



HAL
open science

De quoi se soutient la résistance des enseignants aux injonctions contre le maintien à l'école élémentaire ?

Corinne Guy, Marie-Élisabeth Paraire Hiéronymus

► To cite this version:

Corinne Guy, Marie-Élisabeth Paraire Hiéronymus. De quoi se soutient la résistance des enseignants aux injonctions contre le maintien à l'école élémentaire ?. Education. 2013. dumas-00960027

HAL Id: dumas-00960027

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00960027>

Submitted on 17 Mar 2014

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

De l'Académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2012-2013

DE QUOI SE SOUTIENT LA RÉSISTANCE DES ENSEIGNANTS AUX INJONCTIONS CONTRE LE MAINTIEN À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

Corinne GUY

Marie-Elisabeth PARAIRE HIÉRONYMUS

Directeur de mémoire : Christian NIQUE

Tuteur de mémoire : Michel RAMOS

Assesseur : Christian NIQUE

Soutenu en septembre 2013

Nous tenons à remercier particulièrement Michel Ramos,
pour son aide et l'humour qu'il a déployé pour nous rassurer,

Christian Nique, qui nous a fait un grand honneur en
acceptant d'être notre directeur de mémoire,

Les enseignants qui nous ont répondu pour leur sincérité,

Nos amis pour avoir supporté avec patience que nos
conversations tournent inexorablement toujours autour de
notre problématique,

Nos conjoints et enfants qui ont bien voulu que notre
attention se détourne un peu d'eux,

Nos familles et particulièrement Marie-Paule Colombani qui
a bien voulu relire toutes ces pages.

RESUMÉ

De très nombreuses recherches scientifiques ont prouvé que le redoublement n'avait que peu d'effets, sinon néfastes, sur le devenir scolaire des élèves. Il n'en reste pas moins que les enseignants de nos secteurs continuent à croire en ses bienfaits. Nous avons cherché à comprendre de quoi pouvait se soutenir leur résistance qui, d'un premier abord, peut paraître irrationnelle. À partir d'entretiens exploratoires, nous avons construit des hypothèses que nous avons soumises à une double analyse de nos entretiens compréhensifs. Dans l'hypothèse 1, nous avons cherché une typologie d'élèves pour lesquels le redoublement leur semblait efficace. Il semblerait qu'ils aient construit la représentation d'un élève virtuel qui n'aurait pas accédé au code écrit et pour lequel tout avenir scolaire serait barré. Dans l'hypothèse 2, nous les avons interrogés sur l'éventualité d'un impact négatif sur l'estime de soi des redoublants : il ne leur est pas perceptible. Enfin, dans l'hypothèse 3, nous avons tenté de dégager le rapport qu'ils entretiennent avec les autorités scientifiques et hiérarchiques. La construction d'une relation basée sur la confiance semble nécessaire. Les conditions ne semblent pas être réunies pour que leurs pratiques changent. Nous nous efforcerons de notre place de psychologues scolaires d'imaginer un cadre de pensée dans lequel nous pourrions intervenir.

Mots-clés : redoublement - redoublant - échec scolaire - cycle d'apprentissage – psychologue scolaire

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| TABLE DES ILLUSTRATIONS | 7 |
| Glossaire | 8 |
| INTRODUCTION..... | 9 |
| 1 REVUE DE LITTÉRATURE..... | 11 |
| 1.1. Le redoublement en France..... | 11 |
| 1.1.1. La France en Europe..... | 11 |
| 1.1.2. Historique et Évolution des textes français | 12 |
| 1.1.3. Qu'en est-il aujourd'hui ?..... | 13 |
| 1.1.4. Et les enseignants dans tout cela | 14 |
| 1.1.5. Le cadre législatif actuel..... | 15 |
| 1.2. Évaluation scientifique du maintien | 17 |
| 1.2.1. Synthèse des ouvrages sur la question | 17 |
| 1.2.2. Une réponse nette quant à l'efficacité du maintien | 19 |
| 1.2.3. Ce qu'en pensent les enfants | 19 |
| 1.2.4. L'estime de soi des enfants | 20 |
| 1.3 Ce qu'en pensent les enseignants..... | 21 |
| 1.3.1. Les théories de l'apprentissage sous-jacentes | 22 |
| 1.3.2. L'hydre de la maturité..... | 22 |
| 1.3.3. La motivation | 23 |
| 1.3.4. Effet neutre sur l'estime de soi..... | 23 |
| 1.3.5. Les motifs de la résistance : | 24 |
| 1.3.6. Une réforme est-elle possible ?..... | 27 |
| 2. MÉTHODOLOGIE | 28 |
| 2.1 Plan d'expérience..... | 28 |
| 2.1.1. Phase exploratoire | 28 |
| 2.1.2. Formulation des hypothèses..... | 28 |
| 2.1.3. Le recueil des données | 29 |
| 2.1.4. L'échantillon..... | 29 |
| 2.2. Instrumentalisation..... | 30 |
| 2.2.1. Entretien compréhensif | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2. Traitement des données..... | 34 |
| 2.2.3 Bilan..... | 36 |
| 2.3. Biais possibles..... | 36 |
| 2.3.1. Biais de désirabilité sociale..... | 36 |
| 2.3.2. Biais de mauvaise interprétation | 37 |
| 2.3.3. Biais dû à la perception de la position de l'interviewer | 37 |
| 2.3.4. Schéma d'analyse..... | 38 |
| 3. RÉSULTATS..... | 39 |
| 3.1. Analyse des entretiens | 39 |
| 3.1.1. Analyse intra entretien | 39 |
| 3.1.2 Analyse inter entretiens..... | 39 |
| 3.2. Analyse des résultats en fonction de nos hypothèses..... | 44 |
| 3.2.1. Hypothèse 1 | 44 |
| 3.2.2. Hypothèse 2 | 49 |
| 3.2.3. Hypothèse 3 | 53 |
| 3.3. Liens entre nos trois hypothèses | 56 |
| 3.3.1. L'élève virtuel..... | 57 |
| 3.3.2. L'enfant réel..... | 57 |
| 3.4. Concernant les limites de l'étude..... | 59 |
| 4. AXE PRAXÉOLOGIQUE | 60 |
| 4.1. Ce que veulent les enseignants | 60 |
| 4.1.1. La réduction des effectifs..... | 60 |
| 4.1.2. Deux enseignants par classe..... | 60 |
| 4.1.3. Adapter la structure..... | 60 |
| 4.2. Le cadre d'intervention :..... | 61 |
| 4.2.1. Le cadre officiel | 61 |
| 4.2.2. Cadre éthique et déontologique..... | 62 |
| 4.3. De quoi peut se constituer l'intervention du psychologue scolaire ? | 63 |
| 4.3.1. Les entretiens avec le maître | 63 |
| CONCLUSION..... | 67 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 69 |

TOME 2 : ANNEXES

Annexe 1 : Retranscriptions des entretiens

TOME 3 : ANNEXES (suite)

| | |
|---|----|
| Annexe 2 : Types d'actes d'après Blanchet | 2 |
| Annexe 3 : Reformulations et relances d'après Muriel Degeuse | 2 |
| Annexe 4 : Filtre linguistique | 2 |
| Annexe 5 : Modèle de feuille de dépouillement des entretiens | 3 |
| Annexe 6 : Dépouillement des entretiens | 7 |
| Annexe 7 : Résultats globaux des arguments | 73 |
| Annexe 8 : Représentation de la grande difficulté par les enseignants | 74 |
| Annexe 9 : Récapitulatif des positionnements des enseignants | 76 |
| Annexe 10 : Rapport aux injonctions d'autorité | 77 |
| Annexe 11 : Les sept erreurs logiques répertoriées par Beck selon Ionescu | 90 |
| Annexe 12 : Mécanismes de défense d'après Chabrol et Callahan | 91 |
| Annexe 13 : Analyse intra-entretiens..... | 92 |

TABLE DES ILLUSTRATIONS

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Passage de classe au niveau primaire selon les règlementations existantes 2009/2010 .. | 11 |
| Graphique 1 : Proportion d'élèves de 15 ans ayant au moins redoublé une fois au niveau primaire en 2009 | 12 |
| Tableau 1 : Evolution du retard à l'entrée en 6ème | 14 |
| Tableau 2 : Extrait du tableau : Opinions exprimées (pourcentage d'accord) par 92 instituteurs genevois à propos du redoublement (Pini, 1991), par 450 instituteurs de la CFWB (de Landsheere, 1993) et 91 instituteurs de la CFWB (Crahay, 2003) (Crahay, 2007, 126) | 21 |
| Tableau 3 : Nombre et niveau de redoublement des élèves sur un de nos secteurs | 29 |
| Guide entretien | 32 |
| Tableau 4 : Représentation des enseignants à propos des positions des différents professionnels . | 37 |
| Graphique 2 : Note sur une échelle de Likert en faveur ou défaveur du maintien | 67 |
| Graphique 3 : Notes déclarées et notes perçues | 67 |
| Tableau 5 : Polarisation des arguments en faveur ou défaveur | 68 |
| Tableau 6 : Réponses rares et non retenues | 70 |
| Tableau 7 : Trimestre de naissance des enfants maintenus | 71 |
| Graphique 4 : Trimestre de naissance des élèves ayant redoublé | 72 |

GLOSSAIRE

AP : Aide personnalisée

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

B.O.E.N. : Bulletin Officiel de l'Education Nationale

CE1 : Cours Elémentaire 1ère année (7-8 ans)

CE2 : Cours Elémentaire 2ème année (8-9 ans)

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

CFWB : Communauté Française Wallonie-Bruxelles

CM1 : Cours Moyen 1ère année (9-10 ans)

CM2 : Cours Moyen 2ème année (10-11 ans)

CP : Cours Préparatoire (6-7 ans)

Cycle 1 : Cycle des apprentissages premiers (PS, MS, GS)

Cycle 2 : Cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1)

Cycle 3 : Cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2)

ECLAIR : (programme) Ecoles, Collèges, Lycées, pour l'Ambition, Innovation et Réussite

EREA : Etablissement régional d'Enseignement Adapté

GS : Grande Section (5-6 ans)

IA : Inspection Académique

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Maître E : Maître chargé de l'aide à dominante pédagogique

Maître G : Maître chargé de l'aide à dominante rééducative

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MS : Moyenne Section (4-5 ans)

MDPH : Maison des Personnes Handicapées

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

PPS : Programme Personnalisé de Scolarisation

PS : Petite Section (3-4 ans)

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

INTRODUCTION

Des points de dissension sont majeurs depuis des années en ce qui concerne la question du redoublement. Le débat prend facilement une coloration passionnelle. Il revient de façon régulière sur le devant de la scène médiatique. Des textes de plus en plus précis et directifs invitent les enseignants à y renoncer. Certains font état des résultats des recherches menées sur le sujet. En tant que psychologues scolaires, nous sommes de plus en plus interpellées par les enseignants pour nous prononcer, en faveur ou défaveur, des maintiens ou passages anticipés. Nous devons, de plus en plus, prendre en compte les périodes de décisions dans notre organisation annuelle. Trois moments cruciaux se distinguent dans l'année : le premier à la rentrée, moment où l'enseignant découvre sa classe et nous demande de justifier le passage de tel ou tel enfant en difficulté, et, le second au troisième trimestre lors des conseils de cycle de passage des mois d'avril et mai. Avant la fin juin, les autorités hiérarchiques requièrent notre expertise ainsi que celle des médecins scolaires en cas de recours parental. Les parents recherchent parfois notre soutien dans leur démarche d'appel. Depuis 2008, et plus explicitement, depuis la circulaire d'avril 2013, le psychologue scolaire ne peut faire l'économie de cette question. Les maîtres doivent se prononcer dès le mois d'avril sur un éventuel passage et sollicitent notre avis en amont des commissions d'appel afin d'étayer leur position. La situation est toute paradoxale : l'administration souhaite que le redoublement devienne une pratique de plus en plus marginale, or, en instituant un dispositif administratif lourd, elle projette la question sur le devant de la scène. Dès lors, le maintien devient l'angle d'entrée par lequel sera analysé chaque dossier d'élève à la fin de chaque année.

Pris au piège de la double injonction, les enseignants se retournent vers nous pour nous faire part de leur désarroi, de leur peur d'être désavoués par les commissions d'appel. Ils ont besoin de notre aide pour objectiver les éléments des situations d'élèves et recherchent parfois notre soutien pour prononcer un maintien. Nous sommes alors amenés à confronter nos points de vue.

La très grande majorité des études apporte une réponse nette à la question du redoublement : il est illusoire de continuer à croire à ses vertus. Dès 1975, Jackson, cité dans Crahay (2007, p.209) met en garde les enseignants sur les effets négatifs du redoublement « ceux qui continuent à faire redoubler les élèves le font en dépit de l'accumulation de preuves issues de recherches montrant que la probabilité d'effets négatifs l'emporte nettement sur les résultats positifs. ».

Dans ce contexte, pourquoi les enseignants s'attachent-ils au maintien des élèves en difficulté alors que, d'une part, l'institution leur demande de renoncer à ce recours et que, d'autre part, la communauté scientifique leur a apporté la démonstration de ses effets préjudiciables à l'égard de l'avenir de l'enfant ?

Nous essayerons de dégager de quoi se soutient la résistance aux recommandations de l'autorité hiérarchique et scientifique.

Cette recherche, exploratoire, s'inscrit dans une démarche de réflexion sur nos propres secteurs dans le but praxéologique de pouvoir penser des modalités de positionnement et d'actions sur le terrain.

Nous nous attacherons à tenter d'apporter des réponses exploitables aux questions suivantes :

Dans quelle proportion les maîtres sont-ils favorables au maintien sur nos secteurs ?

De quelles expériences se nourrit leur position ?

Si les enseignants pensent que le maintien est efficace, à quel type d'enfants celui-ci s'adresse-t-il ?

Peut-on trouver des invariants pouvant définir une classe de caractéristiques propres à ces enfants ?

Comment les enseignants perçoivent-ils l'état émotionnel de l'enfant redoublant ?

Comment perçoivent-ils les recommandations issues de la recherche et les directives de l'administration ?

Dans un premier temps, nous tenterons de rechercher ce qui, dans la littérature sur le redoublement, sur ses effets sur les élèves et la position des maîtres, pourrait éclairer notre recherche.

Dans un second temps, nous proposerons une démarche pour observer ce qui pourrait faire résistance dans le discours enseignant. Nous essayerons de mettre à profit nos outils de psychologues pour analyser leurs propos et de dégager les cognitions qui sous-tendent leurs prises de décisions.

En troisième lieu, nous étudierons les résultats.

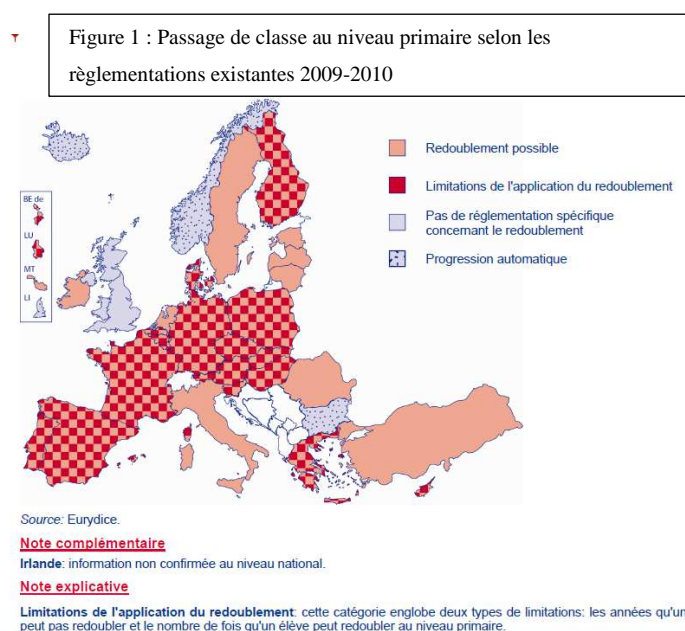
En suivant les conclusions de ceux-ci, nous essayerons de réfléchir à ce que pourrait être une démarche au sein de l'école visant à préserver au mieux les enfants du redoublement et aider les enseignants à sortir du dilemme maintien/ non-maintien et réfléchir à un accompagnement de l'élève quelle que soit sa singularité.

1 REVUE DE LITTÉRATURE

1.1. LE REDOUBLEMENT EN FRANCE

1.1.1. LA FRANCE EN EUROPE

Le rapport Eurydice (2012) nous apprend que les règles du redoublement sont pratiquement similaires en Europe. Contrairement à une idée répandue, très peu de pays ont une réglementation qui limite le redoublement.



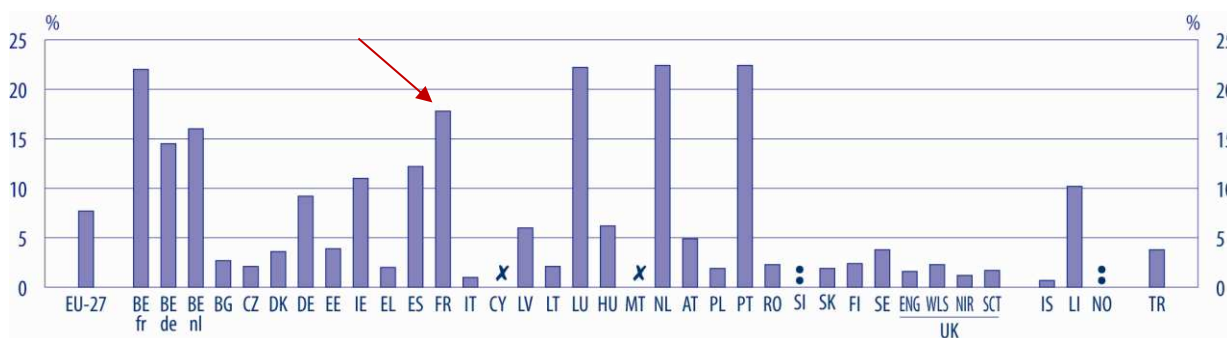
Les variations, au sein des pays européens, portent essentiellement sur les modalités d'application : certains pays souhaitent, par exemple, limiter les maintiens précoces (Allemagne, Hongrie, Autriche, Portugal). Le critère de la maturité et du développement est pris en compte dans la plupart de ces pays (hormis le Portugal mais auxquels viennent s'adjoindre la République Tchèque, la Roumanie, la Slovaquie et le Liechtenstein). Ils peuvent alors proposer une entrée différée d'un an à l'école élémentaire, c'est-à-dire à l'âge de sept ans.

Dans presque tous les pays, le recours au redoublement, en primaire, est donc possible. Il intervient lorsqu'un élève n'atteint pas le niveau de compétences requis en fin d'année scolaire. La reprise d'une année scolaire est ainsi largement considérée comme offrant la possibilité de s'améliorer et d'acquérir ainsi un meilleur niveau.

Si le redoublement est possible dans la majorité des pays, sa mise en pratique ne s'effectue pas partout dans les mêmes proportions. C'est ainsi, qu'à réglementation équivalente, on trouve des variations de taux de redoublement conséquentes dans les écoles primaires des différents pays. La Grèce (2%) et l'Autriche (4,9%), par exemple, affichent des taux faibles alors que ceux de la France (17,8%), du Portugal et des Pays-Bas sont beaucoup plus élevés (22,4%). (Eurydice, 2012, p.60)

Graphique 1 : Proportion d'élèves de 15 ans ayant au moins redoublé une fois au niveau primaire en 2009.

