas nombreux. L'école assure les cours de la maternelle à la quatrième année secondaire.

La majorité des entretiens dure entre une heure et une heure trente. Ils sont réalisés sur le site même de l'école. Chacun des entretiens est enregistré à l'aide d'une caméra. Chaque participant donne son consentement quant à la participation à la recherche (ceux-ci apparaissent à chaque début d'enregistrement). Les entretiens orientent sur la relation entretenue entre la personne interviewée et le phénomène à l'étude. Notons que pour faciliter l'émergence de contenus oraux, je me suis aidé de

la mosaïque de Georges (Georges, 2021) dont j'ai légèrement déplacé la finalité première.

Il est utile de signaler que je travaille dans cet établissement au moment des entretiens. Du coup, ma position de praticien/chercheur (au sens d'Albarello, 2003) me permet de préciser ma compréhension du phénomène à l'étude. En effet, en étant sur le terrain, j'ai pu m'assurer, à la manière d'un ethnométhodologue, que les expériences partagées reflétaient bien une réalité vécue par les intervenants et que les entretiens menés n'étaient pas trop perturbés par les effets classiquement observés en situation d'entretien dans un contexte différent (désirabilité sociale).

2.3. Méthode d'analyse de données

C'est l'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA) telle que l'ont imaginée Smith, Flowers et Larkin (2009) qui a été privilégiée comme méthode d'analyse des données. Elle se compose de trois éléments clés. L'approche phénoménologique, l'herméneutique et l'approche idiographique (Smith *et al.*, 2009).

L'approche phénoménologique, de manière simple, s'apparente à une étude descriptive de la succession des phénomènes et/ou d'un ensemble de phénomènes (dictionnaire Larousse 2019). Le phénomène, dans son sens global, ressemble à un fait observable dans son déroulement, une manifestation de quelque chose d'autre (op. cit.). Approcher les phénomènes de manière phénoménologique facilite donc l'exploration, en profondeur, de différents univers subjectifs en construction qui constituent la réalité à l'étude. L'approche phénoménologique amène donc, *de facto*, le chercheur à s'intéresser à « la manière dont les personnes donnent sens à leur expérience, à leur monde vécu » (Antoine & Smith, 2016). Du coup, comme le rappelle également Antoine (op. cit.), c'est la dimension subjective qui prime sur les tentatives d'objectivation de la pensée ou du discours d'une personne. Cette approche, basée notamment sur les travaux de Husserl, indique que toute expérience ou vision du monde est indissociable de l'individu ainsi que de sa subjectivité (Smith *et al.*, 2009).

Comment les objets observés apparaissent-ils à la conscience de l'individu, comment ces phénomènes se constituent-ils, restent autant de questions que peut se poser celui qui pratique l'approche phénoménologique.

En effet, puisque celle-ci est liée à la construction des sens (significations) qui gravitent autour des réalités observées (analysées, vécues), elle conduit, inévitablement, à un voyage à travers ces différentes intersubjectivités. Celles-ci, « qui se réfèrent à la nature partagée et relationnelle de notre engagement dans le monde (...) car la relation au monde est une partie fondamentale de notre constitution » (Smith *et al.*, 2009, p. 17) doivent être envisagées sans tabou, sans hiérarchie et avec un intérêt prononcé pour la recherche des significations.

Selon Smith & Osborne (2003), l'analyse interprétative phénoménologique s'inscrit également dans une perspective herméneutique ou, plus précisément, dans une double herméneutique. De manière très simple, cela signifie qu'elle tente d'expliquer dans le détail, de rendre compte du fait que le chercheur et le participant sont amenés à s'engager ensemble pour comprendre l'expérience de ce dernier.

Smith (2009) parle de double herméneutique, car cet aspect s'envisage en deux temps. Le premier est celui du chercheur qui procède à une description très précise du phénomène à l'étude telle qu'elle est révélée par le participant. Ensuite, une deuxième lecture interprétative « dépasse le contenu descriptif pour tendre vers une lecture plus conceptuelle et abstraite de la façon dont les individus tentent de construire le sens de leur expérience » (Smith *et al.*, 2009, p. 18).

