

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Les effets du redoublement sur l'élève

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de Bachelor de Sophie Sprunger

Sous la direction d'Emilie Schindelholz Aeschbacher

Porrentruy, mars 2014

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue dans la réalisation de ce mémoire professionnel.

Je tiens à remercier tout particulièrement :

- Madame Schindelholz Aeschbacher Emilie, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement, ainsi que ses précieux conseils.
- Les cinq jeunes, qui m'ont accordé du temps pour un entretien, à la suite de leur expérience vécue.
- Ma famille, pour son soutien dans l'élaboration de mon mémoire, ainsi que pour la relecture attentive de mon travail.

Résumé et mots clés

Résumé

Dans le cadre de ce travail de recherche, je me suis penchée sur le sujet du redoublement à l'école primaire. Le redoublement est un thème qui touche aussi bien les chercheurs que les enseignants, les parents ou encore les enfants. C'est justement à ces derniers que je me suis intéressée pour découvrir comment ils vivent cette situation.

Tout d'abord, j'ai lu différents ouvrages pour en savoir un peu plus sur le redoublement. Je voulais savoir quels étaient les critères de redoublement ainsi que les effets sur les apprentissages et les conséquences sur les élèves.

Ensuite, j'ai mené des entretiens avec cinq jeunes qui ont vécu cette situation.

Les résultats obtenus sur le terrain se sont rapprochés des apports théoriques. Cependant, comme nous le découvrirons dans mon travail, chaque enfant vit bien différemment le redoublement.

Mots clés

- Redoublement
- Promotion
- Élèves
- Effets
- Difficultés

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

Tableau 1 : Taux de redoublement suisse au degré primaire pour les années scolaires 1998/99, 1999/00 et 2000/01	7
Tableau 2 : Types de législations dans certains pays d'Europe	8
Tableau 3 : Conditions de promotion d'un degré à l'autre en Suisse romande.....	9
Tableau 4 : Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de français	13
Tableau 5 : Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de mathématiques.....	13
Tableau 6 : Composition des groupes pour l'étude sur les conséquences du redoublement	16
Tableau 7 : Échantillon des interviewés.....	31

Liste des figures

Figure 1 : Taux de redoublement de certains pays européens pour 1995	6
Figure 2 : Taux de redoublement au degré primaire en Suisse de 1990/91 à 2009/10	6
Figure 3 : Pourcentage d'enfants par population en fonction de la nationalité en Suisse romande.....	12
Figure 4 : Exemple de l'échelle attitude envers l'école.....	17
Figure 5 : Résultats de l'analyse sur l'acceptation sociale	18

Liste des annexes

Annexe 1 : Lettre à l'intention des interviewés	53
Annexe 2 : Contrat de recherche.....	54
Annexe 3 : Grille d'analyse.....	55

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé et mots clés.....	ii
Liste des tableaux et des figures.....	iii
Liste des annexes.....	iii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique	3
I. Définition et importance de l'objet de recherche.....	3
II. État de la question.....	3
1. Définition	3
2. Historique.....	4
3. Éléments statistiques	5
3.1. Taux de redoublement.....	5
3.1.1. En Europe.....	6
3.1.2. En Suisse.....	6
4. La décision du redoublement.....	7
4.1. Les règles de promotion	8
4.1.1. En Europe.....	8
4.1.2. En Suisse.....	9
4.2. Les intervenants.....	10
4.2.1. Le rôle des enseignants.....	10
4.2.2. La participation des parents.....	11
4.3. L'origine ethnique	11
5. Les conséquences sur les progrès d'apprentissage.....	12
5.1. Étude menée par Seibel.....	13
5.2. Effets sur les performances scolaires positifs.....	14
5.3. Effets sur les performances scolaires négatifs	15
6. Les conséquences du redoublement sur les élèves	15
6.1. Étude menée par Bless, Bonvin et Schüpbach.....	16
6.1.1. L'acceptation sociale.....	17
6.1.2. Le concept de soi académique.....	18
6.1.3. L'attitude envers l'école	19
6.2. Les effets positifs sur l'élève.....	19
6.3. Les effets négatifs sur l'élève.....	20

III.	Question de recherche et objectifs de recherche	21
	Chapitre 2 : Méthodologie	23
I.	Les fondements méthodologiques	23
1.	Une recherche qualitative.....	23
2.	Une approche inductive	24
3.	Une démarche compréhensive.....	24
II.	Nature du corpus	25
1.	Moyen utilisé : l'entretien	25
1.1.	Le guide d'entretien	26
1.2.	Les stratégies d'intervention	27
1.2.1.	Les consignes	27
1.2.2.	Les relances	28
1.3.	Les avantages et les limites de l'entretien	28
2.	Procédure et protocole de recherche	29
2.1.	Les paramètres de la situation d'entretien.....	30
2.1.1.	Le lieu, la date et la durée	30
2.1.2.	L'accueil	30
3.	Choix de la population	30
3.1.	L'âge	30
3.2.	La région	31
3.3.	L'année redoublée.....	31
3.4.	La taille de l'échantillon.....	31
III.	Les méthodes et les techniques d'analyse des données.....	32
1.	La transcription des entretiens	32
2.	Les procédés de traitement des données.....	32
2.1.	La condensation des données.....	32
2.2.	L'organisation et la présentation des données	33
3.	L'analyse thématique	33
	Chapitre 3 : Analyse et résultats	34
1.	Les critères de redoublement	34
1.1.	Les notes.....	34
1.2.	Les causes.....	35
1.3.	Les personnes qui ont pris la décision	37
1.4.	L'annonce de la décision	38

1.5. Le ressenti	38
2. Les conséquences sur les apprentissages.....	39
2.1. Les conséquences positives	39
2.2. Les conséquences négatives.....	40
2.3. Refaire la même année	41
3. Les conséquences sur l'élève.....	41
3.1. L'intégration dans la nouvelle classe	42
3.2. La confiance en soi.....	42
3.3. L'opinion sur l'école	43
4. La vision du redoublement chez les redoublants	44
4.1. Vision positive du redoublement	44
4.2. Vision négative du redoublement.....	45
Conclusion	46
Références bibliographiques	49
Annexe 1 : Lettre à l'intention des interviewés.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2 : Contrat de recherche	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3 : Grille d'analyse	Erreur ! Signet non défini.

Introduction

Dans le cadre de mon travail de mémoire, j'ai choisi de traiter la thématique du redoublement. Depuis toujours, le phénomène du redoublement est connu dans nos écoles. À la fin de chaque année scolaire, une décision doit être prise : est-ce que les élèves sont tous promus dans le degré supérieur ou est-ce qu'un élève rencontre des difficultés et doit refaire son année ?

Ce sujet a retenu toute mon attention pour les deux raisons suivantes : je connais plusieurs enfants qui ont vécu un redoublement dans leur cursus scolaire et certains l'ont très mal vécu. Je tenais, alors, à découvrir ce que dit la littérature et surtout ce qu'en pensent les personnes qui ont passé par cette situation. Une autre raison, pour laquelle j'ai décidé de me pencher sur cette thématique, est le fait que je serai confrontée, en tant que future enseignante, à des élèves qui peuvent rencontrer des difficultés et pour lesquels le redoublement sera peut-être la solution, afin de combler leurs lacunes. J'aimerais pouvoir mieux comprendre cette pratique pour prendre les meilleures décisions plus tard.

Le thème du redoublement peut être étudié en prenant en compte le vécu de plusieurs acteurs, à savoir celui des enseignants, des parents et des élèves. Je souhaitais, pour ce travail, m'intéresser spécifiquement au point de vue des enfants. Peu d'études s'intéressent au vécu des enfants, elles tendent plus à comparer les élèves redoublants aux élèves promus. C'est pourquoi j'étais motivée à découvrir les représentations qu'ont les enfants du redoublement.

Dans ce travail, je vais faire part de différentes informations et recherches que j'ai trouvées lors de mes lectures sur divers thèmes qui m'interpellaient, puis je vais les enrichir avec les témoignages. Mon travail répond à trois questions de départ qui sont les suivantes :

- Quels sont les critères pour une décision d'un redoublement ?
- Quels sont les effets du redoublement sur les progrès d'apprentissage ?
- Quelles sont les conséquences du redoublement sur l'enfant ?

Pour rédiger mon travail, je me suis basée sur le dossier de Madame Pasche-Gossin (2014). Mon travail de mémoire est construit en trois parties, comme suit : la première partie étudie le thème du redoublement sous un angle théorique. Mon premier objectif était de découvrir quels sont les critères qui entrent en jeu pour prendre une décision de redoublement. Je me questionnais, à savoir s'il s'agissait des notes qui déterminaient ou non le redoublement et s'il y avait d'autres raisons. Mon second objectif était de prendre connaissance des différentes recherches sur les effets qu'il peut avoir sur les apprentissages

ainsi que sur l'élève lui-même. Je me demandais ce que pouvait ressentir l'élève en vivant cette situation.

La deuxième partie présente ma méthodologie. Pour obtenir des éléments de réponses, j'ai choisi la méthode de l'entretien qui est une méthode d'un grand intérêt lorsque l'on souhaite découvrir le vécu réel des enfants. J'ai interrogé cinq jeunes, âgés de 18 à 25 ans, qui ont vécu un redoublement, à l'école primaire, dans le canton de Berne.

La troisième partie fait part de mon analyse et expose mes résultats. J'ai confronté les données récoltées sur le terrain avec les apports théoriques. Pour cela, j'ai choisi de me baser sur l'analyse thématique qui s'intéresse aux différents éléments du discours émis par les interviewés selon certains thèmes.

Pour la bonne compréhension du contenu de mon travail, je pense important de préciser les termes suivants :

HarmoS

Je parlerai des différents degrés de l'école primaire avec la nouvelle terminologie HarmoS qui est entrée en vigueur le 1^{er} août 2009. Par exemple, pour parler de la première année primaire, j'utiliserai le terme 3H. Voici un récapitulatif :

1 ^{ère} année primaire (1P)	=	3H
2 ^{ème} année primaire (2P)	=	4H
3 ^{ème} année primaire (3P)	=	5H
4 ^{ème} année primaire (4P)	=	6H
5 ^{ème} année primaire (5P)	=	7H
6 ^{ème} année primaire (6P)	=	8H

Interviewé/Enquêteur

Dans mon travail, les termes d'*interviewé* et d'*enquêteur* reviennent bon nombre de fois. De plus, les auteurs utilisent plusieurs synonymes. C'est pourquoi il est important, selon moi, de faire la différence entre ces mots.

Le terme *interviewé* est utilisé pour les personnes qui répondent aux questions lors d'un entretien. Les auteurs utilisent aussi, dans leurs citations, le terme *interlocuteur* pour désigner l'interviewé.

Le terme *enquêteur* est utilisé pour la personne qui pose les questions, celle qui effectue l'entretien. Les auteurs désignent aussi, dans leurs citations, l'enquêteur par les mots *chercheur* et *interviewer*.

Chapitre 1 : Problématique

I. Définition et importance de l'objet de recherche

Depuis longtemps, le redoublement est présent dans les écoles. Il n'est pas rare d'entendre des paroles telles que : « Si tu ne travailles pas, si ça va mal pour toi, fais bien gaffe, tu vas redoubler ! » (Bouchard, 2006, p.12). « Le redoublement, utilisé pour homogénéiser les élèves [...] est montré du doigt. Le doute s'immisce : le redoublement est-il un remède contre l'échec scolaire ou en partie à l'origine de cet échec ? » (Daepfen, 2007, p.5). Certains cantons de Suisse ont déjà pensé à supprimer le redoublement. C'est le cas, par exemple, du canton de Vaud qui souhaiterait abolir le redoublement pour le remplacer par d'autres mesures pédagogiques (Association vaudoise des parents d'élèves, 2010). C'est pourquoi, depuis quelques années, les études n'ont cessé de se multiplier sur ce sujet.

Tout d'abord, pour ce travail de recherche, je souhaiterais avoir des informations sur la décision du redoublement. J'aimerais découvrir quels sont les critères qui entrent en jeu pour savoir si un enfant doit redoubler ou non. Mais, comme le disent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) :

Il est frappant de constater que, dans la littérature scientifique internationale, les déterminants du redoublement ne sont que rarement au centre des préoccupations. La plupart des études se focalisent sur l'efficacité du redoublement quant aux progrès d'apprentissage ou sur ses conséquences sociales ou émotionnelles (p.25).

Ensuite, je souhaite justement découvrir quels sont les éventuels progrès sur les apprentissages et quels sont les effets qu'il peut y avoir sur l'élève.

« Proposer ou non le passage en classe supérieure est parfois une question cruciale à laquelle l'enseignant se trouve confronté » (Anton, 2012, p.146). Plus tard, je pourrai être face à des élèves qui rencontrent des difficultés et pour lesquels la mesure du redoublement devra éventuellement être prise. J'aimerais que ce travail m'aide à mieux comprendre cette situation, afin que je puisse prendre les meilleures décisions au sein de ma future classe.

II. État de la question

1. Définition

Tout d'abord, lorsque l'on ouvre le dictionnaire le Petit Robert (2012), on trouve la définition suivante concernant le redoublement : « Fait, pour un élève, de redoubler sa classe » (p.2154).

À l'école, au fil de l'année, les progrès d'apprentissage ainsi que les compétences des élèves sont évalués. Lorsqu'un élève rencontre des difficultés, certaines mesures peuvent être mises en place pour l'aider à atteindre les objectifs que l'on attend de lui. Si, malgré l'aide apportée à l'enfant, ses progrès ne sont pas suffisants à la fin de l'année, le recours au redoublement peut être envisagé et ceci dans un bon nombre de pays (Eurydice¹, 2011). On entend donc par le terme redoublement, le maintien d'un enfant dans un niveau. « L'élève refait à l'identique l'ensemble du programme. Cette année supplémentaire doit lui permettre de combler ses lacunes, de résoudre ses problèmes de méthode, d'acquérir davantage de maturité » (Cornec, 2005, p.6). Une autre définition du redoublement est celle de Crahay (2003) : « Le principe du redoublement consiste à sacrifier une année pour permettre à l'enfant de repartir sur de meilleures bases et atteindre – avec une année de retard, certes – des niveaux de compétences auxquels il n'aurait pu prétendre s'il n'avait pas redoublé » (p.182).

La décision de faire redoubler un élève a pour conséquence que sa scolarité sera allongée d'une année. Comme l'ajoute le réseau Eurydice (2011), « il est considéré qu'en répétant une année scolaire, l'élève a l'opportunité d'améliorer son apprentissage et ses compétences » (p.21). C'est pourquoi, pour les enseignants, le redoublement est « un moyen de remettre les enfants à niveau » (Crahay, 2003, p.200).

Du côté psychologique, le redoublement peut être perçu négativement par certains élèves. « Le redoublement est en général ressenti par les élèves comme une punition, comme un stigmate, qu'ils porteront longtemps et qui ne sera pas sans conséquence sur la suite de leur carrière scolaire » (Paul, 1996, p.11). Mais, d'autres élèves voient le redoublement comme une mesure positive, car il « s'agit de redonner une chance pour mieux réussir. Un élève redoublant est un élève à qui l'on fait subir un régime particulier, dopant, qui va le replacer sur une trajectoire ascendante, lui donner un nouveau départ » (p.46).