X Pays n'ayant pas participé à l'étude



Source Eurydice : le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques 2012 p. 36

La France, est parmi les pays de l'étude, un de ceux qui utilise le plus le redoublement en 2009, alors même que dès 2004, le rapport n°14 du Haut conseil de l'évaluation (Paul, 2004), dresse un constat clair et sans appel, sur l'iniquité et l'inefficacité du redoublement pour aider les élèves en difficulté. « L'effet maître » et la capacité de ce dernier à s'adresser à chaque élève s'avérerait plus efficace que tout maintien. L'augmentation des moyens financiers mis en œuvre et la réduction de l'hétérogénéité des classes ne seraient pas non plus des solutions appropriées, tant cet « effet maître » est prépondérant. « En définitive, le défi majeur réside plus dans la remise en question de certaines convictions et croyances qu'en des changements de réglementation. »

1.1.2. HISTORIQUE ET ÉVOLUTION DES TEXTES FRANÇAIS

1.1.2.1. Les origines :

Le redoublement trouverait sa source dans l'organisation même de la scolarité : Jean-Baptiste de La Salle, le fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes, en serait à l'initiative, pour des raisons d'économie et d'efficacité.

« Le redoublement est corrélatif d'un rythme d'apprentissage théorique imposé à un ensemble d'élèves, regroupés au sein d'un même groupe pédagogique, la classe, qui doivent assimiler le même ensemble de connaissances dans un laps de temps identique, l'année scolaire. Il a donc vu le jour avec ce mode d'organisation des apprentissages. » MEN (2004, p 3)

Les lois organiques de Jules Ferry vont codifier de façon systématique l'organisation scolaire, en instaurant trois composantes structurelles : l'espace, un même lieu ; l'enseignant, un seul maître et un programme annuel, attaché à chaque classe d'âge.

Le redoublement pouvait s'effectuer à n'importe quel moment de la scolarité et même être prononcé à plusieurs reprises. Cependant, dès 1956, les autorités s'inquiètent de son ampleur et une circulaire du ministère de l'éducation nationale (datée du 16 mars 1956) demande d'essayer de la réduire.

1.1.2.2. Une diminution régulière

En France, les chiffres montrent une diminution du nombre de maintiens entre les années 1960 et 1990 (diminution de moitié du nombre d'enfants en retard de deux ans en CM2, passant respectivement de 18% à 5,4%).

La politique des cycles a contribué à conforter cette baisse. La loi d'orientation de 1989, dont l'objectif est de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, en s'adaptant au rythme d'acquisition de chacun, a bousculé cette pratique. La « différenciation » doit permettre de diminuer le nombre de maintien, en le limitant à une seule année dans l'ensemble de la scolarité primaire, et le cantonnant à la fin de cycle. Ceci est précisé, en 1991, dans un des documents de la mise en œuvre des cycles émanant du Ministère de l'Education Nationale, *Les cycles à l'école primaire*, MEN (1991) : « Le redoublement conçu comme la reprise à l'identique d'une année scolaire ne se justifie plus dans ce cadre. ».

Le redoublement prend alors le nom de maintien. Nous emploierons indifféremment les deux termes dans ce mémoire. Comme le souligne Troncin (2005, p 22) : « cette substitution, outre le fait qu'elle est peu mise en application, d'une part, recèle une subtilité langagière, la plupart du temps étrangère aux acteurs les plus directement concernés, les élèves et leurs familles ».

Cette courbe s'infléchit à partir des années 1995, date à laquelle le taux de redoublement se stabilise, autour de 20% d'enfants terminant l'école primaire avec un an de retard contracté essentiellement en CP ou CE1 MEN(2004).

1.1.3. QU'EN EST-IL AUJOURD'HUI ?

La baisse s'est poursuivie ; le retard scolaire à l'entrée en sixième accuse un pourcentage de 12,1%.

Tableau 1 : Evolution du retard à l'entrée en 6^{ème}

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 hors Mayotte |
|--|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|
| « A l'heure » ou en avance | | | | | | | |
| Effectif | 592 974 | 608 504 | 623 280 | 627 509 | 646 494 | 659 401 | 695 692 |
| % | 82,8 | 83,8 | 84,2 | 84,7 | 86,1 | 86,8 | 87,9 |
| 1 an de retard | | | | | | | |
| Effectif | 117 304 | 112 899 | 112 761 | 109 457 | 101 103 | 97 595 | 93 761 |
| % | 16,4 | 15,5 | 15,2 | 14,8 | 13,5 | 12,8 | 11,8 |
| Au moins 2 ans de retard | | | | | | | |
| Effectif | 6 044 | 4 988 | 4 575 | 4 214 | 3 315 | 2 814 | 2 010 |
| % | 0,8 | 0,7 | 0,6 | 0,6 | 0,4 | 0,4 | 0,3 |
| Total en retard | | | | | | | |
| Effectif | | 117 887 | 117 336 | 113 671 | 104 418 | 100 409 | 95 771 |
| % | | 16,2 | 15,8 | 15,3 | 13,9 | 13,2 | 12,1 |
| Total entrants en 6^e | | 726 391 | 740 616 | 741 180 | 750 912 | 759 810 | 791 463 |

Sources : MEN-MESR DEPP/Système d'information scolarité

Le redoublement étant déclaré par les autorités comme non efficace, la question de l'attachement de la France à cette pratique se pose.

Pour Perrenoud (2006, p 19) « Les systèmes qui ont supprimé le redoublement appartiennent souvent à des sociétés plus soucieuses que d'autres,..., du développement de la personne, de la socialisation, de l'intégration sociale, du respect des différences. Dans les cultures francophones européennes, l'école reste plutôt le lieu de la performance intellectuelle et de l'appropriation des savoirs, dans une visée élitiste, mais aussi dans une vision républicaine, lorsque la démocratie passe par l'accès à l'autonomie intellectuelle et aux savoirs. ». Pour pouvoir « faire comme les autres » pays et supprimer le redoublement, il faudrait alors adopter leurs valeurs. On mesure que le changement ne pourra se contenter de directives ou d'injonctions sans modification en profondeur des esprits et vraisemblablement des structures.

1.1.4. ET LES ENSEIGNANTS DANS TOUT CELA :

Si changement il doit y avoir, il passera forcément par eux. En effet, dans la plupart des pays, autour de cette décision, l'avis des enseignants prédomine.

François Dubet analyse dans « Paradoxes et enjeux de l'école de masse » le malaise des enseignants depuis la massification de l'enseignement. Pour lui, l'école républicaine élitiste cherchait à la fois à cimenter l'unité nationale en proposant une culture de base commune (même langue, mêmes valeurs...) tout en, paradoxalement, favorisant l'émergence d'une élite. Ce fonctionnement permettait de former des citoyens en capacité d'exercer leurs droits, d'accomplir leurs devoirs et de

former une minorité de dirigeants. La démocratisation de masse, avec le collègue unique, loi Haby (Loi n°75-620 du 11 juillet 1975) n'a pas supprimé les inégalités sociales. Les enseignants, se sont retrouvés avec leurs attentes républicaines face à un public beaucoup plus diversifié, ne pouvant pas toujours répondre à leurs demandes. Ils ont dû « s'adapter à contrecœur » et « prendre en charge une mutation » qui pour Dubet « n'emporte pas seulement l'école ». L'enseignant est un des acteurs sur lequel repose une grande partie du poids du changement sociétal.

De plus, l'école n'est plus l'unique source de savoir, l'enseignant a perdu l'exclusivité de la transmission des connaissances. Il entre en concurrence avec tout ce que les médias peuvent offrir. La profession, pour Dubet, a dû s'engager dans une profonde mutation : « le rôle de l'instituteur s'est désacralisé pour se professionnaliser plus nettement. ». Le métier d'instituteur (celui qui était institué et qui instituait) est devenu la profession « professeur des écoles ».

1.1.5. LE CADRE LÉGISLATIF ACTUEL

Les derniers textes spécifiques sur le redoublement datent de la loi Fillon (2005). Ils rendent à nouveau possible le maintien à la fin de chaque année scolaire et abrogent l'obligation de ne prolonger la scolarité qu'en fin de cycle. Une procédure stricte est mise en place dans le décret n°2005- 2014 du 24 août 2005 ; L'article 4-1 y stipule qu'

« Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève, en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages en particulier au sein de chaque cycle. Les propositions du conseil des maîtres sont adressées aux parents ou au représentant légal pour avis ; ceux-ci font connaître leur réponse dans un délai de 15 jours. Passé ce délai, l'absence de réponse qui vaut à l'acceptation de la proposition. Si ceux-ci contestent la décision, ils peuvent, dans un nouveau délai de quinze jours, former un recours motivé, examiné par la commission départementale d'appel prévue à l'article 4-3. [...]

Durant sa scolarité primaire, un élève ne peut redoubler ou sauter qu'une seule classe. Dans des cas particuliers, et après avis de l'inspecteur chargé de la circonscription du premier degré, un second redoublement ou un second saut de classe peuvent être décidés. [...]

Art. 4-3.-Les recours formés par les parents de l'élève, ou son représentant légal, contre les décisions prises par le conseil des maîtres sont examinées par une commission départementale d'appel présidée par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. [...]

Le directeur d'école transmet à la commission les décisions motivées prises par le conseil des maîtres ainsi que les éléments susceptibles d'informer cette instance. Les parents de l'élève, ou son représentant légal, qui le demandent sont entendus par la commission. »

Le calendrier de cette procédure s'étale approximativement de fin avril, pour le premier conseil de maîtres, à début juin pour la commission départementale d'appel. Elle concerne tous les élèves. Nous sommes depuis la mise en place de cette loi, régulièrement appelées, en tant que psychologues scolaires, autour de cette question du maintien, certains enseignants se sentant souvent insécurisés par ce dispositif. À l'inverse, il arrive parfois que nous soyons sciemment tenues à distance, ceci dans le respect des textes, puisque nous ne siégeons pas de droit au conseil de maîtres.

Contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays de l'union européenne, en France, la possibilité de faire appel à des personnels non-enseignants, pour apporter des éléments visant à faciliter la prise de décision, existe. Nous en faisons partie.

Le psychologue, comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, peut-être interpellé à plusieurs niveaux :

- Certains maîtres font appel à nous en amont, pour échanger sur tel ou tel enfant, afin d'enrichir l'ensemble des éléments les aidant à prendre leur décision. Les maîtres spécialisés E et G sont alors, également, bien souvent sollicités.
- Notre présence est souvent souhaitée lors des premiers conseils de maîtres, au moment des prises de décision.
- En cas de désaccord, les avis du psychologue et du médecin scolaire sont sollicités par l'IEN.

Par ailleurs, les parents peuvent demander notre intervention pour soutenir ou éviter un maintien.

Chacun cherchant leur appui, et ce, parfois, jusqu'à la tentative d'instrumentalisation, les psychologues scolaires peuvent se retrouver dans des situations très inconfortables alors même que les textes ne prévoient leur intervention impérative que dans le cadre limité des passages anticipés et des maintiens en Grande Section.

Chaque Inspection Académique décline la loi de 2005 en une circulaire annuelle régissant les passages et choisit de mettre l'accent sur des points spécifiques.

Cette nouvelle procédure de maintien a eu du mal à se mettre en place, les textes n'étant pas connus ou appliqués par tous. Leur impact n'a été sensible sur le secteur ECLAIR de notre étude que depuis les circulaires, beaucoup plus détaillées, de 2013.

Dans le département de l'Hérault cette circulaire de 2013, insiste dès les premières lignes sur le fait qu'il « convient de privilégier les solutions alternatives au redoublement, et, comme l'indique le décret sus-référencé, de mettre en œuvre, à tout moment de la scolarité des dispositifs de soutien, notamment des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), à destination des élèves qui présentent des difficultés ou des fragilités dans l'acquisition des connaissances et des compétences indispensables à la fin du cycle ». Il est également précisé que, contrairement à d'autres académies, c'est une décision du conseil des maîtres de cycle. Cette circulaire nous pose un problème particulier d'interprétation, s'agit-il des conseils de cycle ou des conseils des maîtres ?

Le PPRE, circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006 (BO n°14 du 6 avril 2006) est doublement associé au redoublement, sur un axe préventif et celui de l'accompagnement : « Il constitue tout autant une modalité de prévention de la difficulté scolaire, visant à empêcher un redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci lorsqu'il n'a pu être évité. »

La toute nouvelle loi de juillet 2013 (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013) affirme l'objectif de diminuer le taux de redoublement dans la présentation qu'en fait le Président de la République. Son article 37 modifie l'article Article L311-7 du Code de l'Education en spécifiant que le redoublement doit rester exceptionnel et réaffirme l'importance du PPRE :

« Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative ou d'un plan d'accompagnement personnalisé. Le redoublement ne peut être qu'exceptionnel. »

1.2. ÉVALUATION SCIENTIFIQUE DU MAINTIEN

La question du redoublement, comme en attestent les travaux de 1929 de Klene et Branson, cités dans l'outil de travail créé par la Direction de l'Adaptation scolaire et des Services Complémentaires (2003, p16) a très tôt préoccupé les chercheurs.

1.2.1. SYNTHÈSE DES OUVRAGES SUR LA QUESTION

A partir de la thèse de Troncin (2005), de l'ouvrage de Crahay (2007), et de l'article de Caille (2004) nous dresserons ici une synthèse très rapide des résultats des recherches les plus significatifs.

1.2.1.1. Jackson (1975) : une première synthèse anglo-saxonne

Jackson s'est attaché à évaluer le degré de progression des élèves redoublants en comparant leurs résultats avant et après l'année redoublée. Il regroupe les résultats en 5 catégories :

- Régression statistiquement significative,
- Régression observable, mais non significative sur le plan statistique,
- Statu quo,
- Progrès observable, mais non significatif sur le plan statistique,
- Progrès statistiquement significatif.

Il constate que, conformément à la perception des enseignants, les élèves redoublants sont en net progrès. Cependant, la communauté scientifique émettra des réserves quant aux résultats en raison du manque d'éléments de comparaison entre les élèves maintenus et ceux, de niveau équivalent, ayant été promus.

Il se tourne donc vers des études, dites « quasi-expérimentales », et distingue à nouveau cinq catégories différentes :

- Différence significative en faveur des élèves promus,
- Différence non significative en faveur des élèves promus,

- Pas de différence,
- Différence non significative en faveur des élèves redoublants,
- Différence significative en faveur des élèves redoublants.

Il constate alors qu'aux évaluations, les élèves ayant été promus ont de meilleurs résultats que les élèves maintenus.

1.2.1.2. Holmes et Matthew (1984) : la méta-analyse

Dans la continuité de Jackson, Holmes et Matthew en 1984, ont retenu une quarantaine d'études offrant toutes les garanties de rigueur scientifique. Il en ressort qu'aucun des bénéfices pouvant être attendus d'un maintien n'est présent dans les résultats, qu'ils soient cognitifs ou socio-affectifs (mis à part un résultat non exploitable : l'image de soi). Les auteurs montrent que les mêmes résultats sont obtenus indépendamment de l'année de l'enseignement élémentaire redoublée.

De nouveaux résultats sont publiés en 1990, le redoublement y apparaît plus préjudiciable au début et en fin de scolarité. Ils ne lui accordent aucun effet préventif quant à d'éventuelles difficultés scolaires à venir. Au contraire, en s'intéressant au devenir scolaire à moyen terme des élèves, ils observent qu'à âges constants, l'écart de performances se creuse entre les élèves redoublants et les élèves promus et qu'à niveau constant, il reste stable. Les redoublants mettent un an de plus à atteindre le même niveau.

1.2.1.3. Seibel (1983) : une recherche française

Seibel s'interroge sur les effets pédagogiques du redoublement. À partir d'un échantillon de 1100 élèves en difficulté au CP, il mène une large étude comparant ceux qui sont promus et ceux qui sont maintenus (niveau scolaire équivalant en fin de CP).

Il note chez ces élèves faibles des écarts de performances significatifs lorsque ces dernières sont mesurées l'année suivante au mois de décembre (2^{ème} CP pour les uns, CE1 pour les autres). Les élèves promus obtiennent des résultats de 10 à 15 points supérieurs à ceux de leurs condisciples maintenus (respectivement en mathématiques et français).

1.2.1.4. Troncin (2002) : une étude française plus récente

En 2002, Thierry Troncin confirme les résultats de Seibel sur un échantillon de près de 4000 élèves. En septembre 2002, en entrant au CP, les élèves passent un ensemble de 4 tests. Cette procédure est réitérée au mois de juin en fin de CP. Les enfants de même niveau scolaire sont appariés, l'un redoublant et l'autre étant promu. Ces enfants sont de nouveau évalués en septembre 2003 puis en juin 2004. Une première analyse permet déjà de remarquer qu'en septembre 2003, les performances des promus au CE1 augmentent de 4 points pendant les vacances alors que dans un même temps,

elles diminuent de 3 points chez les redoublants. Il met en évidence l'effet « démobilisateur » de la décision de maintien.

En juin 2004, tous les élèves ont progressé par rapport à juin 2003. Cependant, la progression des élèves promus est significativement supérieure (plus de 5%) par rapport à celle des redoublants.

1.2.1.5. Caille (2004) : effet à long terme du maintien au CP

Ce chercheur se penche sur les résultats aux épreuves d'évaluation d'entrée 6ème en 1995. Il constate une différence en défaveur des élèves ayant redoublé leur CP et au profit de leur congénères n'ayant pas redoublé. Il mesure un écart de 22 % en ce qui concerne la réussite aux items de français et de 23,7 % à celle en mathématiques. Il conclut que le redoublement du CP ne résout pas les difficultés scolaires.

1.2.2. UNE RÉPONSE NETTE QUANT À L'EFFICACITÉ DU MAINTIEN

La réponse des chercheurs est sans appel : pour Crahay (2007, p 209) : « Toutes les hypothèses qu'il est possible de formuler quant à d'éventuels effets positifs sont réfutées ». Au mieux, les redoublants auront mis un an de plus à atteindre le même niveau que leur condisciples promus, au pire leurs difficultés scolaires seront accrues et le risque de décrochage scolaire majoré.

1.2.3. CE QU'EN PENSENT LES ENFANTS

1.2.3.1. Le regard des promus

Les travaux de Pierrehumbert, (cités par Crahay, 2007, p.214) montrent que les élèves redoublants sont facilement victimes de comparaisons sociales et affublés de toute une série de stéréotypes négatifs. Les stéréotypes agissent à deux niveaux : ils ont pour fonction de valoriser l'image du groupe qui les émet (groupe auquel la majorité a le sentiment d'appartenir ou endogroupe) et de réguler les interactions entre l'endo et l'exogroupe ainsi créés. De surcroît, ils offrent aussi des schémas explicatifs quant au bien-fondé de ces différences. Ainsi les redoublants seront jugés « endormis », « bagarreurs », « fofous », ou même « sales » et leurs échecs seraient dus essentiellement à leur manque d'effort et leur mauvais comportement en classe. Le redoublant est donc perçu comme entièrement responsable de sa situation.

1.2.3.2. La blessure du redoublement

Or, il apparaît que de nombreux enfants ne peuvent assigner de cause à leur maintien. Ils le subissent sans pouvoir l'expliquer. L'omerta semble de rigueur. Pour Crahay le redoublement constitue « une réalité secrète » mais aussi « douloureuse ». En effet, peu d'enfants annoncent sans réticence qu'ils ont redoublé. La blessure narcissique semble profonde. Les conséquences sociales

de cette décision, avec notamment la perte des camarades et le stigma les rejetant en dehors de l'endogroupe-classe sont évoquées comme les principales sources de leur souffrance.

1.2.3.3. L'impuissance acquise

La position de l'enfant vis-à-vis des apprentissages en sera affectée. Il cherchera surtout la validation immédiate de ses compétences pour se rassurer quant à son auto-efficacité et montrera moins d'audace à développer de nouvelles stratégies cognitives. Les buts de l'école ne seront plus envisagés en terme d'apprentissages mais lus comme des appels à la conformité sociale : il s'agit d'y être bien évalué, d'entrer dans les normes scolaires. Dans ces conditions, il sera difficile pour l'enfant de s'engager personnellement dans les apprentissages.