La démarche herméneutique consiste en effet à éclairer la coconstruction des sens que le chercheur et le participant tentent de faire émerger. Au cours du processus, leurs voix, leurs savoirs se trouvent mêlés et valorisés. De cette manière, le partage progressif des expériences devient source d'apprentissages très riches et, au passage, la rencontre entre le chercheur et le participant (compris comme l'expert de l'objet étudié) permet une compréhension en profondeur du phénomène observé dans son contexte interactionnel.

En ce qui concerne l'aspect idiographique de la méthode, autre manière, finalement, d'insister sur une proximité singulière avec l'étude de cas, elle consiste juste à décrire les cas singuliers de manière très précise. Considérer ces cas de manière isolée par rapport aux autres sans toutefois les isoler de leur contexte reste en effet prioritaire.

Antoine & Smith (2016) nous rappelle néanmoins qu'en plus de décrire des cas singuliers, l'IPA mène à la conceptualisation de convergences et de divergences situées, par des individus singuliers, dans un contexte donné. Cette démarche idiographique anime donc l'analyse interprétative phénoménologique d'un état d'esprit particulier car elle n'exclut pas, à terme, l'apparition d'invariants communs, hypothétiquement, à d'autres cas.

2.4. Analyse des données

À l'issue des entretiens, les *verbatim* issus des rencontres avec les différents participants ont été intégralement retranscrits afin de permettre la reproductibilité des résultats. Ces propos, relativement libres, quoique balisés par les questionnaires semi-directifs, ont ensuite été analysés en suivant le protocole proposé par la méthode d'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA).

Au sens strict, ce protocole 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 & 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 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 « l'Initial noting » (op. cit.) et consiste à rédiger les premières notes. Gélin, 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 proches 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 ouvre l'étendue des significations provisoires » (Gélin, Simon & Hendrick, 2015, p. 137).

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 apports 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 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 réétiquage des thèmes.

3. Résultats

Super ordinate themes 1 : **Redoubler dans le but de permettre aux parents ou aux professeurs de se garantir le droit de s'assurer le contrôle de la scolarité de son enfant, de son élève.**

Lorsque l'on rassemble les thèmes issus des entretiens : « les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils veulent éviter les conditions d'apprentissages en 1^{er} commune perçues comme destructrices ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il préfère que les élèves au parcours difficile évitent les conditions d'apprentissages de la 1^{er} commune ; l'institutrice maternelle privilégie le redoublement à l'orientation vers le spécialisé ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car l'élève a fait le choix d'aller en troisième professionnelle ; les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils souhaitent bénéficier des conditions d'apprentissages du différencié ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il préfère favoriser l'accès à la première différenciée comprise comme une classe idéale ; l'enseignant interrogé propose le redoublement car il lui permet de sélectionner les élèves, de contrôler leur parcours ; et l'enseignant interrogé nous indique que le redoublement permet d'éviter l'orientation des élèves vers la section professionnelle », on ne peut s'empêcher de constater que les redoublements, dans ce cas, consistent bien, en toile de fond, à s'assurer un certain contrôle sur la suite de la scolarité des enfants, des élèves.

Super ordinate themes 2 : **Redoubler dans le but de permettre aux élèves, aux professeurs, de fuir des frustrations, des stress, d'éviter la confrontation, finalement, à une réalité perçue comme traumatique.**

Lorsque l'on rassemble les thèmes issus des entretiens : « les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils constatent une amélioration des conditions de leur vie familiale quotidienne ; les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils veulent lutter contre l'arrivée d'une pression liée au passage du test ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il veut éviter les conséquences liées au feedback rendu par le CEB ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il lui permet d'éviter de développer une maladie professionnelle ; le professionnel préfère le redoublement à la réussite car il évite l'apparition de conflits entre les collègues », on ne peut s'empêcher de constater, en substance, que les redoublements, dans ce cas, se présentent comme une stratégie efficace d'évitement de réalités potentiellement problématiques.

