

**ÉCHEC DES ÉLÈVES, ÉCHEC DE  
L'ÉCOLE?  
LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE  
BELGIQUE EN ÉCHEC SCOLAIRE**

*Marcel CRAHAY*<sup>1</sup>,

Universités de Liège et de Genève

## 1. LES DONNÉES DU PROBLÈME

Dans un rapport présenté à la Communauté Economique Européenne, Robert RIVIERE fait état des taux de retards scolaires enregistrés à l'école primaire dans onze pays européens.

**Tableau 1 :** Taux de retard scolaire dans onze pays européens.

DANEMARK	0,0 %
ROYAUME-UNI	0,0 %
GRECE	1,3 %
ITALIE	1,3 %
R.F.A	1,9 %
PAYS-BAS	2,4 %
LUXEMBOURG	6,1 %
ESPAGNE	6,9 %
FRANCE	9,2 %
PORTUGAL	16,6 %
BELGIQUE	19,9 %

On pourrait ajouter la Suède, pays où le redoublement est une pratique pédagogique inexistante et l'Irlande dont M. RIVIERE signale que les échecs sont si exceptionnels qu'ils ne font l'objet d'aucune statistique.

Ainsi, la Belgique a le triste privilège de présenter le taux de retard scolaire le plus élevé de l'Europe des Douze, mais aussi très probablement de l'Europe entière.

Par ailleurs, les statistiques publiées pour l'année 1985-1986 par la Direction générale de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education nationale font apparaître d'importantes variations à l'intérieur de la Belgique (cf. tableau 2).

**Tableau 2 :** Les retards scolaires au primaire. Evolution entre 1960 et 1988. Comparaison entre communautés linguistiques

ANNEE D'ETUDES	REGIME FRANCAIS		REGIME NEERLANDAIS	
	1960-61	1985-86	1960-61	1987-88
1 <sup>re</sup> année	22,40	11,88	10,19	9
2 <sup>e</sup> année	31,96	16,48	14,40	11,8
3 <sup>e</sup> année	38,11	20,63	16,15	12,4
4 <sup>e</sup> année	41,62	24,81	18,40	12,7
5 <sup>e</sup> année	44,02	29,91	20,92	13,1
6 <sup>e</sup> année	44,70	29,50	21,62	12,5

Source : *Etudes et documents*, n° 8, 1986, p. 21

Si l'on compare les régimes linguistiques pour les périodes 1985-86, d'une part, et 1987-88, d'autre part, il apparaît que :

- 1) Les élèves néerlandophones accusent moins de retard, et ce tout au long du cycle primaire, que les élèves francophones.
- 2) Les retards progressent du côté francophone tout au long des six années primaires, alors qu'ils restent pratiquement constants pour le régime néerlandais. Plus réjouissant, une évolution positive entre 1960-61 et 1985-86 apparaît avec netteté dans les deux communautés. En 1960-61, près d'un élève sur deux (en zone francophone) et un sur cinq (en zone néerlandophone) terminait la 6<sup>e</sup> année primaire avec un retard d'au moins un an. La proportion a été ramenée, en 1985-86 à 30 % en zone francophone et en 1987-88 à 13 % en zone néerlandophone.

Au niveau secondaire, la situation est tout aussi alarmante. Le tableau 3 est éloquent à cet égard.

**Tableau 3 :** Les retards scolaires au secondaire. Evolution entre 1972 et 1988. Comparaison entre communautés linguistiques

ANNEE D'ETUDES	REGIME FRANCAIS		REGIME NEERLANDAIS	
	1972-73	1983-84	1977-78	1987-88
1 <sup>re</sup> année	43,5	43,1	17,8	21,6
2 <sup>e</sup> année	47,8	49,9	22,8	27,8
3 <sup>e</sup> année	53,0	57,3	29,8	35,2
4 <sup>e</sup> année	57,8	61,2	36,2	41,4
5 <sup>e</sup> année	56,6	62,0	36,5	43,9
6 <sup>e</sup> année	54,1	57,6	41,8	40,1

Source : *Etudes et documents*, n° 8, 1985 et 1986 et P. Cloos (1989)

Les données disponibles ne portent malheureusement pas sur une aussi longue période (1972 à 1983 pour la zone francophone, 1977 à 1987 pour la zone néerlandophone). Elles montrent une stagnation (et même une légère aggravation) des taux de retards au secondaire, commune aux deux régimes linguistiques.

En Communauté flamande, 21,6 % seulement des étudiants de première année ont un an de retard. En fin de sixième, ils sont 18,5 % de plus, soit 40,1 %.

En Communauté française de Belgique, 43,1 % des étudiants de première année du secondaire ont un an de retard. En fin de sixième, ils sont 57,6 %, soit 14,5 % de plus.

Constat pénible : une minorité de 42,4 % achève l'enseignement primaire et secondaire en douze ans.

La différence observée entre les deux zones du pays ne s'explique qu'en partie par la présence d'un plus grand nombre d'élèves étrangers dans les réseaux scolaires francophones (20,4 % au primaire en zone francophone, vs 5,8 % en zone néerlandophone). Certes, les élèves étrangers sont plus fréquemment retardés que les Belges - particulièrement ceux d'entre eux nés hors Belgique (tableau 4). Cependant, même lorsqu'on exclut du calcul les élèves étrangers, le taux de retard des écoliers belges francophones demeure le double de celui observé auprès de leurs camarades néerlandophones.

**Tableau 4:** Taux de retard en 6<sup>e</sup> primaire selon la nationalité (1984-85/1988-89)

	Fr. + Germ. (84-85)	Néerl. (88-89)
Belges	26,1 %	10,97 %
	Moyenne	
Etrangers nés en Belgique	40,1 %	-
	47,25 %	
Etrangers nés hors Belgique	54,4 %	-
	43,62 %	

Source : *Etudes et documents*, n° 8, 1985 et *Statistisch Jaarboek Onderwijs* 1988-89

Lorsque les parents reçoivent le bulletin de leur enfant et découvrent trois échecs scolaires sur les dix examens présentés, ils s'inquiètent. S'ils observent cinq à six échecs, ils s'affolent. Les données statistiques présentées ci-dessus constituent le « bulletin » du système d'enseignement de la Communauté française de Belgique; il devrait alerter tous les esprits préoccupés du bon fonctionnement de nos écoles. Il est indéniable, en effet, à la lecture de ces chiffres que **l'échec scolaire est plus un problème du système d'enseignement qu'un ensemble de problèmes individuels**. Il convient donc d'analyser le problème comme la conséquence d'un dysfonctionnement généralisé des écoles de la Communauté française de Belgique.

Comment expliquer cette situation ? Comment expliquer qu'en Suède, au Danemark, au Royaume-Uni, en Grèce, en R.F.A et au Pays-Bas, le taux de redoublement au niveau primaire n'excède pas les 3 % alors qu'il flirte avec les 30 % dans notre Communauté ? Quel remède appliquer ?

Avant d'arrêter une stratégie et afin d'éviter les fausses solutions, il importe de mieux comprendre le fonctionnement du système d'enseignement de la Communauté française de Belgique. A cet égard, les études internationales menées par l'I.E.A. (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), auxquelles la Belgique a participé de façon régulière, constituent un matériel de choix.

## 2. CROISSANCE DES TAUX DE SCOLARISATION ET DIVERSIFICATION DE LA POPULATION SCOLAIRE

### 2.1. Faut-il réduire le taux d'encadrement ?

La plupart des systèmes d'enseignement sont aujourd'hui confrontés à l'élargissement et à la diversification de la population scolaire. Les taux d'adolescents scolarisés sont en pleine croissance dans tous les pays européens. La Belgique est à la pointe de cette évolution puisque l'obligation scolaire a été portée à dix-huit ans.

La diversification de la population scolaire aurait dû ou devrait s'accompagner d'une individualisation accrue de l'enseignement. Pour beaucoup d'enseignants, celle-ci suppose une réduction des effectifs.

Deux questions méritent d'être soulevées à cet égard :

1. Qu'en est-il du taux moyen d'encadrement de la Communauté française de Belgique par rapport aux autres pays d'Europe ?
2. Que sait-on de la relation entre effectifs scolaires et apprentissage des élèves ?

G. HENRY (1990) a pu obtenir de l'OCDE les taux moyens d'encadrement pour différents pays (Tableau 5).

Un constat s'impose : **le taux d'encadrement MOYEN de la Communauté française de Belgique est le plus favorable.** En outre, lorsqu'on considère un pays comme la Suède dont le taux de retards scolaires est nul alors que son taux d'encadrement moyen est supérieur à celui de la Communauté française de Belgique, on est tenté de conclure que la réduction des effectifs scolaires ne constitue pas la solution au problème du

retard scolaire dans cette communauté.

**Tableau 5 :** Taux moyen d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire) (années scolaires 7 à 12)

PAYS	MOYENNE
Angleterre	16,7
Belgique (néerlandophone)	10,1
Belgique (francophone)	8,6
Colombie Britannique	17,1
Ecosse	14,3
Etats-Unis	16,8
Finlande	15,4
France	16,4 *
Hollande	18,7 *
Hong Kong	28,9
Hongrie	23,6
Israël	20,6
Japon	20,0
Luxembourg	11,9 *
Nouvelle-Zélande	19,0
Ontario	19,0
Suède	12,2

\* Calculé uniquement sur des écoles du premier cycle (ex.: collèges en France)

Vu le caractère passionné de la controverse, il conviendra d'approfondir l'examen des données disponibles. Une remarque s'impose d'emblée : Un taux de 8,6 peut s'accompagner d'une dispersion importante des valeurs autour de la moyenne. Actuellement, on ne dispose d'aucune indication sur la diversité des situations de classe. La «radioscopie» du système éducatif de la Communauté française de Belgique en cours actuellement devrait apporter des informations utiles en cette matière.

Que sait-on de la relation entre effectifs scolaires et efficacité des systèmes d'enseignement ?

Pour l'examen de cette question, il importe de souligner l'importance du critère utilisé dans les études pour juger de l'efficacité de la réduction du taux d'encadrement. On peut en distinguer trois :

- le taux de réussite/échec par classe et/ou les notes obtenues par les élèves aux examens organisés par les enseignants;
- les scores des élèves à un test standardisé;
- les réponses des élèves à des mesures socioaffectives.

Examinons quelques résultats de recherche en relation avec chacun de ces critères.

#### En ce qui concerne le taux de redoublement

Les rares données empiriques attestent d'une relation floue entre réduction des effectifs et réduction des redoublements. On examinera, d'une part, les données présentées par C. SEIBEL (1984) et, d'autre part, celles présentées par L. ALLAL et M.L. SCHUBAUER-LEONI (1991).

Au terme d'une étude menée en France sur 1.100 élèves, C. SEIBEL (1984) conclut : «*Dans les limites actuelles du taux d'encadrement, la tendance est plutôt à une baisse du taux de redoublement avec l'augmentation de la taille de la classe*» (p. 21). La mention «dans les limites actuelles du taux d'encadrement» prend toute sa valeur lorsqu'on considère que «*93,4 % des élèves appartiennent à des classes comprises entre 15 et 29 élèves et 76,6 % à des classes de 20 à 29 élèves*» (p. 21). Dans ces conditions, C. SEIBEL obtient un nombre moyen de redoublants de 18,5 % dans les classes de 15 à 19 élèves, de 20,1 % dans les classes de 20 à 24 élèves et de 15,9 % dans celles de 25 à 29 élèves.

Dans le canton de Genève où l'on note :

- 5,8 % de redoublement en première
- 4,2 % de redoublement en deuxième
- 3,6 % de redoublement en troisième
- 3,1 % de redoublement en quatrième
- 3,7 % de redoublement en cinquième
- 2,2 % de redoublement en sixième,

on s'alarme d'enregistrer les taux de redoublement les plus élevés de Suisse. Or, comme le souligne L. ALLAL et M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1991), à qui nous empruntons les données mentionnées ci-dessus, «*sur le plan matériel et institutionnel, on peut difficilement invoquer des conditions d'enseignement moins favorables qu'ailleurs; au contraire, l'investissement dans les*

*moyens de lutte contre l'échec scolaire - tel que la réduction des effectifs des classes, l'ouverture de postes de non-titulaires chargés de l'appui aux élèves en difficulté et de l'aide aux élèves non francophones, ainsi que la création de services de formation continue et d'encadrement didactique - est globalement plus important à Genève que dans d'autres cantons*» (p. 3).

Cette analyse qui tendrait à confirmer le constat de C. SEIBEL doit, toutefois, être nuancée par l'analyse diachronique des taux de redoublement et des effectifs de classe. «*Pendant la période de forte diminution des effectifs (1970-1980), les taux de redoublement ont également baissé, tandis que la relative stabilité des effectifs depuis 1980 (moyenne de 19-20 élèves par classe) coïncide avec l'augmentation des taux de redoublement constatée notamment dans les petits degrés*» (L. ALLAL et M.-L. SCHUBAUER-LEONI, 1991, p. 5).

Face à ce constat, on serait tenté de supposer que la réduction des redoublements dans la période 70-80 pourrait être liée au *Zeitgeist* qui a entouré la réduction des effectifs de classe et des autres mesures pédagogiques. Au début des années 80, l'idéologie de la démocratisation de l'école reçoit les premiers assauts du *back to basics* qui est aussi un retour aux valeurs dites traditionnelles. Assurément, il ne s'agit que d'une supposition. Elle a toutefois le mérite de rappeler que les mesures relatives aux ressources pédagogiques sont toujours intégrées dans un contexte idéologique.

#### En ce qui concerne les résultats des élèves à un test de connaissance

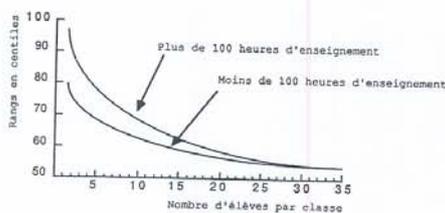
Il importe ici de distinguer les résultats des études à large échelle et ceux des études expérimentales.

Les rapports COLEMAN (1966) et PLOWDEN (1967), correspondant à des études à large échelle menées aux ETATS-UNIS et en GRANDE-BRETAGNE ainsi que les premières études internationales de l'IEA (T. HUSEN, 1967; D.A. WALKER, 1976) ne peuvent confirmer l'hypothèse d'une relation positive selon laquelle le score aux tests de connaissance serait plus élevé dans les petites classes. Bien plus, dans leur réanalyse des données du *Plowden report*, M. RUTTER et ses collègues (1979) mettent en évidence une tendance opposée (mais non significative) à l'hypo-

thèse.

Dans l'ouvrage *School class size*, G.W. GLASS *et al.* (1982) présentent une minutieuse méta-analyse de 77 recherches conduites sur le sujet, pour l'essentiel aux ETATS-UNIS. Ils montrent, d'une part, que la relation entre taux d'encadrement (*class size*) et rendement scolaire est particulièrement apparente au travers des 14 études expérimentales dans lesquelles les élèves ont été distribués aléatoirement dans les classes<sup>2</sup> et, d'autre part, que la relation entre ces variables est logarithmique : l'augmentation du rendement sera nettement plus importante si on retranche 5 élèves à une classe de 15 que si on retranche le même nombre à une classe de 25. Comme le montre le graphique que nous empruntons à ces auteurs, la réduction des effectifs fait surtout sentir ses effets en deçà de 10 élèves.

**Graphique 1 :** Relation entre effectifs de classe et apprentissage (G.W. Glass *et al.*, 1982)



En Belgique, en 1990, l'ouverture de pareil débat semble vaine : on sait que les gouvernements nationaux et communautaires ne sont guère disposés à engager de nouvelles dépenses.