L'échec, à une tâche scolaire, n'est pas en soi si préjudiciable. En revanche, les causes que l'enfant lui attribuera et surtout les émotions engendrées peuvent s'avérer nocives. L'enfant redoublant peut être enclin à attribuer ses échecs à des causes internes, stables et non contrôlables : par exemple : « je suis faible ». Il apprendra ainsi la résignation, ce que Seligman nomme le sentiment d'incapacité acquise. Le risque de baisse de performances dû à l'impact négatif du redoublement est repris plus tard par le sociologue Philippe Perrenoud (1996, p 7) : « Il inflige à beaucoup, sinon à tous, une profonde blessure narcissique : perte de confiance en soi, sentiment de dévalorisation ou d'impuissance même lorsque l'école s'efforce de dédramatiser, de l'humaniser. Cet effet va à l'encontre même des capacités d'apprentissage et conduit l'enfant ou l'adolescent à restreindre ses ambitions et à intérioriser durablement le sentiment de ses limites ».

1.2.4. L'ESTIME DE SOI DES ENFANTS

Dans les processus conatifs, l'estime de soi joue un rôle tout à fait particulier. En effet, pour Angélique Rambaud (2009, p 69), elle constitue l'aspect évaluatif du concept de soi et implique un jugement de valeur sur sa propre personne. À l'âge de l'école primaire, et selon les auteurs cités dans la thèse, l'estime de soi serait en pleine construction.

Elle se construirait notamment en fonction de la manière dont les enfants perçoivent leurs compétences (Harter, 1986 cité par Rambaud) et grâce aux interactions sociales. Le regard des pairs, des adultes et notamment des tiers significatifs comme les enseignants y jouerait un grand rôle. S'il n'existe pas d'estime de soi générale avant 8 ans, il n'en reste pas moins, qu'avant cet âge, l'enfant a déjà développé une estime de soi sociale et cognitive, et a par conséquent des représentations sur la valeur de son être scolaire.

1.2.4.1. Les effets du maintien sur l'estime de soi

Leboulanger (cité par Rambaud, 2009) a réalisé en 1995 une étude auprès de collégiens. Il y dénonce une détérioration de l'estime de soi qu'il mesure un an après le redoublement. Cosnefroy et Rocher (2005) ont étudié l'impact du maintien sur trois dimensions conatives : le sentiment d'auto efficacité, la motivation et les comportements d'apprentissage sur des élèves de CM2. Les résultats sont éloquentes : les élèves en retard d'un an ont tendance à sous-évaluer leurs compétences par rapport à un enfant de même niveau n'ayant jamais été maintenu et ceci d'autant plus que le maintien a eu lieu précocement. De plus, ces élèves montreraient une motivation très basse vis-à-vis des apprentissages scolaires et un sentiment d'échec plus vif que celui de leurs pairs dont la scolarité n'accuse aucun retard.

Les processus conatifs constituant pour Angélique Rambaud les soubassements nécessaires aux apprentissages scolaires, on comprend mieux l'impact négatif du redoublement sur la scolarité future de l'élève. Une escalade pernicieuse a été amorcée.

De plus Cosnefroy et Rocher (2005) soulignent l'effet socialement stigmatisant du maintien.

1.3 CE QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTS

Les études menées par Grisay (cité par Crahay, 2007, 124) en Belgique francophone (CFWB) montrent que le redoublement est jugé favorablement par les enseignants : il « permet à 45 % d'élèves de se remettre en selle et à 30 % d'entre eux de bénéficier d'une légère amélioration ». La confiance quant aux bénéfices attendus reste relative mais leur regard se porte surtout sur les aspects positifs. Ainsi dans le recoupement d'études orchestré par Crahay (2007, 123), on peut lire qu'entre 78% et 97 % (selon les études) des enseignants du primaire reconnaissent le besoin, chez certains élèves, d'une année supplémentaire pour « mûrir » et que, pour 73 à 87 % d'entre eux, refaire l'intégralité du programme annuel serait d'un grand intérêt.

| | Genève | CFWB | |
|--|--------------|-----------------------|----------------|
| | Pini 1991 | De Landsheere 1993 | Crahay 2003 |
| Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future | 97 | 87 | 97 |
| Pour l'élève qui double, le fait de parcourir une deuxième fois la totalité du programme est en général bénéfique | 87 | 73 | 77 |

Tableau 2 : Extrait du tableau : Opinions exprimées (pourcentage d'accord) par 92 instituteurs genevois à propos du redoublement (Pini, 1991), par 450 instituteurs de la CFWB (de Landsheere, 1993) et 91 instituteurs de la CFWB (Crahay, 2003) (Crahay, 2007, 126)

Dans sa recherche menée au Etats-Unis en 1990, Byrnes (cité par Crahay, 2007, p.133) retrouve un constat déjà observé : les difficultés scolaires ne constituent pas le motif unique à la demande de redoublement, ils ne sont qu'une composante d'un tableau plus complexe incluant notamment la maturité. Dès lors le jugement des enseignants peut apparaître très subjectif.

1.3.1. LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE SOUS-JACENTES

Pour Smith (1990, cité par Crahay, 2007, p.134), la maturité serait un critère plus ou moins discriminant en fonction de la représentation que se fait l'enseignant du développement. Il distingue quatre catégories de maîtres :

1.3.1.1. Les nativistes

Ces enseignants, les plus nombreux et les plus prompts à prescrire le maintien, cherchent à accorder du temps supplémentaire à l'enfant qui se caractérise par son développement lent. Cette qualité lente ou rapide lui serait intrinsèque et il s'agit pour les enseignants de respecter les processus de maturation « naturels » des enfants dans leur diversité. Cette conception peut engendrer un certain attentisme.

1.3.1.2. Les remédiateurs

Pour d'autres, tout est affaire de stratégie pédagogique. Les enfants en retard ont besoin de remédiations pédagogiques calibrées s'étayant sur les apprentissages antécédents. L'enseignant doit ainsi leur offrir des opportunités d'apprentissages à leur mesure et les répéter afin de stabiliser les acquis.

1.3.1.3. Les diagnostiqueurs

Pour d'autres encore, il s'agira de bien identifier ce qui sera apparenté à un handicap et de trouver les thérapies adéquates. Celles-ci peuvent bien souvent échapper aux enseignants et relever de la responsabilité d'autres spécialistes.

1.3.1.4. Les interactionnistes

Un petit groupe a une vision toute nuancée de l'apprentissage, où l'interaction optimale entre le maître et l'élève ou entre les pairs doit être recherchée. L'apprentissage est appréhendé dans une dynamique psychosociale. L'enfant y est vu dans sa singularité sans que les maîtres renoncent aux objectifs communs pour tous leurs élèves.

1.3.2. L'HYDRE DE LA MATURITÉ

Le concept de maturité est considérablement flou. Au Canada, la maturité à l'âge préscolaire correspondrait à ce que Doherty (1997, cité par Troncin, 2004) appelle « préparation à l'école »,

concept constitué d'un ensemble composite comprenant le bien-être physique et le développement moteur, la connaissance et la compétence sociale, la santé émotive et l'approche positive des expériences nouvelles, les habilités linguistiques et enfin les connaissances générales et aptitudes cognitives. Cet indice composite serait particulièrement délicat à évaluer sans biais.

L'âge des enfants pourrait être un critère offrant des garanties d'objectivation de niveau de développement « maturationnel ». Or, il ne semble pas être utilisé à bon escient, T. Troncin (2005, p.163) dénonce dans sa thèse, une « pénalisation » par le trimestre de naissance. Toutes variables sociales ou scolaires égales, les enfants de fin d'année sont plus nombreux à être retenus pour un redoublement. Les proportions qu'il mesure sont importantes : les enfants nés en décembre sont deux fois plus nombreux, que leurs aînés du mois de janvier, à accuser un retard scolaire en fin de cycle III.

A niveau scolaire égal, les enseignants semblent moins hésiter à prononcer un redoublement quand l'enfant est jeune plutôt que né en début d'année. Il semblerait que pour une grande partie d'entre eux, la maturation de l'enfant ne pourrait être attribuée qu'à son âge. Dès lors, attendre patiemment pourrait sembler le comportement le plus sage.

1.3.3. LA MOTIVATION

Pour Troncin (2005), les enseignants jugent intuitivement de la motivation des élèves à l'aune des comportements visibles qu'ils présentent : ils sont plus à l'écoute, au travail et ce de manière conforme à leurs attentes. Dans ces conditions, ils peuvent observer, lorsqu'ils maintiennent un enfant dans leur classe, un bénéfice important au niveau de l'attitude scolaire de l'élève. L'enfant semble s'y réconcilier avec les apprentissages.

1.3.4. EFFET NEUTRE SUR L'ESTIME DE SOI

Comme le note Pini (1991) rapporté par Crahay (2007, p.129), les enseignants ne mesurent pas les effets négatifs du maintien sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves. La confiance en soi et l'estime de soi qui se construisent, ne seraient pas, selon eux, affectées.

Les interviews de Burdevet (1994), réalisés sur un petit nombre d'enseignants genevois sont éclairants quant à la place laissée au pédagogique dans le choix de critères pour prononcer un redoublement : chez les enseignants genevois qu'elle interroge, les raisons invoquées ne se cantonnent pas à la sphère des savoirs définis par les programmes, mais se nourrissent

d'impressions plus holistiques. Plutôt que de dresser un bilan des acquisitions scolaires, ils portent un jugement global sur la maturité, l'attitude scolaire, le caractère, l'état psychologique... Pour Crahay (2007, p 147), ils « troquent leur rôle d'activateur des apprentissages pour celui de psychologue ». D'un redoublement, ils attendent justement un bénéfice pour l'enfant en termes de maturité et d'estime de soi

1.3.5. LES MOTIFS DE LA RÉSISTANCE :

1.3.5.1. Les motifs explicites :

Une des fonctions explicites du redoublement serait de donner, nous l'avons vu, un supplément de temps aux enfants qui en ont besoin pour se remettre en selle.

Il est à noter un autre résultat : dans l'enquête de Smith (cité dans Crahay, 2007), pour presque tous les enseignants qu'il a interrogés, le risque de promouvoir un enfant qu'il aurait fallu maintenir est jugé plus important que celui de faire redoubler un enfant qui aurait pu suivre le cours supérieur. Les enseignants semblent donc préférer la précaution à l'audace, les paris bas plutôt que les paris hauts.

Les motifs invoqués (donner plus de temps à ceux qui en ont besoin) sont donc tout à fait en accord avec les idéaux d'égalité et de mérite sur lesquels l'école de la République a pu se déployer. Pour Dubet, les enseignants entretiennent les fictions nécessaires à l'exercice tout particulier de leur fonction. Ils recherchent ce qui est juste pour les enfants et surtout à ne pas leur nuire.

Pour eux, se montrer réceptifs aux conclusions des recherches engagerait non seulement les conduites à venir mais surtout remettrait en cause le bien-fondé des décisions passées. Intégrer cette nouvelle connaissance demanderait à refonder des savoirs antérieurs au risque d'avoir à rejurer ses actes. On peut s'attendre, dès lors, à ce que de puissants mécanismes tendant à réduire la culpabilité ainsi engendrée soient à l'œuvre.

1.3.5.1.1. Un processus banalisé

Troncin émet l'hypothèse que le redoublement en tant que conduite ancienne a été banalisé et fait naturellement partie du paysage enseignant. C'est une pratique qui apparaît d'autant plus légitime qu'elle peut se défendre avec des arguments de raison issus de leur expérience et de celles de leurs prédécesseurs. Pour Allal et Schubauer-Leoni (1992, p 46) qu'il cite, il s'agirait d'un « processus circulaire » s'auto-renforçant au fil des situations vécues. L'héritage serait sans cesse réactualisé et amplifié par les nouvelles expériences. En se risquant un peu plus avant, on pourrait émettre

l'hypothèse qu'elle fait partie de l'habitus professionnel de l'enseignant en tant que conviction inculquée par une histoire collective.

« L'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences » Bourdieu (2000, p 282).

Le redoublement serait ainsi perçu comme un acte professionnel légitime, cautionné par une longue transmission intergénérationnelle des gens du métier, ceux qui ont vécu sinon l'expérience du feu, du moins l'exposition à la classe.

1.3.5.1.2. L'avenir des illusions

Les enseignants pensent faire acte de bon sens, comme le souligne François Dubet (2002, p15) en défendant ce qu'ils voient, ce qui est de l'ordre des faits et non de conjectures savantes. Ils ne comptent pas se départir de leur bon sens. Il leur est cependant impossible de proposer au même élève deux avenir différents. C'est justement ce que réalise de manière virtuelle la recherche en comparant des cohortes d'élèves. Pour Crahay qui reprend Piaget, il s'agirait de distinguer le réalisme, dont ils font preuve, de l'objectivité scientifique. Les enseignants devraient se « dégager des entraves du moi » qui leur font « prendre la perspective propre pour immédiatement objective et absolue » (Piaget). En plagiant Crahay on pourrait dire : il ne suffit pas, en effet, de côtoyer l'élève, d'être immergé dans la classe, pour le comprendre.

Nous pourrions alors nous dire qu'il pourrait suffire d'informer, de former, de substituer aux savoirs profanes des savoirs savants pour que les pratiques changent. Dubet (2002) nous rappelle que l'action est rarement le produit d'un projet et qu'il ne suffit pas de changer les représentations pour que les pratiques suivent.

1.3.5.2. Les fonctions latentes du redoublement selon Hugues Draelants

Pour Hugues Draelants (2002), l'attachement manifeste des enseignants vis-à-vis du redoublement doit nous interroger plus avant. Il ne peut y voir un simple rejet de confort mais l'envisage comme un acte collectif répondant à une nécessité sociale. Pour Paul et Troncin qu'il cite (2004, p29), « s'il est pratiqué, c'est qu'il existe un accord social quant à son utilité ». En prenant en compte les différents usages que l'institution fait du maintien, il dégage quatre grandes fonctions implicites:

1. Réduire l'hétérogénéité des classes

Pour Draelants qui cite les études de Maroy et Delvaux, le redoublement a servi, avec l'orientation, en Belgique francophone, à gérer de manière intra-organisationnelle l'hétérogénéité des classes. Sa suppression complique le travail quotidien des enseignants et dégrade leurs conditions de travail. De

plus, les professeurs subissent la pression des collègues des classes supérieures qui ont eux aussi des attentes quant aux compétences requises pour entrer dans leur classe.

2. Positionner un établissement de manière symbolique et stratégique par rapport aux autres

Lorsqu'un établissement du secondaire ne montre aucune exigence scolaire, il est rapidement disqualifié et le manque de pratiques discriminantes interprété comme du « bradage de l'enseignement » Meuret (2007, p 41). L'enjeu des familles reste autant de se classer que de former ses enfants. Il s'inscrit dans ce que « Bourdieu aurait appelé une logique de reproduction et de distinction sociale » (Duru Bellat, 2006, p 21). Le système est ségrégué et il s'agit d'inscrire son enfant dans une école ayant une bonne réputation, celle qui montrera une volonté de sélection et qui démarquera ainsi la famille. L'école se voit conviée à se conformer à la loi générale de l'offre et la demande. Draelents y dénonce un « système de quasi marché ». Cette fonction de distinction semble beaucoup plus subtile et moins perceptible au niveau des écoles primaires, qu'à celui du secondaire.

3. Réguler l'ordre social dans la classe

La menace de redoublement peut servir d'épée de Damoclès (Mangez, 2002 cité par Draelants) à l'enseignant en manque d'autorité et encourager l'effort fourni par l'élève pour obtenir une note suffisamment bonne pour permettre le passage. L'existence même du maintien aurait induit chez les élèves un « rapport instrumental » à l'école (Charlot, 2002, cité par Draelants). Dès lors que la promotion est automatique, la notation perd sa fonction régulatrice. La motivation à réussir des élèves peut en pâtir faute de la mise en place d'une autre instance régulatrice.

4. Maintenir l'autonomie professionnelle des enseignants

Les enseignants partagent de plus en plus le champ éducatif avec les parents, nouveaux partenaires, subissent de plus en plus les pressions des autorités politiques, les jugements des élèves et de la société en général. Draelents lit, dans le rejet enseignant vis-à-vis des injonctions interdisant le redoublement, l'expression de la résistance d'un corps professionnel cherchant à défendre son autonomie et ses valeurs. Les enseignants croient, nous l'avons vu, au mérite, or le redoublement est justement un instrument leur conférant le pouvoir de l'encourager ou d'en sanctionner le manque.

1.3.6. UNE RÉFORME EST-ELLE POSSIBLE ?

Draelants nous a montré que l'attachement social au maintien n'était pas seulement moral ou cognitif mais également pragmatique. La réforme de 1994 en Belgique francophone n'a jamais prouvé sa légitimité pragmatique. Elle a échoué à convaincre les enseignants de son bien-fondé en n'offrant aucune solution alternative à la difficulté scolaire. Dans les pays où la promotion automatique des élèves existe, il y a un suivi individualisé. Le redoublement semble combler un vide de solutions alternatives dans les pays où il existe. Draelants souligne que le problème est systémique et ne repose pas sur des responsabilités individuelles, pour lui, l'institution demande aux enseignants des positions de principe intenable dans la réalité.

Les enseignants sont souvent décriés pour leur force d'inertie face aux nouvelles réformes. Draelants nous rappelle que lorsque que l'origine du changement est exogène, il a peu de chance d'être suivi par le terrain. De plus, les acteurs, de plus en plus fréquemment exposés à des prescriptions et arrangements institutionnels nombreux et antagonistes sont de moins en moins enclins à y répondre avec diligence. Il rappelle que pour Merton (1997, p133) : « est condamnée à l'échec toute tentative faite pour éliminer une structure sociale sans fournir de structures de remplacement adéquates, c'est-à-dire capables de remplir les fonctions précédemment assurées par l'organisation abolie ». Et Enfin que, pour Douglas (1999), un changement social ne peut se construire en faisant l'économie d'une réforme de l'institution : « si on veut changer les choses, il importe de changer les institutions, c'est vers elles qu'il faut se tourner, non vers les individus ».

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 PLAN D'EXPERIENCE

2.1.1. PHASE EXPLORATOIRE

Dans un premier temps, une phase exploratoire, de six mois environ, a permis de dresser un état des lieux des pratiques enseignantes sur nos secteurs concernant le maintien : nombre et niveau des enfants maintenus, identité des enseignants ayant prononcé les maintiens. Les premiers entretiens ont été menés auprès des enseignants en difficulté avec des élèves faibles promus qui nous ont interpellés en début d'année. Leur analyse nous a permis de dégager les thématiques possibles et les hypothèses de départ.

Ces hypothèses ont beaucoup évolué au fur et à mesure de l'avancée des entretiens et surtout n'ont pas été, et ce volontairement, stabilisées dès le départ, ainsi que le préconise Kaufman dans l'approche compréhensive pour laquelle nous avons opté. Dans la démarche compréhensive, il y a renversement de l'objet. Il ne s'agit plus ici de poser une hypothèse et de la vérifier par un protocole d'enquête, « les hypothèses lancées ne sont pas formelles mais issues elles-mêmes de l'observation : l'ordre des phases est renversé » (Kaufmann, 2007, p. 28).

Des nombreuses thématiques abordées initialement dans le questionnaire de départ, nous avons reconstruit une grille d'entretien en fonction des thématiques choisies. Du matériel très riche recueilli et traité, nous avons fini par n'utiliser que ce qui correspondait aux hypothèses posées. Le travail le plus important et le plus difficile a été celui d'épuration, de mise à l'écart des éléments non pertinents (même s'ils sont très intéressants), pour ne conserver que ce qui était à mettre en rapport avec les hypothèses définies.

2.1.2. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

Trois hypothèses ont été posées à l'issue d'un remaniement constant et de réajustements en fonction de ce que nous avons pu extraire des entretiens.

Hypothèse 1 : Dans leur discours, portant sur les caractéristiques d'un élève pour lequel un maintien peut être profitable, les enseignants décriront des caractéristiques communes.

Hypothèse 2 : Dans le discours des enseignants, portant sur les caractéristiques d'un élève pour lequel un maintien peut être profitable, on relèvera des éléments en termes de bénéfice pour l'élève au niveau de l'estime de soi.

Il est attendu que les enseignants minimisent les effets psychologiques du redoublement en termes d'estime de soi.

Hypothèse 3 : Dans leurs discours, les enseignants émettront des éléments de rejet vis-à-vis des recommandations des autorités hiérarchiques et scientifiques.