Super ordinate themes 3 : **Redoubler dans le but de proposer « un remède » aux problèmes rencontrés, dans le but de s'accommoder à un système perçu comme défaillant.**

Lorsque l'on rassemble les thèmes observés : « l'institutrice maternelle propose le redoublement aux parents car il permet à l'élève de profiter des divers avantages que celui-ci implique ; l'institutrice maternelle préfère le redoublement à la réussite car il permet de retravailler les compétences qui ne sont pas encore acquises ; les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils tentent de

modifier la construction des représentations que l'enfant a de lui-même ; l'enseignant préfère le redoublement car il permet de modifier en profondeur les représentations, les comportements déviants qui ont conduit à l'échec de l'élève », on comprend les redoublements comme une sorte d'outils d'accommodation à la scolarité en cours.

4. Discussion des résultats

4.1. Les redoublements sont-ils utiles ?

D'après le dictionnaire Larousse (2022), l'utilité est une aptitude (réelle ou supposée) qui consiste à satisfaire un besoin ou à créer les conditions favorables à la satisfaction de ce besoin. Cette définition de l'utilité implique, ainsi, la notion d'intérêt, le caractère de ce qui est avantageux. L'utilité se comprend donc comme un moyen au service d'une fin jugée bonne. Elle s'envisage en lien avec son adéquation à la fin visée plutôt que relativement à la valeur de cette fin elle-même (op. cit.).

Pour Métayer (2008, p. 68), une action est utile en ce sens qu'elle « a pour conséquence avantageuse de nous rendre heureux ». Pour la mesurer, il nous propose alors de réaliser un « calcul rationnel d'utilité » (op. cit.) qui consiste à « évaluer et comparer les différentes quantités de plaisirs et de peines, de satisfactions et d'insatisfactions que peuvent produire les diverses possibilités d'actions qui s'offrent à nous » (op. cit., p. 69).

En ce sens, on comprend immédiatement la difficulté à laquelle on serait confronté si l'on voulait examiner de manière exhaustive les quantités de plaisirs et de peines comme conséquences possibles des redoublements. Métayer attire, par exemple, notre attention sur cinq éléments qui mettent en évidence les limites pratiques de cet utilitarisme.

Métayer (2008, pp. 73-74) cite l'incertitude des prévisions (prévoir les plaisirs et incertitudes de toutes les personnes reste, en effet, très hasardeux et subjectifs), le manque de ressources et de temps (le calcul d'utilité requiert un temps et des ressources qui paraissent démesurées), l'irréalisme quant à la sphère privée (mettre en balance nos projets de vie personnels contre le bonheur du plus grand nombre paraît quelque peu irréaliste), l'incommensurabilité des plaisirs (les expériences humaines ne partagent pas une essence commune qui permettrait de les comparer ou de les classer quantitativement), et l'inégalité qualitative des plaisirs (tous les plaisirs ne sont pas égaux en qualité).

Néanmoins, en attirant notre attention sur ce qu'il nomme « une norme fondamentale d'égalité et d'impartialité au cœur de l'utilitarisme » (op. cit.), il indique que nous pourrions viser un bonheur global *a minima* qui ne serait pas seulement le bonheur égoïste de celui qui agit mais l'idée du plus grand bonheur du plus grand nombre de personnes possibles, même si cela reste complexe.

En effet, il n'est pas simple de poser la question du bien-être collectif (ou commun) comme étant la valeur suprême. Se questionner sur les redoublements comme potentiels vecteurs de bonheur du plus grand nombre de personnes possibles

en tenant compte, notamment, de l'aspect qualitatif de ce bonheur semble, dans cet ordre d'idées, un pari osé.

Quoiqu'il en soit, et dans le cadre très circonscrit de ce travail exploratoire, la difficulté d'évoquer une utilité potentielle des redoublements m'oblige à aborder cette réalité conceptuelle sous un autre prisme, plus simple à évaluer, celui de son inutilité telle que définie dans le dictionnaire Larousse (2006). Est inutile ce qui ne sert à rien.