2. Historique

Selon Hutmacher (1993), c'est à partir des années 1960 que l'on a commencé à parler du redoublement. Une enquête a été menée en 1961 et c'est suite à celle-ci que l'on « découvrit l'ampleur du retard scolaire accumulé par les élèves du fait des redoublements au fil des degrés » (p.15). L'auteur précise que les situations de redoublement existaient déjà dans les années 1930 et 1940, mais qu'à cette époque, elles ne posaient pas problème et on en parlait beaucoup moins qu'aujourd'hui.

¹ Eurydice est un réseau de l'Union Européenne qui donne des informations sur les systèmes éducatifs de l'Europe.

En Suisse, principalement à Genève, c'est tout au long des années 1960 que différentes mesures ont été prises dans les classes pour tenter de lutter contre l'échec scolaire et contre le redoublement. Parmi ces mesures qui ont été mises en place, on trouve par exemple :

Une ouverture plus large des classes enfantines, encourageant la préscolarisation, l'invitation à la scolarisation précoce par une application large des possibilités de dispense simple à l'entrée en scolarité, la réforme des modalités d'enseignement et des modalités d'évaluation, des incitations diverses aux enseignants et aux inspecteurs, etc. (p.17).

Grâce à toutes ces mesures, on a pu observer une diminution du retard scolaire. Paul (1996) détaille les propos d'Hutmacher (1993) en disant que « la proportion d'élèves en retard au sein de la [8H] passa de plus de 35% en 1962 à moins de 25% en 1974 chez les garçons, de 30% à 18% chez les filles » (p.34).

Jusqu'au milieu des années 1970, les taux de redoublement ont continué de diminuer et se situaient autour de 2,5%. Ensuite, la tendance a changé. Pendant toutes les années 1980, on aperçoit non une diminution comme on pourrait le croire, mais une véritable augmentation et ceci dans tous les degrés de l'école primaire. « Les taux de redoublement augmentent, tendant vers le niveau de 5% en [3H et 4H] et de 4% dans les autres classes du primaire » (p.35).

Hutmacher (1993) précise que les taux de redoublement que l'on pouvait observer ne sont pas du tout comparables aux taux de redoublement d'aujourd'hui. Les mesures possibles de remédiation ont changé ces trente dernières années. Avant d'imposer le redoublement à un élève, on essaie de l'aider avec des mesures telles que l'application d'une pédagogie différenciée ou des leçons de soutien. Mais, lorsque ces différentes aides ne suffisent plus à l'enfant, comme le dit l'auteur, « on revient à la remédiation léguée par la tradition : le redoublement du degré scolaire que l'élève vient de parcourir » (p.34).

3. Éléments statistiques

3.1. Taux de redoublement

Comme l'expliquent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), on calcule le taux de redoublement comme suit : « La proportion des élèves qui fréquentent l'année précédente le même degré et la proportion de ceux qui, durant l'année de référence, fréquentent une seconde fois le même degré » (p.13).

3.1.1. En Europe

Comme on peut l'apercevoir sur le graphique ci-dessous, en 1995, le taux le plus bas se situe dans la République de Saint-Marin avec 0,1%, ainsi qu'en Finlande avec 0,4%. Au contraire, l'Albanie est le pays qui présente le taux le plus élevé de 5,3%. La Suisse, quant à elle, se situe dans les taux de redoublement relativement élevés avec 1,6% (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005).

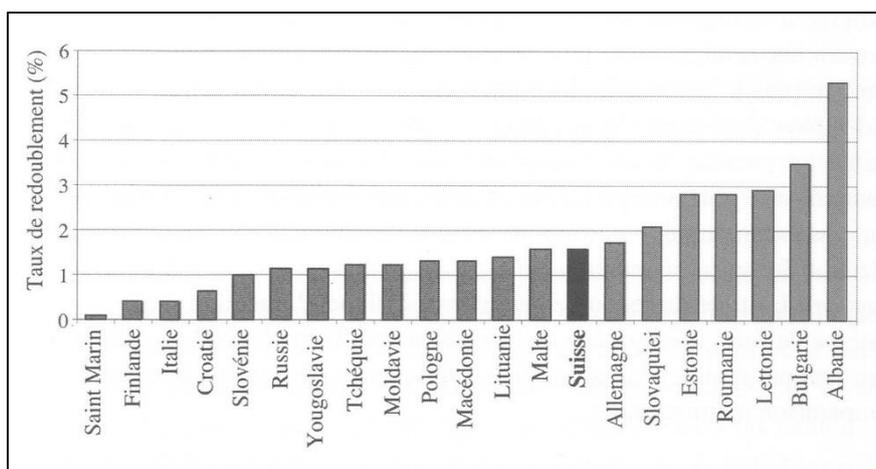


Figure 1 : Taux de redoublement de certains pays européens pour 1995

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

3.1.2. En Suisse

Si l'on observe le graphique ci-dessous, on peut remarquer qu'il y a eu une forte augmentation dans les années 2000. Le taux de redoublement à l'école primaire est monté jusqu'à 2%. Par la suite, depuis les années 2005 et 2006, le taux s'est stabilisé. Pour les années 2010, il se situe à 1,6%.

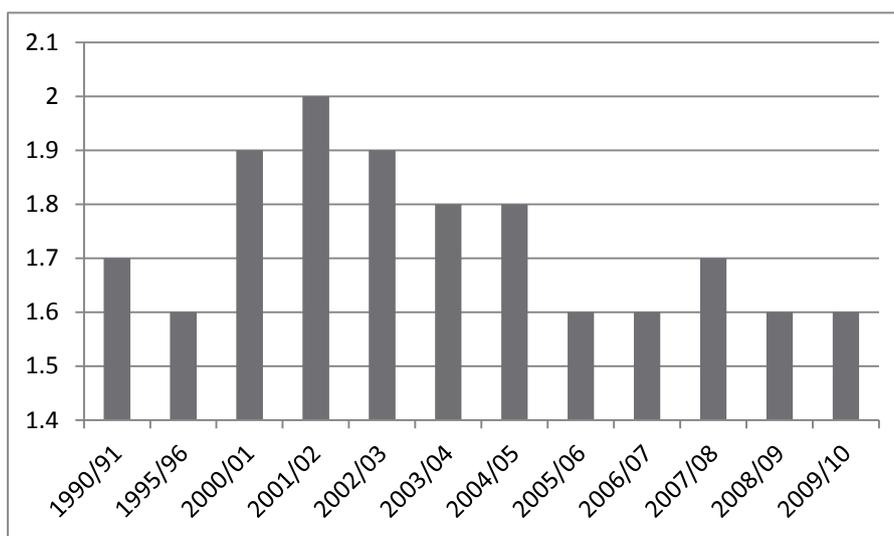


Figure 2 : Taux de redoublement au degré primaire en Suisse de 1990/91 à 2009/10

Source : Office fédéral de la statistique (OFS), 2011

Pour apporter un peu plus de précisions, selon l'Office fédéral de la statistique (OFS) (2011), le canton qui a le taux de redoublement le plus bas est le canton d'Appenzell-Rhodes-Extérieur avec seulement 0,5% pour les années 1999 et 2000. Pour ces mêmes années, le taux le plus élevé de 2,7% se trouve dans le canton de Nidwald. Le taux de redoublement pour le canton de Berne se situe, lui, à 1,2%. Le canton de Berne m'intéresse particulièrement, car j'interviewerai des personnes qui ont vécu leur scolarité et redoublé dans ce canton.

Tableau 1 : Taux de redoublement suisse au degré primaire pour les années scolaires 1998/99, 1999/00 et 2000/01

Année scolaire	3H	4H	5H	6H	7H	8H
1998/1999	1.5%	2.6%	2.5%	2.1%	1.9%	1.3%
1999/2000	1.2%	2.6%	2.2%	2.0%	1.8%	1.1%
2000/2001	1.4%	2.6%	2.5%	2.0%	1.8%	1.4%

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

Le tableau ci-dessus donne plus de précisions pour les années 1998 à 2001 selon les six degrés. On peut faire différentes observations : tout d'abord, durant les années 1998 à 2001, on aperçoit une stabilité du taux de redoublement dans les différents degrés de l'école primaire. Ensuite, on découvre que le taux de redoublement le plus élevé se situe en 4H, le taux de 5H est aussi très élevé. Comme l'ajoutent encore Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), « dans de nombreux cantons, les taux de redoublement en [4H] sont presque deux fois plus élevés que le taux moyen de redoublement à l'école » (p.15). Les auteurs ne donnent pas d'explication plus détaillée sur les taux élevés que l'on trouve en 4H et 5H. Mais, un autre auteur, Hutmacher (1993), nous donne une explication : les premières années sont des années-clés dans l'enseignement primaire. Ce sont « où les choses sérieuses commencent ; on y devient vraiment élève » (p.53) et ce sont aussi des degrés « où l'on va aborder l'acquisition des compétences les plus fondamentales pour toute la suite de la scolarité et pour la vie : la capacité de lire » (p.53).

4. La décision du redoublement

Comme nous le disent plusieurs auteurs, la décision du redoublement varie énormément selon les enseignants et selon les écoles. Cependant, le critère principal pour déterminer si un élève passe dans le degré supérieur ou non est le critère de promotion. Ensuite, les enseignants ainsi que les parents ont leur part de responsabilité dans la décision. Finalement, l'origine ethnique joue apparemment aussi un rôle.

4.1. Les règles de promotion

4.1.1. En Europe

Comme l'exposent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), on rencontre trois types de législations concernant le redoublement en Europe :

Premièrement, dans les pays industriels d'Europe septentrionale, on trouve la *promotion automatique*, ce qui signifie que « le passage d'une classe à l'autre se fait automatiquement » (p.22).

Deuxièmement, on trouve la *promotion en fin de cycle*. Dans ce cas, « le redoublement n'est possible qu'à la fin d'un cycle de deux ou trois ans. La prescription d'un redoublement se résume à quelques cas exceptionnels » (p.22).

Et troisièmement, dans beaucoup de pays, le redoublement est possible chaque année. Il est « conçu comme une mesure pédagogique permettant de faire face aux difficultés scolaires de l'enfant et à laquelle on a souvent recours » (p.22).

Voici un tableau qui résume le type de législation pour différents pays d'Europe concernant le redoublement au niveau primaire :

Tableau 2 : Types de législations dans certains pays d'Europe

Pays	Types de législation
Danemark	Promotion automatique
Finlande	Promotion automatique
Irlande	Promotion automatique
Islande	Promotion automatique
Norvège	Promotion automatique
Royaume-Uni	Promotion automatique
Suède	Promotion automatique
Espagne	Redoublement possible en fin de cycle
France	Redoublement possible en fin de cycle
Grèce	Redoublement possible en fin de cycle
Portugal	Redoublement possible en fin de cycle
Allemagne	Redoublement possible chaque année
Autriche	Redoublement possible chaque année
Belgique	Redoublement possible chaque année
Italie	Redoublement possible chaque année
Liechtenstein	Redoublement possible chaque année
Luxembourg	Redoublement possible chaque année
Pays-Bas	Redoublement possible chaque année
Suisse	Redoublement possible chaque année

Source : Crahay, 2003

4.1.2. En Suisse

En Suisse, les élèves peuvent donc redoubler chaque année. Cependant, la promotion d'un élève dans le degré supérieur varie quelque peu selon les cantons. Voici un tableau de Landry (2006) avec les conditions de promotion pour la Suisse romande.

Tableau 3 : Conditions de promotion d'un degré à l'autre en Suisse romande

	3H	4H	5H	6H	7H	8H
Berne	Suffisant dans la majorité des disciplines	Suffisant dans la majorité des disciplines	Suffisant dans la majorité des disciplines	Suffisant dans la majorité des disciplines	Suffisant dans la majorité des disciplines	Orientation vers différents niveaux et sections
Fribourg	* ²	*	*	*	Obtention d'une note moyenne de 4 en français et maths	Orientation dans les filières
Genève	*	Atteindre les objectifs d'apprentissage en français et maths, soit la note 4	*	Atteindre les objectifs d'apprentissage en français et maths, soit la note 4	Atteindre les objectifs d'apprentissage en français et maths, soit la note 4	Orientation dans les différents niveaux et regroupements
Jura	*	Suffisant en français et maths	*	Huit points au moins en français et en maths	*	Huit points au moins en français et en maths
Neuchâtel	*	*	Code A, B ou C dans six disciplines. Le code D en français ou en maths entraîne la non-promotion	*	Code A, B ou C dans six disciplines. Le code D en français ou en maths entraîne la non-promotion	Orientation dans les filières
Valais	*	Moyenne générale de 4 et moyenne des branches principales de 4	Moyenne générale de 4 et moyenne des branches principales de 4	Moyenne générale de 4 et moyenne des branches principales de 4	Moyenne générale de 4 et moyenne des branches principales de 4	Moyenne générale de 4 et moyenne des branches principales de 4
Vaud	*	Atteinte des objectifs fondamentaux des disciplines	Atteinte des objectifs fondamentaux des disciplines	Atteinte des objectifs fondamentaux des disciplines	Procédure d'orientation	Procédure d'orientation

Source : Landry, 2006

² * = passage automatique, sous réserve de cas particuliers.

Pour le canton de Berne, canton qui m'intéresse particulièrement dans ce travail, nous trouvons les mêmes conditions de promotion de 3H à 7H : les notes doivent être suffisantes dans la majorité des disciplines. La 8H est l'année scolaire qui est consacrée à l'orientation vers les différents niveaux pour l'école secondaire.

Vögeli-Mantovani (2000) nous donne d'autres critères de promotion, dans son dossier, pour le canton de Berne. Ce sont les suivants :

Dans une première étape, la note 4 est exigée pour chacune des branches, sans possibilité de compensation, car on ne calcule ni somme ni moyenne. Dans une deuxième étape, un pronostic est établi sur le développement et les progrès possibles dans la classe suivante. Un pronostic de développement optimiste et fondé permet la promotion même dans le cas de notes insuffisantes (p.18).

4.2. Les intervenants

Le redoublement est la décision qui vient de deux acteurs. Soit le redoublement peut être demandé par les parents d'un élève, soit la décision peut être imposée par l'institution scolaire et, plus précisément, par l'enseignant de l'enfant.

4.2.1. Le rôle des enseignants

Paul (1996) donne, dans son ouvrage, des explications sur les pratiques des enseignants concernant la décision de promotion ou non des élèves dans le degré supérieur. Ce qu'on apprend, c'est que l'enseignant se réfère principalement aux notes qu'il a mises à l'élève pour décider si l'enfant doit redoubler.