2.1.3. LE RECUEIL DES DONNÉES :

Les données ont ainsi été recueillies par le biais d'entretiens, réalisés auprès d'enseignants, dans le lieu d'exercice qui nous est commun, l'école, et si possible dans la classe de l'enseignant. La plupart du temps, ils ont été réalisés entre midi et deux entre les mois de janvier et juin 2013.

Nous disposons donc de quinze entretiens audio-exploitable d'une durée comprise entre 15 et 68 minutes avec une moyenne autour de 30 minutes.

2.1.4. L'ÉCHANTILLON

Nous avons naturellement pensé, dès le départ, aux enseignants de cycle 2. C'est en effet, par le cycle 2, que nous sommes le plus sollicitées pour participer à la réflexion sur les maintiens.

Par ailleurs, au vu des relevés sur un de nos secteurs (Comprenant 1240 enfants scolarisés en élémentaire hors CLIS sur l'année scolaire 2012-2013) : la majorité des élèves, actuellement scolarisés en élémentaire et ayant 1 an de retard, a été maintenue en CP ou CE1.

| | GS | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|---|---------------------------------|----|-----|-----|-----|-----|
| Niveau de maintien (inconnu pour 3 enfants) | 6 (dont 4 bénéficiant d'un PPS) | 24 | 53 | 9 | 3 | 4 |

Tableau 3 : Nombre et niveau de redoublement des élèves sur un secteur

On relève 105 enfants ayant un an de retard pour seulement 16 ayant un an d'avance. La répartition n'est pas gaussienne.

Nous avons exclu les enseignants de GS, car au cours des entretiens, le cas des enfants handicapés a été, chaque fois qu'il a été abordé, considéré comme étant à part par les enseignants. Or, la plupart des enfants maintenus en GS relèvent de la MDPH.

Nous avons donc retenu dans l'échantillon, 8 enseignants de CP, et de 6 de CE1. Ils étaient les plus susceptibles d'être concernés par une situation de redoublement.

Un entretien a également été réalisé auprès d'un maître E, travaillant essentiellement au niveau du cycle 2 et qui est très impliqué dans les décisions concernant les maintiens.

Dans le cadre d'une démarche qualitative, notre préoccupation ne portait pas sur la représentativité de notre l'échantillon, notre objectif a été qu'il soit « informatif », que les interviewés aient des choses à dire sur le sujet.

Les entretiens réalisés l'ont donc été auprès de maîtres volontaires ayant envie de participer à une réflexion sur le sujet et dont nous pensions, pour les avoir côtoyés, qu'ils n'étaient ni farouchement hostiles ni très favorables au redoublement. Ce choix a été fait dans l'idée de recueillir des positions, des arguments, variés.

Nous avons exclu, pour préserver nos conditions de travail, les écoles où notre position est fragile, ceci pour diverses raisons. Nous avons également écarté de l'étude, les enseignants déclarés ouvertement et de façon revendicative contre le redoublement.

2.2. INSTRUMENTALISATION

2.2.1. ENTRETIEN COMPRÉHENSIF

2.2.1.1. L'entretien compréhensif : une conduite particulière

L'entretien compréhensif, développé par Kaufman, s'inscrit dans la lignée de l'entretien semi-directif. Il en diffère par le degré de liberté qu'il accorde vis-à-vis des éléments standardisés, tant au niveau de la méthodologie, de l'échantillonnage, que de la conduite de l'entretien. Cette exonération des contraintes est due à la nature qualitative du matériel que l'on souhaite recueillir mais surtout à la construction, par l'étude et en cours d'étude, de l'objet théorique que l'on souhaite extraire.

Un guide d'entretien a été élaboré contenant les thèmes à aborder impérativement pour répondre aux questions posées par l'étude mais la conduite de l'entretien est restée souple. Nous avons tenté,

autant que possible, de faire émerger une parole non superficielle, non préétablie, la plus vraie possible.

2.2.1.2. Objectifs de l'entretien

Les objectifs de l'entretien ont été définis très tôt dans notre recherche comme suit :

- Faire produire du discours, recueillir les propos les plus authentiques,
- Faire émerger les pratiques, demander des exemples, la dernière fois..., cette année, ...,
- Faire évoquer les attentes,
- Mettre au jour les cognitions qui sous-tendent l'argumentation.

2.2.1.3. Consigne de départ

Celle-ci a dû permettre au maître de comprendre ce qu'on attendait de lui ainsi que se donner une représentation de la place implicite qu'on lui assignait. L'amorce a été une forme de contrat entre l'interviewer et l'interviewé.

2.2.1.4. Contrat en quatre points

- Rappel du cadre : L'entretien est enregistré, seuls les enseignants chercheurs auront accès aux données, il sera ensuite détruit. Dans notre mémoire, aucune indication, nom ou lieu ne permettra d'identifier les interviewés. Il durera environ 30 minutes.
- Thème : Nous participons à une recherche dans le cadre de l'IUFM/Université de Montpellier II sur ce que les enseignants pensent du maintien.
- Question suffisamment ouverte pour que le maître puisse s'en emparer : Que pensez-vous du redoublement, ou du maintien ? (mais au fil de l'entretien l'exigence de précision augmentera)
- Jugement : Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, leur opinion est précieuse.

Précaution : nous parlerons indifféremment de maintien ou de redoublement pour laisser l'enseignant libre de son interprétation.

Nous avons ensuite défini un certain nombre de situations à interroger qui nous ont semblé pouvoir être partagées par tous les maîtres.

2.2.1.5. La grille

Elle devait avoir été préalablement bien réfléchi et intégrée par l'interviewer de manière à offrir de grandes qualités de souplesse et à laisser toute latitude de relance à l'enquêteur. Le déroulement de l'entretien devait s'organiser de façon cohérente autour de thèmes prédéfinis. La façon dont l'interviewé s'est approprié la consigne de départ a été relevée pour chaque entretien. Pour Bardin, elle est particulièrement significative pour déterminer la posture de l'interviewé.

Des thèmes accessoires, comme les alternatives au maintien, ont été explorés. Ils ne seront pas analysés mais ont permis d'aborder le sujet sous un angle plus large, et, lorsque l'interviewé manifestait des signes de difficulté, de temporiser, de s'éloigner de la question.

Guide d'entretien dans l'ordre où les trois thématiques principales seront abordées

- 1- Recueil de la parole spontanée non guidée au sujet du redoublement. Positionnement initial.
Au cours de l'entretien, il sera demandé à l'enseignant de se positionner sur une échelle de 1 à 10 allant de « très défavorable » à « très favorable ». Au cours des méandres de l'entretien une position perçue et implicite sera recherchée.
- 2- Recueil de données pour nourrir notre hypothèse 1 : pour quel type d'élève un maintien peut-il être proposé et a toutes les chances d'être profitable ?
La recherche d'une catégorisation de l'élève à maintenir. Ce thème est censé constituer le corps principal de l'entretien et sera réinterrogé autant que possible.
- 3- Recueil des données sur l'état émotionnel perçu de l'enfant redoublant.
- 4- Le rapport de l'enseignant au savoir scientifique et aux orientations ministérielles en rapport avec le redoublement.
Il est demandé à l'enseignant de réagir à une recherche réalisée par Thierry Troncin (2005), décrite dans sa thèse sur le redoublement et citée dans l'avis du haut conseil EE :
Echantillon : 3932 élèves de Côte d'or (274 classes de CP de 220 écoles)
Quatre ensembles de tests en : 14 exercices communs en mathématique et en français.
Septembre 2002 au début de CP
Juin 2003 en fin de CP
Septembre 2003 en début de CE1 ou en début de deuxième CP pour les redoublants
Juin 2004 en fin de CE1 ou en fin du second CP
Résultats :
« Les moyennes du groupe des promus faibles sont systématiquement et significativement supérieures à celle du groupe des redoublants. Pour chacun des exercices constituant la base comparative, la moyenne du groupe des redoublants est significativement inférieure (au seuil de 5%) à celle du groupe des promus. »
- 5- L'interviewé a-t-il quelque chose à ajouter ?

2.2.1.6. Conduite d'entretien

Il a été indispensable de s'éloigner d'une situation de question/réponse contrôlée par l'interviewer pour s'approcher d'un échange proche d'une conversation, dans sa forme. Néanmoins, l'interviewer

a orienté l'entretien autour des trois thèmes qu'il a préétablis. Il a laissé à l'informateur, unique détenteur du savoir recherché, la place centrale.

Dans ce but, l'enquêteur a dû ajuster, en permanence, les relances, le rythme de l'entretien (autour des thèmes préétablis et non pas à partir d'eux) en fonction des informations fournies par l'interviewé. Ce travail, cette écoute, ces réajustements ont demandé une mobilisation intense. Il s'agissait en effet d'approfondir, d'ouvrir, sans diriger. Kaufman recommande à cet effet, de se laisser entraîner par l'informateur, le matériau recueilli gagne ainsi en richesse. Il s'agissait de tenter de comprendre les arguments énoncés, les modes de raisonnement des enseignants et de les aider à les dérouler sans qu'ils se sentent jugés. Il s'agissait bien sûr d'avoir une attitude empathique, bienveillante et respectueuse de ce qui était livré. Le but n'était pas d'évaluer, mais d'accueillir tout propos en tentant de s'approprier le mode de raisonnement du sujet. Mais, cela n'a jamais dû se confondre avec une neutralité et un effacement qui auraient ôté toute consistance à l'entretien. L'informateur s'est trouvé face à quelqu'un possédant du répondant, qui pouvait se positionner et dynamiser l'entretien. Nous avons cherché à installer un climat de confiance, propice aux révélations. Il devait permettre d'aller au-delà des idées de surface, d'offrir à ces dernières un espace où prendre corps et consistance en se confrontant à celles d'un autre qui a cherché à jouer le rôle de révélateur.

Nous avons, également, veillé à ménager, dans l'entretien, des moments potentiellement producteurs de discours qualitativement différents. La présence de moments de vide, (créés par l'enquêteur qui regarde son questionnaire, se tait volontairement, etc.) que l'informateur a choisi ou non d'occuper, ont permis des temps d'élaboration, de questionnements. Nous avons parfois incité les enseignants à laisser libre cours à une parole plus spontanée, moins réfléchie, en augmentant le rythme, en les obligeant à plus de réactivité. L'humour et les digressions nous ont été utiles.

L'engagement de l'enquêteur est nécessaire à celui de l'interviewé, Kaufman (2007, p. 53) cite Anne Gotman (1985, p. 163) : « Rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et oublié, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune »

Comme souvent, dans les entretiens, l'informateur s'est lancé dans « un deuxième entretien » après que le premier ait été clôturé. Nous avons alors poursuivi et rallumé le dictaphone.

Il a aussi été nécessaire, pour de rares cas de poser en différé une question que l'on avait omise dans l'entretien initial.

En fin d'entretien, les caractéristiques de l'enquêteur ont parfois été enregistrées sur le dictaphone, d'autre fois recueillies sur un papier libre. Nous avons anonymés les entretiens sous la forme d'un numéro correspondant à chaque enseignant : de E1, pour l'enseignant 1, à E15 pour l'enseignant 15.

La question de l'anonymat était d'autant plus essentielle à poser au départ, que nous avons réalisé les entretiens sur nos secteurs d'intervention.

Kaufman ne propose pas de retour à ses informateurs : il tient à garder une liberté totale dans l'utilisation de leurs propos. Nous avons très vite compris, combien la possibilité d'un regard des interviewés, sur notre écrit pouvait être très limitant pour nous. Mais, il serait un peu cavalier de ne pas faire un retour à minima. Celui-ci pourra prendre la forme, non pas d'une divulgation de nos analyses s'appuyant sur leurs discours mais de prolongements ou d'apports à partir d'autres entrées (ex. : celle de l'estime de soi)

2.2.1.7. Relances :

Afin d'encourager les maîtres à aller plus avant, à explorer des domaines plus larges, nous avons dû de temps à autre trouver des relances. Nous avons préféré étudier ce qu'elles pouvaient être avant de nous lancer dans le recueil de données et en retenir les différents axes. Nous nous sommes servies des types d'actes décrits par Blanchet (1991) ainsi que des travaux de Muriel Degeuse (2005) qui ont défini très précisément les types de reformulations présents dans l'entretien de recherche. Nous avons essayé, à partir de ces recherches, de diversifier nos relances auprès des maîtres que nous avons eus en interview afin de redynamiser leurs discours en leur permettant de se sentir écoutés sur leurs propos et non jugés.

2.2.2. TRAITEMENT DES DONNÉES

2.2.2.1. Le recueil et co-construction des données

La nature spécifique du matériau fait de l'entretien un moment de structuration, de formation, d'introspection. L'entretien compréhensif est une situation où l'informateur va pouvoir non seulement livrer ses réponses, mais aussi les interroger, les remanier, et même en construire d'autres. Il se trouve dans une situation d'introspection et pour certains aussi de réflexion et de construction.

La particularité de ce matériau, qui peut se construire au moment même de sa production, répond à un double enjeu : recueillir le sens des propos pour l'étude menée, mais aussi, initier ou soutenir une réflexion chez les interviewés avec qui nous espérons pouvoir échanger de nouveau.

C'est ainsi que Kaufman relève chez les personnes interrogées deux attitudes distinctes, que nous avons très vite repérées. D'un côté, la personne montrera le besoin de donner à voir un matériel

cohérent, qui a une certaine homogénéité et il s'emploiera à l'argumenter et à la défendre. De l'autre, il se permettra par moment de douter, de s'interroger, de se contredire. Il faudra rester vigilant à ne pas le mettre trop en difficulté, mais, à l'inverse, à parfois le bousculer pour tenter de créer ces moments d'autoanalyse. Kaufman, décrit ainsi ces moments de structuration (2007, p. 59) : « Il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait habituellement. »

Rares ont été les entretiens où l'interviewé n'a pas eu quelque chose à rajouter. Le désir de parler a été grand et cette occasion donnée a été saisie et appréciée la plupart du temps.

2.2.2.2. Traitement des entretiens

Dans le premier temps de l'étude : l'écoute flottante des premiers entretiens a permis de définir les thématiques principales et de stabiliser à peu près les hypothèses de départ. La grille d'entretien et ses thématiques ont ainsi été réduites.

Dans l'étude proprement dite : Tous les entretiens ont été retranscrits, ceci de façon à pouvoir plus aisément rechercher par la simple lecture, les thématiques à extraire. Cette étape, bien que fastidieuse, a permis de s'imprégner du matériau. Mais c'est au travers de l'écoute, réitérée autant de fois que nécessaire, de chaque entretien que les thématiques et la prise de sens ont été appréhendées. Le matériau verbal est bien plus riche et l'écoute de l'entretien permet de tenir compte de toutes les indications de rythme, d'intonations, ... porteuses de sens.

2.2.2.3. Extraction des données

Pour tenter de saisir les thématiques abordées sans appauvrir le matériel par une approche trop analytique, nous avons mené pour chaque entretien une double analyse.

Une analyse centrée sur chaque entretien : sur ses spécificités propres, sur ses articulations, et les aspects liés à chaque point exploré. Et en parallèle, une approche plus systématique visant à catégoriser les thèmes présents de façon à les comparer.

Nous adhérons ainsi à la démarche de Bardin (1977, p. 96) qui privilégie une double analyse en associant une analyse classique, thématique qui « met à jour les constances, les ressemblances, les régularités. » à une analyse intra-entretien préalable : « Simplement il faut la compléter, et de préférence préalablement, par une autre technique de déchiffrement - et de déchiffrement - entretien par entretien ».

Nous avons donc, après avoir analysé chaque entretien, construit une grille de dépouillement thématique ou catégorielle qui reprend l'ensemble des thèmes abordés par les enseignants. Elle comprend 32 items dont certains comportent une version a et b. Une polarisation en faveur (+) ou défaveur (-) du maintien est indiquée (annexe 5).

La comparaison des thématiques abordées est exploitée dans les hypothèses 1 et 2. Pour des raisons pratiques, elles ont été condensées dans un tableau (annexe 7) indiquant pour l'ensemble des entretiens, le nombre d'occurrence pour chaque thématique et sa polarisation.

En ce qui concerne l'hypothèse 3, les propos de chaque enseignant révélant leur rapport au savoir scientifique et aux injonctions hiérarchiques ont été relevés dans l'annexe 10. Les réponses ont été exploitées en trois rubriques (annexe 10) cherchant à dégager:

- Leur positionnement et leur rapport à la hiérarchie. (Raisons invoquées et effets des injonctions)
- Leurs constats ou revendications évoqués spontanément.
- Leur rapport à l'autorité scientifique.

Chaque entretien a ensuite été relu au regard de cette grille.

2.2.3 BILAN

Pour chaque entretien, nous avons donc :

- - La retranscription (annexe 1)
- - Une exploitation individuelle que nous présentons dans la partie résultats.
- - Un relevé des thématiques abordées par l'enseignant (annexe 6),

Pour l'hypothèse 3, les propos de chaque enseignant sont regroupés dans un tableau (annexe 10)

2.3. BIAIS POSSIBLES

2.3.1. BIAIS DE DÉsirABILITÉ SOCIALE

Il s'agira pour nous d'arriver, au fil de l'entretien, à faire en sorte que les maîtres s'éloignent du paravent de la demande institutionnelle. Pour tenter de contrôler ce biais nous envisageons trois types d'interventions :

- En début d'entretien nous rappellerons aux maîtres qu'il n'y a pas de bonne opinion ou de mauvaise opinion et que ce sont les motivations qui les poussent à préconiser ou non un maintien qui nous intéressent. Nous devons souligner que nous avons besoin de leur

expertise : « Ce sont votre pratique, votre expérience ainsi que votre avis sur le maintien qui nous permettront d'alimenter cette recherche. Votre témoignage est précieux ».

- Au cours de l'entretien nous nous efforcerons de les interroger de façon concrète, d'explorer au plus près les pratiques et les cognitions qui les soutiennent.
- Lors de l'analyse des entretiens, nous nous interrogerons sur le degré d'adéquation entre pratiques et discours.

2.3.2. BIAIS DE MAUVAISE INTERPRÉTATION :

S'agissant d'une interprétation, elle peut rester faussée par la subjectivité du décrypteur.

2.3.3. BIAIS DÛ À LA PERCEPTION DE LA POSITION DE L'INTERVIEWER

Pour les neuf enseignants interrogés sur la question de notre position : la réponse est nette, ils nous perçoivent comme plutôt défavorables au maintien (8 sur 9). Nous supposons donc que les enseignants vont essayer de nous convaincre et vont peut-être afficher des positions polarisées et peu nuancées. Pour limiter le biais nous nous montrerons neutres sans pour autant renoncer à notre authenticité.

Tableau 4 : Représentation des enseignants à propos des positions des différents professionnels

| | + | ++ | - | -- |
|--------------------------|---|----|---|----|
| IEN | | | 2 | 7 |
| Conseillers pédagogiques | 1 | | 6 | 2 |
| Maîtres E | 3 | | 6 | |
| Maîtres G | 2 | | 7 | |
| Psychologues | 1 | | 8 | |
| Orthophonistes | 3 | 1 | 3 | |
| Parents | 5 | | 3 | 1 |
| Enfants | 4 | | 3 | 2 |
| Enseignants | 8 | | 1 | |

Légende : ++ totalement pour, + pour, - contre, -- totalement contre

2.3.4. SCHÉMA D'ANALYSE

2.3.3.1. Niveau global

Nous procéderons à plusieurs analyses : Une analyse intra-entretien puis à une seconde inter-entretien.

Dans un premier temps, les entretiens seront analysés sous l'angle de leurs thèmes et spécificités, puis dans un second temps, lus à l'aide de nos hypothèses. Ils seront ensuite regroupés et comparés.

2.3.3.2. Analyse du discours

Nous essayerons de nous servir de notre expérience de psychologue de l'Education Nationale pour entendre, au-delà des bruits de fond, ce que dit le maître. Afin d'analyser le plus finement possible les discours, nous utiliserons les filtres qui nous paraîtront, dans chaque cas, les plus aptes à produire du sens et à rendre compte de la posture magistrale de l'interviewé. Un filtre linguistique, une attention particulière aux mécanismes de défense en jeu d'après les travaux de différents auteurs que nous avons étudiés : Chabrol & Callahan (2004), Ionescu (1998) et Perry(2004). L'écoute se vaudra clinique.