#### En ce qui concerne les effets socioaffectifs

G.W. GLASS et ses collaborateurs ont également pu recenser 60 recherches où taux d'encadrement et attitudes des élèves ont été mis en relation. En ce domaine, la conclusion de ces auteurs est également favorable à l'hypothèse et se traduit à nouveau par une fonction logarithmique qui met en évidence que les effets d'une réduction d'effectifs se manifestent plus

rapidement sur la motivation des élèves et le climat de la classe que sur l'apprentissage académique.

Selon les calculs de G.W. GLASS et collaborateurs, qui valent essentiellement pour les Etats-Unis, une réduction de 25 à 20 élèves par classe aboutit à une augmentation de 25 % du coût par élève. Une réduction de moitié et, plus précisément, un passage de 30 à 15 élèves par classe double le coût par élève.

En définitive, la réduction des effectifs par classe constitue une mesure qui pourrait engendrer des effets positifs sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Elle s'avère malheureusement d'autant plus coûteuse que, pour être réellement efficace, elle devrait porter le taux d'encadrement à un enseignant pour dix élèves. Bien plus, il n'est pas démontré que la réduction des effectifs par classe aboutisse à une réduction du taux de redoublements. Ce problème sera repris par la suite.

#### 2.2. Le mythe de la baisse de niveau

S'il est exact que les difficultés actuelles de l'enseignement secondaire trouvent leur principale origine dans l'élargissement et la diversification de la population scolaire, pourquoi - suggèrent certains - ne pas faire marche arrière et revenir à la situation d'antan où seule une frange sélectionnée de la tranche d'âge des douze ans avait accès aux humanités ? L'idée a de quoi séduire. Elle a le charme du retour au passé, celui de revenir à une situation qu'ont connue les responsables d'aujourd'hui, mais aussi les enseignants. Et il est bien difficile de repousser cette pointe de narcissisme qui nous fait penser que, dans le fond, cela ne nous a pas si mal réussi. Cette idée fait, par ailleurs, bon ménage avec le spectre de la baisse des niveaux et de la conviction bâtie sur le bon sens que, pour forger une élite, l'enseignement doit être sélectif.

Dans un article intitulé «Rien de nouveau sous le soleil», GAUSSEN (1985) écrit : «on a toujours dit que le niveau baissait, que l'école formait des incapables et qu'une réforme radicale s'imposait. Et certains l'ont si bien dit qu'il semble qu'il n'y ait rien à ajouter. «Les jeunes gens ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois» (Inscription babylonienne, plus de 3000 ans avant J.C.), «Notre monde a atteint un stade critique» (un prêtre égyptien, 2000 ans avant J.C.), «Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe, ils sont mal élevés,

*méprisent l'autorité, n'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler» (Socrate).»*

Pareils cris d'alarme se retrouvent tout au long de l'histoire de l'humanité. GAUSSEN (1985), HOPPER (1975) ainsi que la revue *Enjeux* (1985) ont glané au travers de la littérature de toutes les époques et de tous les pays des citations plus désespérées les unes que les autres<sup>3</sup>. De nos jours, ce pessimisme est relayé par la presse : «*Pauvre langue française ! Déjà sacrifiée à l'anglais, malmenée par les lycéens pour qui l'orthographe et la syntaxe sont devenues presque facultatives pour décrocher un diplôme de fin d'études secondaires (...)*» (Journal *La Cité*, 3 Juin 1982 cité par KLINKENBERG, 1985, p. 125).

Bref, l'ambiance est morose. GAUSSEN a bien résumé la représentation sociale dominante : «*... un égalitarisme aveugle écrase les meilleurs élèves sans aider les plus faibles; la conscience professionnelle disparaît, tant les maîtres sont découragés; les méthodes nouvelles d'enseignement conduisent au désordre et au bavardage; la connaissance du français et de l'histoire s'effondre; les élèves ne savent plus rien, n'apprennent plus à raisonner; l'école fait progresser, non la connaissance, mais l'ignorance.*»

Quelles sont les preuves qui peuvent être présentées en faveur de l'accusation de baisse de niveau ?

Elles sont bien minces, en réalité. Autant est fort le sentiment général, autant sont faibles les données empiriques sur lesquelles il peut s'appuyer. BAUDELLOT & ESTABLET ont montré ce que ce sentiment a de fallacieux. Le titre de l'ouvrage qu'ils ont publié en 1989 est sans ambiguïté : *Le niveau monte*. Pour étayer leur affirmation, ils ont examiné les résultats aux tests proposés en France aux candidats miliciens de 1930 à nos jours. L'évolution est nette et ... positive. Certaines questions posées avant la guerre ont dû être éliminées tellement elles paraissent aujourd'hui faciles aux jeunes recrues.

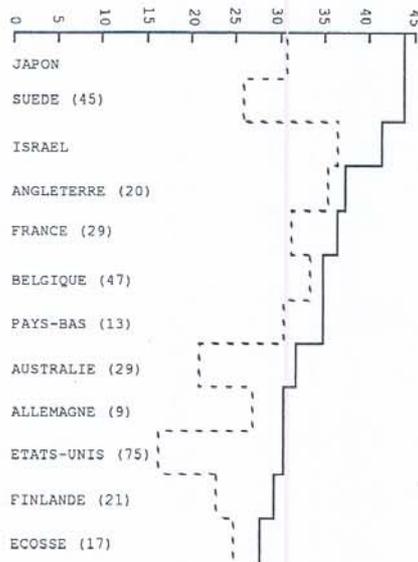
### 2.3. «Plus de sélection pour plus d'élites», une autre illusion!

Dans *L'école en question*, T. HUSEN remarque avec humour que ceux qui se lamentent de la baisse des niveaux, se soucient fort peu de définir ce qu'ils entendent par ce terme. «*Le niveau est un élément très apprécié du folklore pédagogique, à un tel point qu'on le conçoit presque comme une entité métaphysique. Il ne faut pas s'étonner dès lors, que toute baisse de niveau soit considérée comme un sacrilège*» (1979, p. 106). Plus sérieusement, il constate «*en Europe, les mesures prises afin d'élargir les possibilités d'accès à l'enseignement secondaire ou supérieur se sont toujours heurtées à une objection du style: «les niveaux en souffriront». Dans la mesure où on s'aperçoit que plus grande est la proportion d'une classe inscrite à l'école secondaire non obligatoire, plus faible est le résultat général, ce pressentiment se réalise. Par exemple, si les inscriptions augmentent de 20 à 50 % du même groupe d'âge, comme cela s'est récemment passé dans certains pays d'Europe, le résultat moyen de ces 50 % sera plus faible que celui obtenu par les 20 % sélectionnés précédemment d'une façon plus stricte*» (1979, p. 106).

Les résultats de deux enquêtes internationales menées par l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire (I.E.A) donnent leur pleine dimension à ces considérations. L'I.E.A. a en effet enquêté dans quelque vingt pays et a pu constater combien les **taux de rétention** varient d'un système d'enseignement à l'autre. Dans l'étude de 1966 consacrée à la mathématique, le pourcentage d'élèves de 17-18 ans qui, dans certains pays européens, fréquentaient l'année terminale de l'enseignement secondaire de type général était de 10 % par rapport à la population totale de la tranche d'âge concernée. Aux États-Unis, ce pourcentage était de 75 %. L'I.E.A. a, par conséquent, procédé à deux types de comparaisons internationales. L'une portait sur les moyennes nationales obtenues avec l'échantillon total; l'autre portait sur les résultats moyens des 4 % supérieurs dans tous les pays (T. HUSEN, 1967). Comme on peut le constater à l'examen du graphique 2, les différences entre pays s'amenuisent lorsqu'on s'attache aux performances des 4 % supérieurs :

- lorsqu'on considère les échantillons totaux, les moyennes nationales s'étalent entre 13 et 37;
- lorsqu'on considère les 4% supérieurs, elles s'étalent entre 27 et 42.

**Graphique 2 :** Résultats moyens des élèves de la section terminale de l'enseignement secondaire général de douze pays du monde au test international de mathématique (IEA) pour l'échantillon total (échelle discontinue) et pour les 4 % supérieurs d'élèves. Les taux de rétention connus sont indiqués entre parenthèses (Source : T. HUSEN, 1967, p. 124)



Le cas de la Suède est, en ce qui nous concerne, instructif. Son taux de rétention (45 %) est équivalent à celui de la Belgique (47 %). Sa moyenne nationale est inférieure à celle de la Belgique, mais la moyenne de ses 4 % supérieurs est, avec celle du Japon, la plus élevée des douze pays participant à l'étude.

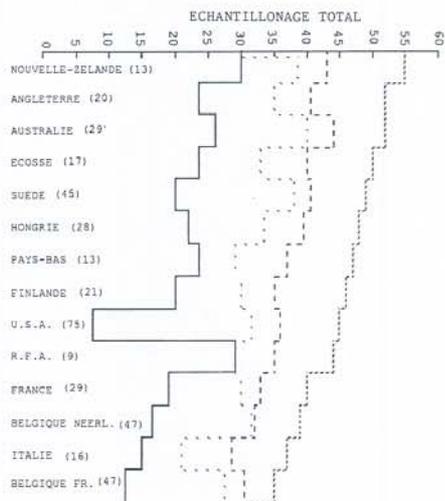
L'exemple des Etats-Unis est également éclairant. L'échantillon total, qui correspond à 75 % des adolescents de 17-18 ans obtient la moyenne la plus faible (13). Les 4 % supérieurs obtiennent une moyenne de 33 comme les 4 % supérieurs d'Allemagne, dont le taux de rétention était seulement de 9 %.

Des comparaisons analogues ont été réalisées pour les étudiants de dernière année de section scientifique (HUSEN *et al.*, 1973). Ici, on dispose de quatre comparaisons internationales :

- celle portant sur l'échantillon total;
- celle portant sur les 9 % supérieurs;
- celle portant sur les 5 % supérieurs;
- celle portant sur le 1 % supérieur.

Le graphique 3 présente succinctement les résultats de ces quatre comparaisons; il indique, en outre, le taux de rétention de divers pays participant à l'étude (T. HUSEN, 1973, p. 146).

**Graphique 3:** Scores moyens obtenus en sciences pour les échantillons totaux d'étudiants du niveau préuniversitaire (trait continu) et pour, respectivement, les 9 meilleurs %, les 5 meilleurs %, ou/et le meilleur % de ces étudiants. Pour chaque pays, on donne, entre parenthèses, la taille de la population préuniversitaire, exprimée en pourcentage du groupe d'âge en question (Source : T. HUSEN *et al.*, 1973, p. 146)



Pour T. HUSEN, la conclusion qu'on peut tirer des enquêtes menées par l'I.E.A. est que: «*l'enseignement de type général, de par son ouverture et l'absence d'examens sélectifs aux niveaux primaire et secondaire inférieur, se révèle une stratégie plus efficace quand il s'agit de s'occuper, pendant leur scolarité obligatoire, de tous les talents qu'un pays peut compter. Plus grand est le filet, plus grandes sont les chances d'attraper du poisson*» (1979, p. 112).

Une conclusion quelque peu plus prudente s'impose en tous cas avec évidence: **il est loin d'être démontré que les systèmes sélectifs engendrent un plus haut taux d'élites intellectuelles.** En ce qui concerne l'enseignement des sciences, la Nouvelle-Zélande combine un faible taux de rétention (13 %) avec un résultat moyen élevé pour les 9, 5 et 1 % supérieurs. La Suède, avec un taux de rétention presque trois fois supérieur, obtient des résultats comparables à la Nouvelle-Zélande pour ces 9, 5 et 1 % supérieurs. En revanche, la Belgique francophone et néerlandophone, avec un taux de rétention égal à celui de la Suède, est loin derrière celle que soit la comparaison envisagée. Les Etats-Unis, avec un taux de rétention record de 75 %, obtiennent des résultats meilleurs que ceux de la Belgique francophone et néerlandophone pour les 9,5 et 1 % supérieurs.

#### 2.4. Plus de précision dans les objectifs, pour plus d'efficacité !

Ceci ne nous écartait de l'épineuse question de la baisse de niveau que pour mieux y revenir: on ne peut accorder qu'une signification toute relative aux études qui comparent les performances des élèves qui, il y a vingt ou trente ans, fréquentaient des collèges, des lycées ou athénées réservés à moins d'un quart de la population de la tranche d'âge considérée avec celles des élèves qui, aujourd'hui, fréquentent des établissements ouverts à 80-90 % des adolescents de même âge. Certes, si l'objectif était de faire atteindre par 90 % des adolescents de dix-huit ans les niveaux atteints anciennement par 20 % de la population, il faut bien admettre qu'on est loin du compte et il faut s'en désoler. Ceci ne signifie pas pour autant que le niveau baisse.

Les données recueillies par la Belgique depuis 1964 à l'occasion de ses diverses participations aux

recherches de l'I.E.A. offrent, relativement à la question qui nous occupe, matière à réflexion. On dispose pour la mathématique de données recueillies en 1964 et en 1981, et ce pour les enfants de 13-14 ans ainsi que pour les adolescents fréquentant l'année terminale du secondaire. Ceux-ci ont répondu à un test de mathématique construit par une équipe internationale d'experts en la matière. Les questions portaient sur l'arithmétique, la géométrie et, en fin de secondaire, sur l'algèbre et la statistique. En 1981, le test comprenait de nouvelles questions, mais un lot important de questions posées dix-sept ans plus tôt était conservé. Les résultats de la comparaison sont instructifs. Dans leur ouvrage paru en 1988, N. DELTOUR et G. HENRY constatent, par rapport à 1964, **une diminution de 9 % en arithmétique, une augmentation de 4 % en algèbre et une diminution de 4,5 % pour les autres contenus** (géométrie, mesure et statistique regroupés).

La perspective internationale apporte un deuxième éclairage des données recueillies. Au niveau international, on observe un recul en arithmétique de 3 %. En algèbre, on remarque une augmentation de 10,5 % et, pour les autres contenus, il y a *statu quo*. Ceci ne peut être interprété qu'à la lumière d'une autre série d'informations, portant sur le contenu des curriculum. Entre 1964 et 1981, les programmes de mathématique ont changé dans tous les pays; dans la majorité d'entre eux, la géométrie a perdu en importance tandis que l'algèbre en a gagné. Est-ce un bien ou est-ce un mal ? Il appartient aux experts en ce domaine d'en discuter. Pour les chercheurs en éducation, cette donnée supplémentaire accroît la difficulté de l'entreprise. Qu'y a-t-il d'anormal à constater que les performances des élèves baissent dans les matières dont l'importance dans le curriculum s'amoindrit ?...

En fait, on ne peut parler de niveaux sans avoir défini au préalable les objectifs que l'on poursuit. Bien plus, il importe peu de savoir si le pourcentage d'élèves qui, aujourd'hui, maîtrisent l'orthographe ou la mathématique ou toute autre matière, est supérieur ou inférieur à ce qu'il était il y a vingt ou trente ans. Ce qu'il nous faut savoir, c'est si le pourcentage d'élèves qui maîtrisent les compétences jugées nécessaires ou minimales est suffisant dans le contexte social et économique actuel. Lorsqu'en France, le ministre CHEVENEMENT fixait à 90 le pourcentage d'adolescents qui, en l'an 2000, devraient obtenir un baccalauréat, il précisait quelque

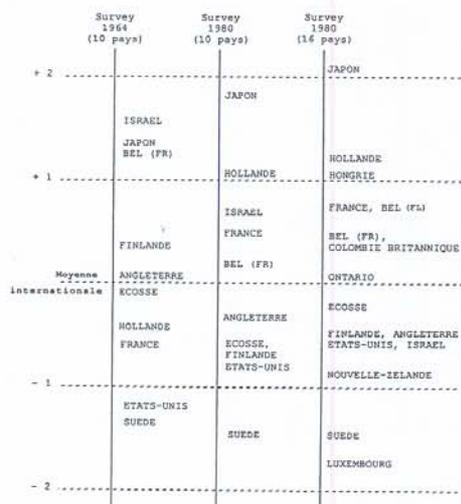
peu le but à atteindre; il n'expliquait pas malheureusement quelles compétences devront être maîtrisées pour obtenir un baccalauréat.