La décision de promotion « que va prendre l'enseignant en fin d'année scolaire est à l'articulation de deux préoccupations » (p.52). Tout d'abord, l'enseignant met des notes sur les différents travaux au cours de l'année en fonction des objectifs du plan d'étude. Ensuite, Hutmacher (1993) ajoute que « l'enseignant est appelé à apprécier le degré minimum de maîtrise qui permettra à ses élèves d'entrer de plain-pied dans l'enseignement du degré suivant » (p.95). Les élèves qui passent dans la classe supérieure ont donc atteint, selon l'enseignant, le niveau demandé.

Selon l'ouvrage de Paul (1996), l'appréciation que fait l'enseignant sur les élèves se fonde sur deux aspects. Tout d'abord, sur un aspect officiel ; l'enseignant s'appuie sur ce qu'il connaît du degré supérieur et des objectifs inscrits dans le plan d'étude. Ensuite, pour le deuxième aspect, il s'agit d'un aspect quelque peu inattendu, un aspect plus localisé et plus intime. L'auteur nous explique cela :

Son appréciation tiendra forcément compte de ce qu'il sait ou croit savoir du ou de la collègue qui reprendra ses élèves, de ses méthodes de travail, de ses exigences et de ses attentes ainsi que des réactions prévisibles de sa part au cas où ces attentes ne seraient pas satisfaites (p.53).

De mon point de vue, il est quelque peu surprenant de voir qu'un argument tel que de tenir compte de la pratique d'enseignement du collègue qui reprendra les élèves peut entrer en ligne de compte, lors de la prise de décision d'un redoublement.

Paul (1996) conclut en disant que « les enseignants sont placés en situation d'incertitude, incertitude par rapport au niveau de connaissance réel des élèves, incertitude par rapport aux normes réelles des programmes, incertitude sur les pratiques et les jugements des collègues » (p.55).

4.2.2. La participation des parents

Comme l'explique Vögeli-Mantovani (2000), lorsqu'un enseignant remarque des difficultés chez un élève, il doit assez rapidement informer les parents, car ceux-ci participeront au processus de décision de promotion ou non de leur enfant. C'est sur « une base de partenariat » (p.19) que cette décision sera prise. On parle de *partenariat*, car on met à disposition des parents « différents critères officiels de promotion et on organise avec eux un entretien d'évaluation mené professionnellement » (pp.19-20).

« La position des parents par rapport au redoublement s'étend sur une échelle qui va de la demande de redoublement jusqu'à l'opposition totale, en passant par des cas moins extrêmes comme la pleine participation à la décision ou l'acceptation sans discussion d'une décision qui s'est prise sans eux » (Daepfen, 2007, p.21).

4.3. L'origine ethnique

L'origine ethnique joue principalement un rôle lors de la décision du redoublement en Suisse romande, ce n'est pas le cas en Suisse allemande. Comme le précisent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), « étonnamment [...] la nationalité joue un rôle significatif unique en Suisse romande. Plus de la moitié des redoublants de Suisse romande est d'origine étrangère » (p.119). Ceci s'explique par la raison suivante : « En Suisse alémanique, 62,3% des enfants étrangers bénéficient de cours supplémentaires de langue, d'aide aux devoirs ou de logopédie, etc., contre seulement 7,2% en Suisse romande » (p.85). Les auteurs ajoutent même ceci : « En Suisse romande, on semble vouloir compenser le manque de soutien accordé aux enfants de langue étrangère en ayant recours au redoublement » (p.85).

Une autre étude menée par Ricciardi Joos (2007) avance les mêmes résultats en disant que « les francophones sont proportionnellement plus souvent promus que les allophones, et cela de manière systématique » (p.30).

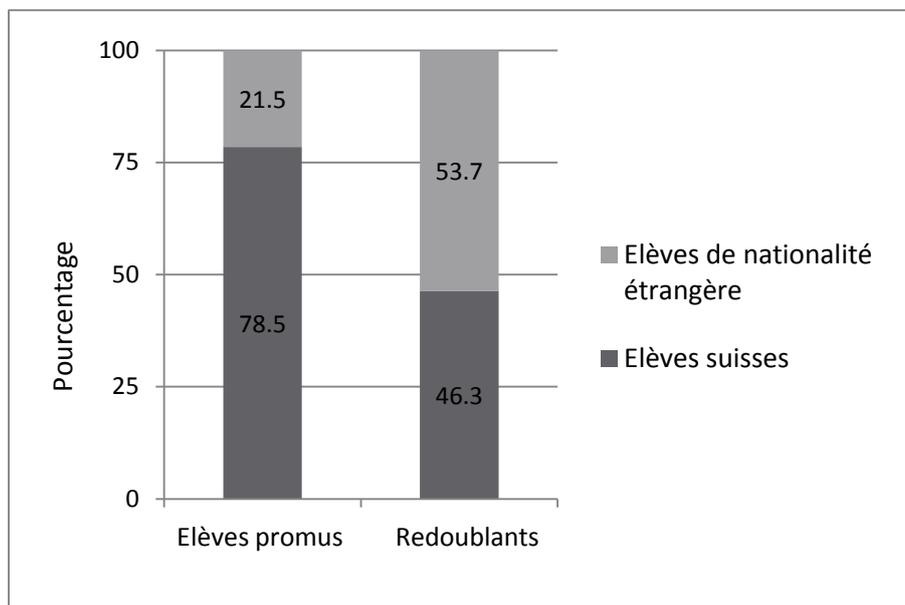


Figure 3 : Pourcentage d'enfants par population en fonction de la nationalité en Suisse romande

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

En observant le graphique d'un peu plus près, on peut faire les constats suivants : sur la totalité des enfants qui sont contraints de redoubler (100%), 53,7% sont d'origine étrangère et 46,3% sont des élèves suisses. Un résultat plus surprenant est celui des élèves promus. Sur la totalité des élèves qui peuvent passer l'année scolaire (100%), 78,5% des élèves promus sont suisses alors que seulement 21,5% des enfants sont de nationalité étrangère. Cela signifie que les élèves de nationalité étrangère sont beaucoup plus contraints à refaire une année qu'à être promus dans le degré supérieur.

Daepfen (2007), elle, nous montre complètement le contraire dans son ouvrage. Elle nous dit qu'il « ne semble y avoir aucune relation systématique entre le redoublement et la nationalité ou la langue maternelle » (p.10).

5. Les conséquences sur les progrès d'apprentissage

« Depuis le début du vingtième siècle, de nombreux rapports et essais, revues de littérature et thèses se sont penchés sur les avantages et les inconvénients du redoublement sur les progrès d'apprentissage » (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005, p.30). Il est important de relever, comme nous le disent ces auteurs, que l'on trouve de grandes différences dans les recherches qui ont été menées.

5.1. Étude menée par Seibel

J'ai choisi une recherche menée par Seibel (1984) pour se pencher sur les conséquences qu'a le redoublement sur les progrès d'apprentissage. Crahay (2003) expose, dans son ouvrage, l'étude faite par Seibel (1984). Il a mené son enquête avec 1'100 élèves sur les effets des acquis cognitifs. Il a voulu analyser les progrès d'apprentissage avec des épreuves communes de français, puis de mathématiques. Cette recherche a été faite durant l'année 1983, entre les mois de juin et décembre.

Durant le mois de décembre, les élèves promus parcourent la 4H. Les redoublants, eux, refont la 3H.

Seibel (1984) entend par *redoublants nouveaux* les enfants dont le redoublement a été décidé en juin 1983. Ceux-ci refont, en décembre 1983, la 3H. Le terme de *redoublants anciens* correspond aux élèves qui ont vécu l'échec et qui ont, alors, réussis la 3H au deuxième essai. Concernant les autres élèves, Seibel (1984) a fait trois catégories par rapport aux notes obtenues au test de juin : les forts, les moyens ainsi que les faibles.

Les résultats sont inscrits dans les tableaux sous forme de nombres d'items réussis sur 100 lors de chacun des deux tests.

Tableau 4 : Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de français

Catégorie d'élèves	Résultats moyens en juin		Résultats moyens en décembre	
Non-redoublants forts	En 3H	86,5	En 4H	84,0
Non-redoublants moyens	En 3H	69,9	En 4H	75,5
Non-redoublants faibles	En 3H	36,3	En 4H	53,8
Redoublants anciens	Ils refont la 3H	60,1	En 4H	61,8
Redoublants nouveaux	En 3H	33,4	Ils refont la 3H	37,5

Tableau 5 : Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de mathématiques

Catégorie d'élèves	Résultats moyens en juin		Résultats moyens en décembre	
Non-redoublants forts	En 3H	98,2	En 4H	99,1
Non-redoublants moyens	En 3H	77,9	En 4H	85,9
Non-redoublants faibles	En 3H	51,1	En 4H	62,8
Redoublants anciens	Ils refont la 3H	71,8	En 4H	75,9
Redoublants nouveaux	En 3H	47,8	Ils refont la 3H	51,1

En observant les deux tableaux ci-dessus, on peut faire les constats suivants :

Tout d'abord, comme l'avance Crahay (2003), « en juin, les résultats moyens des non-redoublants faibles et des nouveaux redoublants diffèrent peu, tant au test de français qu'au test de mathématiques » (p.168). Mais cette tendance va s'inverser au mois de décembre. « Les écarts entre ces deux groupes se sont creusés ; on observe une différence de 16,3 points au test de français et de 11,7 au test de mathématiques » (p.169) en faveur des non-redoublants faibles. On peut donc dire que la promotion a été favorable aux élèves non-redoublants faibles par rapport aux élèves qui n'ont pas été promus.

Ensuite, ce que veut nous montrer Crahay (2003), c'est que « la progression des non-redoublants faibles entre juin et décembre est spectaculaire au test de français (+17,5) comme à celui de mathématiques (+11,7) » (p.169).

Dernièrement, ce que l'on peut relever, ce sont que les redoublants anciens qui refont la 3H au mois de juin ont obtenu des résultats à peu près similaires à ceux du groupe des non-redoublants moyens. Par contre, les redoublants anciens ont moins progressé que les élèves non-redoublants moyens lors des tests du mois de décembre lorsqu'ils sont entrés en 4H. On peut donc observer que le redoublement leur a été bénéfique seulement à court terme.

5.2. Effets sur les performances scolaires positifs

Comme nous l'expliquent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), quelques recherches montrent que les performances scolaires des enfants qui ont redoublés sont meilleures que celles des enfants qui ont été promus, mais ceci seulement pendant deux ans, car par la suite la différence disparaît. Les auteurs parlent, dans leur ouvrage, de la recherche de Karweit (1999). Elle a suivi, pour son étude, des élèves qui ont redoublé en 3H ou en 4H. Elle a observé les enfants avant, pendant et après leur redoublement pour les comparer à d'autres élèves qui n'ont pas redoublé. Elle a pu constater que le redoublement est perçu comme une année de rattrapage et qu'il a des effets plutôt positifs. Les enfants profitent même d'un avantage durant une à deux années sur les performances scolaires.

Je n'ai malheureusement pas trouvé d'autres études qui montrent des effets positifs. Toutes les recherches que j'ai pu découvrir à travers mes lectures avancent des effets négatifs. Comme le concluent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), « en résumé, on peut dire que le redoublement s'accompagne bien de certains effets positifs, mais que globalement, les effets négatifs sur les performances scolaires des redoublants prédominent » (p.40).

5.3. Effets sur les performances scolaires négatifs

Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) font part de plusieurs études qui ont été menées et qui montrent que les élèves qui ont refait une année obtiennent de moins bons résultats que les enfants qui ont été promus. Ces auteurs reprennent, dans leur ouvrage, une étude menée dans le canton de Genève par Allal et Ntamakiliro (1997). Les auteurs ont observé des élèves qui ont répété la 3H ou la 4H jusqu'à leur passage à l'école secondaire (9H). Comme on a pu le voir précédemment, « durant l'année redoublée, les notes s'améliorent effectivement (effet positif à court terme). Par contre, la plupart des redoublants continuent de rencontrer des difficultés au cours de leur cursus scolaire » (p.37). De plus, les élèves qui redoublent progressent nettement moins que les élèves qui sont promus. Paul et Troncin (2004) ajoutent à cela que « les moyennes du groupe des promus faibles sont systématiquement et significativement supérieures à celles du groupe des redoublants » (p.21).

Crahay (2003) voit des effets très négatifs sur les performances scolaires. Il affirme que :

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 (p.209).

L'étude d'Holmes (1990) rejoint les propos de Crahay (2003) :

Lorsqu'on compare le niveau cognitif atteint par les redoublants et les non-redoublants à même degré scolaire, les performances des uns et des autres sont équivalentes, et ceci reste vrai que les comparaisons soient établies un an après le redoublement ou plus de trois ans après. Il importe, toutefois, de souligner que les redoublants ont pris une année de plus pour aboutir au même résultat que leurs condisciples qui, tout aussi faibles qu'eux, ont eu la chance d'être promus (Crahay, 2003, p.184).

6. Les conséquences du redoublement sur les élèves

Quoi que l'on dise, quoi que l'on fasse, redoubler ce n'est pas seulement répéter une année scolaire, c'est se retrouver face au miroir. Alors il y a ceux qui font les malins, ceux qui font l'autruche et puis ceux qui rasant les murs (Guillet *et al.*, 2010).

Ceci signifie que certains élèves vivent joyeusement leur redoublement et celui-ci leur laisse de bons souvenirs, alors que d'autres vivent le redoublement « comme un drame, voire une catastrophe » (Bouchard, 2005, p.18).

6.1. Étude menée par Bless, Bonvin et Schüpbach

Je me suis intéressée à une étude de Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) sur les conséquences du redoublement selon les trois variables suivantes : l'acceptation sociale, le concept de soi académique ainsi que l'attitude envers l'école. Les auteurs ont fait leurs recherches avec des élèves de 4H dans toute la Suisse.

Deux groupes ont été formés : le groupe expérimental (les redoublants) et le groupe contrôle (les élèves faibles, mais promus). Tout d'abord, l'analyse a commencé en mai 2001 et à ce moment-là, tous les élèves fréquentaient la 4H. Ensuite, l'analyse a été reproduite une fois en novembre 2001 et une fois en mai 2002. Les élèves du groupe expérimental redoublent et refont la 4H et les élèves du groupe contrôle sont en 5H.

Voici un tableau récapitulatif :

Tableau 6 : Composition des groupes pour l'étude sur les conséquences du redoublement

	mai 01	nov. 01	mai 02
Groupe expérimental (redoublants)	4H	4H	4H
Groupe contrôle (élèves faibles, mais promus)	4H	5H	5H

Pour mener cette étude, les auteurs ont choisi plusieurs instruments. Tout d'abord, ils ont utilisé un « questionnaire pour l'enseignant(e) concernant les élèves » (p.60). Le but de ce questionnaire étant de donner des informations sur les élèves de la classe. Les enseignants avaient pour tâche d'évaluer les enfants par rapport aux variables suivantes, à savoir : « Acceptation sociale dans la classe, potentiel intellectuel, maturité développementale générale, intérêt et motivation, degré d'agressivité envers les autres et comportements perturbateurs » (p.61).