Dans les retranscriptions, nous avons complété les négations souvent tronquées, les « y'a » en « il y a », enlevé les « euh » trop nombreux et autres onomatopées et ajouté bon nombre de virgules dans le but de faciliter la lecture sans que cela ne nuise à l'analyse sémantique.

3. RÉSULTATS

3.1. ANALYSE DES ENTRETIENS

3.1.1. ANALYSE INTRA-ENTRETIEN

Les enseignants se sont sentis en confiance et se sont livrés avec beaucoup de sincérité et d'authenticité. Le besoin de parler s'est fait sentir d'emblée, la durée des entretiens a permis à la parole de se libérer des entraves du discours convenu. Le contenu est riche et intéressant à plus d'un égard, souvent nuancé, bien argumenté, parfois plus catégorique notamment en ce qui concerne les injonctions. Nous n'exploiterons qu'une partie mineure du matériau recueilli dans l'analyse.

Dans l'analyse intra-entretien, avons essayé de dégager les spécificités de chaque entretien, nous nous servirons de certaines de leurs singularités pour nourrir nos hypothèses. Les points communs qui se dégagent feront l'objet de l'analyse inter-entretiens. Dans un but praxéologique, nous avons dégagé l'effet perçu de chaque entretien qui nous permettra de mesurer, au moins à l'estime, notre marge de manœuvre.

Nous avons élaboré une fiche de présentation de chaque entretien pour y rendre compte de leur singularité. Nous avons indiqué les caractéristiques de l'enseignant (sexe, âge, niveau...) en annexe (annexe 9). Pour chacun des entretiens nous avons dégagé : la tonalité générale, les thématiques dominantes, le rapport aux recherches, aux directives, et l'effet perçu de l'entretien.

POUR RESPECTER LE CONTRAT DE CONFIDENTIALITE ETABLI AVEC LES ENSEIGNANTS, L'ANALYSE QUALITATIVE N'A ÉTÉ TRANSMISE QU'AUX MEMBRES DU JURY

Note : Les numéros suivants les citations sont les numéros de ligne indiqués dans les retranscriptions situées en annexe 1.

3.1.2 ANALYSE INTER-ENTRETIENS

3.1.2.1. Présentation des résultats

3.1.2.1.1. Entrée dans le sujet :

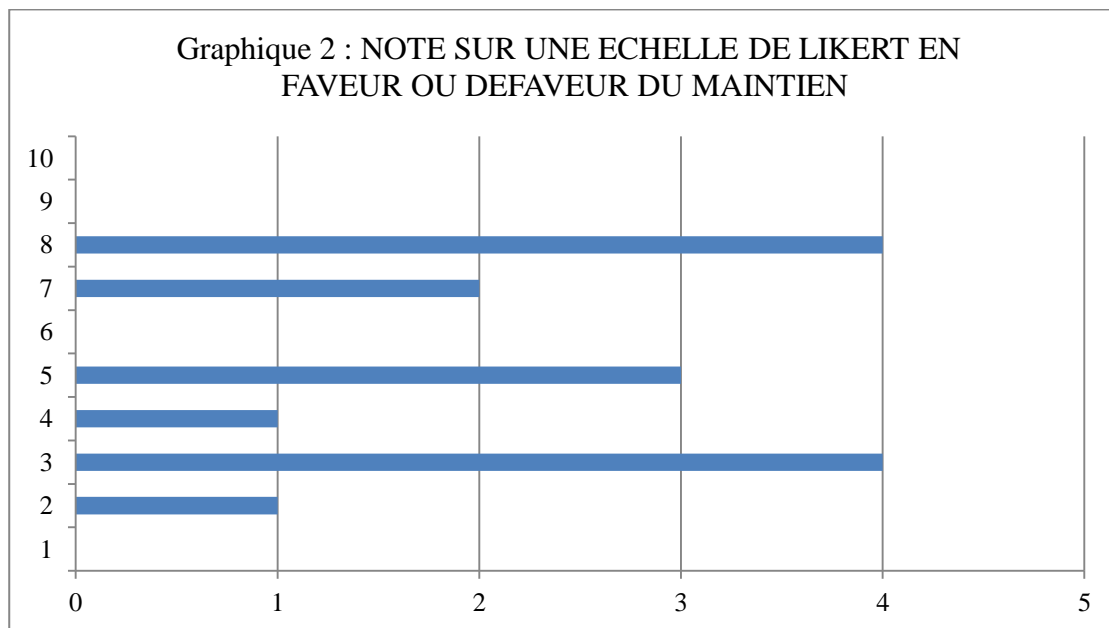
Les premières phrases émises ont fait l'objet d'un traitement particulier comme le recommande Bardin (1977).

L'embarras est manifeste dans tous les débuts entretiens, les maîtres émettent des réserves sur leur possible évaluation des situations « On ne sait pas » ou bien se positionnent d'emblée par rapport aux orientations ministérielles.

Huit enseignants sur quinze s'emparent du sujet sur un mode dichotomique : les bénéficiaires du redoublement s'inscrivent dans le schéma du tout ou rien : « quitte ou double ». Les contrastes sont importants tant les bénéficiaires sont majorés. Tout se passe comme si les enseignants avaient besoin de convoquer des exemples très marquants pour amorcer leur réflexion allant de l'inutilité au remède quasi miraculeux.

3.1.2.1.2. Positionnement des enseignants :

Au cours des entretiens, les enseignants ont été invités à déterminer leur position en faveur du redoublement sur une échelle de Likert. Les notes d'opinion se répartissent de la manière suivante :



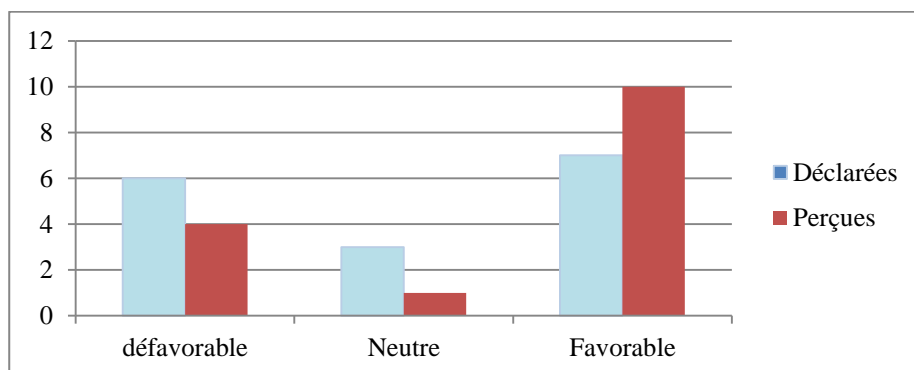
En abscisses nombre d'enseignants, en ordonnées note sur l'échelle.

Note : Nous n'avons pas pu renseigner le tableau pour un seul enseignant se situant globalement « en dessous de 5 » en ce qui concerne le cycle II et proche de 0 en ce qui concerne le cycle III. Pour le calcul nous l'avons estimé se positionnant à 3.

Les positions annoncées se distribuent par rapport à une moyenne de 4.73 de manière statiquement non-significative. On ne peut pas y lire de tendance.

Au départ six enseignants se sont déclarés défavorables au maintien, trois indéterminés et six plutôt favorables. À l'écoute réitérée des entretiens in extenso, nous avons essayé d'extraire la position générale qui se dégagait pour chaque enseignant. Sur les six qui se disaient défavorables, nous n'en avons retenu que quatre, nous estimons que 10 sont favorables et n'arrivons pas à nous déterminer pour un.

Graphique 3 : Notes déclarées et notes perçues



En ordonnées, nombre d'enseignants, en abscisses avis

3.1.2.1.3. Niveau préconisé

Lorsque la question du redoublement se pose, les enseignants évoquent spontanément pour :

- 8 d'entre eux le cycle II, avec 4 précisant le CP,
- 3 exclusivement le CP,
- 1 tous les niveaux,
- Et, 2 les fins de cycle,
- 1 reste indéterminé.

3.1.2.1.4. Les arguments employés

L'écoute flottante des entretiens nous a permis de discerner 32 arguments développés que nous avons polarisés en faveur ou défaveur du maintien, les réponses ambiguës ont été codées +/-.

Chaque enseignant a évoqué entre 11 et 21 thèmes.

Tableau 5 : Polarisation des arguments en faveur ou défaveur

| | Arguments en faveur ou défaveur Ambivalents ou neutres | + | - | +/- | 0 | Nombre occurrences |
|----|--|----|---|-----|---|-----------------------|
| 1 | Diminuer l'hétérogénéité en termes de surcharge de travail et de disponibilité du maître | 12 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| 2 | Culpabilité vis-à-vis du passage de l'élève, abandon de l'enfant | 9 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| 3 | Sentiment d'impuissance | 6 | 1 | 0 | 1 | 8 |
| 4 | Bénéfice attendu pour l'enseignant d'un élève adapté aux exigences scolaires | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 5a | Prise en compte du traumatisme chez l'enfant | 0 | 3 | 0 | 1 | 4 |

| | | | | | | |
|-----|--|----|---|---|---|----|
| 5b | Déni du traumatisme chez l'enfant | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| 6 | Renforcement de la position par l'expérience | 9 | 1 | 5 | 0 | 15 |
| 7 | Donner du temps à l'enseignant pour caractériser les difficultés | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 8 | Incompétence des collègues | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 9 | Effectifs trop importants | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| 10 | Taux d'encadrement insuffisant | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| 11 | Multi-niveaux (démultiplication des niveaux dans une classe/opportunité de continuité d'apprentissage) | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| 12 | Proportion des enfants en difficulté dans la classe | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 13 | Lourdeur des programmes | 6 | 1 | 0 | 1 | 8 |
| 14 | Cloisonnement des classes | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 15 | Inadaptation de la structure | 5 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| 16 | Niveau scolaire insuffisant | 11 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| 17a | La répétition n'est pas efficace | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| 17b | La répétition fait avancer | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 18 | Etendue difficultés | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 19 | Non maîtrise langue orale (non francophone) | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 20 | Non maîtrise de la lecture d'où manque d'autonomie | 13 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| 21 | Non maîtrise des bases, effet cumulatif | 8 | 1 | 0 | 1 | 10 |
| 22a | On attend le Déclic | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 22b | On observe la Dynamique de progrès | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 23a | Adaptation scolaire de l'enfant | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 23b | Non adaptation scolaire de l'enfant | 5 | 0 | 2 | 1 | 8 |
| 24a | Permet Gain estime de soi | 8 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| 24b | Eviter de dégrader l'Estime de soi | 1 | 3 | 0 | 1 | 5 |
| 25a | Plaisir et motivation scolaire | 6 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| 25b | Déplaisir scolaire, dé motivation | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| 26 | Donner plus de temps à l'élève | 8 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 27 | Maturité de l'enfant | 9 | 0 | 1 | 2 | 12 |
| 28a | Gain social | 4 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| 28b | Isolement, perte des camarades | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|----|
| 29 | Protection de l'élève contre l'échec | 6 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| 30 | Enfant à besoins particuliers/ handicap/Blocage affectif/ difficultés massives | 2 | 4 | 4 | 1 | 11 |
| 31 | Manque d'accompagnement de la part des parents, absentéisme | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 32 | Pression sur les parents, sanction, punition, marquage de l'enfant | 4 | 2 | 0 | 0 | 6 |

Nous n'avons retenu que les réponses récoltant un nombre suffisant d'occurrences explicites, les réponses marginales pourront être prises en compte pour éclairer nos propos.

Les réponses rares ou non pertinentes non retenues sont réunies dans le tableau suivant :

| | |
|----|--|
| 4 | Réponses non explicites, non citées spontanément |
| 7 | Trop peu d'occurrences |
| 8 | Réponse rare |
| 12 | Peu évoqués, contextuels |
| 17 | Polysémie du terme répétition |
| 18 | Item recoupant totalement l'item 21 |
| 19 | Marginal, très local |
| 22 | Marginal |

Tableau 6 : Réponses rares et non retenues

3.1.2.1.5. Thèmes périphériques :

Le handicap et les difficultés massives

Le thème du handicap et de la grande difficulté (blocage affectif, difficultés cognitives massives, difficultés sociales ou comportementales) ne sera pas traité dans la discussion autour des hypothèses, il concerne l'item 30. Onze enseignants sur quinze font apparaître ce thème,

Au fil des entretiens, nous avons perçu leurs efforts à circonscrire le champ de leurs compétences et ce type de difficultés en marque les limites. Ils expriment toutes leurs réserves vis-à-vis de ces situations et ne peuvent pas se prononcer. Ils mettent ainsi en lumière, par contraste, les types d'enfants pour lesquels un maintien pourrait s'avérer un outil pédagogique utile.

Les parents

Le rapport aux parents ne permet pas de rendre compte du pourquoi de l'attachement des enseignants au maintien. Cependant il est à noter que les parents sont parfois identifiés comme responsables de la situation demandant qu'un maintien soit prononcé (absentéisme). Par ailleurs, tous les interviewés leur attribuent une responsabilité dans la décision de maintien. Une alliance entre l'école et les familles est recherchée comme condition de réussite d'un redoublement futur mais pas toujours réalisée. Pour certains, les parents ne semblent pas être considérés comme de véritables partenaires : quatre enseignants déclarent utiliser le maintien comme moyen de pression. Un rapport de pouvoir peut se lire et se verbaliser : « pour provoquer un choc » E6. Même si tous leur reconnaissent un droit de véto suspensif, pour la plupart, les parents servent surtout à cautionner les décisions. Deux enseignants explicitent qu'ils prennent en compte le caractère dissymétrique de la relation enseignant/parents, surtout en zone éclair, et notamment du pouvoir que confère la maîtrise de la langue. La vérité et l'art de la persuasion sont du côté des enseignants. L'unanimité se cimente autour du fait qu'il serait vain de travailler contre les parents.

3.2. ANALYSE DES RÉSULTATS EN FONCTION DE NOS HYPOTHÈSES

3.2.1. HYPOTHÈSE 1

Dans le discours des enseignants, portant sur les caractéristiques d'un élève pour lequel un maintien peut être profitable, nous retrouverons des invariants.

3.2.1.1. Les critères difficilement quantifiables

Nous avons regroupé les résultats des items 26 et 27 : L'item concernant « la maturité » recueille 12 avis dont 9 en faveur du redoublement (+), et « donner plus de temps à l'élève », 9 occurrences dont 8+ et 1neutre

Nos résultats rejoignent ceux de Smith (cité par Crahay, 2007, p 134) la plupart des enseignants citent le manque de maturité et s'inscrivent selon Smith dans la lignée des « nativistes ».

3.2.1.1.1. Maturité 12 occurrences dont 9 +

L'absence de maturité est l'une des raisons majeures évoquée par la quasi-unanimité des enseignants. Ce concept très large reste très peu défini, quel que soit le type de relance proposé. Il semblerait qu'il recouvre au moins partiellement différentes notions : celle de l'autonomie, du rythme de travail et du sens que l'on donne à l'école.

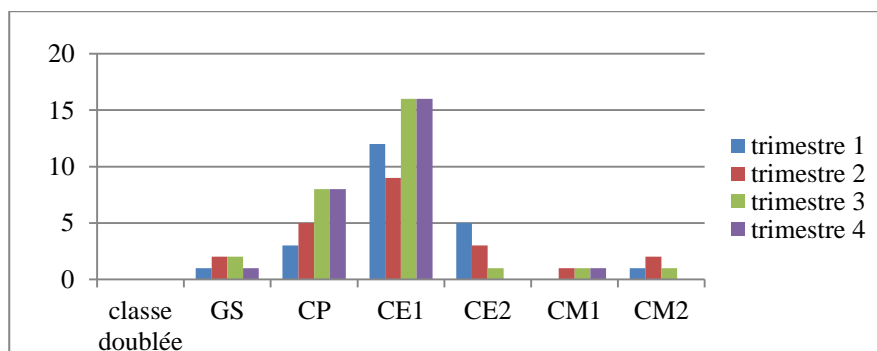
Nous avons vérifié sur un de nos secteurs si l'âge réel des enfants, critère objectif de maturité, avait influencé les décisions de maintien.

Sur un secteur dont l'effectif est de 1240 enfants scolarisés en primaire (hors CLIS), nous recensons, sur les six dernières années : seize passages anticipés (1,3 %) dont 7 filles et 9 garçons et 105 maintiens (8.4%) dont 46 filles et 59 garçons. Ces maintiens ont été prononcés dans les classes suivantes : 6 en GS (dont 4 dossiers MDPH), 24 en CP, 53 en CE1, 9 en CE2, 3 en CM1 et 4 en CM2, l'origine de 3 est inconnue.

Tableau 7 : Trimestre de naissance des enfants maintenus selon la classe doublée

| | trimestre 1 | trimestre 2 | trimestre 3 | trimestre 4 | total |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| classe doublée | | | | | |
| GS | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| CP | 3 | 5 | 8 | 8 | 24 |
| CE1 | 12 | 9 | 16 | 16 | 53 |
| CE2 | 5 | 3 | 1 | 0 | 9 |
| CM1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| CM2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |

Graphique 4 : Trimestre de naissance des élèves ayant redoublé en fonction du niveau de classe doublée.



En ordonnée : nombre d'enfant ayant doublé; en abscisse : niveau de classe doublée.

On peut lire dans le tableau, une tendance à maintenir des enfants du 3ème et 4ème trimestre en ce qui concerne les CP-CE1. Nous ne pouvons que constater cette répartition sans en tirer de conclusions statistiques, le nombre d'enfants étant trop faible. Dans les entretiens, les enseignants n'évoquent pas spontanément l'âge des enfants, il disparaît au détriment du niveau de classe. Or, comme le signale Guy Vermeil (1999, p34), à un âge donné, l'empan que couvre la maturité « intellectuelle » est large. La dispersion concernant des enfants de six ans se situant dans la zone de normalité au test de quotient intellectuel s'étale de quatre ans dix mois à sept ans un mois. Cette zone de normalité sera d'autant plus élargie qu'il existe parfois un an de différence entre les enfants d'une même classe (entrée au CP entre cinq ans huit mois et six ans huit mois).

3.2.1.1.2. Non adaptation à l'école /adaptation à l'école

Ce concept est proche du précédent mais nous l'analysons à part car contrairement à la celui de la « maturité », les enseignants sont très partagés.

La non-adaptation recueille 8 occurrences. 5 d'entre elles la définissent comme un critère allant dans le sens d'un maintien (coté +), ambivalent pour 2 et défavorable pour 1. Du côté de l'adaptation scolaire, nous comptabilisons 4 occurrences favorables au maintien. Deux enseignants se contredisent au sein du même entretien.

Il existe une grande confusion autour de ce concept. Il peut tour à tour revêtir différents statuts : condition, cause ou conséquence. De plus les critères opposés : adaptation scolaire et non adaptation sont tous deux retenus comme conditions favorables à la demande de maintien.

Par exemple dans le schéma : s'il est scolaire, alors je maintiens (4 occurrences) : l'adaptation est une condition au maintien : « un minimum scolaire » (E1, 6), « quand vraiment l'enfant est scolaire » (E1, 9), alors que nous rencontrons la proposition inverse, dans sensiblement la même proportion : « s'il n'est pas adapté, alors, je maintiens » (5 occurrences).

De cette catégorie qui reste assez mal définie, nous avons retenu que l'enfant non adapté l'était en au regard des exigences scolaires (autonomie, constance à l'effort, rythme, temps d'écoute et de mobilisation...).

3.2.1.2. Des critères mieux mesurables pour décider d'un redoublement

Nous avons regroupés les items 21 : « non-maîtrise des bases » qui à l'interrogation concernent plus spécifiquement la maîtrise du savoir-lire, et 20 : « savoir-lire ».