### 3. L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE EST-IL MEILLEUR OU PLUS MAUVAIS QU'AILLEURS ?

#### 3.1. L'enseignement des mathématiques

Les études internationales de 1964 et de 1981 apportent sur l'enseignement des mathématiques les informations nécessaires. Il apparaît notamment qu'en 1964, la moyenne de la Belgique francophone, pour les étudiants de 13-14 ans, la classait au troisième rang des pays participants, juste après Israël et le Japon. En 1981, lorsqu'on la compare aux dix mêmes pays, elle se classe en cinquième rang (graphique 4).

**Graphique 4 :** Résultats des élèves de 13-14 ans de la Communauté française de Belgique aux études internationales du rendement en mathématique (1964, 1980) comparés aux résultats des autres pays



En définitive, les rendements observés en Communauté française de Belgique tant au niveau des 13-14 ans qu'au niveau de l'année terminale de l'enseignement secondaire, ne se situent pas au premier rang des nations industrialisées, mais figurent dans la première moitié du classement. De ce point de vue, la situation de la Communauté française de Belgique est nettement plus enviable que celle des U.S.A. où la publication des résultats de cette étude internationale a suscité jusqu'à l'émoi de la presse du pays tout entier.

On se réjouira, en revanche, de l'évolution des données en ce qui concerne l'inégalité entre garçons et filles. Celle-ci subsiste, mais se manifeste plus tard dans le cursus. Alors qu'en 1964, les différences de rendement entre garçons et filles se marquaient dès la deuxième année de l'enseignement secondaire en faveur des garçons, elles se manifestent seulement en fin de secondaire, en 1981-1982.

Plus alarmant est le constat suivant; le taux d'élèves à rendement élevé est, en Belgique francophone, très faible par rapport à celui des autres pays. Il est estimé à 0,7 % du groupe d'âge à la fin du secondaire, alors que la même estimation est de 5,8 % pour le Japon, 2,1 % pour la Finlande, 1,9 % pour la Suède, 1,7 % pour la Hongrie et 1,6 % pour l'Ontario.

#### 3.2. L'enseignement des sciences

La Belgique a participé en 1970 au premier survey conduit par l'I.E.A. sur l'enseignement des sciences dans le monde. Elle n'a malheureusement pas participé au second survey de 1984-1985. Pourtant, le bilan tiré en 1970 était désastreux. C'est à un sous-rendement généralisé de l'enseignement des sciences en Belgique francophone auquel il fallait conclure. A l'époque, G. HENRY écrivait : «La comparaison entre les résultats obtenus par les élèves japonais et les élèves belges permet une constatation surprenante : les résultats des élèves belges à 14-15 ans sont inférieurs aux résultats des petits japonais de 10-11 ans ! En outre, les résultats des élèves japonais de 14-15 ans sont supérieurs à ceux des élèves terminant l'enseignement secondaire supérieur en Belgique : or tout le groupe d'âge a été testé au Japon à 14-15 ans, alors qu'en Belgique seulement 45 % des membres du groupe d'âge demeurent scolarisés jusqu'à 18 ans» (1976, p. 61).

Qu'en est-il aujourd'hui de l'enseignement des sciences dans notre communauté ? La situation est-elle toujours aussi désastreuse ? Faut-il apporter des remèdes à la situation actuelle et, si oui, lesquels ?

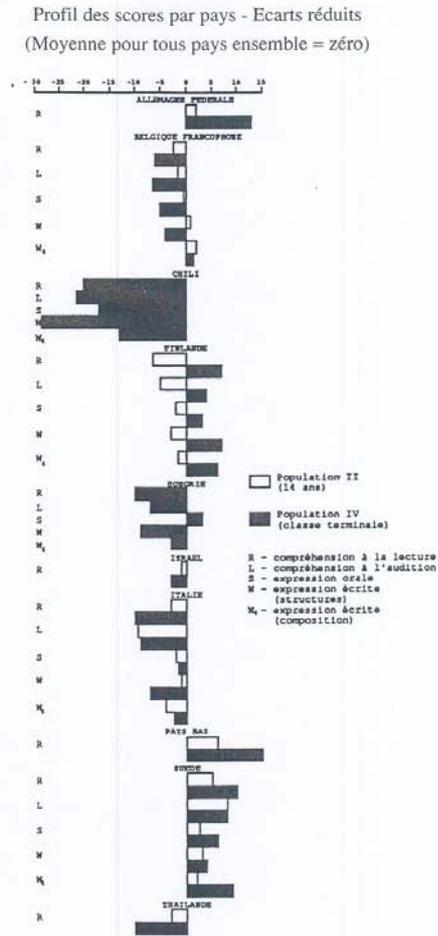
### 3.3. La maîtrise d'une seconde langue

Dans le rapport qu'elle a consacré au rendement de l'enseignement de l'anglais en Belgique francophone, M.-T. LORET (1980) soulignait les résultats très moyens des jeunes Belges. Le graphique 5 que nous lui empruntons en témoigne. La moyenne internationale aux quatre épreuves (Lecture, Compréhension à l'audition, Expression écrite et Expression orale) a été calculée. On a, ensuite, mesuré l'écart entre cette «grande» moyenne et les moyennes nationales. Ces écarts sont exprimés en scores Z; la moyenne en est zéro.

Ce graphique fait bien apparaître les scores faibles des systèmes éducatifs chiliens, thaïlandais et italiens et, à l'inverse, les bons scores de l'Allemagne, des Pays-Bas et, surtout, de la Suède. Les jeunes Belges obtiennent des scores légèrement inférieurs à la moyenne internationale, mais le plus alarmant de ce tableau est l'absence de progrès entre la population des 13-14 ans et la population des élèves qui fréquentent la classe terminale de l'enseignement secondaire. A cet égard, la Belgique francophone se situe aux antipodes de la Finlande dont les scores pour les 13-14 ans sont inférieurs à la moyenne internationale, pour leur devenir supérieurs en classe terminale.

Le commentaire de l'auteur du rapport est déabusé: «La comparaison des résultats à 14 ans et à 18 ans se révèle assez décevante. Les étudiants belges les plus âgés obtiennent, relativement, de moins bons résultats que leurs cadets, en lecture et en compréhension à l'audition (...); les deux populations obtiennent des résultats équivalents pour l'expression écrite (...) et pour l'expression orale, où, néanmoins, 10 % des plus âgés atteignent une sorte de seuil de maîtrise. On doit donc constater que, sur l'ensemble de l'enseignement de l'anglais en Belgique francophone, le rendement observé pendant l'année terminale du secondaire est faible» (M.T. LORET, 1980, p. 170).

Graphique 5 : Rendement de l'enseignement de l'anglais (2e langue en 1971)



Où en est aujourd'hui l'enseignement d'une seconde langue, voire d'une troisième, dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique ? Quelles écoles, quel type d'enseignement engendrent un apprentissage efficace d'une langue étrangère ? Le modèle suédois semble indiquer la voie à suivre en matière

d'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. La Communauté française de Belgique peut-elle s'en inspirer ?

#### 4. DIS-MOI QUELLE ÉCOLE TU FRÉQUENTES, JE TE DIRAI QUEL DEVENIR SCOLAIRE TU PEUX ESPÉRER

Les enquêtes menées sur le rendement pédagogique de notre système scolaire dans le cadre international de l'I.E.A. font encore apparaître une autre caractéristique inquiétante. Le rendement varie dans des proportions considérables d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. Ces différences sont loin de pouvoir être toutes attribuées au type de population recrutée (écoles ou classes accueillant des élèves «favorisés» ou «défavorisés»).

Les données recueillies lors de la dernière opération I.E.A. à laquelle ait participé la Belgique - l'enquête sur le rendement de l'enseignement de la mathématique - sont éloquentes.

Pour chacun des pays participant à l'étude, on a pu déterminer dans quelle mesure les différences de résultats des élèves étaient attribuables à l'école fréquentée. On calcule la part de variance de rendement des élèves liée à l'école. Il est évident que **plus un système d'enseignement est égalitaire, moins l'appartenance à une école doit déterminer la performance des élèves**. Comme l'indique le tableau 6, la Belgique francophone est, avec la Belgique néerlandophone et les Pays-Bas, parmi les pays dotés des systèmes les plus inégalitaires du point de vue considéré ici.

Comme l'a souligné A. GRISAY (1988), la constance du phénomène est manifeste. Elle écrit : «Dès 1972, les résultats des trois surveys internationaux de l'I.E.A. auxquels la Belgique a participé lors de la recherche «Six subjects» (science, compréhension de la lecture et littérature) montrent que notre pays est celui où la part de variance de rendement «expliquée» par les diverses caractéristiques des écoles est la plus élevée, par comparaison avec les valeurs trouvées dans les quelques 18 autres pays industrialisés participant à l'enquête (jusqu'à 23 % de la variance totale en Belgi-

que francophone pour les élèves de 10-11 ans testés en lecture, contre une valeur médiane de 4 % dans les autres pays). Le phénomène est surtout accusé au primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur». (1988, p. 20).

**Tableau 6 :** Proportion de la variance totale se situant entre classes pour le test de mathématique IEA (Population A : élèves âgés de 13-14 ans)

Pays	Variance entre classes (rho)
Belgique (néerlandophone)	65 %
Belgique (francophone)	71 %
Colombie britannique	31 %
Ontario	25 %
Angleterre	38 %
Finlande	47 %
France	28 %
Hong Kong	51 %
Hongrie	32 %
Israël	37 %
Japon	7 %
Luxembourg	53 %
Pays-Bas	69 %
Nouvelle-Zélande	55 %
Nigéria	27 %
Swaziland	28 %
Suède	52 %
Thaïlande	42 %
Etats-Unis	57 %
Moyenne	43 %

En 1977 et 1979, le *Laboratoire de Pédagogie expérimentale* de l'Université de Liège a conduit une vaste enquête sur le rendement en langue maternelle, en mathématique et en disciplines d'éveil à trois niveaux de l'enseignement primaire (2e, 4e et 6e). «Le taux de variance entre classes représente - toutes disciplines et tous niveaux confondus - environ 36 % de la variance totale du rendement. C'est là un résultat moyen: la part de variance entre classes peut atteindre jusqu'à 57 %, en 4e année, pour une matière comme la mathématique moderne, qui, récemment introduite, demeurait à l'époque très inégalement enseignée d'un établissement à l'autre» (A. GRISAY, 1988, p. 21).

Ces résultats sont confirmés par les données recueillies sur une moins grande échelle par ce même laboratoire au cours de la recherche **PREDIC**<sup>4</sup>. Des tests de *readiness* avaient été appliqués à un échantillon d'enfants avant leur entrée à l'école primaire. En fin d'année, les mêmes enfants ont été soumis à un test de lecture. L'analyse des résultats montre qu'en fin d'an-

néc, à **égalité de compétences au départ**, environ un tiers des variations de rendement en lecture observées au bout d'un an peuvent être attribuées à l'influence du maître de la classe fréquentée (A. GRISAY, *ibid.*).

La conséquence que peut avoir cette particularité du système éducatif de la Communauté française de Belgique sur le devenir des enfants va de soi. Comme l'écrivent D. LAFONTAINE & A. GRISAY (1988), «deux élèves quittant avec une même note à leur bulletin de fin de sixième, et venant s'asseoir dans la même classe de l'enseignement secondaire, peuvent fort bien avoir, selon l'école dont ils proviennent, l'un, un «bagage réel» équivalant déjà à celui d'une fin de première année secondaire, et l'autre des compétences comparables à celles d'un élève moyen de 5e primaire. Il en résulte aussi que, lors d'un éventuel changement d'école, le «nouvel arrivant» n'a que fort peu de chances de posséder le même bagage (avoir vu grosso modo le même programme, abordé les mêmes points de matière, à un même niveau d'exigence) que ses nouveaux camarades» (p. 30).

A terme, la conséquence ultime est très souvent l'échec. Car, pour ceux qui entament le secondaire avec un retard de connaissances sur leurs condisciples ou pour ceux qui, en cours de cursus, changent d'établissement, il sera malaisé de «suivre» l'enseignement de leur nouvelle école. On peut sans doute expliquer ainsi - ne serait-ce que partiellement - les «pics» dans les taux d'échecs aux moments de **transition**. On verra par la suite que ceci offre une explication plausible de la façon dont l'échec scolaire se joue dans le microsystème de la classe, mais qu'il faut également compter avec des mécanismes qui opèrent à un niveau plus large : celui des caractéristiques de l'établissement d'enseignement secondaire choisi par le chef de famille.

Il importe, en effet, de chercher à cerner le mécanisme qui pourrait expliquer qu'en Belgique, les différences de rendement entre établissements soient d'une amplitude nettement supérieure à ce que l'on constate dans d'autres pays.

On ne peut, en cette matière, que se livrer à quelques conjectures. Dans un rapport établi pour l'OCDE, A. GRISAY (1990) évoque plusieurs hypothèses. Nous en retiendrons trois :

- *La forte concurrence entre réseaux scolaires (voire*

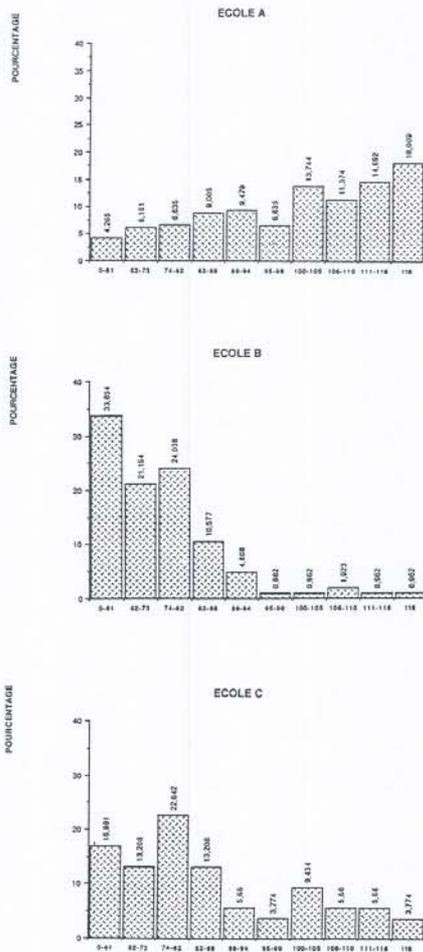
*entre établissements d'un même réseau) et l'absence de carte scolaire, qui favorisent des formes officieuses de «spécialisation» (établissements plus ou moins sélectifs ou exigeants), et une mobilité importante - surtout accentuée chez les élèves à risques. Il n'est pas rare qu'un élève faible ait cumulé quatre ou cinq changements d'école à sa sortie du primaire.*

- *Des pratiques d'évaluation qui, en dépit des directives officielles, restent globalement de type normatif (les performances de l'élève sont comparées à celles du reste de la classe) et non de type critérié (les performances sont comparées à un standard de maîtrise). L'absence de standards clairement définis et le caractère local de l'évaluation font que de nombreux échecs sont liés simplement aux exigences «anormalement» élevées dans certaines classes.*
- *Enfin, le fait que la prise en charge des difficultés scolaires soit plus souvent réalisée sur le mode «curatif» (rattrapages) que «préventif» (attention portée aux skills de base, comme la lecture ou les méthodes de travail).*

La première de ces trois hypothèses reçoit aujourd'hui confirmation des premiers résultats engrangés par la recherche **APER secondaire** menée par le *Service de Pédagogie expérimentale* (DETHEUX, GODET & KELLENS, 1991). Un test visant à évaluer les connaissances en français au sortir de l'enseignement primaire a été présenté aux élèves de 20 établissements secondaires de la région liégeoise à leur entrée en septembre. Les résultats varient essentiellement en fonction de l'établissement. Comme l'illustre le graphique 6, on peut obtenir une courbe en J dans un établissement (école A) et des courbes en I dans d'autres (écoles B et C)<sup>5</sup>. En d'autres termes, l'établissement A reçoit essentiellement des élèves «forts» tandis que les établissements B et C reçoivent une majorité d'élèves faibles.