Ensuite, ils ont utilisé un « questionnaire concept de soi pour les élèves » (p.62). Ils ont construit cet instrument pour pouvoir mener l'analyse sur les « différentes facettes du concept de soi et de l'attitude des élèves envers l'école » (p.61). Les tests faits aux élèves (exemple ci-dessous) sont mesurés sur une échelle de 1 à 4, c'est pourquoi les résultats ont été calculés entre 1 et 4 (4 étant le meilleur résultat) lors de l'analyse.

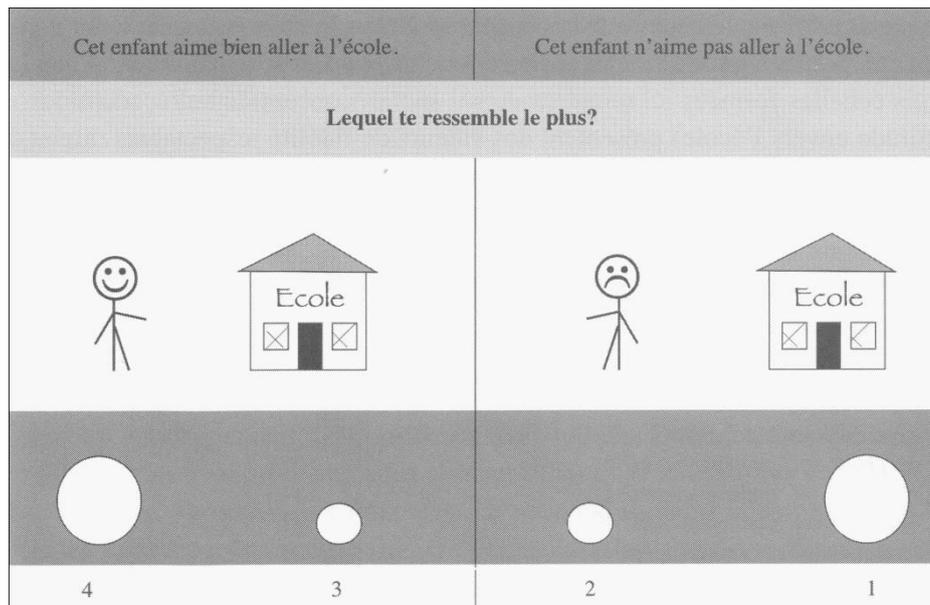


Figure 4 : Exemple de l'échelle attitude envers l'école

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

Finalement, les auteurs ont utilisé la méthode de la sociométrie qui se base « sur la fréquence des interactions vécues par les élèves » (p.72). Les résultats obtenus sur l'interaction sociale ont été calculés comme suit : « Le calcul du score d'intégration donne pour chaque enfant une valeur comprise entre 0 et 100. La position sociale d'un enfant est d'autant meilleure que son score est proche de 100 » (p.74).

Voici les principaux résultats pour la Suisse romande :

6.1.1. L'acceptation sociale

On entend par *acceptation sociale*, la façon dont l'élève se sent au sein de sa classe, comment il se sent intégré. Comme le disent les auteurs Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), il s'agit du jugement que portent les élèves sur les interactions avec leurs camarades.

Comme on peut l'observer sur le graphique ci-dessous, les élèves qui seront contraints de redoubler obtiennent de moins bons résultats de l'acceptation de soi. Les élèves faibles, mais promus sont plus sûrs d'eux. Ce qui est étonnant est qu'en novembre 2001, lorsqu'ils refont leur 4H, les redoublants obtiennent de meilleurs résultats que les enfants faibles promus. Il est important de noter qu'à la fin de l'année refaite, les redoublants sont au même niveau que les élèves faibles promus. « Les redoublants se sont rapprochés des élèves faibles promus » (p.114).

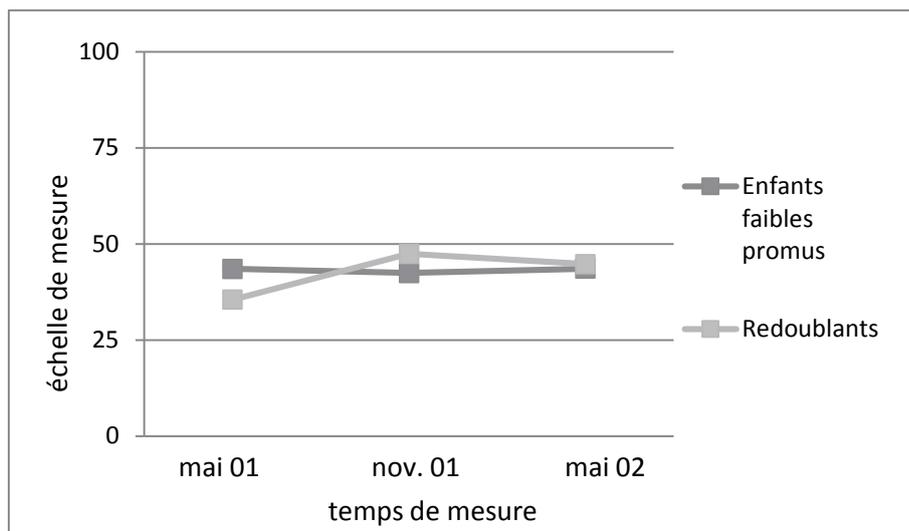


Figure 5 : Résultats de l'analyse sur l'acceptation sociale

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

6.1.2. Le concept de soi académique

Les auteurs ont voulu savoir quel regard les élèves portaient sur eux. Le *concept de soi* est la représentation que l'on se fait de soi-même, ce que l'on ressent.

Avant de redoubler, les élèves du groupe expérimental se sentent moins sûrs d'eux. Puis, la tendance s'échange : au début de l'année qu'ils refont (novembre 2001), les redoublants se sentent plus sûrs d'eux, car ils reviennent sur des performances scolaires déjà vues, « ce qui influence positivement leur concept de soi académique » (p.130). À la fin de l'année, les redoublants obtiennent les mêmes résultats que les élèves faibles promus.

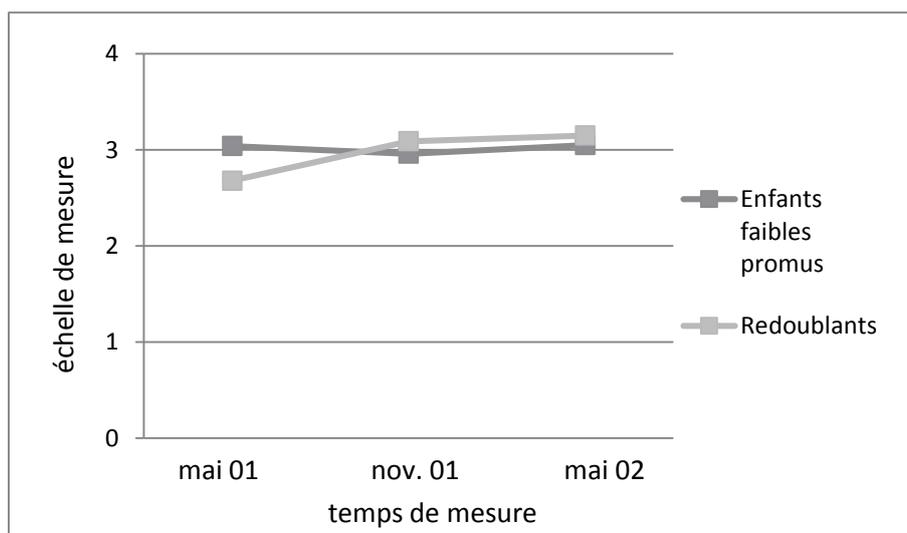


Figure 6 : Résultats de l'analyse sur le concept de soi

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

6.1.3. L'attitude envers l'école

La troisième variable s'intéresse à savoir comment l'élève perçoit l'école, il s'agit de « l'auto-évaluation du bien-être émotionnel de l'élève dans son environnement scolaire » (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005, p.70)

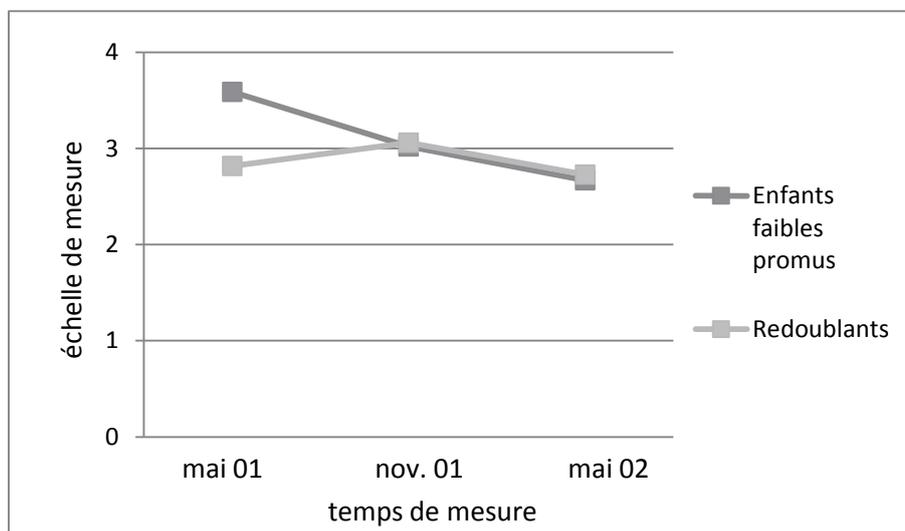


Figure 7 : Résultats de l'analyse sur l'attitude envers l'école

Source : Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005

Avant de redoubler, les élèves ont une opinion plutôt négative de l'école par rapport à leurs camarades, mais par la suite les enfants pensent la même chose de l'école. Ainsi, nous pouvons faire la même observation que pour les deux variables précédentes : les redoublants obtiennent les mêmes résultats que les élèves promus en mai 2002.

Pour conclure, nous pouvons avancer que les enfants qui sont contraints de redoubler se rapprochent avec le temps du groupe d'élèves faibles mais promus. « Il ne persiste plus de différences marquantes » (p.113) après une année.

6.2. Les effets positifs sur l'élève

Tout d'abord, l'ouvrage de Paul et Troncin (2004) avance que les enseignants pensent que le fait de redoubler est une décision nécessaire lorsqu'un élève rencontre de grandes difficultés. D'après leurs observations, les effets positifs du redoublement dépasseraient les effets négatifs. « Un consensus existe pour estimer que certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire qui leur permettra de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future » (p.29).

Si nous nous intéressons à l'élève lui-même, selon Paul (1996), il ne percevrait pas le redoublement comme une décision négative ni comme une sanction ou une injustice. Au début, le redoublement peut être vécu difficilement par les élèves, mais par la suite ils se

sentent comme les autres enfants qui n'ont pas redoublé. C'est ce que nous avons pu voir précédemment avec l'étude de Bless, Bonvin et Schüpbach (2005). Les redoublants ont de moins bons scores avant le redoublement concernant l'acceptation sociale, le concept de soi académique et le comportement envers l'école. Mais après une année, ils obtiennent les mêmes résultats que les élèves qui ont été promus.

Jackson (1975) a mené de nombreuses études sur les effets du redoublement. Comme nous l'explique Crahay (2003), il s'est intéressé aux attitudes et à l'adaptation de l'élève dans la classe avant et après le redoublement. Ses résultats montrent qu'il a observé « dans une très large majorité de cas une évolution positive » (p.172). Selon lui, on trouve « une différence significative en faveur des élèves redoublants » (p.172).

Dans le reportage de Guillet, Hug, Jaquier, Taurisson, Kirscher et Biondina (2010), plusieurs élèves ayant vécu un redoublement témoignent et disent qu'il est nécessaire de garder le redoublement, que cette décision leur a apporté énormément de choses.

6.3. Les effets négatifs sur l'élève

Tout d'abord, globalement, l'éventualité d'un redoublement est perçue par les élèves comme très stressante. Comme l'explique Paul et Troncin (2004), l'éventualité de devoir redoubler « génère des angoisses et des peurs chez ceux qui se sentent concernés » (pp.35-36). Les réactions qui se font sentir, au moment de la décision, sont les suivantes : « Peur des moqueries, obligation de refaire le même programme et surtout tristesse de perdre ses camarades de classe » (Daepfen, 2007, p.23). Certaines phrases d'élèves montrent que le redoublement peut être très mal vécu : « J'ai eu l'impression qu'une sorte d'éclair est venu sur moi comme si j'avais une malchance qui venait sur moi. Ça m'a un petit peu mis en désordre... Ça voulait dire que j'étais un mauvais élève » ou « J'étais triste et j'ai pleuré... Je sais pas trop à quoi ça sert... C'est aussi embêtant de refaire toujours la même chose et d'être le plus âgé de la classe ! » (Crahay, 1996, p.241).

« Le redoublement peut favoriser des attitudes peu positives envers l'école, entraîner une détérioration de la relation entre les redoublants et leurs enseignants, des effets démobilisateurs et une perte de confiance chez certains élèves. Il peut également nuire à ses capacités d'adaptation » (Daepfen, 2007, p.18).

Pour ce qui est de l'acceptation sociale, comme nous le disent Paul et Troncin (2004), il est souvent très difficile, pour les élèves, de quitter les camarades de classe pour se retrouver avec de nouveaux élèves plus jeunes qu'eux. Un élève nous confie ceci : « Quand la maîtresse a fait l'appel, on s'est rangé dans la cour et j'ai vu que les autres étaient plus petits que moi. Ça j'ai pas aimé, ça m'a rappelé que j'étais pas comme les autres » (p.35).

Concernant le concept de soi, comme le soulève Daeppen (2007) dans son ouvrage, « la décision du redoublement peut affecter non seulement l'élève, mais aussi l'enfant dans sa globalité en lui façonnant une image dévalorisée de lui-même [...]. Cette faible estime de soi se construit en partie à travers le regard des autres » (p.18). Si nous nous intéressons plus particulièrement à cette image négative que les élèves se font d'eux-mêmes, Paul et Troncin (2004) reprennent, dans leur ouvrage, une étude menée par Leboulanger (1995) et avancent qu'en début d'année, les élèves qui redoublent ont une vision plus négative d'eux que les élèves qui passent dans le degré supérieur. En fin d'année, la vision qu'ont les redoublants est moins négative qu'au début de l'année. Cependant, un nombre important d'entre eux garde encore une mauvaise image, une image dévalorisée. Pour chaque enfant qui est mis en situation d'échec apparaît un sentiment d'incompétence. « L'élève perd confiance en surestimant les problèmes rencontrés et en sous-estimant ses compétences réelles » (p.34). Les deux tiers des enfants qui n'ont ni redoublé en 8H ni en 9H s'estiment forts. Concernant les élèves qui ont vécu un redoublement, 12% des redoublants de 8H et 44% des redoublants de 9H se trouvent dans cette même catégorie.

En ce qui concerne le comportement des élèves envers l'école, Paul (1996) nous explique dans son ouvrage que les élèves qui redoublent « sont moins nombreux que les autres à s'estimer contents de venir (60% contre 67%) » (p.72) à l'école.