En posant la question : « les redoublements sont-ils inutiles ? », il apparaît ainsi beaucoup plus évident d'apporter une réponse adaptée.

4.2. Les redoublements sont-ils inutiles comme l'indiquent Galand *et al.* ?

Une lecture un peu rapide des propos précédents pourrait inviter à considérer qu'il s'agit d'une manière délicate de botter en touche et de fuir la difficulté face à laquelle on se trouve lorsque l'on aborde la question de l'utilité d'un phénomène.

Ce n'est pas le cas. Il s'agit plutôt de s'entendre sur le fait que s'il est impossible de définir de manière rationnelle le bonheur du plus grand nombre, et si le calcul d'utilité consiste à rechercher le bonheur du plus grand nombre, alors le calcul d'utilité tend à rechercher quelque chose d'impossible à définir. Ce qui, dans l'absolu, et d'un point de vue logique, reste un pari compliqué.

Dans une perspective sociologique, par contre, lorsque l'on considère des cas réels qui s'inscrivent dans des situations particulières en développement continu, la validité logique des raisonnements peut être temporairement écartée de la réflexion. Il est donc tout à fait possible, pour le sociologue, de mettre en évidence quelques incongruités et incohérences puisque les réalités observées s'inscrivent dans des configurations sociologiques différentes.

De fait, à la question de l'inutilité des redoublements, traduite en « cela ne sert-il à rien de redoubler ? », de nombreuses réponses ont déjà été apportées par la recherche sociologique. Le détail des fonctions manifestes et latentes des redoublements (Draelants, 2018), par exemple, illustre parfaitement le résultat de ces réflexions.

5. Conclusion

À la suite des observations menées, on peut, sans trop prendre de risques, ajouter que les redoublements ne sont pas inutiles puisqu'ils permettent à un certain nombre d'acteurs, de garder le contrôle, de s'accommoder à un système perçu comme défaillant, voire à fuir des frustrations, des stress afin d'éviter la confrontation, finalement, à une réalité scolaire généralement perçue comme problématique. Chose paradoxale, on peut néanmoins indiquer que les redoublements ne sont pas, non plus, utiles, puisqu'il reste impossible de définir complètement l'utilité d'un phénomène.

D'une certaine manière, il apparaît donc que les redoublements ne sont ni utiles ni inutiles.

En conséquence, il me paraît nécessaire d'inviter les chercheurs en sciences de l'éducation et les sociologues de l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles à

questionner autrement ce phénomène, après avoir, évidemment, pris le temps de calmer le jeu.

Mes observations personnelles de praticien/chercheur m'invitent à penser que les redoublements pourraient s'envisager dans leurs aspects totaux ou partiels (doit-on recommencer toute une année ou juste le/les cours échoué(s)). Cela nous permettrait ainsi de nous interroger sur les améliorations structurelles à mettre en place pour optimiser les multiples outils de progression scolaire (du plus grand nombre d'élèves possible) déjà mis en place dans l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Comment optimiser les structures éducatives actuelles pour faciliter des progressions différenciées évaluées à leur juste valeur (donc de manière différenciée), sans créer les conditions de l'exclusion de certains élèves, me paraît, en effet, être une manière plus intéressante de problématiser un phénomène qui reste, quoi que l'on en pense, éminemment pluriel.

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. Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur* (pp. 13-14). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
3. Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire*. Comprendre pour mieux réformer. Presses universitaires de Louvain.
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. Georges, J. (2021). *La mosaïque de Georges : un mécanisme qui simplifie les interactions entre le formateur et ses étudiants*. Action Didactique, [En ligne], 8, 01-20. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Georges.pdf>
8. Métayer, M. (2008). *La philosophie éthique : enjeux et débats actuels*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
9. Smith, J.-A., Osborne, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis: A practical guide to research methods*. London: Sage, J.A. Smith.
10. Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and research*. London: Sage Publication.qsx