Un phénomène d'orientation spontané est ici à l'oeuvre. Il a pour pierre angulaire la réputation des établissements. Certains sont réputés «forts» et attirent une clientèle de haut niveau; d'autres ne bénéficient pas de la même *aura* et recrutent une clientèle de niveau moyen voire de faible niveau.

**Graphique 6 :** Distribution des scores obtenus à un test de français par les élèves de trois établissements d'enseignement secondaire en début d'année scolaire (Les déciles sont établis sur l'échantillon total)



On pourrait supposer que les établissements fréquentés par ce que l'on pourrait appeler une population d'élite, ne connaissent pas l'échec scolaire ou, du moins, présentent des taux d'échecs moindres. En une première

analyse, cela semble être le cas. Le tableau 6 fournit, pour les trois établissements A, B et C évoqués ci-dessus, le nombre d'élèves de première secondaire qui, en fin d'année, ont réussi, échoué ou quitté.

**Tableau 6 bis :** Nombre de réussites et d'échecs enregistrés parmi les élèves de première secondaire dans trois établissements de la région liégeoise

	réussites	échecs	quitte l'école	Total
Ecole A	196	27	3	226
Ecole B	-	-	-	-
Ecole C	32	16	4	52

Ainsi, 11,9 % des élèves de l'école A échouent pour —, % dans l'école B et 30,7 % dans l'école C; ce qui semble indiquer une plus grande efficacité de l'école A. La conclusion se modifie lorsqu'on prend en considération le recrutement de ces trois écoles et en particulier, la fréquence relative d'élèves faibles. Pour cette analyse, sont considérés comme élèves faibles ceux qui, en début d'année, se situent au test de français dans les trois déciles inférieurs. Ils étaient 15 % dans l'école A, — % dans l'école B et 52 % dans l'école C. Lorsqu'on met les taux d'échecs enregistrés dans chaque école en regard du taux d'élèves faibles recrutés, on est amené à constater que, pour les élèves faibles, le risque de redoublement est plus élevé dans l'école réputée de haut niveau.

Au sein même des établissements, d'autres mécanismes de sélection sont à l'oeuvre. Il semble notamment que bon nombre de chefs d'établissements s'efforcent, avec l'aval de leurs enseignants, de composer des classes aussi homogènes que possible. Des données recueillies au cours de la recherche *APER secondaire* illustrent ce phénomène. Comme le montre le tableau 7, on peut identifier, au sein de l'école A, des classes fortes (2, 3, 4 et 7) et des classes faibles (8, 9 et 10).

**Tableau 7 :** Distribution des scores à un test de français présenté en début d'année à des élèves de 10 classes appartenant au même établissement

Déciles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classes										
Cl. 1	1	3	2	4	3	1	2	2	3	4
Cl. 2	1	0	0	2	1	4	4	5	3	6
Cl. 3	0	1	0	0	1	2	6	3	4	5
Cl. 4	0	1	0	1	1	2	3	2	7	8
Cl. 5	0	1	0	2	2	1	4	3	6	4
Cl. 6	0	0	1	3	3	2	6	7	2	2
Cl. 7	0	1	0	1	1	2	2	3	5	10
Cl. 8	6	1	1	0	2	2	0	0	0	0
Cl. 9	1	1	4	2	3	2	0	0	0	0
Cl. 10	0	4	3	3	3	1	3	1	0	0

Le test de chi-carré confirme la diversité des classes : sa valeur est de 180,76 pour 81 degrés de liberté<sup>6</sup>. L'analyse fine révèle que le point de séparation se situe entre les sept premières classes et les trois dernières. Le test de chi-carré indique, en effet, que la distribution des scores au test de français diffère peu  
 - entre les classes 1 à 7 ( $X^2 = 45,57$  pour 42 degrés de liberté<sup>7</sup>)  
 - entre les classes 9 et 10 ( $X^2 = 4,65$  pour 5 degrés de liberté<sup>8</sup>).

La classe 8 présente une distribution des scores au test de début d'année différente de toutes les autres classes. On considérera donc que l'école A est composée de trois types de classes:

- les *bonnes* classes, soit les classes 1 à 7;
- les classes *faibles*, soit les classes 9 et 10;
- la *mauvaise* classe, soit la classe 8.

Le lecteur belge ne sera pas étonné d'apprendre que, dans cet établissement, les sept premières classes correspondent à l'option latin.

On ne s'étonnera pas non plus d'apprendre que, dans l'école A, la majorité des échecs surviennent dans les classes 8, 9 et 10, ainsi que dans la classe 1 qu'on pourrait qualifier de «classe latin faible». Le tableau 8 fait apparaître un parallélisme quasi parfait entre le nombre d'élèves faibles (élèves ayant obtenu au test de français une note inférieure à la moyenne moins un écart-type) peuplant une classe et le taux d'échecs enregistré dans cette classe.

**Tableau 8 :** Nombre d'élèves «faibles» et nombre d'échecs dans 10 classes d'un établissement de «bonne» réputation

	N. total d'élèves	N. d'élèves faibles	N. d'échecs
classe 1	25	6 (0,24)	5 (0,20)
classe 2	26	1 (0,04)	0
classe 3	23	1 (0,04)	3 (0,13)
classe 4	24	1 (0,04)	1 (0,04)
classe 5	26	1 (0,04)	1 (0,04)
classe 6	26	1 (0,04)	0
classe 7	24	1 (0,04)	1 (0,04)
classe 8	16	8 (0,50)	7 (0,43)
classe 9	20	6 (0,30)	4 (0,20)
classe 10	16	7 (0,44)	6 (0,30)

Dans cette école à bonne réputation où l'on essaie de créer des classes homogènes, peu d'élèves faibles réussissent la première année du secondaire. Indéniablement, ces données ne plaident guère en faveur de la constitution de classes homogènes comme moyen de lutte contre l'échec scolaire. On peut encore observer grâce à ce tableau que, dans cette école, les classes à effectif réduit sont à la fois les classes composées d'un taux important d'élèves faibles et les classes où l'on enregistre le plus d'échecs.

L'école C offre, quant à elle, plus de chances de succès scolaire aux élèves faibles. Le tableau 9 le montre.

**Tableau 9 :** Nombre d'élèves «faibles» et nombre d'échecs enregistrés dans un établissement de réputation «moyenne»

	N. total d'élèves	N. d'élèves faibles	N. d'échecs
classe 1	15	8 (0,53)	4 (0,26)
classe 2	16	6 (0,37)	4 (0,25)
classe 3	8	3 (0,37)	3 (0,37)
classe 4	14	11 (0,78)	5 (0,36)

Dans l'école A, un élève faible a 1,4 chances sur 10 de réussir. Dans l'école C, ses chances de réussite sont de 4,3 sur 10.

Notons encore que, dans l'école C, les distributions des scores au test de français (début d'année) propres à chaque classe diffèrent moins que dans l'école A; la valeur du chi-carré obtenue est de 27,14 pour 27 degrés de liberté<sup>9</sup>.

Ces analyses sont limitées à trois écoles; il importe donc de les confirmer. Toutefois, elles laissent supposer que les principes de base de *l'enseignement rénové* sont, dans les faits, inexistants ou inopérants. Celui-ci procédait notamment du souci d'éviter la création de filières «fortes» et de filières «faibles» et, d'autre part, de retarder les orientations définitives, autrefois décidées dès le début de l'enseignement secondaire (A. VAN HAECHE, 1985).

Dans le système d'enseignement de la Communauté française de Belgique, on repère des écoles «fortes» et des écoles «faibles». Dans les écoles «fortes», des classes fortes et des classes faibles seraient constituées notamment par le biais de l'option latin. Dans ces mêmes écoles «fortes», le risque de redoublement serait particulièrement élevé pour les élèves faibles.

## 5. LE REDOUBLEMENT, UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE POSITIVE?

Rien, pourtant, ne justifie la propension qu'a notre système d'enseignement à abuser du redoublement. Celle-ci aboutit à faire de lui un instrument de sélection contraire à sa philosophie. Or, comme il a été indiqué ci-dessus, la sélectivité d'un système d'enseignement est préjudiciable à tous les élèves, les meilleurs y compris. De surcroît, l'utilité pédagogique du redoublement n'a jamais pu être démontrée.

Au contraire, C. SEIBEL (1984) a mené, en France, une étude qui indique clairement que le redoublement ne favorise guère l'évolution pédagogique des élèves.

En quoi consiste cette étude ?

Profitant d'une évaluation pédagogique mise en oeuvre à la demande de la direction des écoles sur un échantillon représentatif de classes et d'élèves du cours préparatoire, C. SEIBEL a analysé l'évolution des scores de 1100 élèves aux mêmes épreuves standardisées de connaissances en français et en mathématiques entre juin et décembre. Deux catégories d'élèves ont été constituées selon qu'ils avaient été amenés ou non à redoubler. La catégorie des «non-redoublants» est ensuite subdivisée en «forts», «moyens» et «faibles», la catégorie des redoublants en «anciens» (deux années de cours préparatoires avant de passer au CE1) et «nouveaux» (élèves recommençant leur année de cours préparatoire). Les deux tableaux suivants, composés à partir des données mentionnées par l'auteur, résument la tendance des résultats.

**Tableau 10 :** Evolution du nombre moyen d'items réussis au test de français par enfant entre juin et décembre

Résultats moyens	Juin	Décembre	Gains
<b>Catégories d'élèves</b>			
Non-redoublants forts	86,5	84,0	-2,6
Non-redoublants moyens	69,9	75,5	+5,6
Non-redoublants faibles	36,3	53,8	+17,5
Redoublants anciens	60,1	61,8	+1,8
Redoublants nouveaux	33,4	37,5	+4,1

**Tableau 11 :** Evolution du nombre moyen d'items réussis au test de mathématiques par enfant entre juin et décembre

Résultats moyens	Juin	Décembre	Gains
<b>Catégories d'élèves</b>			
Non-redoublants forts	98,2	99,1	+0,9
Non-redoublants moyens	77,9	85,9	+8
Non-redoublants faibles	51,1	62,8	+11,7
Redoublants anciens	71,8	75,9	+4,1
Redoublants nouveaux	47,8	51,1	+3,3

Plusieurs constats s'imposent.

1. En juin, les résultats moyens des «non-redoublants faibles» et des «nouveaux redoublants» diffèrent peu, tant au test de français (différence 2,9) qu'au test de mathématiques (3,3).
2. En décembre, les écarts entre ces deux groupes se sont creusés; on observe une différence de 16,3 au test de français et de 11,7 au test de mathématiques. D'évidence, le non-redoublement a été favorable aux élèves faibles qui ont bénéficié de la mansuétude de leurs enseignants.
3. La progression des «non-redoublants faibles» entre juin et décembre est spectaculaire au test de français (+ 17,5) comme à celui de mathématiques (+ 11,7). Celle des «non-redoublants moyens» est appréciable (+ 5,6 au test de français; + 8 au test de mathématiques). Celle des

«non-redoublants forts» est faible au test de mathématiques (+0,9) et négative au test de français (-2,6). Ceci s'explique aisément par ce qu'on peut appeler un «effet plafond» ou, en langage technique, un effet de régression statistique<sup>10</sup>.

4. On constate également que les «redoublants anciens» qui, en juin, obtiennent des scores comparables aux «non-redoublants moyens» progressent moins que ceux-ci aux tests de décembre. Quant aux «nouveaux redoublants», dont les scores de juin sont à peu près équivalents à ceux des «non-redoublants faibles», ils progressent nettement moins que ceux-ci aux tests de décembre.

Aux Etats-Unis, de nombreuses études portant sur les effets du redoublement (*grade retention*) ont été menées depuis le début du siècle. G.B. JACKSON en a réalisé une première synthèse en 1975. Plus récemment, C.T. HOLMES et K.M. MATTHEWS (1984) ont publié une méta-analyse sur le sujet.

G.B. JACKSON (1975) classe les recherches recensées en trois catégories en fonction du plan expérimental adopté. Il dénonce les biais des deux premières catégories. Le tableau 12 résume sa démarche.

**Tableau 12 :** Catégories de recherches (et biais leur correspondant) examinées par G.B. JACKSON

Catégories	Plan de recherche	Nombre d'études	Biais
I	Comparaison de groupes d'élèves dont les uns redoublent par décision du maître tandis que les autres sont «promus» N.B.: Dans certaines études, les élèves des deux groupes sont appariés en fonction de l'un des critères suivants : performances académiques, QI, âge, origine sociale, indicateurs d'adaptation sociale.	206	Les élèves «promus» même lorsqu'il y a eu appariement, sont susceptibles de présenter des difficultés moindres que les redoublants. Indépendamment d'un effet de la promotion ou du redoublement, on risque d'observer une supériorité des premiers sur les seconds.
II	Comparaison d'élèves redoublants avant et après l'année de redoublement. Il n'y a donc pas de groupe de contrôle.	114	Il est inévitable dans pareille étude d'observer des progrès, mais à quoi les attribuer ? Aux effets du redoublement ou à la maturation ? Qui peut prétendre que les progrès n'eussent pas été plus importants sans redoublement ?
III	Comparaisons expérimentales Un échantillon d'élèves présentant des difficultés équivalentes est distribué aléatoirement dans l'un des deux groupes : redoublement ou promotion.	3	Pas de biais expérimental mais de légitimes inquiétudes déontologiques.

Pour G.B. JACSKON, seul le troisième plan de recherche est susceptible de fournir des résultats parfaitement valides. Un problème déontologique se pose toutefois : peut-on faire redoubler des élèves en vertu d'une sélection aléatoire ? G.B. JACSKON fait justement remarquer que bon nombre de redoublements sont arbitraires; on verra plus loin que la recherche *APER primaire* menée par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège confirme ce point de vue. Le problème reste néanmoins délicat.

Comme l'indique le tableau 13, les résultats de la première catégorie de recherches ne permettent guère de trancher. Les chiffres indiquent le nombre de comparaisons relevant de l'une ou l'autre catégorie de résultats définies dans le tableau.

**Tableau n° 13 :** Résultats des études quasi-expérimentales (catégorie I) comparant des élèves présentant des difficultés dont certains redoublent leur année tandis que d'autres sont promus

	Tests de connaissance	Echelles d'ajustement social
(a) Différence significative en faveur des élèves promus	24	27
(b) Différence non significative en faveur des élèves promus	45	40
(c) Pas de différence	4	0
(d) Différence non significative en faveur des redoublants	29	34
(e) Différence significative en faveur des redoublants	2	3

On remarquera le petit nombre de résultats indiquant une différence significative en faveur des redoublants. A l'opposé, on observe respectivement 24 et 27 résultats indiquant une différence significative en faveur des élèves promus selon que l'on considère les tests de connaissance ou les échelles d'ajustement social.

Les résultats des trois études expérimentales font état, soit d'absence de différence significative, soit de différence en faveur des élèves promus.