En conclusion, Paul (1996) nous dit ceci : « La situation du redoublant sera donc fréquemment une situation d'exclu, de paria, qui alourdit encore la sanction d'avoir à parcourir à nouveau un programme déjà étudié » (p.74). Malgré le fait que le redoublement puisse être une mesure positive pour certains cas isolés, elle ne l'est apparemment pas pour la plupart des élèves.

III. Question de recherche et objectifs de recherche

Mon but pour ce travail n'est pas de m'intéresser à l'échec scolaire et d'essayer de comprendre pourquoi un certain nombre d'élèves se retrouve avec de grandes difficultés scolaires. Je ne souhaite pas me lancer dans une recherche sur l'échec scolaire ou sur les raisons pédagogiques ou psychologiques qui peuvent mener à la réussite ou à l'échec des élèves. J'aimerais découvrir les effets que le redoublement a sur l'enfant.

Mes objectifs pour ce travail sont donc de découvrir comment les élèves ressentent le fait de devoir refaire une année. J'aimerais, à travers les témoignages, comprendre la façon dont les élèves vivent le redoublement, si cette décision est profitable pour eux ou plutôt nuisible. Mon objectif principal est donc d'étudier les conséquences du redoublement, en partant du point de vue de l'élève.

Ce qui m'amène à la question de recherche suivante : quels sont les effets positifs et négatifs qu'a le redoublement sur les enfants à l'école primaire ?

Chapitre 2 : Méthodologie

I. Les fondements méthodologiques

Comme nous l'explique Aktouf (1987), « la méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques » (p.27).

Il est très important de bien réfléchir et de bien choisir les méthodes et les techniques que l'on veut utiliser dans notre recherche, car elles « doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail » (p.28).

1. Une recherche qualitative

Ma méthodologie est basée sur une recherche qualitative. « La recherche qualitative se présente généralement sous la forme d'une construction souple et progressive de l'objet d'étude. Elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (Anadón & Guillemette, 2007, p.26). Ces deux auteurs ajoutent qu'elle « est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu » (p.26).

Une autre explication de la recherche qualitative est celle de Paillé et Mucchielli (2010) qui nous dit qu'elle « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p.9). Ils expliquent qu'on utilise le terme recherche qualitative dans deux sens :

D'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain ...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages. (p.9)

Concernant les buts de cette recherche qualitative, Kakai (2008) précise que « le chercheur est intéressé à connaître les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement de l'acteur social mis au contact d'une réalité » (p.1). C'est pourquoi mon but était de m'intéresser au vécu de quelques jeunes, afin de cerner le point de vue des redoublants.

2. Une approche inductive

Les auteurs Blais et Martineau (2006) nous expliquent l'approche inductive comme suit :

Elle est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (p.3)

Dans une approche inductive, « on observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et l'on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée » (Aktouf, 1987, p.29). Je suis partie de l'expérience de jeunes ayant vécu le redoublement pour réussir à en tirer des résultats.

3. Une démarche compréhensive

Mon travail s'est basé sur la démarche compréhensive qui est centrée sur les acteurs. C'est une démarche qui, comme l'expliquent Charmillot et Dayer (2007), « soutient [...] que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres » (p.126).

Elle dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise à jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres ?) ; ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles ? [...]) (p.132).

La démarche compréhensive se base sur l'explication ainsi que l'interprétation des données que l'on récolte grâce à l'expérience vécue des personnes interviewées.

Elle se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de compréhension réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils sont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent (Puren, 2003, p.2).

II. Nature du corpus

1. Moyen utilisé : l'entretien

Aktouf (1987) nous définit l'entretien comme suit : « Questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée » (p.82). L'entretien permet « d'approfondir certains thèmes et de travailler sur les dimensions cognitive, affective et volitive³ des acteurs (leurs savoirs, leurs convictions, leur vécu, leurs sentiments, leurs motivations ...) » (Puren, 2013, p.39). On désire alors analyser le sens que les interviewés donnent aux événements qu'ils ont vécus.

« L'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et [l'interviewé] pour que [l'interviewé] ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations » (Blanchet & Gotman, 2001, p.9). Lors de l'entretien, un échange se construit entre les deux personnes. Quivy et Campenhoudt (1995) nous décrivent cet échange comme ceci :

S'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur (p.194).

L'entretien que j'ai mené est plus précisément un entretien semi-directif qui est, comme le disent Quivy et Campenhoudt (1995), le plus utilisé en recherche sociale.

Selon Revillard (2006-2007), le terme *directif* signifie que c'est nous-mêmes qui invitons l'interviewé à parler de certains thèmes qui nous intéressent particulièrement. Le terme *semi*, lui, définit le fait que l'interviewé ne doit pas répondre à des questions fermées ou dans un cadre trop strict. Il a donc une certaine liberté sur ses propos. L'entretien « n'est pas un questionnaire (enchaînement de questions-réponses), mais c'est plutôt une sorte de dialogue » (p.5).

Le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il laissera venir l'interviewé afin que celui-ci

³ Volitive = en psychologie, relatif à la volonté (Le Petit Robert, 2012, p.2738)

puisse parler ouvertement dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible (p.195).

Comme les auteurs nous le précisent dans leur ouvrage, pour préparer un entretien semi-directif, il faut élaborer le plan des entretiens. « Le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème » (Blanchet & Gotman, 2001, p.61).

1.1. Le guide d'entretien

Un guide d'entretien est important pour le bon déroulement de la discussion. « C'est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Blanchet & Gotman, 2001, p.61). J'ai élaboré mon guide d'entretien selon les différents thèmes que j'ai abordés dans la problématique.

Guide d'entretien

1 – **La consigne initiale** : « Vous avez vécu un redoublement à l'école primaire, pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé ? »

2 – **Guide thématique** :

Thème 1 : Tout d'abord, je voudrais que nous parlions des critères de redoublement :

1. La promotion par rapport aux notes (Notes insuffisantes?)
2. Qui a pris la décision ?
3. L'origine ethnique (Peut-elle jouer un rôle lors de la décision?)

Thème 2 : J'aimerais que nous parlions de l'annonce de la décision :

1. Qui vous a annoncé que vous deviez redoubler ?
2. Comment vous l'a-t-on annoncé ?
3. Comment vous êtes-vous senti ?
4. Étiez-vous au courant que vous alliez redoubler ? Avez-vous suivi des cours de soutien ou autres ?

Thème 3 : J'aimerais que nous discussions maintenant des conséquences sur les progrès d'apprentissage :

1. Avez-vous vu des améliorations ?
2. Est-ce que vous avez rattrapé votre retard ?
3. Vos notes étaient-elles meilleures l'année redoublée ?
4. Vos notes étaient-elles meilleures les années suivantes ?

Thème 4 : Finalement, je souhaiterais maintenant que nous abordions les conséquences de ce redoublement sur vous :

1. L'attitude envers l'école (Votre comportement envers l'école a-t-il changé?)
2. Le soi académique (Le redoublement a-t-il changé quelque chose sur votre confiance?)
3. L'acceptation sociale (Comment vous êtes-vous senti dans votre nouvelle classe?)

Il est important de préciser que le guide d'entretien ne doit en aucun cas être une contrainte pour l'interviewé ni pour l'enquêteur. Il s'agit simplement d'un inventaire avec les thèmes qui devront être abordés durant l'entretien.

1.2. Les stratégies d'intervention

Comme le disent Blanchet et Gotman (2001), l'enquêteur a, à sa disposition, trois techniques pour structurer au mieux la discussion. Tout d'abord, *la contradiction* « qui est une intervention s'opposant au point de vue développé précédemment par l'interviewé » (p.80). Ensuite, on trouve la technique de *la consigne* « qui est une intervention directrice introduisant un thème nouveau » (p.80). Finalement, il y a encore *la relance* qui est « une sorte de paraphrase [...] s'inscrivant dans la thématique développée par l'interviewé » (p.80).

Dans les entretiens que j'ai menés, j'ai utilisé les deux stratégies suivantes : les consignes ainsi que les relances.

1.2.1. Les consignes

« Les consignes sont formulées comme des demandes de réponse [...] concernant soit les représentations de l'interviewé ; soit ses expériences » (p.81). Chaque consigne que l'on donne à l'interviewé durant l'entretien va introduire un nouveau thème.

Les consignes doivent être claires et précises, c'est-à-dire courtes et simples. De plus, il est préférable d'éviter un vocabulaire trop complexe. Comme le dit Revillard (2006-2007), il ne

faut pas hésiter à « reposer la même question sous des formes différentes » (p.5) si les réponses obtenues ne nous suffisent pas.

J'ai utilisé les consignes lors de mes entretiens, car mon but était d'en apprendre un peu plus sur leur vécu d'après quatre thèmes que j'avais choisis dans mon guide d'entretien.

1.2.2. Les relances

« Les *relances* permettent à la fois d'accompagner la parole de la personne interrogée et de la pousser à approfondir sa pensée, tout en donnant au fur et à mesure des signes de compréhension (montrer que l'on comprend ce que la personne est en train de dire) » (Revillard, 2006-2007, p.5).

Blanchet et Gotman (2001) décrivent les relances comme des actes réactifs (p.82). Dans leur ouvrage, on y trouve trois types de relances que j'ai pu utiliser lors de mes entretiens :

- La *réitération* : l'enquêteur reprend et répète le point de vue expliqué par l'interviewé.
- La *déclaration* : l'enquêteur explique à l'interviewé son point de vue.
- L'*interrogation* : l'enquêteur pose une question à l'interviewé.

Les relances m'ont été indispensables lors des entretiens, car il s'agissait de montrer aux interviewés que je comprenais ce qu'ils me racontaient et de les guider dans le discours, afin de les rediriger sur les thèmes que l'on devait aborder.

1.3. Les avantages et les limites de l'entretien

Selon Quivy et Campenhoudt (1995), nous trouvons deux grands avantages à la méthode de l'entretien :

- « Le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis » (p.196).
- « La souplesse et la faible directivité du dispositif qui permet de récolter les témoignages et les interprétations des [interviewés] » (p.196).

Quant aux limites, les deux auteurs nous donnent les suivantes :

- « La souplesse même de la méthode peut effrayer ceux qui ne peuvent travailler avec sérénité sans directives techniques précises » (p.196).
- « La souplesse de la méthode peut laisser croire à une complète spontanéité de l'interviewé et à une totale neutralité du chercheur. Les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie au chercheur et ce dernier ne peut donc les interpréter valablement que s'il les considère comme tels » (p.197). Il s'agira donc d'analyser les entretiens sans interpréter les propos des interviewés.

Selon Puren (2013), les entretiens ne sont pas difficiles à préparer, cependant ce qui n'est pas simple est la mise en place de ces derniers sur le terrain, car ceux-ci nécessitent un certain temps d'implication de la part des enquêteurs et des interviewés ainsi qu'un certain temps pour le traitement des données, c'est-à-dire pour la transcription des entretiens. De plus, lors de l'entretien, il s'agit d'avoir une attention et une écoute très attentives pour guider au mieux la discussion et pour parler de tous les thèmes qui figurent dans le guide d'entretien. J'ai dû veiller à n'oublier aucun des sujets que je souhaitais aborder lors des différentes discussions, afin d'obtenir toutes les réponses attendues.

2. Procédure et protocole de recherche

Pour la préparation des entretiens, je me suis appuyée sur quatre phases, d'après Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995).

Tout d'abord, il s'agissait de se familiariser avec l'entretien. Pour cela, j'ai fait plusieurs recherches et j'ai lu le livre de Blanchet et Gotman (2001) qui m'a donné beaucoup de pistes pour réussir à mener un entretien.

Deuxièmement, il était impératif de prendre contact avec chaque personne que je souhaitais interviewer « pour vérifier si, d'une part, elle est bien un informateur-clé par rapport aux questions de recherche et si, d'autre part, elle est disposée à donner au chercheur les informations qui lui seraient pertinentes » (p.108). Pour chercher des personnes susceptibles de répondre à mes attentes pour un entretien, j'en ai parlé autour de moi ainsi que sur les réseaux sociaux. J'ai pu avoir contact avec plusieurs jeunes, dont cinq qui répondaient aux critères et qui étaient d'accord de m'aider dans mon travail de recherche.

Troisièmement, j'ai rédigé un document⁴ explicatif qui reprenait « les explications déjà données oralement sur les buts de la recherche et [...] le genre de questions auxquelles l'informateur⁵ potentiel [pouvait] s'attendre » (p.108). Il s'agissait aussi de donner quelques informations sur la confidentialité de l'enregistrement. J'en ai parlé encore avec les personnes avant de commencer l'entretien.

Dernièrement, il s'agissait de prendre contact une dernière fois avec les personnes pour vérifier si elles avaient bien reçu le document explicatif et en avait pris connaissance. Il s'agissait aussi de fixer le rendez-vous en décidant le lieu, la date ainsi que l'heure.

⁴ Cf. annexe 2.

⁵ L'informateur = l'interviewé.

2.1. Les paramètres de la situation d'entretien

2.1.1. Le lieu, la date et la durée

Pour mener un entretien, il faut définir un lieu. Blanchet et Gotman (2001) nous disent que « le cadre extérieur commande en partie le déroulement de l'entretien » (p.69). J'ai mené les entretiens chez les personnes interviewées pour avoir un cadre de tranquillité. Comme le précisent les auteurs, « à son domicile, la prégnance des lieux favorise un discours centré sur la vie quotidienne » (p.70). Mon but était que les personnes se sentent à l'aise lors de l'entretien.

Les entretiens se sont déroulés durant les mois de décembre et janvier en dehors des heures de cours, selon la disponibilité des interviewés.

Quant à la durée de l'entretien, j'avais prévu environ 30 minutes pour chaque discussion. J'avais choisi quatre thèmes à aborder lors de l'entretien et j'avais prévu 5 à 10 minutes de discussion sur chacun de ces thèmes.

2.1.2. L'accueil

Pour instaurer un climat de confiance, il a fallu tout d'abord donner quelques informations sur le déroulement de l'entretien et rappeler les objectifs de la recherche. Comme le disent Blanchet et Gotman (2001), « l'interviewer est tenu de dire à l'interviewé les motifs et l'objet de sa demande » (p.75). De plus, il s'agissait de rappeler les quelques thèmes que nous allions aborder pour rassurer au mieux l'interviewé. Ils ont signé un contrat⁶ de recherche avant de commencer l'entretien.

3. Choix de la population

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger » (Blanchet & Gotman, 2001, p.50). Comme le disent ces auteurs, il s'agit de trouver des gens « dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (p.51).

Pour mener mes entretiens, j'ai réfléchi à trois critères quant au choix de la population des personnes à interroger : l'âge, la région ainsi que l'année redoublée.

3.1. L'âge

Tout d'abord, j'ai cherché un public de jeunes adultes. Je souhaitais que les personnes soient âgées entre 18 et 25 ans. Le fait qu'elles soient majeures m'a permis de ne pas devoir demander un accord de l'autorité parentale. De plus, il serait difficile d'interroger des personnes qui parcourent encore leur cursus scolaire, car elles n'ont peut-être pas bien vécu

⁶ Cf. annexe 3.

leur redoublement et il s'agirait, pour elles, que ressasser de mauvais souvenirs. Il me paraissait donc plus pertinent d'interviewer des personnes ayant vécu cette situation il y a un moment déjà, afin qu'elles aient un certain recul.