3.2.1.2.1. Une pierre d'achoppement : la lecture

Nous avons recueilli 13 occurrences en faveur du maintien lorsque l'enfant ne maîtrise pas la combinatoire et 10 occurrences pour le concept de manque de base.

La lecture est appréhendée comme un incontournable pour aborder tous les types d'apprentissages. Le savoir-lire est considéré comme un acte technique et non pas une entrée dans une culture écrite. Les autres savoirs sont souvent appréhendés comme plus spécifiques, annexes ou secondaires. La place du savoir-lire est tellement importante que les enseignants ne s'aperçoivent pas de certaines contradictions dans leurs discours, même lorsqu'on les pointe :

Ainsi E11, mentionne que le redoublement ne peut répondre au cycle III aux problèmes réels des enfants qui sont pour elle, soit d'ordre psychologique soit éducatifs. Alors qu'au cycle II, dans le même contexte psycho-éducatif, le redoublement est préconisé. La différence entre les deux situations ne se joue que sur l'acquisition de la lecture.

3.2.1.2.2. Le statut particulier du savoir-lire

Le CP représente le seuil symbolique de l'entrée à la grande école. Il est donc fortement investi de doutes, de peurs et d'attentes familiales. L'enfant devrait entrer dans la communauté des lecteurs. L'échec à ce niveau peut revêtir des significations particulières. Pour Troncin, il peut également

présager du devenir scolaire de l'enfant. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993, p 47) cité par Troncin (p 296) insistent sur le fait qu'il existe une « opinion courante selon laquelle tout se joue au CP ». C'est à ce niveau que les croyances semblent être les plus résistantes. La métaphore fréquemment utilisée repose sur l'image d'un édifice que l'on ne peut construire sans fondations.

« Avoir les bases » à l'interrogation lors de l'entretien, se définit comme savoir lire, c'est-à-dire être autonome face à l'écrit. Quand les bases manquent, les enseignants sont comme empêchés de pouvoir penser le devenir de l'enfant. Il n'y a pas d'avenir pour l'enfant non-lecteur à l'école. L'école est bien une communauté de lecteurs.

3.2.1.2.3. Effet cumulatif.

Si les enfants ne repartent pas sur des « bases saines » (E2, 586) grâce à un redoublement, alors qu'ils « ne sont pas rentrés dans la lecture et on les fait passer, passer, passer » (E4,131), du fait d'un cumul de manques : « il a accumulé des lacunes, des lacunes,... parce qu'il accumule les difficultés » (E10, 9) leur avenir semble se précipiter de manière inéluctable et irréparable vers la catastrophe : à force de « traîne[er] des lacunes » non gommées : « ça n'a pas gommé les lacunes ». (E15,.) il « risque de [se] creuser un fossé ». Les manques peuvent « s'ajouter, de s'amplifier » et d'« [r]entrer dans une escalade, on va dire négative » (E11, 14,). Il sera alors impossible d'arrêter la spirale pernicieuse de l'échec : « des élèves qui avaient décroché en lecture au CP,..., et les trois quarts du temps qui avaient décroché, après au fil du temps, un peu pour tout » (E8,92), et la difficulté ordinaire peut se transfigurer en handicap : « est-ce qu'on est sûr qu'on passe pas à côté de quelque chose, du domaine des bases, des choses de base qui vont après créer un handicap plus tard » (E 3,287). Le manque, comme l'antimatière, peut précipiter l'élève dans un gouffre.

Les enseignants ne peuvent pas avoir de prise sur ce qui n'existe pas, les lacunes, ces trous noirs dans l'apprentissage, qui semblent aspirer toute leur réflexion pédagogique et les rendent impuissants.

Cette notion de risque majeur d'un défaut fondamental de premières acquisitions scolaires se retrouve dans le rapport « Les représentations de la grande difficulté scolaire chez les enseignants » (tableaux en annexe 8). On y lit que 51,8 % des professeurs des écoles (échantillon de 384) estiment que la période la plus sensible au risque de difficulté scolaire se situe à l'entrée en CP, car, là, débutent les apprentissages de base. Il semble qu'au CE1, il soit déjà impossible de combler les carences. Même plusieurs années plus tard, 49,9 % des professeurs de collège désignent l'étape du CP comme « celle à plus haut risque » : MEN (2005, p37). Notre secteur est donc ici représentatif.

Le destin scolaire des enfants ayant été maintenu au CP a été étudié par Langouet (1994). Ces élèves n'ont eu que peu de chances de poursuivre leur scolarité en cycle long : « 68% des élèves jugés bons au CP accèdent en second cycle long, dix ans plus tard, contre 10% des redoublants ».

Le maintien au CP ne semble donc pas pouvoir jouer le rôle de restauration attendu par les enseignants.

3.2.1.2.4. Niveau scolaire insuffisant (11 occurrences favorables)

Alors que le niveau est évoqué par la quasi-unanimité des enseignants comme raison d'un maintien, aucun ne fait référence aux évaluations nationales, ni aux évaluations étalonnées d'Inizan (2002) proposées par le RASED. Aucun, non plus, n'a cherché à justifier ses décisions de redoublement sur des critères de compétences disciplinaires objectivées par des échelles de valeurs, livret de compétences, ni même leurs propres évaluations. Aucun n'a fait référence à une évaluation élaborée en commun au sein d'une équipe. Nous rencontrons ce souci quotidiennement dans l'exercice de nos fonctions : il est parfois difficile de cerner le niveau d'un enfant lorsqu'un maître vient nous en exposer la situation. Nous avons parfois recours à nos propres évaluations scolaires, ou, bien encore, à celles des enseignants spécialisés. (E1, 187)

Nous n'avons pas pu dresser de portrait type de l'enfant qui puisse bénéficier à coup sûr d'un redoublement. Il manquerait globalement de maturité, mais ce concept composite n'a jamais été défini. En revanche, l'autonomie par rapport au savoir-lire est bien considérée comme un empêchement au passage par 86% de nos enseignants. L'hypothèse 1 n'est donc que partiellement validée.

3.2.1.2.5. Un schéma de causalité :

Nous avons cherché à extraire du verbatim, des éléments catégoriels pouvant dresser une typologie des élèves, et avons plutôt rencontré une chaîne de causalité. Nous pouvons résumer la suite d'implications émergeant des discours de 11 enseignants ainsi :

Lecture insuffisante (item 20) → manque autonomie dans la classe supérieure (item 20) → charge supplémentaire de travail et difficulté à prendre en charge l'hétérogénéité des classes (item 1) → culpabilité et sentiment d'incompétence, fatigue (item 3)

Il ne nous est pas possible de pointer dans la grille de résultats tous les arguments entrant dans cette chaîne. Nous n'avons pas interrogé les maîtres sur tous ces points. Ce n'est qu'à l'écoute compréhensive des entretiens, que l'argumentaire nous est apparu clairement (voir tableau en annexe 9). En croisant les données intra et inter entretiens nous pouvons lire qu'une seule enseignante, E1, se déclare sceptique quant au maintien CP ; pour elle, il est « impensable » qu'un enfant arrive en fin de CP sans avoir rien acquis. On mesure ici tout l'intérêt de la double approche. Les enseignants se plaignent de façon récurrente de la lourdeur des programmes de CE1. Il leur semble qu'un niveau minimal doit être acquis à son entrée. Il leur paraît impossible de répondre à la

double exigence de l'administration : continuer l'apprentissage de la lecture et poursuivre le programme ambitieux du CE1. Il semblerait qu'ils soient pris au piège du triptyque sclérosant dénoncé par Troncin : une classe d'âge, une année scolaire, un programme. La double injonction hiérarchique : exécuter un programme tout en construisant les prérequis pour certains élèves est entendue comme contradictoire. Réduire ce paradoxe semble constituer une difficulté cognitive supplémentaire à celles qu'ils rencontrent dans la gestion quotidienne de l'hétérogénéité.

Au-delà des problèmes de conduite de classe, les enseignants interrogés se montrent particulièrement sensibles aux besoins de l'enfant en difficulté. S'ils préconisent des maintiens, c'est bien pour les aider à regagner les prérequis du niveau supérieur et ainsi éviter l'échec. Nous savons que 43% des professeurs des écoles interrogés dans le rapport sur les représentations de l'enfant en grande difficulté (annexe 8), voient dans le redoublement une possibilité de recouvrer l'estime de soi. Ceci nous amène à interroger plus en avant, sur notre secteur, comment les enseignants perçoivent les retombées psychologiques du maintien sur les enfants.

3.2.2. HYPOTHÈSE 2

Dans le discours des enseignants portant sur les caractéristiques d'un élève pour lequel un maintien peut être profitable, on relèvera des éléments en termes de bénéfice au niveau de l'estime de soi.

3.2.2.1. Protège contre l'échec item 29 (7 occurrences dont 6 + et une neutre)

Nous l'avons vu, il ressort en filigrane des entretiens que les enseignants cherchent à protéger des enfants estimés fragiles. Le désir de ne pas blesser l'enfant est présent chez chacun d'entre eux. Il s'agit de ne pas exposer l'enfant à la difficulté, « Pas tout le temps [le] confronter à l'échec » (E2) Il semblerait qu'un jeu d'identification soit à l'œuvre, le risque de se sentir dépassé par la charge de travail, n'est-il pas, en miroir, du côté de l'enseignant ?

3.2.2.2. Gain en estime de soi (8 occurrences dont 8 +)

Le redoublement aurait des effets bénéfiques sur l'estime de soi pour une majorité d'enseignants : Il nous a souvent été très difficile de distinguer, dans le halo positif qu'ils rapportent, ce qui était purement de l'ordre de l'estime de soi, de la motivation et la protection contre l'exposition à l'échec, les items 24a et 25a se recourent largement.

Il peut s'agir de bien-être général : « Et il me semble, enfin elle était à l'aise dans la classe » (E15,325), de gain en confiance en soi : « Je n'en ai jamais vu de perturbés » (E8,77) « ils ont pris

de l'assurance, oui au contraire » (E8,81), « Elle est plus contente parce que voilà elle est transformée... elle était plus assurée, voilà et ça lui a fait un bien fou, voilà » (E12, 143), de motivation « cette année supplémentaire, ça les a aidés et du coup maintenant c'est des enfants qui arrivent en cycle III et qui sont motivés, qui sont contents de venir à l'école. Enfin vraiment, il y a eu un déclic » (E5, 60).

3.2.2.3. Risque de perte d'estime de soi en redoublant (5 occurrences dont 1+ 3- et 1+/-)

Pour un enseignant, le redoublement permet explicitement de préserver l'estime de soi de l'élève : « être tout le temps, on va dire, à la ramasse, ça doit pas être très valorisant pour lui » (E15, 27)

Seulement trois enseignants pensent que l'enfant peut se sentir dévalorisé en étant maintenu :

« Un enfant peut mal le vivre parce que déjà il voit les autres qui avancent et que lui non. Il doit se dire « moi je suis nul, si je redouble c'est que je suis nul », ce n'est pas aussi bon » (E11, 357)

« On recommence tout, voilà tout seul, en détruisant beaucoup au niveau de la personne » (E11, 371)

« C'est des enfants qui sont fragiles alors est-ce que justement ces maintiens n'accroissent pas cette fragilité ? » (E11, 637)

Deux enseignants donnent de réponses ambiguës : « si ça peut être mal vécu ou au contraire si ça peut-être bien vécu, de se retrouver en état de réussite, peut-être que ça va être quelque chose qui va être favorable pour qu'on puisse penser à une décision de maintien » (E6, 61)

3.2.2.4. Plaisir et motivation (7 occurrences dont 6+ et 1-), déplaisir et manque de motivation (3 occurrences)

Deux enseignants prennent en compte l'éventuelle démotivation induite par le redoublement. « C'est sûr que s'il prend ça comme une sanction, ça ne va pas avoir d'effet positif » (E9, 148) « parce que ce sont des gamins qui ont pas trop... d'intérêt ni pour les apprentissages, ni pour l'école, tu te dis que tu vas les faire galérer une année de plus » (E7, 379).

Six enseignants pensent que le redoublement renforcera la motivation et augmentera le plaisir scolaire. Une envisage les deux options suivant les cas d'enfants évoqués : « Elle est plus contente » (E12, 143)

Pour E11, l'enfant promu dans un contexte de pédagogie institutionnelle gagne en plaisir et en motivation scolaire : « Il est bien » (E11, 200) « L'enfant évolue petit à petit, qui a des émotions positives, il ne peut que mieux évoluer je pense » (E11, 697)

En cumulant les deux items 24a et 25a, dix enseignants nous disent que le maintien apporte un bénéfice personnel à l'enfant.

Nous ne nous attendions pas à ce que l'item 28 b « Isolement, perte des camarades » ne soit jamais cité alors qu'il constitue la préoccupation principale exprimée par les élèves (Etude Crahay (2007,).

3.2.2.5. Gain social (5 occurrences dont 4 +)

Bien au contraire, quatre d'entre eux voient un bénéfice social à redoubler : « Avec le groupe classe ils étaient mieux, ils se sont fait plus de copains » (E3, 191). Ils sentent donc peu coupable vis-à-vis de l'élève en le maintenant.

3.2.2.6. Culpabilité vis-à-vis de l'élève passant (10 occurrences dont 9+ et 1 neutre)

Dix enseignants expriment un sentiment de culpabilité vis-à-vis de l'enfant qu'ils promouvraient alors qu'il reste fragile : « Cet enfant-là s'il ne redouble pas il va être totalement largué en CE1 » (E12, 8), « C'est comme si je me disais j'envoie l'enfant dans cette classe en me disant qu'il y a 80% de chance qu'il ne réussisse pas son apprentissage de la lecture, voilà » (E13, 199) « Ma conscience professionnelle en prendrait un coup, oui, je ne pourrais pas [faire passer un enfant qui n'a pas le niveau] » (E14)

« Pour l'élève, lui, il doit se sentir en difficulté, et être, tout le temps, on va dire, à la ramasse, ça doit pas être très valorisant pour lui. Après du côté de l'enseignant pour moi aussi, ce n'est pas évident d'avoir deux élèves sur vingt qui sont vraiment pas lecteurs par exemple et de m'occuper correctement d'eux » (E15, 26)

« T'imagines s'il va en CE1 ! » (E7, 393) : nous sommes ici dans le partage émotionnel qui est très difficile à mettre en mots.

Il semblerait qu'il existe une inquiétude (peur + anticipation) que nous avons vivement ressentie chez les enseignants lors des entretiens. Le redoublement serait alors à lire comme un agir, un passage à l'acte permettant de ne pas « abandonner » un enfant et de le protéger de la difficulté à venir.

3.2.2.7. Dénier du traumatisme de l'enfant (nous avons fusionné les résultats de 5a et 5b)

Sept enseignants ont évoqués l'éventualité d'un impact du redoublement sur l'enfant.

Les côtés négatifs sont parfois mentionnés (par 3 enseignants) mais presque toujours minimisés ou niés (par 2 sur les 3). Un enseignant est neutre sur la question. En tout six enseignants (dont deux ambivalents) nient tout effet nocif.

Pour E 15, ce sont plutôt les représentations sur le redoublement et non le maintien en lui-même qui peuvent être préjudiciables. « Donc je me dis que l'élève, il peut avoir un peu cette image de : « Tiens, toi tu as redoublé » qui est négative sur lui » (E15, 301). « C'est peut-être que l'image du redoublement, elle est quand même négative, enfin majoritairement négative » (E15, 308). Il s'agira alors de lutter efficacement contre les préjugés par l'explication.

3.2.2.8. La parole toute puissante :

Il semblerait, nous l'avons vu avec E15 qu'il suffirait de « présenter » d'expliquer « d'une façon à l'élève et la famille aussi pour que ce ne soit pas mal pris » qu'ils n'aient pas à se « sentir mal à l'aise pour ça ». Une bonne explication semble pouvoir pallier les effets délétères du maintien aussi bien du côté des enfants que des parents. De plus, bien souvent la parole réitérée a été évoquée comme capable de remotiver un enfant. « Je vais expliquer » (E3, 176). La parole peut changer la réalité des choses : les enseignants mettent toute leur confiance dans son caractère performatif.

Il est également dans le pouvoir du langage de contrecarrer les effets néfastes de la contagion émotionnelle. Pour E11, les familles déforment l'opinion de l'enfant (E11, 210-220) : « le redoublement est tellement ressenti de façon dramatique par les familles » et par contamination par les enfants qu'« il faut quand même un gros travail par rapport à ça » Là, encore, le « gros travail » langagier pourra protéger l'enfant de tout vécu négatif. Elle acte le risque d'une blessure narcissique chez l'enfant (qu'elle ne peut percevoir que dans la famille) qu'elle neutralisera avec une explication. Dans un même ordre d'idée, E15 aménagera un « espace de parole » pour l'enfant redoublant.

L'échange langagier possède aussi une autre vertu : la discussion entre les maîtres pourra permettre de présumer de la motivation future de l'enfant. (E15). Il permet d'élaborer en commun et d'anticiper, voire de prédire l'avenir.

La parole neutralise les effets susceptibles de nuire du redoublement. Les enseignants peuvent donc attendre d'importants bénéfices du maintien. C'est d'ailleurs ce qu'ils constatent dans l'exercice quotidien de leurs fonctions : l'enfant maintenu « va mieux »

Nous pouvons y voir un effet Barnum, une distorsion cognitive, une rationalisation après coup, une diathèse de Beck. Pour Marcel Crahay, Philippe Wanlin, Élisabeth Issaieva et Isabelle Laduron (Crahay & al, 2010, p110) : « Les croyances des enseignants remplissent donc bien une fonction épistémique. Plus particulièrement, elles sont susceptibles d'opérer comme un filtre à travers lequel les phénomènes, les informations sont sélectionnés et interprétés » Un cognitiviste dirait que les enseignants perçoivent ce qu'ils pensent.

3.2.3. HYPOTHÈSE 3

| |
|---|
| Dans leurs discours, les enseignants émettront des éléments de rejet vis-à-vis des recommandations des autorités hiérarchiques et scientifiques |
|---|

Nous avons cherché à classer les éléments des discours susceptibles de donner des indications sur le positionnement de l'enseignant vis-à-vis de la hiérarchie et des résultats des recherches sur le maintien : nous avons pu dégager quatre grandes rubriques : le positionnement et le rapport aux orientations hiérarchiques sur le maintien, l'attitude qui en découle et leur réaction vis-à-vis des résultats issus de la recherche ainsi que les interprétations qu'ils en donnent. Nous avons synthétisé les résultats individuels dans le tableau situé en annexe 10.

3.2.3.1. Rapport au savoir scientifique

3.2.3.1.1. Connaissances sur le sujet

Les enseignants de notre secteur semblent très mal connaître les résultats des recherches : huit affirment n'avoir aucune connaissance sur le sujet, une rapporte avoir bénéficié de conférences pédagogiques, les six autres ne spécifient pas. Les sources citées peuvent se révéler variées : réflexion personnelle, médias, information syndicale. C'est d'ailleurs par le biais des syndicats que les informations sont majoritairement transmises. Rares sont les références citées et les contenus explicités.

Cependant, plus de la moitié des enseignants demande à être mieux informés notamment sur le devenir à long terme des enfants. Les résultats de la recherche qui leur sont communiqués ne suffisent pas à opérer un changement d'attitude vis-à-vis du redoublement. L'attachement à cette possibilité semble si fort que même les jeunes enseignants n'en ayant jamais prononcé revendiquent le maintien de ce droit.

3.2.3.1.2. Pourquoi ne croit-on pas aux chercheurs ?

Il semblerait que le retour d'expérience soit plus prégnant que les résultats des savoirs savants émis par la recherche. L'échantillon de l'étude de T. Troncin n'est pas estimé représentatif de leurs élèves en particulier : « Ce n'est pas des élèves que j'ai eus » (E 4, 233). Pour François Dubet, les enseignants se considèrent eux-mêmes comme des exceptions aux lois auxquelles ils ne croient qu'en fonction des circonstances.