- V. KLENE et E. BRANSON (1929) concluent en faveur des élèves promus, mais ne mentionnent pas s'il s'agit de différences significatives. Les analyses portaient sur 141 élèves répartis entre la seconde et la sixième année de l'enseignement obligatoire.
- La recherche de E.S. FARLEY (1936) portait sur 400 élèves répartis entre la seconde et la cinquième année de l'enseignement obligatoire. Aucune différence significative n'apparaît en ce qui concerne les élèves de deuxième et troisième années. En revanche, en ce qui concerne ceux de quatrième et de cinquième années, on observe pour les tests relatifs à la compréhension en lecture une différence significative en faveur des élèves promus. Pour les mêmes élèves, on n'observe pas de différence significative au niveau des tests de mathématique.
- L'étude de W. COOK (1941, cité par JACKSON) portait sur 700 élèves distribués dans les sept premières années de la scolarité obligatoire. L'auteur n'observe pas de différence significative entre les deux groupes.

C.T. HOLMES et K.M. MATTHEWS (1984) ont utilisé la technique de la méta-analyse développée par G.V. GLASS (1977) et G.V. GLASS *et al.* (1982). Les recherches portant sur une même variable (ici, le fait de faire redoubler ou non un élève faible) sont recensées. Sont conservées les études dans lesquelles les chercheurs ont procédé à la comparaison d'un groupe expérimental avec un groupe de contrôle. Les résultats sont exprimés sous forme standardisée : différence entre groupe expérimental et groupe de contrôle, divisée par l'écart-type du groupe de contrôle<sup>11</sup>. L'importance ou l'amplitude de l'effet de la variable étudiée est exprimée en fractions d'écart-type; elle peut également être exprimée en centiles. Une variable qui produit un effet de 0,50 sigma amène le résultat moyen du groupe expérimental à un niveau supérieur à 69 % des élèves du groupe de contrôle (69e centile). Un effet de 0,30 sigma correspond à un résultat moyen du groupe expérimental qui surpasse le niveau atteint par 62 % des élèves du groupe de contrôle.

C.T. HOLMES et K.M. MATTHEWS (1984) ont examiné 650 recherches. Quarante-quatre satisfaisaient les critères de rigueur des auteurs et ont été retenues. Le tableau n° 12 résume les résultats principaux de cette méta-analyse. Il indique la variable critère considérée, le nombre d'études à partir desquelles l'ampleur de l'effet a été calculé, et l'ampleur de l'effet.

**Tableau 14 :** Ampleur de l'effet (en fraction d'écart-type) du redoublement sur une série de variables-critères (adapté de HOLMES et MATTHEWS)

Variable-critère	Nombre d'études	Ampleur de l'effet
Apprentissage académique général	31	- 0,44
Lecture	24	- 0,48
Mathématique	20	- 0,33
Méthode de travail	1	- 0,41
Ajustement social	13	- 0,27
Ajustement émotionnel	5	- 0,37
Comportement en classe	7	- 0,31
Image de soi	9	- 0,19
Attitude vis-à-vis de l'école	8	- 0,16

D'emblée, un constat s'impose : tous les effets sont négatifs. Que le critère d'évaluation soit cognitif (lecture, mathématique, méthode de travail) ou affectif (image de soi, ajustement social ou émotionnel), le redoublement est préjudiciable aux élèves qui en sont l'objet. De surcroît, C.T. HOLMES et K.M.

MATTHEWS montrent que ces effets négatifs se retrouvent quelle que soit l'année redoublée (entre la première et la sixième). Les résultats diffèrent peu si la méta-analyse se confine aux études où les sujets ont été appareillés.

La contribution de D. BAIN (1988) mérite également d'être mentionnée. Selon cet auteur, «une façon de vérifier les vertus et avantages pédagogiques du redoublement serait de montrer qu'à la fin de l'année répétée les élèves ont fortement progressé, sont à nouveau à flot et peuvent repartir d'un bon pied (...). Le bénéfice attendu du redoublement est rarement défini précisément. On s'accordera cependant à admettre que le progrès doit être substantiel pour qu'on estime que le jeu en valait la chandelle» (p. 64).

A Genève, où la recherche a été menée, les notes varient entre 0 et 6; la barre du suffisant est à 2,5. Conformément à l'interprétation officielle, D. BAIN fixe à 4 la limite du satisfaisant; c'est aussi la note minimale pour passer en 7e dans la filière supérieure (section latino-scientifique). Le tableau n° 15, emprunté à cet auteur, mentionne les interprétations proposées et les résultats obtenus.

**Tableau 15 :** Evolution des redoublants de 6e de 1981 à 1982

Elèves insuffisants dans la branche (Source : D. BAIN, 1988)

Evolution	Branches			
	Comp.	Gramm.	Orth.	Math
a) Sont restés insuffisants (n < 2,5)	0	0,21	0,38	0
b) Sont restés proches de la limite (2,4 < n < 3,1)	0,67	0,33	0,33	0,33
c) Ont des résultats encore médiocres (3,0 < n < 4,0)	0	0,29	0,14	0,53
d) Ont des notes satisfaisantes (n > 3,9)	0,33	0,17	0,14	0,13
Effectifs	1,00	1,00	1,00	1,00
n =	3	24	42	30

*La conclusion s'impose : «si on laisse de côté la composition française, qui n'est que rarement cause d'échec, dans toutes les branches, un élève sur 6 ou sur 7 seulement atteint un niveau satisfaisant (catégorie d),*

un tiers restant proche de la limite (b), les autres ne dépassant pas la zone de performances relativement médiocres (c)» (D. BAIN, 1988, p. 63).

Plus intéressante encore est la seconde analyse conduite par D. BAIN. Puisque le redoublement constitue une mesure globale, certains élèves qui connaissent l'échec en raison des lacunes dans une branche, doivent refaire dans les autres branches un programme qu'ils avaient acquis si l'on en juge aux notes qu'ils avaient obtenues. D. BAIN s'intéresse dès lors à l'évolution des redoublants dans ces branches en principe maîtrisées.

Comme le montre le tableau 16 que nous empruntons à l'auteur, moins d'un tiers des élèves ont progressé de façon appréciable (progrès égal ou supérieur à une unité - catégorie d). La majorité n'ont pas ou guère progressé (catégorie c) et certains (entre 8 et 26 %) ont même régressé.

**Tableau 16 :** Evolution des redoublants de 6e de 1981 à 1982.  
Elèves suffisants dans la branche (Source : D. BAIN, 1988)

Evolution	Branches			
	Comp.	Gramm.	Orth.	Math
a) Sont devenus insuffisants (n < 2,5)	0,01	0,02	0,03	0,02
b) Ont «régressé» (n82 < n81)	0,25	0,20	0,05	0,11
c) N'ont pas ou guère progressé (n82 - n81 < 1,1)	0,60	0,46	0,69	0,65
d) Ont progressé de façon appréciable (n82 - n81 > 1,0)	0,14	0,32	0,23	0,22
Effectifs :	1,00	1,00	1,00	1,00
Effectifs : n =	77	41	39	54

Autre information intéressante de cette étude : on constate qu'«en grammaire et en mathématique, les enfants des milieux sociaux les plus élevés tendent à tirer un peu plus de profit du redoublement» (D. BAIN, 1988, p. 68). Sans doute, le support de la famille est-il un facteur déterminant de ces évolutions relativement positives. Car, dans la plupart des cas, le redoublement n'est accompagné d'aucune mesure de remédiation ni d'aucun soutien spécifique. Tout se passe comme si les

enseignants attribuaient au redoublement en soi une vertu remédiatrice.

A la lumière de ces différentes études et de leurs résultats, il semble opportun de reprendre la conclusion que G.B. JACKSON tirait il y a plus de quinze ans déjà : «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» (p. 627)<sup>12</sup>. Quant à C.T. HOLMES et K.M. MATTHEWS, ils soulignent qu'étant donné la cohérence des résultats de recherche indiquant le caractère préjudiciable du redoublement, «la charge de la preuve incombe à ceux qui préconisent cette mesure» (p. 232)<sup>13</sup>.

## 6. LA LOI DE POSTHUMUS : UNE REPRÉSENTATION SOCIALE AUX MULTIPLES EFFETS PERVERS

Bien qu'en de nombreux pays industrialisés, la guerre soit déclarée à l'échec scolaire et, partant, au redoublement, la plupart des enseignants continuent à croire aux vertus de cette pratique pédagogique. Leur formation initiale ou continuée est - au moins partiellement - en cause : Combien d'enseignants sont-ils au courant des recherches démontrant les effets négatifs du redoublement ? Fort peu, on peut le craindre.

Néanmoins, il serait naïf de croire qu'il suffit d'informer les enseignants des résultats des recherches évoquées ci-dessus pour supprimer l'échec scolaire. Il importe de mieux comprendre comment fonctionne le jeu de l'évaluation scolaire et quels en sont les enjeux pour le maître.

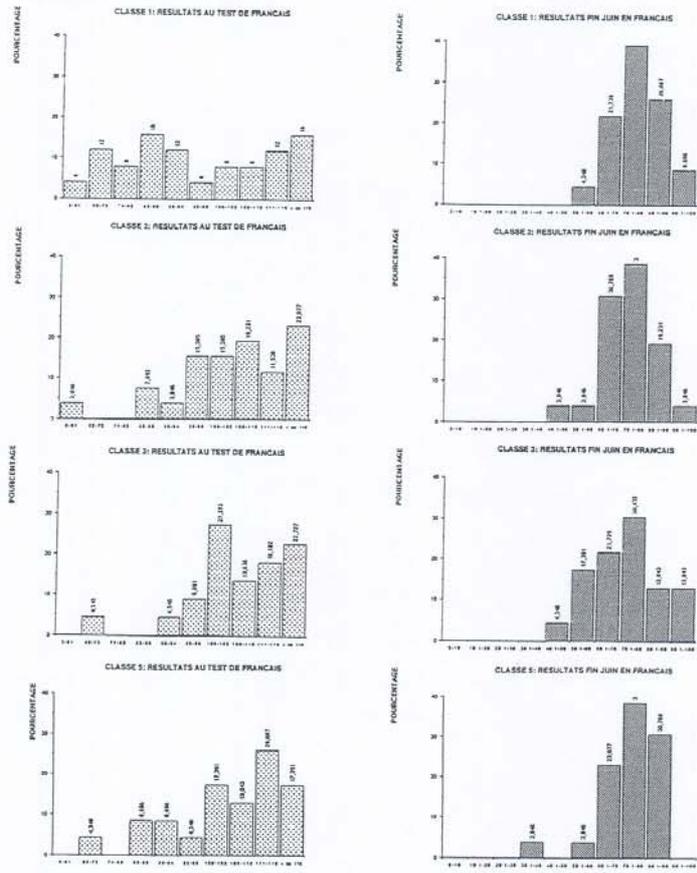
Depuis le début des années quarante, on répète régulièrement le constat que, **quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes en fin d'année épouse grosso modo une forme gaussienne** (allure de la courbe normale). Les données recueillies dans le cadre de la recherche APER-secondaire illustrent ce phénomène (graphique 8) connu sous l'appellation **LOI DE POSTHUMUS**. G. DE LANDSHEERE en donne la présentation suivante :

«Formulée dès 1947, la loi de Posthumus peut s'exprimer de la façon suivante: «un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes.» (G. DE LANDSHEERE, 1980, p. 224).

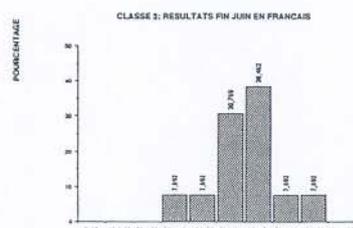
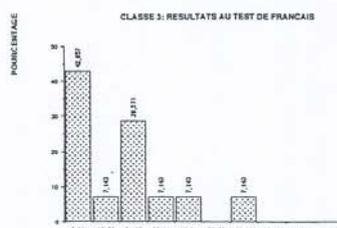
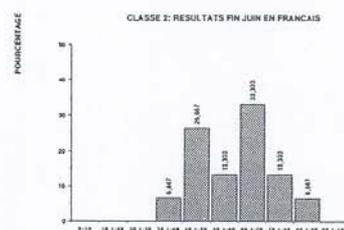
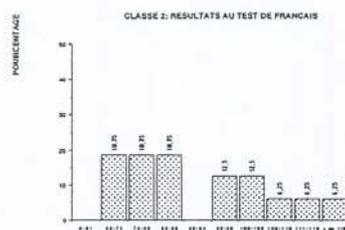
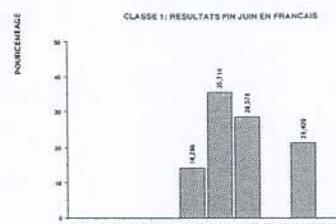
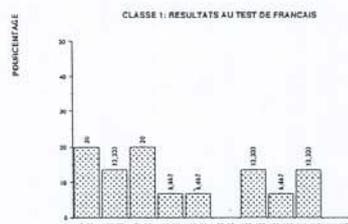
En conséquence, un élève moyen (selon un test passé à toute la population des élèves belges d'un âge déterminé) peut obtenir un résultat terminal de 80-90 % si la majorité de ses condisciples de classe sont plus faibles que lui. Un autre élève, également moyen, peut obtenir en fin d'année un résultat de 50-60 % si ces condisciples de classe sont plus forts que lui.

**Graphique 7 :** Distribution des scores obtenus par les élèves de quelques classes issues de deux établissements d'enseignement secondaire à un test de français présenté en début d'année et de leurs notes de fin d'année en français.

**Ecole A**



## Ecole C



En Belgique, cette loi produit **des effets pervers** d'autant plus importants que l'évaluation des performances et les décisions de redoublement sont gérées à un niveau strictement local : les enseignants conçoivent eux-mêmes les examens et décident seuls -parfois avec leurs collègues - des élèves qui seront invités à répéter leur année.

De quels effets pervers s'agit-il?

S'il faut produire une distribution gaussienne de notes au terme d'un examen, il faut - comme le remarquait déjà POSTHUMUS en 1947 - «*que les enseignants ajustent leurs exigences de façon à toujours retrouver la même distribution de notes*» (K. POSTHUMUS, 1947, p. 67). Le jeu de l'évaluation - en tous cas de l'évaluation normative - consiste donc à concevoir l'épreuve non pas de telle sorte qu'elle couvre les aspects essentiels de la matière qui a été enseignée, mais de telle sorte qu'une faible proportion réussisse la majorité des questions, qu'une proportion

plus grande réussite un peu plus de la moitié des questions et qu'une faible proportion échoue à une majorité de questions<sup>14</sup>.

L'évaluation des élèves est, pour l'enseignant, bien plus qu'une opération de mesure. L'enjeu est, pour lui, essentiel : il **joue sa réputation**. Un professeur chez qui tous les élèves réussissent est suspect : il aura tôt fait de se tailler une réputation de «prof facile» et, peut-être même, de «mauvais prof». La représentation sociale dominante fait coïncider les étiquettes de «bon prof», «prof exigeant» donc «prof qui moffle». Pourtant, face à un constat de réussite généralisée d'une classe, on pourrait supposer que des procédures pédagogiques particulièrement efficaces ont été utilisées et attribuer à l'enseignant qui les a développées le qualificatif *performant*.

Une enseignante suisse de première année, avec qui nous discutons quelques cas d'élèves, expliquait qu'elle comptait «*suivre sa classe en deuxième*». Malheureusement, pour des raisons de restructuration interne à l'école, il ne pouvait en aller ainsi. En conséquence, elle décidait de faire redoubler deux élèves. Au terme de la discussion, il apparut que sa motivation première provenait de la crainte de se voir qualifier de «*mauvais prof*» par sa collègue du niveau supérieur. Elle redoutait, de surcroît, que l'appréciation de sa collègue ne se propage à l'ensemble de l'école.