J'ai mis la limite à 25 ans parce que je pense que les personnes qui ont vécu un redoublement, il y a fort longtemps, ont peut-être seulement de vagues souvenirs de la situation et peuvent, de ce fait, amener moins d'informations.

3.2. La région

J'ai choisi de mener mes entretiens avec des personnes ayant vécu leur scolarité obligatoire dans le canton de Berne. Sachant que les critères de redoublement diffèrent d'un canton à l'autre, j'ai décidé de cibler ma recherche sur le canton de Berne.

3.3. L'année redoublée

Les interviewés devaient avoir redoublé lors de leur parcours scolaire à l'école primaire, c'est-à-dire entre la 3H et la 8H.

3.4. La taille de l'échantillon

« Le mot échantillon vient du vieux français *eschandillon* qui veut dire échelle pour mesurer » (Aktouf, 1987, p.72). Ce terme signifie que l'on s'intéresse à une base de mesure.

Lors d'un travail de recherche, il est impossible de s'intéresser à la totalité des personnes ou objets, il est donc essentiel de faire un choix, de prendre seulement un échantillon. Comme nous l'expliquent Blanchet et Gotman (2001) dans leur ouvrage, l'échantillon de personnes que l'on choisit pour l'entretien est, de manière générale, de taille assez réduite. « Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative de l'échantillon nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue » (p.54).

Pour mon travail de recherche, j'ai choisi d'interviewer cinq personnes répondant aux trois critères établis (âge, région et année redoublée).

Tableau 7 : Échantillon des interviewés

Prénom fictif	Âge	Degré redoublé
Mégane	18 ans	4H
Florian	25 ans	7H
Louise	22 ans	4H
Benjamin	24 ans	6H
Noémie	21 ans	5H

III. Les méthodes et les techniques d'analyse des données

1. La transcription des entretiens

Après avoir mené mes entretiens, j'ai transcrit les interviews. Pour la transcription, j'ai choisi différentes règles pour une meilleure lecture, les voici :

Règles de transcription

1. Mettre les questions en italique et les réponses en caractères droits.
2. Numéroté les lignes de chaque discours.
3. Transcrire l'oral de façon compréhensible :
 - Enlever les parasites dans le discours, à savoir les répétitions, bégaiements ainsi que les interjections telles que heu, hein, ah ! oh !, etc.
 - Rétablir l'adverbe *ne* fréquemment oublié dans les phrases négatives.
 - Corriger les fautes de *e* muet : « j'sais pas » devenant « je ne sais pas ».
 - Utiliser des signes conventionnels de ponctuation.

Par contre, le vocabulaire, les tournures de phrase ainsi que les enchaînements du discours de l'interviewé et de l'enquêteur seront très justement réécrits.

2. Les procédés de traitement des données

Concernant l'analyse et l'interprétation des données recueillies, il s'agit de « faire parler les données et les coefficients tirés de leur traitement » (Aktouf, 1987, p.126).

Il est important de faire attention à certains points lorsque l'on passe à l'analyse des données. Comme l'explique Aktouf (1987), « une fois rassemblées, les données brutes [...] doivent faire l'objet d'un minutieux travail de préparation avant d'être traitées et analysées. Dans ce travail de préparation, il faut trier, dépouiller, nettoyer, regrouper, coder ... » (p.45).

J'ai pris en compte principalement deux composantes de la recherche qualitative expliquées par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995) dans leur ouvrage, à savoir la condensation des données ainsi que leur présentation.

2.1. La condensation des données

La condensation des données est la réduction des données obtenues. Pour réduire les informations obtenues sur le terrain, j'ai suivi trois procédures.

Tout d'abord, il s'agissait de lire les entretiens. « Le chercheur doit lire, et ce, à plusieurs reprises l'ensemble complet » (p.75).

Ensuite, « le chercheur doit identifier les unités de base de son analyse, c'est-à-dire les unités de sens » (p.75). Pour cela, j'ai surligné les passages significatifs.

Finalement, toutes les informations obtenues n'ont pas été traitées. Certains éléments ont été laissés de côté, car les différents aspects d'un témoignage ne sont pas tous significatifs par rapport aux objectifs de recherche. Cependant, j'ai gardé tous les propos des interviewés se rapportant aux différents thèmes que j'avais retenus.

2.2. L'organisation et la présentation des données

L'organisation et la présentation des données consistent à structurer les informations. « Elle permet au chercheur de se représenter les données dans un espace visuel réduit » (p.77) et « elle facilite la comparaison de différents ensembles de données » (p.77). Cela nous permet donc d'avoir une réduction visuelle pour réussir à mieux mener l'analyse.

Pour organiser les données, je les ai regroupés dans une grille.

3. L'analyse thématique

J'ai analysé les entretiens avec la démarche d'analyse thématique. Comme le précisent Blanchet et Gotman (2001), « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens » (p.98).

« L'objectif est de trouver, par une approche horizontale⁷, les thèmes récurrents entre les différents documents ou entretiens du corpus et les contenus qui s'y rattachent » (Gavard-Perret & Helme-Guizon, 2008, p.261). L'analyse a été réalisée à partir des thèmes que j'avais choisis pour l'entretien, mais aussi par rapport aux thèmes qui ont pu émerger lors de la lecture et l'analyse des différents entretiens. Je me suis focalisé sur certains thèmes retenus, car comme l'expliquent Gavard-Perret et Helme-Guizon (2008), « l'analyse thématique n'oblige pas le chercheur à traiter de manière systématique la totalité des données du corpus. L'analyste peut se contenter de prendre en considération les seules informations pertinentes au regard des thèmes retenus » (p.262).

Pour me faciliter l'analyse, j'ai choisi une couleur différente pour chaque thème. J'ai surligné alors tous les propos qui se raccrochaient à chaque thème avec la couleur définie. De plus, j'ai annoté directement le texte pour m'aider lors de la rédaction de l'analyse.

⁷ L'approche horizontale « consiste à repérer les récurrences et régularités d'un document à l'autre à l'intérieur du corpus total » (Gavard-Perret & Helme-Guizon, 2008, p.262).

Chapitre 3 : Analyse et résultats

Le but d'un travail de mémoire est d'apporter des réponses à la question de recherche. Pour cela, il faut analyser les différents éléments du discours émis par les interviewés. Rappelons que, comme nous le précise Crahay (2003), c'est l'entretien direct avec les personnes qui ont vécu le redoublement qui « constitue une méthode d'un intérêt indéniable lorsqu'on souhaite appréhender le vécu réel des enfants à propos du redoublement » (p.214).

Après avoir annoté mes cinq transcriptions, j'ai construit une grille d'analyse avec les données qui me semblaient les plus pertinentes pour mener mon analyse. « Agréger des données [...] consiste à les regrouper en sous-catégories ou à les exprimer par une nouvelle donnée pertinente » (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.219). C'est pourquoi j'ai divisé ma grille selon plusieurs thèmes principaux et selon plusieurs thèmes secondaires.

« Après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse » (Blanchet & Gotman, 2001, p.92). Je vais donc présenter et détailler les résultats, dans le but de cerner le point de vue des redoublants, en me basant sur quatre grands thèmes : les critères qui entrent en jeu dans la décision d'un redoublement, les effets sur les apprentissages, les effets sur l'élève ainsi que la vision du redoublement chez le redoublant.

1. Les critères de redoublement

En parlant des critères qui entrent en jeu lors de la décision d'un redoublement, tous les interviewés m'ont expliqué que le critère de promotion était celui qui avait déterminé leur redoublement. Il s'agit donc des notes obtenues durant l'année. Puis, ils ont énuméré différentes causes qui ont aussi, selon eux, joué un rôle dans la décision.

1.1. Les notes

Nous avons découvert que le critère principal, en Suisse, pour prendre une décision de redoublement est le critère de promotion.

Comme nous l'explique Landry (2006) dans son dossier, les conditions de promotion pour le canton de Berne sont les suivantes : l'élève doit obtenir des notes suffisantes dans la majorité des disciplines de l'enseignement obligatoire. Vögeli-Mantovani (2000), lui, donne plus de précisions en avançant que :

Dans une première étape, la note 4 est exigée pour chacune des branches, sans possibilité de compensation, car on ne calcule ni somme ni moyenne. Dans une deuxième étape, un pronostic est établi sur le développement et les progrès possibles dans la classe suivante. Un pronostic de développement optimiste et fondé permet la promotion même dans le cas de notes insuffisantes (p.18).

Concernant la première étape de Vögeli-Mantovani (2000) qui est d'obtenir au moins la note suffisante dans toutes les matières, aucune des personnes interviewées ne connaissait ces conditions de promotion. Je n'ai pas été étonnée de cette observation, car moi-même je n'avais jamais eu connaissance de ces différentes explications sur le critère de promotion. Cependant, tous les interviewés savent pertinemment que si un élève enchaîne les notes insuffisantes, il va automatiquement se retrouver en échec et va peut-être devoir être confronté au redoublement.

Les notes jouent un grand rôle dans le redoublement. Donc c'est sûr que si tu n'as pas la moyenne, automatiquement tu vas chuter. (Louise)

Concernant la deuxième étape expliquée par Vögeli-Mantovani (2000), pour chaque interviewé, un entretien a été organisé pour parler du parcours scolaire de l'enfant. Les entretiens se sont déroulés entre l'enseignant et les parents. Les élèves n'y ont pas participé.

Il y a eu un conseil des parents où ils ont parlé avec les enseignants et ils ont pris, à ce moment-là, la décision du redoublement. (Noémie)

Pour conclure, les notes ont été le critère principal qui a déterminé le redoublement. Chaque interviewé avait plusieurs notes insuffisantes ou même que des notes insuffisantes.

1.2. Les causes

En plus du critère de promotion, les interviewés parlent de certaines causes qui les ont fait prendre du retard dans le programme scolaire. C'est en prenant du retard que leurs notes ont diminué.

Durant les entretiens, le terme *retard* a été repris un bon nombre de fois. Daepfen (2007) nous explique que le redoublement a justement pour but de combler les lacunes que les élèves ont rencontrées durant l'année scolaire et de les remettre à niveau par rapport au retard qu'ils ont accumulé par rapport à leurs camarades de classe.

Il disait le prof que j'avais du retard par rapport aux autres. Il disait que j'avais environ 6 mois de retard. (Benjamin)

Pour chaque personne, une autre cause explique ce retard. J'énumérerai simplement ces causes, mais je ne m'attarderai pas sur celles-ci dans les détails étant donné que ce n'était pas un de mes objectifs pour ce travail de recherche. Cependant, je trouvais important d'en parler, car elles ont une certaine importance pour les interviewés dans la prise de décision du redoublement. Comme l'écrit Bouchard (2006) dans son livre, « toutes sortes de facteurs peuvent être des causes du redoublement » (p.48). Il explique que les élèves peuvent

rencontrer un bon nombre de difficultés qui « peuvent contribuer à [les] faire rater une année » (p.52). On peut classer les causes énumérées par les interviewés dans trois catégories différentes : les causes personnelles, les causes familiales et les causes liées au système éducatif.

Deux interviewés ont mentionné une cause personnelle qui a influencé la décision du redoublement ; la maladie et l'âge.

J'étais malade. Maladie grave. J'ai dû subir chimio, opérations, enfin tout ce qui s'en suit et au bout d'un moment, je loupais vraiment beaucoup trop souvent. (Louise)

J'étais le plus jeune de la classe, parce que je suis du mois de janvier et puis de 89. Du coup, j'étais avec tous ceux de 88, donc ils étaient plus âgés que moi. (Benjamin)

Concernant l'âge, Bouchard (2006) explique qu'un « an de plus peut faire toute la différence pour la compréhension, en particulier la compréhension des notions abstraites utilisées en grammaire ou dans les mathématiques » (p.93).

Deux interviewés ont parlé, eux, d'une cause familiale ; le divorce et le déménagement. Bouchard (2006) avance que, pour les élèves, « il n'est pas commode d'avoir la tête à [leurs] études quand la vie est trop difficile à la maison [...] » (p.52).

Mes parents se sont divorcés et mes notes sont devenues mauvaises. (Mégane)

J'étais dans une école à X et mes parents ils ont voulu déménager à Y. Et quand on a dû déménager, j'ai dû rattraper en fait tous les devoirs et les examens. Je ne pouvais pas suivre. Avant, j'avais tout suffisant et après tout insuffisant. (Noémie)

Finalement, un interviewé a parlé d'une cause liée au système éducatif qui a joué un rôle dans la prise de décision du redoublement. Bouchard (2006) explique que l'on rencontre plusieurs enfants pour lesquels l'ambiance de classe peut avoir un effet négatif sur leurs performances scolaires. Il nous dit même que « certains élèves [...] savent très bien pourrir l'ambiance d'une classe et faire pression sur les autres pour les empêcher de travailler et de participer aux cours » (p.54). C'est ce qu'a ressenti un interviewé :

C'était une très mauvaise équipe, l'équipe avec qui j'étais. Ce n'était pas une bonne ambiance dans la classe, il y avait trop de gens qui faisaient les imbéciles. Il y avait, disons, une influence sur mes résultats scolaires. (Florian)

Dans ma problématique, j'ai parlé de l'origine ethnique. Les auteurs Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) ainsi que Ricciardi Joos (2007) nous disaient qu'elle jouait un rôle dans la décision du redoublement en Suisse romande. Ils nous expliquaient que, sur la totalité des

élèves qui peuvent passer l'année scolaire (100%), 78,5% des élèves promus sont suisses alors que seulement 21,5% des enfants sont de nationalité étrangère. Au contraire, Daepfen (2007) a montré que ni la nationalité ni la langue maternelle n'intervenaient dans la prise de décision. Je n'ai pas pu observer clairement ceci dans mes entretiens. Cependant, j'ai pu voir que deux personnes sur les cinq interviewés sont d'origine étrangère, mais elles disent que l'origine ethnique n'a joué aucun rôle pour elles. En parlant de ce sujet avec les interviewés, ils se sont les cinq montrés en accord avec cette auteure en disant que ce n'est pas ce critère qui va changer la décision.

Ils ont peut-être plus de difficultés ces enfants. Mais, je ne pense pas que c'est un critère.
(Benjamin)

Nous avons donc pu observer que le critère principal pour un redoublement est effectivement, comme nous le disaient les auteurs, le critère de promotion. Mais, il est important d'ajouter que beaucoup de causes peuvent jouer un rôle lors d'une décision de redoublement.

1.3. Les personnes qui ont pris la décision

Le redoublement est la décision qui peut venir de deux acteurs ; soit le redoublement peut être demandé par les parents de l'élève, soit la décision peut être imposée par l'institution scolaire et plus précisément par l'enseignant de l'enfant.