Il y a ce que Dubet appelle un effet d'échelle, « le processus additif recensé par le chercheur ne rend pas compte de chacun des éléments de l'addition, ceux que voit l'enseignant dans sa classe ». Les enseignants s'attachent à des enfants en particulier et cette optique les empêche d'adhérer aux

résultats des inférences statistiques. « Notre métier n'est pas statistique » nous le rappelle E5 (E5, 291), « On ne pourra pas avoir deux enfants identiques qui feraient deux parcours différents avec un qui serait maintenu et l'autre non » (E6,)

Leur métier aurait une composante proche de l'art mobilisant leur intuition : ils pourraient prédire sans recourir aux lois statistiques, à l'inverse des chercheurs, si un redoublement sera efficace pour un enfant. L'expérience serait une sorte de filtre composite, d'éléments difficilement objectivables qui leur permettrait de pouvoir saisir, dans une sorte d'insight, la situation : « On sent que le maintien va être profitable » (E 2), « Ils ont estimé que ceux qui passaient, ils étaient en mesure de passer et de pouvoir évoluer » (E5, 328). « Je sais qu'il y a des gamins pour qui c'est bénéfique, et d'autres ça sert à rien, donc à nous de bien sentir... » (E7, 276) « je pense qu'il faut faire confiance aux enseignants qui jaugent ». (E14). Il s'agit toujours d'une évaluation globale aboutissant à une conviction s'étayant surtout d'analogies sans qu'aucune chaîne de raisonnement pouvant se communiquer ne vienne à l'appui.

Beaucoup vont même jusqu'à disqualifier l'étude, lui soustrayant toute valeur, en employant des termes péjoratifs : « Quand je vois ton truc, mais j'aimerais bien savoir tous les détails » (E3, 380), ou, au contraire en utilisant des superlatifs ironiques : « bien, je me dis que c'est formidable à ce moment-là ! Alors voilà ! Bon ! », tout en émettant des réserves : « je suis un peu surprise, je l'avoue » (E8, 221). Certains ne valident pas ou limitent les conclusions de Thierry Troncin :

« L'analyse, elle, peut être que superficielle », « Enfin ce n'est pas des élèves que j'ai eus, j'ai aucun recul par rapport à tout ça » (E4, 232) « faudrait la creuser la recherche... parce que j'ai du mal à y croire quand même » (E13, 239), ou bien encore : « pour parfaire cette étude il faut que ce soit fait dans plusieurs régions » (E13, 317). Une trouve un biais à la recherche : « Les enseignants ils ont estimé que ceux qui passaient, ils étaient en mesure de passer et de pouvoir évoluer » (E5) Une autre trouve un schéma explicatif qui réduit la dissonance cognitive entre ses convictions et les résultats de la recherche : « Du coup j'ai l'impression que le CP ça a, le CP s'est bien passé... mais qu'en CE1 il a repris du retard » (E 15, 195).

D'autres, comme le rapporte Dubet, veulent bien porter crédit aux conclusions des chercheurs mais sans pour autant y adhérer. « Ce n'est pas statistique, notre métier n'est pas statistique » (E5) « Eh bien pour moi, ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas faire redoubler les élèves », « Moi je ne suis pas catégorique, pour ou contre, si on me démontre que c'est mieux de faire autrement, j'y vais » (E7, 257), « c'est vrai que c'est que des chiffres » (E 14, 211).

« Sans doute avez-vous raison, mais il n'en reste pas moins que... ». Tout tient dans l'emploi de cette concessive, je vous concède tout sur le plan de recherche, mais il reste une part d'irréductible qui m'empêche d'adhérer.

D'autres, enfin, nous rappellent le principe de réalité, dans les conditions actuelles, il est impossible de renoncer au redoublement, « il faut repenser la structure, le fonctionnement de l'école » (E7, 245).

Nous l'avons vu, les enseignants réfutent ou émettent des réserves quant aux résultats de l'étude de Troncin. Pour Dubet, cette attitude repose sur le fait qu'ils ne parlent pas de la même place. « Du point de vue des chercheurs,...[les théories]... reposent sur des observations, multiples, et des ensembles statistiques contrôlés, raisonnés et comparés, du point de vue des acteurs, ce sont celles qui marchent c'est-à-dire celles qu'ils voient ».

3.2.3.2. Rapport aux injonctions hiérarchiques

Spontanément les positions des enseignants vis-à-vis des recommandations hiérarchiques ont émergés dans les premiers entretiens. Ces dernières sont souvent sur interprétées comme interdisant toute forme de redoublement. Boimare s'interroge sur cette propension à ne retenir que les aspects restrictifs des textes officiels: « Pourquoi les enseignants choisissent-ils dans les instructions officielles, les directives qui les limitent et les encouragent à devenir des répétiteurs en oubliant les autres ? », « Pourquoi les messages qui infantilisent les professeurs et alimentent la peur d'enseigner au dépend de la créativité se sont-ils répandus comme une traînée de poudre depuis quelques années dans les écoles ? » (2012, p 68) (En parlant des programmes de 2008).

Sur les quinze enseignants que nous avons enregistrés, nous avons rencontré :

- Aucune adhésion totale aux recommandations officielles,
- Deux postures de résistance déclarées : « Les injonctions, je ne les écoute pas »... (rires sonores) « Oui, je les entends ! Mais voilà. » (E4, 152) et
- Treize soumissions sans adhésion.

Bien que la soumission soit la règle pour la grande majorité, on peut lire chez certains des postures de combat. La lutte ne se joue pas sur le plan de la réalité mais c'est plutôt une attitude, une posture symbolique. Certains y voient un devoir de résistance : « quelque chose d'encore plus crucial en CP » (E 12,329), Pour elle, l'intérêt de l'enfant est supérieur à toute autre considération.

Les réactions ont parfois été vives : les injonctions officielles sont interrogées sur leur légitimité : « Pourquoi, qui le dit et au nom de quoi ! » (E3,262), leur valeur : « Ça reste un discours, ce n'est pas la théorie » (E4, 129), « C'est lamentable » (E2, 308), leur manque de réalisme : « Mais, il faut aussi se donner les moyens de pouvoir les appliquer ces directives » (E6, 233) et la nécessité de changement en profondeur : « Ca s'avérerait inutile, et on balance les pays du Nord... et qui ont soi-disant un aussi bon niveau que nous et tout et tout, c'est tout le système éducatif qu'il faut revoir » (E10, 121).

Les injonctions semblent être vécues comme disqualifiantes vis-à-vis de leur professionnalité et restrictives en ce qui concerne leur champ d'action : « pour avoir la liberté de choisir au mieux pour le gamin » (E7, 559) « je pense quand même que c'est les enseignants qui sont les mieux placés... pour se prononcer là-dessus » (E8, 275) ,« C'est une intrusion dans notre classe, dans notre travail, c'est un manque de confiance, c'est grave » (E3, 246)

Certains ont invoqués des raisons pour expliquer les injonctions : pour six d'entre eux, elles seraient d'ordre économique, et pour quatre à lire comme une utilisation stratégique des chiffres. On sent une grande méfiance vis-à-vis des buts non déclarés des politiques.

Se profile, au gré des entretiens, le spectre d'une institution maltraitante : les enseignants se plaignent d'un manque de reconnaissance institutionnelle et d'une surcharge de travail : « On n'est pas écouté » (E3, 490), « On n'accorde plus de véritable crédit à notre jugement et à notre parole » (E5, 346) , « Je n'ai pas envie de me prendre la tête à monter un dossier à justifier de quoi que ce soit » (E7, 258), « On nous en met ! On nous en met ! Et des papiers, et des ci et des ça » (E3, 443), « Je trouve qu'on est déjà beaucoup submergés de papiers, d'obligations dans notre métier. Dès que tu veux faire un truc, des « que ci, que mi », donc j'avoue que... Tout ce qui est papier, ça me gonfle un peu ». (E4, 201)

Pour Draelants, le problème que pose le non maintien est d'ordre pragmatique et quand bien même les enseignants seraient convaincus de son bien-fondé, ils ne pourraient le mettre en pratique « sous peine de se placer dans une situation intenable » (Draelants 2009a, p20). Il recommande aux politiques de traiter le problème de manière systémique. Le changement ne doit pas se faire au détriment des conditions de travail des individus mais être pensé et assumé par l'institution.

Malgré tout, six enseignants nous disent que les recommandations officielles ont engagé une réflexion, soit individuelle soit avec leurs équipes même si cela a engendré, parfois, des dissensions. Une directrice y voit, même, un recours à la loi commune pouvant réguler les discussions lors des conseils des maîtres.

C'est dans ce climat de tension particulier que l'on sollicite l'avis des psychologues scolaires.

3.3. LIENS ENTRE NOS TROIS HYPOTHÈSES

S'ils disent ne pas connaître les résultats des études scientifiques et si certains tentent de les disqualifier, tous sont au courant des orientations en faveur d'une réduction des maintiens.

Ces résultats produisent, chez nombre d'entre eux, une réaction épidermique. Ils tentent de les rejeter, de les disqualifier, pour les mettre à distance. Pour certains, néanmoins, cela est source de

questionnement, voire de conflit au sein des équipes quand les avis divergent. Tout indique, et l'analyse individuelle des entretiens le montre (ambivalence, ni oui ni non, etc.) que nombre d'enseignants sont dans une position empreinte d'ambivalence. Le changement est certainement en marche.

Si la notion de « maintien néfaste » prend corps, s'installe, ceci ne se fait pas sans résistance. Presque tous les enseignants ont eu le besoin de recourir à la démonstration d'un cas où le maintien avait été favorable. Ils trouvent parfois quelques exemples rassurants dans leur pratique. Mais, la plupart du temps, en cherchant à valider leur position en faveur du maintien, ils construisent un type d'enfant théorique. Dès lors, dans les entretiens se dégagent deux plans de discours : celui créé autour d'un élève virtuel pour lequel notre adhésion en faveur d'un maintien est facilement recrutée, et les enfants réels pour lesquels il reste très difficile de se prononcer.

3.3.1. L'ÉLÈVE VIRTUEL

C'est un enfant de CP, immature, ne maîtrisant pas les bases, imperméable à la fusion syllabique, « qui ne pourra pas rattraper s'il passe au CE1 » et dont la difficulté risque de s'installer dans la durée. Ce profil rejoint tout à fait la description de l'enfant en grande difficulté scolaire du rapport de Do (2007). Il concerne, le cas, sans doute très rare, voire improbable d'un enfant resté au seuil de l'entrée dans la combinatoire et pour lequel il est difficile d'élever des objections quant à un éventuel maintien. Nous pouvons lire dans ce retranchement derrière un cas extrême, la peur d'être méjugés et la volonté d'emporter notre adhésion. Mais, au-delà, d'un biais de désirabilité sociale, tout se passe comme si en réponse à notre question, on pouvait entendre leurs réactions de colère par rapport aux injonctions changeantes, non étayées, jugées stratégiques et surtout infantilisantes.

Curieusement, que l'enseignant exerce sur un secteur où une figure approchante de cet enfant a quelques chances de se concrétiser (en ZEP, par exemple, un enfant rom n'ayant jamais été scolarisé...), ou sur un secteur d'enfants « tout venant », tous partagent le même imaginaire d'un l'enfant vierge de tout apprentissage. Alors que les réalités sont sensiblement différentes, le même objet est construit.

3.3.2. L'ÉNFANT RÉEL

Pour les autres élèves, en difficulté beaucoup plus légère, et pour lesquels le maintien est bien souvent réalité, les raisons avancées sont beaucoup plus floues, variées et subjectives. Le sujet est évité. C'est là que les conditions prennent de l'importance, elles viennent étayer ou non la

proposition de maintien (accord des parents, attitude de l'élève...). C'est bien pourtant pour ces élèves-là, contrairement à l'élève virtuel pour lequel la question ne pose pas, que des alternatives peuvent être envisagées pour leur venir en aide.

Et pourtant beaucoup nous disent leur impuissance dans la gestion de l'hétérogénéité ordinaire. Ils éprouvent des difficultés à accepter cette perte de maîtrise. Ils ne peuvent respecter le rythme de développement de chaque jeune enfant parce qu'ils sont tenus au déroulement d'un programme, à ce qu'ils doivent dispenser comme enseignement. Au-delà de l'inconfort professionnel dû à la difficulté de mise en œuvre, ils se trouvent au cœur d'un conflit de loyauté, d'un côté envers l'élève, de l'autre envers les programmes. De plus, ce sont eux qui seront, au bout du compte, évalués (IEN, évaluations nationales), et ils se sentent dans une position infantile.

L'institution n'est pas pressentie apte à apporter des solutions alternatives au maintien. Les PPRE sont jugés inefficaces et sont massivement rejetés. L'idée emporte rarement leur adhésion : « moi sur le papier » (E3). Leur mise en œuvre n'est pas probante (huit essais jugés infructueux pour E3). Leur utilisation a généré beaucoup de désillusion.

Entre ce qu'ils voudraient faire, ce qui est consigné sur le papier, et la mise en place, l'espace se révèle souvent être abyssal. Les raisons évoquées relèvent de la structure (effectifs, espace, matériel), du manque de temps et de la fatigue occasionnée. Les échanges font défaut et la solitude est ressentie. Il ne reste guère que l'intervention des maîtres E, fort appréciée pour venir les « épauler », pour y remédier. Au-delà de l'aide qu'ils apportent aux élèves, leur fonction de « co-portage » du fardeau des difficultés pédagogiques inhérentes à la classe est essentielle auprès des maîtres.

Il y vraisemblablement un écart trop important entre le projet idéal et les objectifs opérationnels « smart », c'est-à-dire spécifiques, mesurables, acceptés, réalisables et temporellement circonscrits, définis dans les approches managériales. Les PPRE restent un papier et n'ont pas trouvé leur mise en œuvre sur le terrain.

Cette dernière nécessiterait vraisemblablement un changement de vision et à minima une modification des pratiques pédagogiques. On peut déduire à partir des discours tenus que la pratique de classe reste encore très frontale « seul dans sa classe avec son petit livre de math » (E3). Les élèves en difficulté créent des niveaux supplémentaires (E3 et E5).

Ils dénoncent l'inadaptation de la structure dès lors qu'on les prive de la possibilité de maintien. Draelents partage leur point de vue : il faudrait repenser les fondements de l'école républicaine basés sur le triptyque « une année, une classe d'âge, un programme ». Cette figure apporte, certes,

un certain confort logique à penser l'école en unités distinctes, en s'inspirant du théâtre classique, mais peut s'avérer aliénante.

3.4. CONCERNANT LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Il va de soi que compte-tenu du faible échantillon, nos conclusions sont à prendre avec beaucoup de précautions. De plus, la répartition dichotomique de la cotation des réponses, en + ou en -, oblige à un choix parfois difficile. Les situations sont toujours complexes et nuancées. Nous avons rencontré un biais non prévu : les enseignants semblent ne pas vouloir s'enfermer dans une position, et résistent, souvent lorsque nous cherchons à résumer leur point de vue, comme s'il s'agissait pour eux d'échapper à une catégorisation. Il ne faut pas oublier, non plus, qu'il s'agit à chaque fois d'émettre un jugement, qui n'est fondé que sur notre interprétation (elle-même faite d'éléments composites, de ressentis, de connaissances plus objectives, d'expériences vécues). Ces conditions confèrent à notre étude une validité très relative. Notre recherche se situe à mi-chemin entre une l'étude de cas clinique et une étude quantitative de portée très limitée.

4. AXE PRAXÉOLOGIQUE

4.1. CE QUE VEULENT LES ENSEIGNANTS

Pour François Dubet : « Toutes les recherches passent sous les fourches caudines de deux grands arguments : l'école n'est que le réceptacle de la dégradation générale de la société... [et] elles doivent mettre en évidence la nécessité de renforcer les moyens, la formation, le personnel spécialisé... ». Ce sont bien des moyens que demandent les enseignants de nos secteurs lors des entretiens, des moyens pour lutter contre l'échec scolaire.

4.1.1. LA RÉDUCTION DES EFFECTIFS

Ils voient dans la réduction des effectifs une possibilité de passer plus de temps auprès de chaque élève et donc, par effet mécanique, d'augmenter ses chances de réussite. Or les études citées par Meuret (2007) ne montrent pas d'effet bénéfique probant à ce sujet.

4.1.2. DEUX ENSEIGNANTS PAR CLASSE

Cette nouvelle mesure sera expérimentée à partir de l'année prochaine. Il nous est donc impossible d'en mesurer les effets. Cependant, la co-intervention mise en place depuis deux ans sur l'un de nos secteurs, avec les enseignants des RASED, a été très appréciée par tous les enseignants volontaires.

4.1.3. ADAPTER LA STRUCTURE

E14 et E1 pensent qu'il faudrait se dégager de l'unité annuelle et pouvoir organiser les apprentissages de manière plus souple.

Il va de soi que le psychologue ne peut aider les maîtres dans ce type de demandes. Alors, que pouvons-nous leur offrir ? Que pouvons-nous leur apporter pour que de leur propre initiative, ils se dégagent de l'alternative maintien/passage ?

Notre objectif serait de commencer à nous construire un cadre de pensée autour de l'accompagnement des maîtres à partir de ce que nous pratiquons et de ce que nous aimerions mettre en place.

4.2. LE CADRE D'INTERVENTION :

4.2.1. LE CADRE OFFICIEL

4.2.1.1. Intervention dans les formations

La circulaire de 90 (MEN, 1990) prévoyait l'intervention des psychologues scolaires dans la formation initiale et continue des enseignants : « A la demande des responsables de formation initiale et continue des enseignants, les psychologues scolaires peuvent être appelés à participer à des actions de formation dans les domaines spécifiques relevant de leurs compétences ». Or celle-ci a été abrogée par la circulaire de 2009 (MEN, 2009) qui reste ambiguë quant à la place que doit tenir le psychologue scolaire dans les animations pédagogiques : « Les enseignants spécialisés peuvent participer aux animations et aux formations pédagogiques de la circonscription, mentionnées au 3 de l'article 2 du décret n°2008-775 du 30 juillet 2008 ainsi que, le cas échéant, les psychologues scolaires ». La formation initiale n'est plus dans les missions du psychologue scolaire. Les possibilités semblent plus restreintes. Certains inspecteurs continuent à nous demander d'intervenir.

4.2.1.2. Participation aux conseils des cycles

Nous pouvons nous efforcer de chercher, avec les enseignants, les moyens à mettre en œuvre pour aider l'enfant à devenir acteur de ses apprentissages. Nous pouvons exprimer notre avis défavorable vis-à-vis du maintien au regard du devenir de l'enfant mais demander aux enseignants si les conditions de réalisation d'un passage existent et si elles n'existent pas, comment elles peuvent être améliorées. Nous pouvons recenser avec eux toutes les ressources locales. Nous pouvons rapporter les résultats des études, si telle est leur demande, sans pour autant nous positionner comme des juges moraux des pratiques réelles que nous observons. Dubet nous met en garde de ne pas transformer les données de la recherche en jugement moral.

4.2.1.3. Entretiens avec les maîtres

Les textes nous permettent de « proposer des entretiens aux maîtres et aux parents pour faciliter la recherche des conduites et des comportements éducatifs adaptés aux problèmes constatés » BO n°31 du 27 août 2009. C'est bien dans cadre que peut se construire notre action.

4.2.2. CADRE ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIQUE

4.2.2.1. Code de déontologie

L'article 2 de notre code de déontologie nous rappelle que notre mission première tient dans le respect et la reconnaissance de la personne humaine. Dans ces conditions, nous ne pouvons exercer aucune pression.

L'article 4 stipule que nous devons respecter les démarches et méthodes des autres professionnels.

L'article 7 nous rappelle que : « Les obligations concernant le respect du secret professionnel s'imposent quel que soit le cadre d'exercice. ». Nous pouvons offrir un lieu d'expression totalement libre aux maîtres.

Au titre de l'article 32 : « Le psychologue a une responsabilité dans la diffusion de la psychologie et de l'image de la profession auprès du public et des médias ». Nous pouvons proposer des animations dans les domaines de la psychologie. Sans nous attaquer frontalement au problème du redoublement, nous pouvons préparer des interventions sur le développement de l'enfant, la maturité, la construction de l'estime de soi ou la motivation. Parler du maintien pourrait avoir un effet contre-productif, les enseignants, en groupe, pourraient développer une attitude corporative favorable au maintien.