Cette représentation sociale dominante s'applique également aux établissements scolaires : **un bon établissement est un établissement sévère**. Bien plus, pour maintenir sa réputation et recruter ce qu'il est convenu d'appeler une population d'élite, un établissement réputé fort peut être amené à produire des échecs et, pour ce faire, à conduire au redoublement des élèves dont le niveau de connaissance est égal ou supérieur à celui d'élèves qui, dans d'autres établissements, réussissent aisément.

Pour l'élève aussi, l'évaluation est un moment clé de sa vie scolaire. Selon W. DOYLE (1986), **la vie en classe se joue autour d'une tractation essentielle, celle où l'élève va échanger ses performances contre des notes**. La perspective de cet échange oriente de façon importante les démarches des élèves. Il leur faut

identifier les points importants de la matière. Distinguer l'essentiel de l'accessoire - comme les professeurs le recommandent fréquemment aux élèves en cours d'année -, mais **l'essentiel c'est ce sur quoi le professeur va interroger**. Les élèves finissent bien par discerner ce qui est essentiel aux yeux de leurs professeurs; le cas de Cédric que nous avons pu observer, l'atteste.

Cédric se souvient de cette interrogation sur le passé simple. Il avait étudié avec soin les règles générales que son professeur lui avait fait copier au cahier. Il avait examiné plus superficiellement les quelques exceptions qui étaient mentionnées; elles lui paraissaient moins importantes que les règles générales qui, à ses yeux, devaient lui donner la solution à la plupart des problèmes qu'il pouvait rencontrer dans la langue française. Après l'interrogation ratée (6,5 sur 25), son point de vue sur la question était tout autre: l'essentiel, ce sont les exceptions; l'accessoire, les règles générales. La preuve, il l'eut quelques jours plus tard lorsque le professeur organisa une seconde interrogation sur le passé simple. A cette occasion, il s'est concentré sur les exceptions et a obtenu 21 sur 30. L'examen de cette seconde copie apporte une autre information utile: les fautes commises correspondent à des cas réguliers. Cédric aurait-il tendance à assimiler les cas réguliers aux cas irréguliers. Si c'est le cas, un nouveau problème s'annonce. Dans ses compositions et ses copies, Cédric sera tenté de donner la préférence à la conjugaison irrégulière sur la conjugaison régulière.

La perspective de l'évaluation oriente donc la façon dont l'élève appréhende les cours qui lui sont dispensés. L'essentiel n'est pas la logique interne de la branche, ni même ce que le professeur enseigne. Ce qui importe, c'est ce sur quoi le professeur est susceptible d'évaluer.

Par ailleurs les élèves ne craignent-ils pas, avant tout, les professeurs sévères ? Y. CHEVALLARD (1986) a montré par l'analyse minutieuse du fonctionnement de deux classes du secondaire que l'évaluation est un outil de discipline.

La loi de Posthumus, dont nous faisons la pierre angulaire de notre analyse, permet également d'expliquer pourquoi ni la réduction du nombre

d'élèves par classe ni la création de classes homogènes ne constituent de solutions efficaces à l'échec scolaire.

Précisons ces deux points :

1. Si les évaluations pratiquées sont ajustées de sorte à produire une distribution gaussienne, il se trouvera toujours des élèves à l'extrémité gauche de la courbe, attestant qu'ils sont plus faibles ou moins performants que leurs condisciples. Que convient-il de faire de ces élèves moins performants ? Si les normes internes à l'établissement incitent à renoncer à tout laxisme, le redoublement de ces élèves se justifie et le nombre d'élèves fréquentant la classe ne change rien à l'affaire.

Sur le plan statistique, en revanche, la loi de Posthumus conjuguée à la réduction des effectifs de classe pourrait avoir une incidence. Si, dans la plupart des classes d'un système éducatif, on détecte deux à trois élèves faibles et à faire redoubler et ce, quel que soit le nombre d'élèves fréquentant la classe, on produira d'autant plus d'échecs au niveau du système que les effectifs de classe sont petits. Autrement dit, si, en vertu du processus d'évaluation désigné par la loi de Posthumus, le nombre de redoublements reste constant quel que soit l'effectif de classe, l'amélioration des taux d'encadrement pourrait conduire à un accroissement des taux d'échecs au niveau du système.

Ceci ne conduit pas à nier les bienfaits cognitifs et affectifs de la réduction des effectifs mis en évidence par G.V. GLASS *et al.* (1982), mais à souligner l'écart qu'il peut y avoir entre les apprentissages engendrés par un enseignant et les redoublements qu'il décide. En d'autres termes, le redoublement est l'aboutissement d'un processus décisionnel dans lequel les performances des élèves sont appréciées à travers un faisceau de représentations sociales qui introduit, dans la démarche, une part non négligeable de subjectivité et d'arbitraire. Lutter contre l'échec scolaire, c'est peut-être surtout oeuvrer à la transformation de ces représentations sociales !

2. Quelle que soit la distribution des aptitudes en début d'année, une distribution gaussienne des notes sera établie en fin d'année. Par le biais d'évaluations composées d'un échantillon de questions calibré (un minimum de questions auxquelles tous les élèves peuvent répondre et un maximum de questions «discriminatives»), les classes homogènes à l'origine auront tôt fait de devenir hétérogènes. Certains des graphiques 8 illustrent parfaitement ce phénomène.

L'impasse est d'importance. Une pratique pédagogique dont peu de maîtres et moins encore de parents contestent la pertinence - **le redoublement** - occasionne un surcoût important à notre système d'enseignement (voir en annexe). Cette pratique pédagogique s'enracine - semble-t-il - dans un réseau de représentations sociales. L'image du «bon prof» et celle du «bon établissement» se confond avec celle de l'enseignant ou de l'établissement «sévère». Cette caractéristique est opposée au laxisme et s'apprécie notamment au nombre d'échecs qui sont décidés par cet enseignant ou cet établissement. La loi de Posthumus traduit une facette de ce réseau de représentations : en fin d'année, il est normal et peut-être même nécessaire de présenter une distribution gaussienne de notes. Pour obtenir cette distribution, il faut pratiquer l'évaluation normative et, par conséquent, privilégier les questions qui ont un bon pouvoir de discrimination entre les élèves. Enfin, la nature normative des évaluations pratiquées par les maîtres influe sur la façon d'étudier des élèves : à eux d'anticiper les pièges qui pourraient leur être tendus. Les raisons de combattre la pratique du redoublement fondée sur l'évaluation normative sont donc diverses et il est urgent de trouver des moyens efficaces.

## 7. MAÎTRISER L'ÉVALUATION POUR JUGULER LE REDOUBLEMENT

### 7.1. «Les mirages de l'évaluation scolaire»

En 1984, A. GRISAY publiait les résultats d'une étude portant sur la population de deux cantons scolaires de la région liégeoise. L'essentiel de son analyse consistait en la confrontation des résultats obtenus par 1.503 élèves ayant fréquenté en 1980-81 les classes de 5e année des 53 écoles relevant des réseaux subventionnés de ces cantons à un test de français, d'une part, à l'examen de leur instituteur, d'autre part. Le test était constitué de trois sous-sections : Langue écrite et grammair (28 questions); Vocabulaire (40 items) et Compréhension de lecture (18 questions).

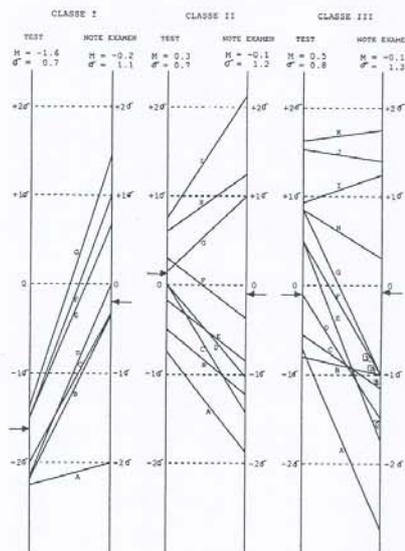
Pour rendre comparables les résultats des élèves au test et ceux qu'ils obtiennent à l'examen, les deux séries de notes sont traduites en scores standardisés (note Z). Les résultats des élèves ne sont plus exprimés

en points obtenus, mais en écart par rapport à la moyenne (plus exactement en fractions d'écart-type par rapport à la moyenne). Les notes Z donnent une information de type *normatif* : elles indiquent où se situe l'élève parmi l'ensemble de ses condisciples de même niveau scolaire.

Procédant de la sorte, A. GRISAY(1984) a pu mettre en évidence que, lorsqu'on compare, classe par classe, les résultats exprimés en notes Z, on constate que l'écart-type des notes de bilan est supérieur à celui des résultats de l'épreuve externe dans environ 3 classes sur 5. Il y a donc bien, dans de nombreux cas, une sorte d'accroissement de la dispersion dans l'évaluation pratiquée par les maîtres.

L'analyse exemplative de trois classes mérite d'être reprise. Le graphique 9, que nous empruntons à A. GRISAY (1984), schématise les relations existant entre les notes des élèves de ces trois classes à l'examen de français et leurs scores au test.

Graphique 8 : Dispersion comparée des résultats au test et à l'examen de français dans trois classes de Seprimaire



Avec une moyenne de  $-1,6 \sigma$  au test, la classe 1 est nettement plus faible que la classe 2 ( $M = 0,3$ ) et surtout que la classe 3 ( $M = 0,50$ ). Au test, l'écart entre l'élève le plus faible et l'élève le plus fort est inférieur à un écart-type dans la classe 1, égal à  $1,5$  écart-type dans la 2 et presque égal à  $2,5$  écart-types dans la 3. A l'examen, l'écart entre l'élève le plus faible et l'élève le plus fort est de 3 écart-types dans la classe 1, de 4 écart-types dans la 2 et de presque  $4,5$  écart-types dans la 3.

Dans la classe 2, les résultats des élèves au test se concentrent autour de la moyenne, entre  $+1 \sigma$  et  $-1 \sigma$ . Les résultats à l'examen donnent l'image d'une classe clivée en deux groupes.

Dans la classe 1, l'élève A doit redoubler. Sa note au test est faible (inférieure à  $-2,2 \sigma$ ), mais guère plus faible que celle de l'élève B qui, à l'examen, bénéficie d'une note nettement plus élevée et, peut-être, surestimée. Dans la classe 3, cinq élèves sont amenés à redoubler; tous les cinq obtiennent au test des notes supérieures à celle du meilleur élève de la classe 1.

On peut voir dans ces données une nouvelle illustration de la loi de Posthumus. A. GRISAY (1984) propose une explication qui tend à préciser le processus sous-jacent à cette loi; elle écrit : «*les trois exemples illustrent un même mécanisme d'adaptation de la note scolaire au niveau de performance de la classe. Ils mettent bien en évidence le caractère tout relatif d'une notion comme celle d'hétérogénéité, sur laquelle se fonde, en principe, le doublement. Une classe tout à fait homogène peut parfaitement paraître disparate à l'enseignant, puisque l'examen et l'échelle d'évaluation qu'il utilise sont adaptés au niveau des élèves: il ne va pas enregistrer, par exemple, dans le cas de la classe 1, la faiblesse commune qui fonde l'homogénéité du groupe; il sera par contre sensible à des variations entre élèves plus fines que celles enregistrées par le test*» (p. 35).

On pourrait dire que, dans son évaluation des performances des élèves, l'enseignant est prisonnier du microcosme que constitue la classe : plus son épreuve d'examen est adaptée aux spécificités du groupe-classe, plus elle mettra l'accent sur les différences individuelles, induisant par le fait même une surestimation des écarts entre élèves. En même temps, plus les épreuves d'examen sont ajustées aux caractéris-

tiques des groupes-classes, plus elles tendent à offrir des distributions de résultats similaires de classe à classe, occultant par le fait même les écarts entre classes.

Pour preuve de cette analyse, on peut avancer le calcul de la part respective de variations des scores au test et des scores aux examens imputables aux élèves ou aux classes. Le tableau 17 indique les résultats obtenus (A. GRISAY, 1984).

Tableau 17 : Répartition de la variance entre classes et entre élèves dans les classes (1.503 élèves et 53 classes)

	Scores au test standardisé	Scores à l'examen
Variations entre élèves	57,9 %	82,8 %
Variations entre classes	42,1 %	17,2 %

## 7.2. La recherche APER

L'idée-clef de cette recherche-action, qui se situe dans le prolongement direct de l'étude MIRAGE d'A. GRISAY, est simple : **l'échec se décide au moment de l'évaluation, c'est donc à ce niveau qu'il convient d'agir.**

### 7.2.1. Les constats

Dans deux circonscriptions inspectariales de l'enseignement de l'Etat, les chercheurs de l'équipe APER (A. GRISAY, R. DE BAL, V. DE LANDSHEERE, M. DETHEUX et M. LEJONG) ont reproduit la procédure mise en place dans la recherche MIRAGE; ils ont soumis les élèves de toutes les classes des 52 écoles impliquées dans la recherche à des tests de connaissance (un test de français et un test de mathématiques adaptés à chaque niveau scolaire). Parallèlement, ils ont recueilli :

- les notes des mêmes élèves aux bilans effectués par les enseignants en fin d'année;
- les questions composant les bilans conçus par les enseignants;
- les décisions d'admission ou de refus de passage à la classe supérieure.

L'analyse des résultats montre, de façon nette, la relativité des décisions de redoublement : **les élèves d'une classe X qui sont condamnés par leur enseignant au redoublement, pourraient, avec le même**

bagage de connaissances, être parmi les premiers d'une autre classe.

Ainsi, lorsqu'on classe les élèves en fonction de leurs notes standardisées au test, on peut repérer des redoublants pour chaque catégorie de résultats. A titre illustratif, les données obtenues sur les élèves de 4e année sont présentées dans le tableau 18.

**Tableau 18 : Distribution des redoublements dans N classes de 4e année selon le niveau de performance à un test standardisé de français (Recherche APER)**

Parmi les élèves qui ont obtenu au test de français une note Z	Ceux qui passent sont au nombre de	Ceux qui doublent sont au nombre de
Inférieur à - 3,00	4	0
Compris entre - 2,00 et - 3,00	20	17
Compris entre - 1,00 et - 2,00	130	29
Compris entre - 0,50 et - 1,00	149	16
Compris entre 0,00 et - 0,50	212	10
Supérieur à 0,00	773	4

Alors que quatre élèves réussissent leur année avec une note Z inférieure à - 3,00  $\sigma$ , quatre autres élèves redoublent avec une note Z supérieure à la moyenne. Pour ces quatre élèves, la décision paraît particulièrement cruelle : ils sont contraints de redoubler alors qu'au moins 515 élèves du même niveau scolaire sont plus faibles qu'eux en français.

Pour un même niveau de réussite au test (entre - 1,00 et - 2,00), 20 élèves «réussissent» et 17 doublent.

A l'analyse des questions d'examen conçues par les enseignants, un constat s'impose : **le niveau d'exigence varie considérablement, au sein d'une même année scolaire, d'une classe à l'autre.**

Les maîtres impliqués dans la recherche ont notamment été consternés en découvrant les écarts (estimés souvent à plus de deux ans de scolarité) qui séparent les épreuves de compréhension à la lecture proposées à un même niveau.

Voici, à titre illustratif, les examens de *lecture silencieuse* de deux classes de 1<sup>re</sup> année primaire (A. GRISAY, 1988).

Ecole A

(1<sup>re</sup>)

Les fauvettes, habiles couturières, se mettent au travail, et Guillerette regarde, émerveillée, ses amis, qui lui préparent sa robe de fête. En un clin d'oeil, la robe est prête. Guillerette s'habille : elle est plus belle qu'une princesse. Toute rose de plaisir, la fillette envoie un baiser aux oiseaux et court chez sa grand-mère.