Comme l'explique Daepfen (2007), « la position des parents par rapport au redoublement s'étend sur une échelle qui va de la demande de redoublement jusqu'à l'opposition totale, en passant par des cas moins extrêmes comme la pleine participation à la décision ou l'acceptation sans discussion d'une décision qui s'est prise sans eux » (p.21).

Pour deux personnes, la décision a été proposée par l'enseignant et a été acceptée par les parents. La position des parents a été celle d'une « pleine participation à la décision » (Daepfen, 2007, p.21). Les décisions ont été prises sur une base de collaboration entre les enseignants et les parents lors d'entretiens.

Ça a été un commun accord entre parents et profs. (Louise)

Il y a eu un conseil des parents où ils ont parlé avec les enseignants et ils ont pris, à ce moment-là, la décision du redoublement. (Noémie)

Pour les trois autres personnes, la décision a été demandée par les parents. Leur position était donc, comme le dit Daepfen (2007), « une demande de redoublement » (p.21).

C'est ma mère qui a pris la décision. (Mégane)

Ce sont mes parents qui avaient demandé pour que je puisse redoubler. (Florian)

Ma mère, c'est surtout elle qui a voulu que je redouble. (Benjamin)

1.4. L'annonce de la décision

Ce qui m'a surpris, lors des entretiens, est le fait que quatre personnes sur cinq n'ont pas été averties auparavant qu'il y avait le risque de redoubler. Elles ont appris cela lorsque la décision était déjà prise.

C'est ma mère et l'enseignant qui m'ont annoncé que j'allais redoubler pendant un entretien. Et en fait, on ne m'avait pas avertie avant cet entretien que j'allais redoubler. (Mégane)

Ce sont mes parents qui m'en ont parlé, je n'avais pas été avertie. Mais heureusement, je m'y attendais un peu. (Louise)

Plusieurs auteurs, dont Crahay (2003), précisent justement que « le redoublement se pratique dans le silence » (p.242). Les élèves ne sont pas assez prévenus, car « le redoublement est un sujet tabou : on n'en parle pas à l'enfant » (p.238). Je trouve ceci vraiment dommage.

Un interviewé m'a dit qu'il se souviendra toute sa vie de cette annonce, car celle-ci l'a très fortement marqué. Je lui ai alors demandé pourquoi il disait cela, s'il avait appris la nouvelle comme ça un jour sans qu'on ne l'ait prévenu auparavant et sa réponse a été la suivante :

Oui oui c'était exactement comme ça. On ne m'a pas vraiment demandé mon avis. On m'a dit, on pense que tu dois redoubler, alors tu vas redoubler. (Benjamin)

Paul et Troncin (2004) nous expliquent qu'il est très étonnant de voir que beaucoup d'enfants ne savent pas pourquoi ils redoublent et qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'en parler avec les enseignants. « Ce dernier point est particulièrement inquiétant sachant que mettre des mots sur des actes douloureusement ressentis, ce qui est le cas du redoublement, aide à cicatriser les plaies » (p.35). Je pense qu'il est très important, lorsqu'un enfant a des difficultés scolaires, d'en parler aussi avec lui et pas seulement avec les parents.

1.5. Le ressenti

Comme nous avons pu le découvrir, certains élèves vivent joyeusement leur redoublement et celui-ci leur laisse des bons souvenirs, alors que d'autres vivent le redoublement « comme un drame, voire une catastrophe » (Bouchard, 2005, p.18).

Chaque interviewé n'a pas ressenti cette décision de la même manière. Chaque personne réagit différemment. Mais ce que j'ai pu remarquer et que je peux avancer, c'est que dans

l'ensemble, la décision n'a pas été facile à accepter sur le moment même. Pour Noémie, par exemple, elle l'a ressentie comme une réelle catastrophe :

C'est ma mère qui m'a annoncé la décision. Elle m'a dit : « Ecoute, on a décidé de te faire redoubler ». Alors moi je me suis écroulée. J'étais en boule parce que j'étais petite. Je me rappelle, j'étais assise en boule dans un endroit de la maison et puis je pleurais. (Noémie)

Crahay (2003) explique dans son ouvrage que les trois mots qui ressortent le plus souvent lorsque l'on demande aux élèves comment ils ont ressenti cette décision sont : « Triste, mauvais, déprimé » (p.243). Les interviewés précisent que la nouvelle est très difficile à accepter sur le moment, mais que par la suite les élèves l'acceptent mieux :

Au début, je l'ai pris super mal. Je leur en ai voulu un moment à mes parents, tu vois. Mais je veux dire après coup, je me dis que ce n'était pas plus mal. (Benjamin)

Finalement, il y a un point qui revient dans tous les entretiens, c'est celui de l'incompréhension. Toutes les personnes disent qu'elles n'ont pas bien compris ce qui se passait étant donné qu'elles étaient jeunes. On revient donc au fait que l'on en parle pas assez avec les enfants.

Je n'ai pas du tout compris ce qui se passait, car j'étais jeune. Donc je ne savais pas trop comment réagir. (Mégane)

Moi je ne comprenais pas vraiment ce qui m'arrivait. (Louise)

2. Les conséquences sur les apprentissages

Presque toutes les études que l'on trouve dans les différents ouvrages ont été menées en comparant des élèves faibles promus avec des redoublants. Je ne peux donc pas comparer véritablement mes résultats à ceux-ci, car je n'ai interviewé que des personnes qui ont redoublé. Je parlerai donc principalement des effets qu'a le redoublement sur les redoublants.

2.1. Les conséquences positives

Ce que je peux déjà relever c'est que quatre personnes interviewées sur cinq ont confié qu'elles avaient vu des améliorations plus ou moins importantes durant l'année redoublée, puis même dans les années suivantes.

Je faisais des bonnes notes. Ça allait nettement mieux et je n'avais plus de notes non-atteint dans aucune branche. (Mégane)

Là, j'étais dans la moyenne, disons plus contre le haut. J'avais plus de facilité. (Benjamin)

Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) parlent, dans leur ouvrage, de l'étude de Karweit (1999) et disent qu'elle a montré que le redoublement était vu comme une année de rattrapage et que les différences entre les performances des élèves diminuaient. On n'aperçoit plus de grandes disparités, les redoublants rejoignent donc la moyenne, comme nous le confie Benjamin.

L'étude de Seibel (1984) nous dit que le redoublement est bénéfique pour les enfants, mais seulement à court terme. Je ne suis pas tout à fait d'accord, car j'ai pu remarquer, lors de mes entretiens, que cela dépend vraiment de l'enfant. Certains élèves voient, avec le redoublement, une amélioration à court terme comme l'avance l'auteur :

Je me suis juste retrouvé au niveau que j'aurais dû être depuis le début. (Florian)

Mais, pour d'autres jeunes, les améliorations n'étaient pas seulement à court terme. Ils ont fait des progrès dans toute la suite de leur scolarité et même plus tard. Florian, qui a redoublé la 6H, a réussi à se hisser au meilleur rang de sa classe à la fin de l'école secondaire en 11H :

Quand j'ai fini en [11H], j'ai fini le meilleur de ma classe. (Benjamin)

2.2. Les conséquences négatives

Comme l'explique Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), les auteurs Allal et Ntamakiliro (1997) ont montré que « la plupart des redoublants continuent de rencontrer des difficultés au cours de leur cursus scolaire » (p.37). Comme on a pu le voir précédemment, je pense que cela dépend vraiment de l'élève. Une seule interviewée confie que ce redoublement a été très négatif pour elle, car elle rencontre encore aujourd'hui toujours de grandes difficultés.

Ça m'a aussi donné un problème plus tard dans la vie. Maintenant, j'ai 21 ans, j'ai de la peine en orthographe. (Noémie)

Noémie a expliqué, lors de l'entretien, que même si elle n'avait pas redoublé, elle serait parvenue au même niveau. Elle pense qu'elle aurait pu rattraper son retard. Elle trouve très dommage qu'on ne lui ait pas laissé une chance. Ces propos rejoignent ce que nous dit l'auteur Crahay (2003) :

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 (p.209).

On peut donc se demander s'il ne faudrait pas mieux réfléchir avant de prendre une décision de redoublement pour certains élèves.

2.3. Refaire la même année

L'étude de Karweit (1999) dans l'ouvrage de Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) nous montre que les enfants profitent d'un avantage durant une à deux années sur les performances scolaires, car ils reviennent sur des apprentissages déjà vus.

Ça fait un peu bizarre de revenir en arrière, de recommencer ce qu'on a déjà fait une fois, de revoir exactement les mêmes feuilles d'exercices et tout. J'ai souvenir que les devoirs et puis les feuilles d'exercices, c'était un peu les mêmes. Du coup, c'est bien parce que c'est facile. Ça facilite les choses. (Florian)

Il n'y avait pas de changements avec les devoirs ou les exercices. C'était la même chose. (Louise)

J'ai quand même été quelque peu surprise de voir que les élèves avaient refait les mêmes fiches, les mêmes exercices, etc. lors de leur redoublement.

Les jeunes voient un effet positif dans le fait de refaire une année, car comme on revient sur les mêmes apprentissages, on peut s'améliorer. Selon Bouchard (2006), le fait de refaire le programme permet aux élèves de connaître « le plaisir d'être moins largué, de comprendre beaucoup mieux ce qu'on [leur] demande de faire, de dominer enfin ce qui [leur] paraissait impossible l'année précédente » (p.93).

Je pense que ça m'a aidé parce que le fait de refaire deux fois les mêmes choses, on enregistre sûrement mieux ce qu'on a fait. (Florian)

C'est bien parce que c'est plus valorisant. Tu as moins de peine et c'est mieux de recevoir une bonne note. (Benjamin)

3. Les conséquences sur l'élève

Lors de mes différentes lectures, j'ai pu découvrir que chaque élève peut vivre bien différemment le redoublement. Certains élèves vivent joyeusement leur redoublement et celui-ci leur laisse de bons souvenirs, alors que d'autres le vivent « comme un drame, voire une catastrophe » (Bouchard, 2005, p.18).

Globalement, j'ai pu découvrir qu'au début, le redoublement peut être mal vécu par les élèves, mais que par la suite, ils se sentent comme les autres enfants qui n'ont pas redoublé. C'est ce que nous relevait Paul (1996).

Au début, c'est difficile. Par la suite, on se dit que c'était une bonne solution et que c'était pour notre bien. (Louise)

3.1. L'intégration dans la nouvelle classe

Je me suis intéressée à savoir de quelle manière les jeunes s'étaient sentis au sein de leur nouvelle classe, comment ils s'étaient intégrés.

D'après l'étude de Bless, Bonvin et Schüpbach (2005), les redoublants obtenaient de moins bons résultats, puis ils revenaient au même niveau que les élèves promus. Ils ne trouvaient donc pas de différences entre les deux catégories d'élèves. C'est ce que j'ai pu remarquer dans les discussions avec les interviewés. Ils ont tous les cinq réussi à bien s'intégrer et n'ont pas souffert de cela.

Quand je suis arrivé dans cette classe, je me suis intégré facilement. C'était une classe beaucoup plus calme. (Florian)

Je me suis vite intégré. (Benjamin)

Le seul point négatif qui revient dans les entretiens est le fait de devoir laisser les copains et les copines de classe. Comme le disent Paul et Troncin (2004), il est difficile pour les enfants de quitter leurs camarades de classe pour se retrouver avec de nouveaux élèves plus jeunes qu'eux. La tristesse de perdre ses camarades s'est fait ressentir chez chacun des interviewés. Une personne nous raconte cela :

Alors quand je suis arrivée dans ma classe, ma prof elle m'a demandé si je connaissais quelqu'un dans la classe et en fait je lui ai dit que non, mais elle ne me croyait pas, au début. Elle m'a dit plusieurs fois : « Mais tu connais au moins une, deux ou trois personnes dans la classe ? », mais je lui répondais que non. Donc, au tout début, c'est vrai que c'est difficile. Mais au fur et à mesure, on s'intègre facilement dans la classe. (Mégane)

3.2. La confiance en soi

J'ai voulu découvrir aussi quel regard les élèves portaient sur eux-mêmes. Comme l'ont expliqué Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) dans leur recherche, les élèves qui vont vivre le redoublement se sentent moins sûrs d'eux avant le redoublement. Mais par la suite, la tendance change. Lorsque les redoublants refont l'année, ils reviennent sur des performances déjà vues, « ce qui influence positivement leur concept de soi académique » (p.130). Ceci s'est fait ressentir chez tous les interviewés.

Au début, je me suis sentie nulle de redoubler, mais après, j'ai commencé à me sentir forte quand je voyais que je faisais des bonnes notes comme les autres camarades. (Mégane)

On peut observer que le fait de revenir sur des apprentissages déjà vus leur permet de faire de meilleures notes et donc de prendre un peu plus confiance en eux.

Faire des meilleures notes, ça m'a un petit peu aidé, disons. (Benjamin)

Je pense que ça redonne un petit coup de boost, que ça remet les idées en place pour se dire faut un peu plus se donner. (Florian)

Au contraire, plusieurs auteurs avancent, dans leurs recherches, que les élèves qui redoublent ont une vision très négative d'eux. Comme le disent Paul et Troncin (2004), « l'élève perd confiance en surestimant les problèmes rencontrés et en sous-estimant ses compétences réelles » (p.34). Mais cette vision ne s'est pas fait ressentir lors de mes entretiens.

3.3. L'opinion sur l'école

Je me suis encore intéressée à savoir comment les élèves perçoivent l'école. Bless, Bonvin et Schüpbach (2005) nous disaient que les élèves qui redoublent ont une vision plutôt négative de l'école par rapport aux élèves promus, mais que par la suite les deux groupes obtiennent les mêmes résultats. J'ai pu voir des avis très différents lors de mes entretiens.

Tout d'abord, pour certains, le redoublement n'a pas changé leur comportement envers l'école (Florian, Louise et Benjamin) :

Alors mon opinion sur l'école pour moi, à ce moment-là, ça n'a rien changé. Ce n'était pas trop mon fort l'école et c'est resté comme ça. (Florian)

Quand on est petit, on n'aime pas l'école. Devoirs, tout ça, on n'aime pas. (Louise)

Ensuite, pour d'autres jeunes, après le redoublement, le comportement envers l'école a changé de façon positive (Mégane) :

J'étais motivée d'aller à l'école après le redoublement. J'avais envie d'apprendre. Alors qu'avant, pas du tout, je n'aimais vraiment pas l'école. Ça ne me disait vraiment plus rien d'aller à l'école. Chaque matin, c'était l'horreur. Et maintenant, j'apprécie les cours. (Mégane)

Finalement, pour d'autres, après le redoublement, l'opinion sur l'école a changé négativement (Noémie) :

J'étais plus motivée à étudier, j'avais plus la force. J'aimais plus en fait l'école. (Noémie)

On peut conclure que l'opinion envers l'école dépend donc vraiment de l'enfant et non du redoublement.

4. La vision du redoublement chez les redoublants

« Les élèves des systèmes de formation suisses de même que les professionnels en lien direct ou indirect avec l'école connaissent depuis toujours le phénomène du redoublement » (Bless, Bonvin & Schüpbach, 2005, p.9). Certains cantons suisses tels que le canton de Vaud ont déjà pensé à supprimer le redoublement.