4.2.2.2. L'aide : un problème d'éthique ancien

Des enseignants viennent déposer leurs doutes et solliciter notre aide face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ces personnes, nous investissent chaque jour comme des sujets supposés détenir un savoir leur faisant défaut. Pour Philippe Meirieu, (2005) associer les termes d'éthique et d'aide soulève un paradoxe, ou pour le moins relève de l'oxymore. En effet, l'éthique renvoie à l'existence de deux sujets, deux êtres fondamentalement égaux de par leur condition humaine alors que la relation d'aide suppose que l'on soit dans une configuration asymétrique. Dans cette posture dissymétrique, l'un aurait besoin de l'autre et l'autre serait en possession de moyens dont le premier ne dispose pas. S'agissant d'un psychologue, les moyens attendus ne pourraient relever que du registre des savoirs. Or, la spécialité du psychologue est l'étude de la psyché c'est-à-dire de ce qui est le plus à même de définir notre humanité et notre individualité. Le psychologue est donc mis dans la position vertigineuse, d'être le détenteur d'un accès à la vérité sur l'humain, et, qui plus est, sur cet humain-là, en particulier, en face à face avec lui. Dès lors, le manque de savoir résonne en nous. Qui suis-je, moi-même ancien enseignant imparfait, pour pouvoir prétendre venir en aide à cet enseignant présent? Quels savoirs puis-je acquérir, pour combler ce manque, afin de légitimer, un tant soit peu, cette mise en retrait de notre égalité?

Et pourtant, nous pressentons que cette assignation à la grande place produit des effets. La dissymétrie offerte par le cadre semble pouvoir servir de levier. L'enseignant présent a épuisé les secours que pouvait lui offrir son environnement. Les semblables, les proches ont échoué à l'aider à se dégager de son impasse. Il s'en remet à un supposé expert, ex pair, car il le sort de la communauté des pairs et lui demande de tenir la place vers laquelle il pourra mettre en résonance ses propres représentations. Le psychologue devra pouvoir produire suffisamment de « mêmeté », pour que l'enseignant puisse se sentir compris, et suffisamment d'altérité, pour que ses représentations puissent être réinterrogées. La visée dernière restant à la manière du lecteur Jacotot de Jacques Rancière (1987) : l'émancipation de l'enseignant.

Il existe une seconde contradiction entre l'éthique et l'aide. En effet, alors que l'éthique relève de la reconnaissance de l'altérité, l'aide réduit l'altérité à un objet de connaissance. Il s'agit pour le psychologue de tenter de mettre à jour la nature de la difficulté de l'autre, de la comprendre pour pouvoir aider. L'opacité incontournable de l'autre doit se livrer. Peut-être, pouvons-nous réduire cette contradiction, en nous efforçant à utiliser notre expertise comme outil permettant d'avoir prise sur la complexité des choses et renoncer à croire que, par quelque magie mécaniciste, elle nous donne la clef des remédiations. Entre la connaissance d'une difficulté et ses solutions, il y a une rupture épistémologique : l'inventivité entre en jeu. Or, c'est bien l'enseignant qui est en possession de cette créativité qu'il s'agit de remobiliser en lui.

4.3. DE QUOI PEUT SE CONSTITUER L'INTERVENTION DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE ?

Les questions de pédagogie et toute l'ingéniosité qu'elles requièrent appartiennent au maître. Il n'en reste pas moins que les questions de l'apprentissage et le contexte particulier de la classe dans lequel celui-ci se déroule relèvent bien de différents champs psychologiques (psychologie cognitive, sociale ou clinique). L'aide ne peut être vectorisée qu'autour de l'axe de nos connaissances spécifiques et de notre principal outil de travail : l'entretien.

4.3.1. LES ENTRETIENS AVEC LE MAÎTRE

4.3.1.1. Une place à négociier

Le psychologue scolaire a une connaissance « de l'intérieur » du système éducatif qui l'amène à négocier de manière permanente sa place. Il est recruté par une institution qui le reconnaît comme « enseignant spécialisé » dans le corps des professeurs des écoles. Il exerce une mission de « psychologue scolaire » alors même que son inscription sur la liste ADELI 2 auprès de la DRASS sans laquelle il ne peut exercer, lui confère le titre protégé de psychologue sans aucune restriction.

Pour Odile Dechavanne (2005, p184), ce n'est qu'en renonçant à occuper la place d'enseignant, qu'il a été, qu'il peut trouver la distance qui « lui permettra de ne pas parler de la même place » que les maîtres. La confusion des places ne permet pas de rencontres fertiles car elle les projette très vite dans la fusion. Et cette fusion s'avère délétère : elle « implique la prétention à l'identité impossible ». Nous devons donc nous dégager d'une partie de notre histoire.

4.3.1.2. La relation à l'enseignant

Le psychologue doit donc éviter certaines situations pour pouvoir venir en aide à l'enseignant que Dechavanne définit ainsi :

L'adhésion

L'entente complice évite toutes les formes de mise en conflit et ne permet pas l'élaboration des situations. Elle rassure mais enlise dans le même.

L'affrontement symétrique

C'est un conflit où chacun garde ses positions, un rapport de force stérile. C'est, à notre avis, ce qu'il adviendrait si nous devions nous confronter à un groupe d'enseignants au sujet du maintien.

L'évitement de la rencontre et du psychisme

Lors des conseils de cycle, certains enseignants nous fuient ou ignorent nos propos. Si ces derniers interrogent leurs décisions, ils sont laissés en suspens.

L'abandon de la situation par l'enseignant

Certains enseignants peuvent nous conférer un rôle d'expert, ayant raison de tout problème, et ils se déchargent une fois qu'ils ont exposé la situation de l'enfant.

Ces quatre situations relationnelles emprisonnent la parole et nous nous devons de préserver la bonne distance qui au contraire l'obligera à émerger.

4.3.1.3. Entendre la difficulté de l'autre

L'entretien psychologique est le lieu où l'on dépose sa difficulté. L'enseignant peut se livrer sur son « mal à l'élève » qui le taraude, se délivrer des tensions qui le blessent sans craindre de jugement. C'est dans cet espace que se situe le travail du psychologue : celle, d'entendre la difficulté de l'autre, en lui garantissant le secret professionnel. La toute première mission du psychologue est celle d'offrir une écoute attentive et bienveillante.

4.3.1.4. Le professionnalisme enseignant

Le psychologue peut soutenir le professionnalisme de l'enseignant en l'aidant à identifier le type de gestes professionnels qu'il met en œuvre. Il peut co-construire une démarche de recherche réflexive, l'accompagner dans la prise de risque et l'expérimentation de nouvelles pratiques auprès d'enfants à besoins particuliers.

4.3.1.5. Le soutien au sentiment d'auto-efficacité

Crahay et Marcoux (n.d.) mènent un travail de recherche sur les systèmes de croyance des enseignants autour de l'efficacité du redoublement. Dans leur projet initial, ils relatent que le sentiment d'auto-efficacité est un paramètre de plus en plus pris en compte dans les recherches s'intéressant aux possibilités de changement de comportements. Ils rapportent que l'hypothèse étudiée pourrait se résumer ainsi : plus un enseignant se sent efficace, plus sa pratique est réflexive et c'est alors que ses croyances et connaissances sont mobilisables pour se structurer. Notre place nous permet d'entendre et de soutenir les enseignants dans leurs doutes, mais aussi, de rediriger leur attention sur leurs réussites. Nous ne pouvons les inciter à changer, mais peut-être bien, les accompagner dans un changement.

4.3.1.6. Permettre un regard neuf sur l'enfant

Notre rôle est aussi celui d'être contenant, d'accueillir la parole et les affects de l'enseignant au sujet de ses élèves. Une fois ceux-ci déposés, les enseignants peuvent se défaire plus facilement des marquages un peu catégoriques des enfants. C'est à nous d'écouter les scénarii catastrophes qu'ils peuvent broder à partir d'une situation inquiétante. Nous les encourageons à les explorer plus en avant, jusqu'à ce qu'ils y renoncent d'eux-mêmes, les évaluant, tout de même, peu probables. C'est alors à nous de soutenir, dans leur discours, ce qui peut émerger de neuf au sujet de ces enfants et les inviter à imaginer un avenir serein possible.

4.3.1.7. Réduire le stress lié aux prises de décisions

La décision à prendre au sujet des passages de fin d'année génère beaucoup de stress. Notre travail quotidien nous amène à aider les enseignants à réduire les charges émotionnelles inconfortables qu'induit le face à face avec l'enfant en difficulté. Nous recherchons avec eux des solutions possibles et leur apportons un soutien bienveillant. Au fil des jours, nous tentons de les amener à s'approprier les moyens de lutte contre le stress répertoriés dans les thérapies cognitives et comportementales : le coping (Poinsot & Antoine, 2008, p10), c'est-à-dire à un éventail de réponses cognitives et comportementales disponibles pour faire face, s'adapter aux exigences de l'environnement. Quatre styles de coping ont été répertoriés : celui centré sur les émotions cherchant à réguler la détresse émotionnelle, celui centré sur le problème, cherchant des solutions

concrètes, celui centré sur la recherche d'appui social et celui, moins fertile à long terme centré sur l'évitement (fuite dans la distraction).

Notre travail est donc d'être à côté, là, disponible, à l'écoute. Écouter reste le maître mot de notre profession. Écouter pour aider l'enseignant à se dégager de l'anxiété qui peut l'assaillir lorsqu'il réalise combien il est seul face à ses problèmes. Écouter pour l'aider à poser sa réflexion, à explorer en toute confiance les problèmes plus en avant dans une maïeutique socratique. Écouter sans vouloir infléchir ses décisions. Nous cherchons à offrir une bienveillance à l'enseignant.

CONCLUSION

Au regard de nos hypothèses, nous pouvons maintenant répondre que si les enseignants de CP-CE1 de nos secteurs restent insensibles aux recommandations de leurs supérieurs hiérarchiques et de la communauté scientifique, c'est qu'ils ont pu créer des représentations très particulières :

Celle d'un élève virtuel sur lequel l'apprentissage du code écrit n'aurait aucun impact. Pour celui-ci le redoublement serait un incontournable. Dans la communauté de lecteurs que constitue l'école, aucun apprentissage ne semble envisageable sans savoir lire au préalable. Autour de cet « absolu » d'élève se cristalliseraient toutes leurs inquiétudes concernant les élèves réels s'en rapprochant plus ou moins : « un enfant qui n'aurait pas les bases ». C'est autour de ces termes très vagues qu'ils regroupent les enfants pour lesquels un maintien serait efficace, ils ajoutent cependant qu'il s'agit « d'un enfant immature ». Nous voyons que ces deux propriétés ne peuvent définir une catégorie d'enfants. Notre hypothèse 1 n'est donc que partiellement validée. L'expérience de tous les jours leur apprend que l'enfant redoublant réussit mieux que l'année précédente. Ils ont donc bien du mal à envisager le mal-être dont l'enfant est la proie. Ils ne semblent percevoir que ce qu'ils croient, c'est-à-dire, les effets bénéfiques du maintien. Les superlatifs employés dans les entretiens nous invitent à y lire un effet Barnum.

Nous avons rencontré une réalité bien plus complexe que ne l'avaient envisagé nos hypothèses et les raisons de leur résistance nous semblent multiples suivant l'angle à partir duquel nous les observons. Nous avons pu retrouver un très grand nombre de points développés par les chercheurs à l'échelle de nos secteurs. Nous avons, néanmoins, dégagé un motif déclaré de décision de maintien prenant des proportions très spécifiques : celui de la non-maîtrise de la lecture. Ce motif n'est pas nouveau, mais il prend dans nos écoles, une place dominante. Le manque de technique en lecture serait un incontournable argument en faveur du maintien. Nous percevons très bien la double injonction que doit réduire le maître du CE1 : il s'agit pour lui de mener à bien un programme ambitieux tout en continuant l'apprentissage de la syllabique avec une partie des élèves. Mais ne pouvons-nous pas lire cet argument comme un dernier bouclier pour faire face à ce qui peut être vécu comme des offensives contre le maintien ?

Il n'en reste pas moins que les inquiétudes que suscite l'hétérogénéité des classes ont bien été mises en évidence dans notre étude. Faute de pouvoir y remédier par des solutions alternatives, les enseignants ont tendance à offrir en résistance leur inertie face aux injonctions hiérarchiques. François DUBET (2000, 409) considère que « le sentiment d'immobilisme tient surtout au fait que le monde enseignant s'adapte aux contraintes du métier bien plus qu'il ne s'engage dans un

changement maîtrisé, vécu comme le déroulement rationnel d'un projet ». Dès lors l'institution aurait tout à gagner à replacer les enseignants au cœur de la construction des projets qui gouvernent leurs actions.

La communication ministérielle a échoué. Elle a tenté d'exercer son poids hiérarchique étayé par les résultats de la recherche. Pour compléter le schéma et prendre la forme d'une « communication persuasive » un pôle fait cruellement défaut aux côtés de l'autorité et de la crédibilité de la source : celui de l'attractivité.

De plus, les injonctions parfois contradictoires de l'administration ont nourri de longue date leur méfiance, et ne sont pas entendues comme pouvant apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, bien au contraire, ce qui émane de la hiérarchie semble être vécu comme maltraitant. La résistance devient alors corporative.

Nous aimerions pouvoir accompagner les enseignants dans l'audace qu'il y a à promouvoir un enfant fragile. Il faut rappeler que pour Chapelle et Meuret (2006), le changement en pédagogie est purement incrémental, il procède par « petits progrès successifs ».

Venir en aide aux maîtres, ne serait pas tant leur donner des instruments, des conseils ou du prêt à penser, mais plutôt leur permettre une émancipation intellectuelle. C'est du côté de l'art de l'entretien qu'il paraît essentiel de chercher matière à réintroduire du symbolique dans les relations enseignants-élèves. C'est ce maillage de sens que nous pouvons reconstruire avec eux en les invitant à projeter mentalement l'enfant dans un devenir promouvant.

Cette recherche a été professionnellement très instructive. L'apprentissage des techniques de l'entretien compréhensif permet de mieux régler la distance avec les enseignants, de promouvoir l'authenticité tout en restant professionnel. Elle nous a également offert l'occasion de repérer, grâce aux enregistrements, les erreurs commises lors des interviews et de pouvoir envisager d'essayer de les corriger. Il nous a été nécessaire également de faire de longues lectures et d'enrichir nos connaissances dans des domaines multiples, de s'interroger sur des objets aussi variés que les recherches sur Google ou l'éthique. Tout ceci ne réduit pas, pour autant, notre sentiment d'avoir juste tourné autour de l'objet et d'être enfin préparées à entamer cette recherche. L'espoir que l'exploration dans la réalité des meilleures façons de venir en aide aux enfants en faisant alliance avec leurs enseignants viendra nourrir notre réflexion et améliorer nos pratiques est doublé de celui de reprendre un jour ce travail autour de la bientraitance vis-à-vis des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture », EACEA; (2011) *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe: réglementations et statistiques* Bruxelles: Eurydice [consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126FR.pdf

Antoine, P. & Poinsot, R. (2008) *La résolution de problème en psychothérapie*. Paris : Dunod

Bardin, L. (1977) *L'analyse de contenu*. Paris : Quadrige/puf

Blanchet, A. (1997) *Dire et faire dire l'entretien*, 2^e édition. Paris : Editions Armand colin

Boimare, S. (2012) *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod

Bourdieu, P. (2000) *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris : Points/Le Seuil

Caille, J.P. (2004). *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : Evolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000* Éducation & Formation (No. 69). Paris: MEN-DEP.

Crahay, M. (2007) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* 3^{ème} édition Bruxelles : De Boeck Université

Crahay, M., Issaieva, E., Laduron, I., Wanlin, P. (2010) *Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants*. Revue française de pédagogie numéro 172 (juillet-septembre 2010).

Crahay, M., Marcoux, G. (n.d.) *Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves ?* [Consulté le 23 août 2013] : Disponible sur le web http://www.unige.ch/fapse/DAISS/FNRS/FNS_Redoublement_Crahay-Marcoux.pdf

Direction de l'Adaptation scolaire et des Services Complémentaires DASSC (2003), *Redoublement : mythes, croyances et solutions de remplacement*, Éducation Québec [Consulté le 29 août 2013] Document de travail disponible sur le web

http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/ouvrirlesportes/pdf/mythes_redoublement.pdf

- Degeuse, M. (2005), *L'entretien clinique de recherche*, Cours de méthodologie, Université Toulouse le Mirail, Toulouse, photocopié du SED
- Dechavanne, O. (2005) Le psychologue scolaire et le maître d'école. Dans J-M. Besse, *Des psychologues à l'école* (p. 183-207). Paris : RETZ
- Draelants, H. (2009a) « Chapitre 1. Les tribulations de la réforme du premier degré », in *Réforme pédagogique et légitimation*, De Boeck Université, 2009, p. 15-41.
URL : www.cairn.info/reforme-pedagogique-et-legitimation--9782804101930-page-15.htm.
- Draelants, H. (2009b) « Chapitre 11. Des enseignements pour la conduite de l'action publique ? », in *Réforme pédagogique et légitimation*, De Boeck Université, 2009, p. 365-392.
URL : www.cairn.info/reforme-pedagogique-et-legitimation--9782804101930-page-365.htm.
- Draelants, H. (2008) « Les fonctions latentes du redoublement » Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone, *Education et sociétés* 1/2008 (n° 21), p. 163-180.
URL : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-163.htm.
- Dubet, F. (2002) « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Education et sociétés* 1/2002 (n° 9), p. 13-25.
URL : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm.
- Dubet, F. (2003) « 1. Paradoxes et enjeux de l'école de masse », in *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de Sciences Po, 2003, p. 25-42.
URL : www.cairn.info/les-publics-de-la-culture-politiques-publiques--9782724609212-page-25.htm.
- Duru Bellat, M., Langouet G., Mingat , A. (1994) *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, *Revue française de pédagogie*, 1994, vol. 107, n° 1, pp. 149 150.
URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1994_num_107_1_2530_t1_0149_0000_1
- Fijalkow, J. (1989) *Auto-langage et apprentissage de la lecture*. In: *Enfance*. Tome 42 n°1-2, pp. 83-90
- Inizan, A. (2002), *INZEC échelle composite* (révision 2002), Paris, ECPA
- Kaufman, J.-C. (2007) *L'entretien compréhensif*, 2 e édition, Paris : Armand Colin

Meuret, D. (2007) *Le redoublement est-il efficace ?* Extrait du cours 2007-2008 en économie de l'éducation, Licence de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. IREDU [Consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web :

http://www.i-en-herblay.ac-versailles.fr/IMG/pdf/meuret_redoublement_2007.pdf

Ministère Education Nationale, (1991) *Les cycles à l'école élémentaire* [consulté le 27 août 2013]

Disponible sur le Web : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1991_1.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2004) *Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ?* Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCÉÉ), décembre 2004, n° 14

Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats*. Les dossiers (N°. 166). Paris: MENDEP.

[Consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web :

<http://www.educ-eval.education.fr/pdf/dossier166/dossier166.pdf>

Ministère de l'éducation nationale (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants Année scolaire 2005 2006*. Les dossiers (N° 182). Paris : MENDEPP

[Consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web :

<http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>

Paul, J.-J. et 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 à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n°14. [Consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/99.pdf

Perrenoud, P. (1996). *Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire*. Université de Genève [consulté le 20 août 2013].

Disponible sur le Web

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_06.html

Rambaud, A. (2009) *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*. Thèse Université de Nantes.

[Consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web :

http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/30/72/PDF/ar-thesre_definitive

Troncin, T. (2005). *Le redoublement : Radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon, France. [Consulté le 20 août 2013]. Disponible sur le Web : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00140531>

Vermeil, G. (1999) *Le retard scolaire (retard vrai ou maturité décalée)*, Paris : Ellipses Marketing