Elle entre sur la pointe des pieds.

Grand-mère se lève et salue : «Bonjour, Madame la Fées».

Guillerette éclate de rire et se jette au cou de sa grand-mère.

C'est le bal du printemps au château. Les portes sont ouvertes, toutes les fenêtres illuminées envoient une musique étourdissante.

Quand Guillerette arrive au bal, tout le monde s'arrête pour admirer la robe merveilleuse et la jolie petite fille qui la porte. Le jeune prince vient inviter Guillerette à danser, puis ils se promènent ensemble dans le château. Guillerette se voit dans les miroirs de ce palais de lumière et de rêve.

«Ne voulez-vous pas rester toujours avec moi au château», lui demande le petit prince.

«Je ne veux pas. Grand-mère m'attend et mes oiseaux aussi».

La fête est finie. Guillerette revient à la maison et range sa belle robe dans l'ancien coffre en bois. Elle reprend son vieux chandail, son pantalon et court dans la forêt.

1. Qui se met au travail ? .....
2. Qui s'habille ? .....
3. Comment est la fillette ? .....
4. Comment sont les portes ? .....
5. Comment sont les fenêtres ? .....
6. Où se promènent le prince et Guillerette ? .....

Ecole B

(1<sup>re</sup>)

Nadine

*Nadine est une petite écolière; elle arrive dans la cour de l'école; elle joue avec trois amies. Lorsque la cloche sonne, les élèves entrent en classe.*

1. Nadine va à l'école
  - Non.
  - Oui.
  - On ne sait pas.
2. Nadine joue dans la cour avec : .....
3. Où est le dessin de Nadine avec ses amies ? .....
4. Lorsque la cloche sonne :
  - Les écolières entrent en classe.
  - Les élèves vont dans la rue.
  - Les élèves écrivent le texte.

Il n'est nullement rare, non plus, de trouver des épreuves qui dépassent le degré moyen (et qui prendraient place aisément dans un examen de cinquième, voire de sixième année) comme cet exercice de conjugaison portant sur des verbes irréguliers :

Ecole C	(3 <sup>e</sup> )
Je (chanter) .....	au présent.
Tu (tomber) .....	au passé composé.
Il (recevoir) .....	au présent.
Nous (nager) .....	au futur simple.
Vous (lancer) .....	au futur antérieur.
Ils (finir) .....	à l'imparfait.
Je (choisir) .....	au plus-que-parfait.
Tu (sauter) .....	au passé simple.
Il (boire) .....	au conditionnel présent.
Nous (vivre) .....	au conditionnel passé.
Vous (faire) .....	au présent.
Ils (appeler) .....	au présent.
Je (peindre) .....	au présent.

ou cette épreuve d'analyse structurale de la phrase, où l'on demande la fonction de subordonnées ou d'infinitives :

Ecole D	(1 <sup>re</sup> )
<b>Analyse structurale</b>	
-	Dans quelques jours les forains s'installeront sur la place du village.
-	Les clowns feront des grimaces aux spectateurs amusés.
-	Ceux-ci riront à gorge déployée et applaudiront de bon coeur.
-	Comme j'ai obtenu de bons résultats ma marraine m'a donné quelques sous pour aller sur les carrousels.
-	Près du manège, mon frère attendra son tour pour se hisser sur un beau cheval blanc ou un poney.

La comparaison des deux séries de questions suivantes, recueillies dans des épreuves de 3<sup>e</sup> année, atteste que l'objectif *mettre le pluriel* peut être évalué de façon bien différente.

Ecole E	(3 <sup>e</sup> )
<b>Singulier - pluriel</b>	
Un chat blanc → des .....	
Un beau tapis → des .....	

Ecole D	x(3 <sup>e</sup> )
<b>Accorde</b>	
Des (oeil) (bleu) .....	
Des (long) textes .....	
Des (long) histoires .....	
Un garçon et une fille (poli) .....	
Une page (blanc) .....	
Quelques filles (actif) .....	
Une soupe (épais) .....	
<b>Ecris au pluriel</b>	
Ce nouveau vélo .....	
Le local rouge .....	
Un promeneur soucieux .....	
Un nouveau fourneau .....	
Un pneu blanc .....	
Un trou profond .....	
Un caillou pointu .....	

Autre constat interpellant : le manque d'équilibre des épreuves bilans conçues par les enseignants. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Les 848 épreuves de français recensées dans les classes de 3e année se distribuent comme indiqué dans le tableau 19.

**Tableau 19** : Distribution des épreuves de français recensées dans les classes de 3e année entre les sous-catégories du programme

Catégories	Nbre d'épreuves	en %
Orthographe d'usage	228	27
Orthographe grammatical	178	21
Conjugaison	140	17
Grammaire	260	30
Compréhension de textes	19	2
Expression écrite	23	3
<b>Total</b>	<b>848</b>	<b>100</b>

### 7.2.2. L'action et les résultats

Toutes ces données ne sont pas recueillies pour le simple plaisir de la démonstration scientifique; elles sont le point de départ d'un travail de réflexion avec les enseignants. Placés face à certaines de leurs contradictions, ceux-ci sont amenés à s'interroger sur leurs pratiques d'évaluation.

Plus précisément, les données recueillies servent à établir deux séries de documents :

- Des *dossiers personnalisés de résultats destinés à chaque titulaire de classe* (Ses épreuves sont-elles plus faciles ou plus difficiles que celles proposées, en moyenne, par ses collègues ? Surestime-t-il ou sous-estime-t-il ses élèves ? Estime-t-il correctement l'hétérogénéité de sa classe ? Comment se situe sa classe par rapport à la moyenne de la population ? Que peut-on dire du niveau réel des élèves qu'il estime devoir faire doubler ? ...)
- Des *recueils contenant l'ensemble des questions d'examen recueillies*, classées selon l'objectif évalué.

À l'automne suivant la collecte des données, ces documents sont distribués aux enseignants et les principaux résultats sont analysés en commun, au cours d'une série de réunions regroupant chaque fois les titulaires d'une dizaine d'établissements (30 à 40 participants). À l'issue de ces réunions, les enseignants sont priés de compléter un questionnaire où ils indiquent, pour chacun des exercices contenus dans le recueil de questions d'examen, s'il leur paraît *trop facile, adapté* ou *trop difficile* pour le niveau scolaire considéré.

De façon évidente, les enseignants réagissent différemment selon qu'ils sont ou non en situation de préparation d'examen : la plupart insèrent dans leur

examen des questions qu'ils situent, par ailleurs, à un niveau d'enseignement supérieur à celui de leur classe.

Par exemple, des enseignants interrogent leurs élèves de deuxième année sur des matières qu'en dehors de la situation de préparation de l'examen, ils jugent relever de la troisième voire de la quatrième ou de la cinquième année.

Sur base de ces réponses, des groupes de volontaires entament un travail d'atelier. Les recueils sont remaniés : on supprime les questions hors programme ou jugées non adaptées; on améliore la présentation des autres; on en construit pour les objectifs non abordés, ou qui le sont insuffisamment.

Un recueil définitif est ainsi élaboré : il comporte, pour chacun des objectifs du programme, cinq à dix épreuves de difficulté *calibrée*, jugées *bien adaptées* par une majorité d'au moins 75 % des enseignants impliqués dans la recherche, et soigneusement revues par les chercheurs du point de vue de leur qualité psychométrique.

Les documents ainsi remaniés sont rediffusés auprès de l'ensemble des enseignants, afin qu'ils puissent s'en servir pour la préparation de leur bilan de fin d'année.

Par une telle action, on réussit à réduire l'échec scolaire de 700 unités sur une population de 9000 élèves. Ceci équivaut à une réduction de 8 % par rapport au taux d'échecs habituellement observé dans les circonscriptions dans lesquelles a travaillé l'équipe APER. Le tableau 20 indique l'évolution, entre 1983-1984 (avant le démarrage de la recherche) et 1987-1988, des taux de retards scolaires enregistrés dans les 52 écoles des deux circonscriptions visées par la recherche.

Tableau 20 : Evolution des taux d'élèves retardés dans les 52 écoles visées par la recherche APER (A. GRISAY, 1988)

	1983-84 (avt intervention)	1985-86 (intervention DI)	1987-88 (intervention DI&DM)	Evolution 83-84/87-88
1re année	13 %	12 %	10 %	- 3 %
2e année	22 %	14 %	14,5 %	- 7,5 %
3e année	28 %	21,5 %	18 %	- 10 %
4e année	29 %	26 %	21 %	- 8 %
5e année	38 %	33 %	25 %	- 13 %
6e année	36 %	34 %	28 %	- 8 %

Le succès est appréciable. Il faut, toutefois, constater que le taux de retard scolaire reste en fin de 6<sup>e</sup> année excessivement élevé (28 %). Des mesures plus radicales semblent s'imposer.

## 8. ET SI LE DOUBLEMENT ÉTAIT ABOLI ...

Jusqu'en 1983, l'obligation scolaire concernait les enfants âgés de 6 à 14 ans. Lorsqu'on a porté cette obligation à 18 ans, la loi a été formulée comme suit:

*«Jusqu'à l'âge de 15 ans, l'obligation scolaire est à temps plein. Elle comporte au maximum 7 années d'enseignement primaire et au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire. Cette période de neuf ans est suivie de 3 années d'obligation scolaire au moins à temps partiel. (...)»*

Cette loi limite, en principe, à une année le redoublement dans le cycle fondamental. Pourquoi ne pas se montrer plus ferme encore en ce domaine et exclure toute possibilité de redoublement dans l'enseignement primaire, voire jusqu'à la fin du cycle inférieur de l'enseignement secondaire ? La mesure n'aurait, d'ailleurs rien d'exceptionnel : elle est appliquée avec succès dans les pays scandinaves.

Assurément, pareille mesure devrait être préparée et assortie de mesures complémentaires visant à ce que la prise en charge des difficultés scolaires soit réalisée de façon préventive et non plus curative comme c'est le cas aujourd'hui. Dans cette perspective, il conviendrait que soient définies avec précision les compétences minimales qu'il faut maîtriser à la fin de chaque cycle. Plus important encore, il conviendrait de former les maîtres et de les outiller afin de les amener à pratiquer l'évaluation formative et, plus largement, les procédures principales de la pédagogie de maîtrise (BLOOM, 1979 & 1986).

L'étude pilote menée dans une classe de deuxième primaire par M. VIATOUR (1986) atteste de l'efficacité de cette pédagogie et de sa praticabilité dans le contexte belge. Les graphiques présentés ci-dessous (graphiques 10) sont éloquentes. Ils présentent les résultats des élèves de la classe expérimentale (classe A) et ceux des élèves d'une classe de contrôle (classe B) aux tests APER de première année (prétest) et de deuxième année (post-test). En fin de première année, les élèves de

la classe A ont des résultats inférieurs à ceux de la classe B :

$M$  de la classe A = 51,12

$M$  de la classe B = 62,06

$M$  de l'échantillon APER = 60,43.

En fin de seconde année, la situation s'est inversée: la classe A, dans laquelle a été pratiquée la pédagogie de maîtrise est gratifiée d'un résultat moyen non seulement supérieur à celui de la classe B, mais aussi à celui de l'échantillon APER.

$M$  de la classe A = 75,54

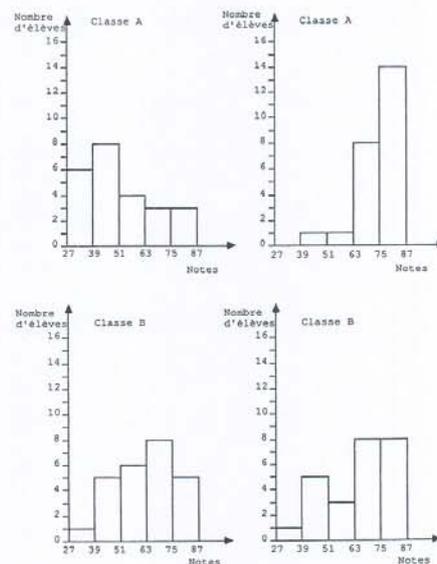
$M$  de la classe B = 66,60

$M$  de l'échantillon APER = 69,32.

Plus remarquable encore, l'histogramme des résultats de fin de seconde année dessine une courbe en J<sup>15</sup>.

### Graphiques 9

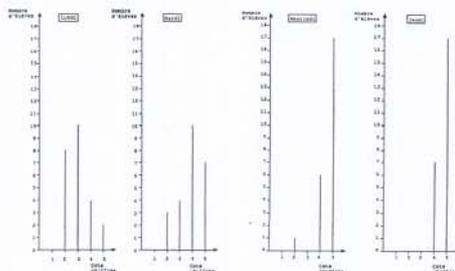
Résultats des classes expérimentale et de contrôle aux tests APER de 1<sup>re</sup> (prétest) et de 2<sup>e</sup> (post-test) années



Un principe essentiel de l'expérience est illustré par une seconde série de graphiques : **une nouvelle notion n'est abordée que lorsque la majorité des élèves ont maîtrisé la précédente**. Plus précisément, l'enseignant soumet les enfants de sa classe à un petit test (cinq questions) à la fin de chaque leçon de mathématique. Les résultats à ce test n'entrent pas en ligne de compte pour le bulletin périodique, mais permettent à l'enseignant de réguler son action : il repère d'une part les élèves qui restent en difficulté et les obstacles sur lesquels ils achoppent. Les résultats à ce test remplissent également la fonction de *baromètre* : une nouvelle notion est abordée lorsque l'enseignant obtient au test relatif à la notion précédente une courbe en J.

#### Graphiques 10

Evolution des notes obtenues à 4 tests formatifs successifs portant sur une même notion



### 9. CONCLUSION

Loin d'être la conséquence directe de l'inaptitude des élèves, l'échec scolaire, dont les taux sont particulièrement élevés en Communauté française de Belgique, apparaît comme le produit d'un système éducatif où la fonction de sélection prime sur la fonction de formation. La clef de voûte des systèmes sélectifs réside dans la conviction que le redoublement constitue une pratique pédagogique positive. Le fonctionnement de ces systèmes d'enseignement se nourrit également d'une autre conviction erronée : la démocratisation de l'enseignement porte préjudice à la production d'élites intellectuelles. L'argument non fondé de la baisse de niveau entre également en jeu : à tort, l'effondrement supposé des compétences est imputé aux tentatives d'installation

des systèmes d'enseignement «*compréhensifs*» (en Belgique, l'enseignement rénové) dans les années 60-70.

Aujourd'hui, la recherche en éducation a accumulé suffisamment de données empiriques pour réfuter cette idéologie de la prédestination<sup>16</sup>. Oserait-on plaider à la suite de G. NEAVE pour une pédagogie de la rédemption ? Assurément, les moyens pédagogiques pour viser pareil objectif sont disponibles : les travaux de B.S. BLOOM et de ses collaborateurs montrent à suffisance qu'une pédagogie de la courbe en J ou de la réussite est possible. Elle s'écarte résolument des pratiques non directives qui ont, sans doute, causé la déroute de l'enseignement rénové pour emprunter les voies plus sûres de l'évaluation formative.

### ANNEXE : L'ÉCHEC SCOLAIRE COÛTE CHER

Le *Journal Officiel* de la République Française du 18 novembre 1987 constatait que les durées de scolarité sont gravement perturbées par les échecs scolaires. On y lit l'analyse suivante :

«... en 1984, 64 % des élèves de C.M.2 avaient effectué leur scolarité à l'école élémentaire en cinq ans au moins, 24 % l'avaient effectuée en six ans, 12 % en sept ans. On peut donc dire que, compte tenu d'une durée normale de scolarité de cinq ans, les redoublements à l'école élémentaire représentent globalement un sureffectif de 9,6 %, soit 10 % environ. Si l'on veut bien se souvenir que le coût moyen annuel de l'enseignement du premier degré est de 111.342 MF, et si l'on veut bien admettre que les coûts sont proportionnels aux effectifs (...), on sera amené à considérer que les seuls redoublements alourdissent de quelque 10 milliards par an les coûts du premier degré !» (p. 42).