Aujourd'hui, le redoublement est moins pratiqué qu'hier. Comme le précise Daeppen (2007), « la tendance générale est à la baisse » (p.9). Cependant, le taux se trouve encore à 1,6% pour les années 2009-2010 en Suisse. Comme l'explique Paul (1996), « il est vrai que les enseignants, en parfaite bonne conscience, continuent à décider des redoublements d'élèves, en pensant sincèrement qu'ils le font pour le bien de ces derniers ».

Comme le dit Bouchard (2006), « le statut de redoublant est ambigu : entre humiliation et arrogance, chacun cherche ses marques à sa façon » (p.109). C'est pourquoi nous allons terminer par nous intéresser à l'opinion qu'ont les cinq interviewés sur la pratique du redoublement.

Sur les cinq personnes, quatre sont pour le redoublement et pensent que cette décision a été positive pour elles, alors qu'une seule personne est complètement contre le redoublement. Elle affirme avoir perdu une année et pense qu'il faudrait qu'on laisse plus de chances aux enfants de se rattraper.

4.1. Vision positive du redoublement

Paul (1996) nous explique que le redoublement est justement efficace pour l'élève s'il parvient à acquérir des apprentissages supplémentaires. « C'est d'ailleurs dans cette optique que les enseignants décident le plus souvent d'un redoublement ; c'est pour qu'un élève qui n'a pas atteint le niveau jugé requis pour passer au degré supérieur puisse combler ses lacunes et être en mesure de bénéficier des enseignements suivants » (p.75). Quatre interviewés sont d'accord avec ces propos, car ils pensent que le redoublement leur a permis de rattraper leur retard et de bien réussir dans leur futur. Voici deux exemples des interviewés :

Alors moi, je pense que c'est bien de donner une chance supplémentaire aux enfants qui ont un peu plus de peine pour mieux réussir par la suite. Mon redoublement a été très bénéfique pour moi. (Florian)

Je pense que c'est dommage si on supprime le redoublement. C'est une chance pour les élèves qui prennent du retard de le rattraper. Moi, j'ai réussi à rattraper mon retard et à faire de meilleures notes. Je pense que si je n'avais pas redoublé, je n'aurais pas autant bien réussi mon apprentissage. (Benjamin)

Crahay (2003) explique que « 28 [sur] 71 enfants (c'est-à-dire 39%) reconnaissent qu'ils travaillent mieux, qu'ils apprennent davantage, qu'ils comprennent mieux, et que le travail leur apparaît plus facile » (p.245).

Ces quatre interviewés ont confié qu'il était nécessaire pour eux de continuer de faire redoubler des élèves. Ils ne comprennent pas pourquoi on aimerait supprimer cette pratique. Malgré quelques petits détails vus précédemment, ces quatre personnes que j'ai interviewées retirent, au final, que des aspects positifs par rapport au redoublement.

4.2. Vision négative du redoublement

Comme l'écrit Crahay (2003) dans son ouvrage, pour un certain nombre d'élèves, « il n'y a rien de bon dans le redoublement » (p.245). Une interviewée est d'accord avec ces propos. Elle est contre le redoublement, car elle pense qu'un enfant peut toujours se rattraper. Elle nous explique sa position :

Je suis contre le redoublement. Selon moi, faut vraiment bien réfléchir avant de faire redoubler quelqu'un. Est-ce que ça vaut vraiment la peine ? (Noémie)

Elle garde un très mauvais souvenir de son redoublement et a même confié que si elle n'avait pas redoublé, elle serait à l'université. Mais, le redoublement l'a fait complètement chuter.

Pour conclure, il est important de dire que malgré le fait que le redoublement puisse être une mesure positive pour la majorité des élèves, elle ne l'est pas pour tous les élèves. C'est ce que j'ai pu remarquer lors de mes entretiens. Les quatre premières personnes me confiaient avoir bien vécu le redoublement et en garder un souvenir positif, alors que la cinquième interviewée ne comprend toujours pas pourquoi elle a redoublé et pense qu'elle aurait très bien réussi sans passer par cette prolongation ; elle a vécu son redoublement comme un véritable drame. Je pense qu'il est très important de s'intéresser à chaque élève et pouvoir en parler avec lui, car le point de vue des enfants est très important lorsque l'on veut prendre une décision de redoublement.

Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de mon travail, le redoublement est une des mesures envisageables qui « tendent à faire face à une situation où l'école et ses acteurs sont confrontés au cas *inattendu* d'un élève qui ne progresse pas aussi vite ou aussi bien que ne le prévoit le projet de formation institutionnalisé » (Hutmacher, 1993, pp.33-34). C'est une pratique que l'on rencontre encore souvent dans nos écoles et à laquelle je risque d'être confrontée en tant que future enseignante.

Au fil de ce travail, j'ai pu en apprendre beaucoup sur ce sujet qui touche autant les élèves et leur famille que les enseignants. Grâce aux entretiens que j'ai menés, j'ai pu obtenir de nombreuses réponses à la question de recherche que je me posais : « Quels sont les effets positifs et négatifs qu'a le redoublement sur les enfants à l'école primaire ? ». Ces entrevues ont été très enrichissantes pour moi, car j'ai pu découvrir comment les élèves vivent cette situation.

Après avoir découvert que le critère principal pour la décision d'un redoublement était bel et bien le critère de promotion, j'ai pu aussi prendre conscience que d'autres causes entraient en jeu pour cette décision, celles-ci variant énormément selon chaque enfant. Ensuite, ce qui m'intéressait particulièrement était de découvrir les effets sur les apprentissages ainsi que les effets sur l'élève.

Concernant les conséquences sur les apprentissages, la plupart des auteurs avançaient que le redoublement a bel et bien des effets positifs, mais que les effets négatifs sont plus forts. Comme j'ai pu le remarquer lors de mes interviews, il est vrai que pour certains élèves, les difficultés ne disparaissent pas et le redoublement n'a pas aidé à rattraper le retard. Mais, ce que j'ai pu découvrir c'est que pour certaines personnes, le redoublement a été très bénéfique pour combler leurs lacunes. Les effets positifs n'ont pas été, comme le disent certains auteurs, seulement à court terme, mais à long terme. Le redoublement ne sera donc pas vécu de la même manière par chaque enfant, nous ne pouvons pas faire de généralité. En résumé, on peut dire que « pour l'élève, le redoublement sera efficace [...] s'il lui permet d'effectuer des acquisitions scolaires supplémentaires » (Paul, 1996, p.75). Les jeunes qui ont vu des améliorations dans leurs apprentissages ont bien vécu le redoublement, alors que ceux qui n'ont pas vu d'améliorations voient le redoublement de façon négative.

Pour ce qui est des conséquences sur l'élève lui-même, certains auteurs nous disaient que les résultats des élèves redoublants se rapprochaient fortement des résultats des élèves promus. D'autres auteurs trouvaient, à nouveau, beaucoup de points négatifs qui pouvaient se faire ressentir sur les élèves. Lors de mes entretiens, c'est plutôt le côté positif qui est

ressorti. L'intégration dans la nouvelle classe s'est bien passée pour toutes les personnes, elles n'ont pas vu de points négatifs. En ce qui concerne la confiance en soi, les élèves prennent un peu plus confiance en eux, car ils reviennent sur des apprentissages déjà vus et obtiennent, de ce fait, de meilleures notes. Puis, pour l'opinion sur l'école, cela dépend vraiment de la personne. Pour certaines personnes, le redoublement a un effet positif sur la vision de l'école, pour d'autres, il a un effet négatif et enfin pour les derniers, le redoublement ne change rien. À nouveau, je pense que cela dépend vraiment de l'élève. Si le redoublement peut s'avérer très négatif pour certains élèves, il peut aussi être une mesure très positive pour d'autres.

Je peux donc conclure en disant qu'il est très important de parler du redoublement avec l'élève, s'il s'avère qu'il rencontre beaucoup de difficultés. Il est très important de s'intéresser à chaque enfant, car chacun ne vivra pas cette pratique de la même manière. Pour certains, cela peut être très bien vécu et être nécessaire, alors que pour d'autres, cela peut être un véritable drame.

À la fin de ce travail, je peux m'apercevoir que le redoublement peut avoir autant d'effets négatifs que d'effets positifs. Cela dépend vraiment de l'élève. Il serait donc dommage, selon moi, de supprimer le redoublement, alors que pour certains élèves, il s'agit d'une mesure positive qui les aide à rattraper leur retard et à réussir dans le futur. On peut se poser la question suivante : « L'école n'a-t-elle pas besoin de l'échec, et notamment du redoublement, pour fonctionner ? » (Crahay, 2003, p.210). On peut se demander si « les enseignants et la majorité des élèves, mais aussi les parents n'ont-ils pas besoin [...] de la menace que constitue l'échec pour donner sens à la vie scolaire ? » (Crahay, 2003, p.210). On pourrait donc dire que la menace de l'échec motiverait les élèves à travailler. Et justement, pour que cette menace soit crédible aux yeux des enfants, mais aussi aux yeux des parents et des enseignants, il faut qu'on la mette en exécution. De plus, « les auteurs, y compris les fervents détracteurs du redoublement, sont d'accord pour dire que supprimer purement et simplement le redoublement ne résoudrait pas les problèmes d'échecs scolaires ni d'inégalités d'apprentissage, et risquerait de déstabiliser l'ensemble du système scolaire » (Daepfen, 2007, p.28).

Je pense qu'en tant qu'enseignant nous nous devons de bien réfléchir et d'en parler avec l'enfant et ses parents. J'ai pu prendre conscience, durant les entretiens, que les élèves n'étaient pas assez avertis de ce qui se passait. Le grand point très négatif du redoublement qui est ressorti lors de mes entretiens est le ressenti lors de l'annonce de la décision. Les élèves sont souvent mis au courant de la situation seulement lorsque la décision est déjà prise. Selon moi, on devrait prendre plus en compte leur ressenti ainsi que leur avis. Comme

le dit Crahay (2003), « le redoublement se pratique dans le silence » (p.242) et ceci est très dommage.

Je n'ai pas eu l'occasion de faire plus de cinq entretiens, il a été difficile de trouver des jeunes étant d'accord de témoigner. On peut donc se demander si les résultats seraient différents avec plus d'interviews. A la fin de mon travail, je peux conclure en disant que j'ai pu m'apercevoir que le redoublement peut avoir des effets positifs pour certains élèves et des effets négatifs pour d'autres. Il est très important de prendre en compte le souhait et surtout le ressenti de l'enfant.

Malgré les nombreux mois durant lesquels j'ai travaillé sur cette thématique, je serais prête à aller plus loin, car c'est un sujet très intéressant. Si je venais à continuer d'étudier ce thème, je m'intéresserais, alors, à trouver des pistes pour savoir si le redoublement va s'avérer positif pour tel ou tel élève. J'aimerais découvrir, comment savoir si un élève vivrait bien ou non, cette étape du redoublement ?

Références bibliographiques

Ouvrages

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Anadón, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.

Anton, N. (2012). *L'Art d'enseigner : comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui ?* Bruxelles : Ixelles Publishing SA.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26, 1-18.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. France : Nathan.

Bless, G., Bonvin, P. & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Haupt.

Bouchard, C. (2006). *Redoubler et alors ?* Paris : Éditions de la Martinière.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.

Cornec, A.-H. (2005). *Redoubler ou passer : y a-t-il des redoublements réussis ?* Paris : Nathan.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Daepfen, K. (2007). *Le redoublement : un gage de réussite ? Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois*. Suisse : URSP.

Eurydice. (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*. Bruxelles : Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture ».

Gavard-Perret, M.-L. & Helme-Guizon, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. In A. Gavard-Perret, M.-L. & Gotteland, D. & Haon, C. & Jolibert, A. (Ed.), *Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative* (pp. 247-274). France : Pearson Education.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique.

Landry, F. (2006). *Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes*. Neuchâtel : IRD.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pasche-Gossin, F. (2013). *Guide de présentation : mémoires professionnels*. [Polycopié]. Porrentruy : Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF éditeur.

Paul, J.-P. & 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 de recherche N°14). Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Ricciardi Joos, P. (2007). *D'un cycle à l'autre : Étude des promotions et maintiens en début de scolarité* (Rapport de recherche N°128). Vaud : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

Robert, P. (2012). *Le Petit Robert*. Paris : SNL Le Robert.

Vögeli-Mantovani, U. (2000). *Pour une évaluation plus formative et moins sélective : le développement de l'évaluation scolaire en Suisse* (Rapport de recherche N°3). Neuchâtel : Imprimerie Moser SA.

Liens internet

Association vaudoise des parents d'élèves. (2010). *Faut-il supprimer le redoublement ?* Consulté le 8 janvier 2014 dans le site web de l'association vaudoise des parents d'élèves : http://www.ape-vaud.ch/article.php3?id_article=986

Charmillot, M. (2005). *Références bibliographiques de documents électroniques (Carnet des sciences de l'éducation)*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève. Consulté le 20 mars 2014 dans : <http://www.unige.ch/biblio/fapse/ressources/faq/refbibrefelectroniques.pdf>

Guillet, R., Hug, W., Jaquier, C., Taurisson, C., Kirscher, S. & Biondina, E. (2010). *Redoublement : faudrait-il le supprimer ?* Consulté le 16 octobre 2013 dans le site web de la RTS : <http://www.rts.ch/video/emissions/mise-au-point/893870-redoublement-faudrait-il-le-supprimer.html> consulté le 16 octobre 2013

Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologique de rédaction de mémoire*. Consulté le 24 novembre 2013 dans le site web de l'université de Franche-Comté : http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf

Office fédéral de la statistique. (2011). *Taux de redoublement à l'école primaire selon le degré d'enseignement et le type, de 1990/92 à 2009/10*. Consulté le 30 décembre 2013 dans le site web de l'Office fédéral de la statistique suisse : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html>

Office fédéral de la statistique. (2011). *Taux de redoublement à l'école obligatoire selon le canton, le degré d'enseignement et le type, 2009/10*. Consulté le 30 décembre 2013 dans le site web de l'Office fédéral de la statistique suisse : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html>

Pelgrims, G. (2007). *Références bibliographiques : guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation (Cahier hors série)*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève. Consulté le 20 mars 2014 dans : <http://www.unige.ch/biblio/fapse/ressources/faq/refbibpelgrims.pdf>

Puren, C. (2003). *Le projet scientifique de Cdiclec*. Consulté le 10 novembre 2013 dans le site web du professeur Christian Puren, université Jean Monnet de Saint-Etienne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2003b/>

Puren, C. (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. Consulté le 10 novembre 2013 dans le site web du professeur Christian Puren, université Jean Monnet de Saint-Etienne : <http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>

Revillard, A. (2006-2007). Aide-mémoire : préparer et réaliser un entretien. Consulté le 15 novembre 2013 dans : http://www.melissa.ens-cachan.fr/IMG/pdf/aide_memoire_entretien.pdf