Qu'en est-il en Belgique et, en particulier, dans la Communauté française de Belgique?

Le nombre et le pourcentage d'élèves qui, dans l'enseignement secondaire, sont retardés d'un an ou deux, sont connus pour l'année 1985-86. Ces données ont été publiées dans la *Revue* de la Direction générale de l'Organisation des Etudes.

**Tableau 21 : Effectifs de l'enseignement secondaire  
Etat d'avancement des élèves - 1985-1986**

N = avancement normal  
R1 = retardés d'un an  
R2 = retardés de deux ans  
R+2 = retardés de + de deux ans

REGIME LINGUISTIQUE FRANCAIS										
Année d'études	S	Total	N	R1	R2	R+2	N%	R1%	R2%	R+2%
		Total	T	351.017	149.935	102.678	64.242	34.162	-	-
1re année	T	69.388	37.290	20.530	9.473	2.095	53,74	29,59	13,65	3,02
	G	36.442	18.317	11.382	6.542	1.201	50,26	31,23	15,21	3,30
	F	32.946	18.973	9.148	3.931	894	57,59	27,77	11,93	2,71
2e année	T	68.914	31.275	21.416	13.003	3.220	45,38	31,08	18,87	4,67
	G	35.712	14.837	11.431	7.546	1.898	41,55	32,01	21,13	5,31
	F	33.202	16.438	9.985	5.457	1.322	49,51	30,07	16,44	3,98
3e année	T	67.834	26.238	19.610	13.762	8.224	38,68	28,91	20,29	12,12
	G	35.041	11.939	10.241	7.991	5.230	33,73	28,93	22,57	14,77
	F	32.433	14.299	9.369	5.771	2.994	44,09	28,89	17,79	9,23
4e année	T	57.568	20.973	16.878	11.736	7.981	36,43	29,32	20,39	13,86
	G	29.746	9.143	8.643	6.788	5.172	30,74	29,05	22,82	17,39
	F	27.822	11.830	8.235	4.948	2.809	42,52	29,60	17,78	10,10
5e année	T	49.711	18.485	14.015	9.611	7.600	37,19	28,19	19,33	15,29
	G	24.815	7.679	6.809	5.432	4.896	30,92	27,44	21,89	19,73
	F	24.895	10.806	7.206	4.179	2.704	43,41	28,94	16,79	10,86
6e année	T	37.602	15.674	10.229	6.657	5.042	41,69	27,20	17,70	13,41
	G	17.478	6.181	4.662	3.504	3.131	35,37	26,67	20,05	17,91
	F	20.124	9.493	5.567	3.153	1.911	47,17	27,66	15,67	9,50

Prenons, pour établir une estimation, la fin de la 2<sup>e</sup> année, au niveau d'enseignement qui concerne encore la majorité des élèves : 21.416 élèves avaient un an de retard, 13.003 en avaient deux et 3.220 trois.

21.416 x 117.891 FB =	2.524.753.656 FB
13.003 x 117.891 FB =	1.532.936.673 FB
3.220 x 117.891 FB =	379.609.020 FB
	4.437.299.349 FB

En Belgique francophone, en 1986, le **surcoût lié aux redoublements dans l'enseignement secondaire dépasse donc les quatre milliards FB.**

Quel chiffre atteindrait-on si nous pouvions ajouter le surcoût lié aux redoublements dans l'enseignement primaire et universitaire ? Lors d'une conférence de presse, le 22 novembre 1990, les ministres Y. YLIEFF et J.-P. GRAFE ont avancé le chiffre de sept à huit milliards. Cette estimation couvre l'enseignement obligatoire. Vu l'ampleur de l'échec scolaire au secondaire, on ne serait pas étonné qu'elle soit en dessous de la réalité. Une étude sérieuse mériterait sans doute d'être faite afin d'établir avec précision le coût des redoublements. Quoi qu'il en soit du chiffre réel, on devine aisément que toute opération qui réussirait à réduire substantiellement - voire à **supprimer complètement** - le taux de redoublements déboucherait sur une réduction substantielle des coûts de l'enseignement.

#### Références bibliographiques

ALLAL L. & SCHUBAUER-LEONI M.L. (1991), *Progression scolaire des élèves : le «redoublement»*, dans le contexte genevois, in *Recherche en Education - Théorie et Pratique* n° 11-12, 1992.

BAIN D.,  
Le redoublement, une mesure pédagogique, pour qui ?, in *La recherche au service de l'enseignement ? Centre de recherches psychopédagogiques : Genève*, 1988, pp. 57-72.

BAUDELLOT C. et ESTABLET R.,  
*Le niveau monte.*, Ed. Le Seuil, Collection «Points Actuel», Paris, 1979.

BLOOM B.S.,  
*Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Bruxelles : Labor, 1979

BLOOM B.S.,  
Le défi des deux sigmas, in M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Eds), *L'art et la Science de l'enseignement.*, Bruxelles : Labor, 1986.

BOURDIEU P. et PASSERON J.C.,  
*La reproduction.*, Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

CARROLL J.B.,  
*A model of school learning, Teachers College Record, 1964, 64, pp.723-733.*

COLEMAN J.S.,  
*Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C.: United States Government Printing Office, 1966.

CHEVALLARD Y.,  
Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.M. DE KETELE (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Pédagogies en développement, 1986.

CLOOS P.,  
Vergelijkende statistieken betreffende de problematiek van het zittenblijven in het lager en secundair onderwijs, Brussel: Ministerie van Onderwijs, Document interne, 1989.

DE LANDSHEERE G.,  
*Examens et Evaluation continue. Précis de docimologie.*, Bruxelles : Labor, 1980.

DE LANDSHEERE G.,  
*Introduction à la recherche en éducation*, Liège : Thone, 5<sup>e</sup> édition, 1982.

DE LANDSHEERE V.,  
La compétence minimale et son évaluation, Thèse de doctorat, Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université, 1987.

DE LANDSHEERE V.,  
La réussite à l'école primaire. Une loterie ? in *Education, Tribune libre, 212*, pp. 37-40, 1989.

DELTOUR N. et HENRY G. ,

*Une évaluation du rendement des mathématiques dans l'enseignement secondaire belge.* Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes : Coll. Recherche en Education, n° 33, 1988.

Direction générale de l'Organisation des Etudes ,  
*Etudes et documents*, Bruxelles : Ministère de l'Education nationale, 8, 1986.

DOYLE W. ,

Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (Eds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, 1986.

*Enjeux, Revue Didactique du Français*, Namur, 4, 3-5; 5, 4-6; 6, 5-6.

FOURMY P. & HENRY G. ,

Indicateurs internationaux d'efficacité de l'enseignement, Deuxième phase du projet CERI/OCDE, Rapport annuel, Service de développement et d'évaluation des programmes d'éducation de l'Université de Liège, 1991.

GAUSSEN F. ,

Rien de nouveau sous le soleil, in *Le Monde*, dossiers et documents, numéro spécial, n° 126, p. 16, 1985.

GLASS G.W. ,

Integrating findings: the meta-analysis of research, in SHULMAN L.S., (Ed.), *Review of Research in Education*, Itasca, IL: Peacock, Vol. 5, pp. 351-379., 1977.

GLASS G.W., CAHEN L.S., SMITH M.L., FILBY N.N. ,  
*School Class Size: Research and Policy.*, Beverly Hills, Calif.: Sage Publication, 1982.

GRISAY A. ,

Les mirages de l'évaluation scolaire (1), Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire?, in *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*, XIX, 5, pp. 29-42, 1984.

GRISAY A. ,

La recherche APER fait chuter les taux de retard scolaire, in *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*, XXII, 8, pp. 3-20, 1988a.

GRISAY A. ,

Les recherches Input-Output, Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, 1988b.

GRISAY A. ,

Transitions et échec scolaire, in *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences* (OCDE : Examens des politiques éducatives), Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, pp. 169-188, 1991.

GRISAY A. ,

Transitions et échec scolaire, in *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences* (OCDE : Examens des politiques éducatives), Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, pp. 443-456, 1991.

GRISAY A., DE BAL R., DE LANDSHEERE V. ,

*Comment situer les compétences de mes élèves en français et en mathématique ?* 2e année, 1984.

HENRY G. ,

*Rendement de l'enseignement des Sciences en Belgique francophone.* Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes : Coll. Recherche en Education, n° 8, 1976.

HOLMES C.T. & MATTHEWS K.M.,

The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis, in *Review of educational Research*, Vol. 54, 2, pp. 225-236, 1984.

HUSEN T. (Ed.) ,

*International Study of Achievement in Mathematics : A Comparison of Twelve Countries, Vol. II.* Stockholm : Almqvist and Wiksell; New York : Wiley, 1967.

HUSEN T. ,

*L'école en question*, Bruxelles : Mardaga, 1979.

JACKSON G.B. ,

The research evidence on the effects of grade retention, in *Review of Educational Research*, Vol. 45, 4, pp. 613-635, 1975.

KLINKENBERG J.-M. ,

La crise des langues en Belgique, in MAURAIJ. (Ed.), *La crise des langues, Québec, Gouvernement du Québec*, Paris, Le Robert : Coll. «L'ordre des mots», pp. 95-145, 1985.

LAFONTAINE D. et GRISAY A. ,  
*Pour un parcours scolaire sans «ratés». Réduire l'échec en début de secondaire : que suggère la recherche ?*, Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, 1988.

LEJONG M., DETHEUX M., GRISAY A. ,  
*Epreuves d'évaluation sur les compétences de base en mathématique*, 4e année, 1987.

LORET M.-T. ,  
Rendement de l'enseignement de l'anglais en Belgique francophone, Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes : Coll. Recherche en Education, n° 15, 1980.

PERRENOUD Ph. ,  
L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire ?, in *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*, Août, 17, 1982.

PERRENOUD Ph. ,  
*La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève : Droz, 1984.

PIAGET J. ,  
*Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : P.U.F., 2e édition, 1973.

PLOWDEN REPORT ,  
*Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*, London: Her Majesty's Stationery Office, 1967.

POSTHUMUS K. ,  
*Levensgehell en school*, La Haye, S. édit, 1947.

RIVIERE R. ,  
*L'Europe en échec scolaire*, Bruxelles : C.E.E., 1988.

RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P., OUSTON J., SMITH A. ,  
*Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books, 1979.

SEIBEL C. ,  
Genèses et conséquences de l'échec scolaire, in *Revue Française de Pédagogie*, 67, 1984.

Statistisch Jaarboek Onderwijs, 1988-1989.

VAN HAECHT A. ,  
*L'enseignement rénové. De l'origine à l'échec*, Bruxelles, 1985.

WALKER D.A. ,  
*The IEA Six-Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-one Countries*, Wiley: New York, 1976.

#### NOTES

- (1) Cet article doit beaucoup à tous les chercheurs du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. Leur réflexion a abondamment nourri la mienne. J'ai également profité de leurs investigations en divers domaines; notamment de celles de A. GRISAY, M. DETHEUX et V. DE LANDSHEERE qui m'ont transmis toute une série de données statistiques essentielles. Il m'importe ici de remercier tous mes collaborateurs.
- (2) Comme le montrent les données recueillies par Detheux M. et al. (1991) dans le cadre de la recherche APER secondaire (cf. plus loin), ce constat peut se comprendre. En Communauté française de Belgique, certains établissements bénéficient de leur bonne réputation : leur recrutement est important et de qualité ; par voie de conséquence, les classes comportent beaucoup d'élèves dont le niveau est supérieur à celui observé dans des établissements à piètre réputation. Il est probable que, dans pareilles conditions, la relation entre taux d'encadrement et rendement scolaire serait infirmée si elle était mise sous épreuve.
- (3) De Landsheere V. (1987) s'est amusée dans sa thèse de doctorat à synthétiser ces trois sources. Je lui dois toutes les citations reprises ici.
- (4) Leclercq-Boxus E., Une tentative d'insertion de l'évaluation formative dans la pratique quotidienne : l'opération PREDIC, *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, novembre 1981, 9, pp. 9-39.
- (5) La courbe en J est caractéristique de la distribution idéale au terme d'une séquence d'enseignement conçue selon les principes de Bloom. Dans son ouvrage *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. (Bruxelles, Labor, 1980, 6e édit.), De Landsheere G. a clairement expliqué le mythe de la courbe de Gauss et les raisons pour lesquelles seule la courbe en J reflète la véritable réussite pédagogique.
- (6) Bien que le seuil de signification ne présente guère d'intérêt dans le cas présent qui relève typiquement de la statistique descriptive, nous le mentionnons à titre indicatif : 0,00001.
- (7) Ce qui correspond à un seuil de probabilité de 0,33.
- (8) Ce qui correspond à un seuil de probabilité de 0,46.
- (9) Ce qui correspond à un seuil de probabilité de 0,46.
- (10) Si l'on oppose deux groupes de sujets, les uns choisis pour leurs scores faibles, et les autres choisis pour leurs scores

élevés, un même traitement expérimental (et, partant, toute influence éducative) n'entraîne pas des effets également marqués : le groupe faible se caractérise presque toujours par un progrès moyen plus élevé que l'autre. Sur la notion de régression statistique, on consultera **De Landsheere G.** (1982).

(11) 
$$\frac{\text{Moyenne du groupe expérimental} - \text{moyenne du groupe de contrôle}}{\text{écart-type du groupe de contrôle}}$$
 ou
 
$$\frac{\text{Mex} - \text{Mc}}{\text{sc}} = \text{amplitude de l'effet}$$

- (12) Nous adaptons librement la citation suivante : «Thus those educators who retain pupils in a grade do so without valid research evidence to indicate that such treatment will provide greater benefits to students with academic or adjustment difficulties than will promotion to the next grade.»
- (13) La citation anglaise est la suivante : «Because this cumulative research evidence consistently points to negative effects of non promotion, the burden of proof legitimately falls on proponents of retention plans to show there is compelling logic indicating success of their plans when so many plans have failed».
- (14) **De Landsheere V.** (1989) propose une formulation synthétique de l'idée de **Grisay A.** :  
*« quand un maître sait ou croit savoir d'avance que tous ses élèves ignorent une matière, il ne pose pas de questions d'examen à ce propos. De même, quand il sait ou croit savoir d'avance que tous les élèves réussiront une question, il l'évite. Bref, les maîtres s'arrêtent de préférence aux matières qui différencieront les élèves entre eux. Ils n'évaluent donc ni le déficit commun, ni l'acquis commun de leur classe, ce qui les conduit à une surestimation de l'hétérogénéité de leur classe ».*
- (15) La courbe en J est caractéristique de la distribution idéale au terme d'une séquence d'enseignement conçue selon les principes de **Bloom**. Dans son ouvrage *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie* (Bruxelles, Labor, 1980, 6e éd.), **De Landsheere G.** a clairement expliqué le mythe de la courbe de Gauss et les raisons pour lesquelles seule la courbe en J reflète la véritable réussite pédagogique.
- (16) «Dans un essai paru en 1977, **Neave G.** s'attachait à démontrer comment les systèmes d'enseignement d'Europe occidentale étaient passés au cours des vingt années précédentes d'une idéologie de la prédestination à une idéologie de la rédemption. Cet auteur recourait en l'occurrence à l'analogie historique puisque ces deux concepts font référence respectivement au calvinisme et au catholicisme. (.).