

LUTTER CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE : EST-CE LA BONNE LOGIQUE ?

Avec plus ou moins de vigueur, la lutte contre l'échec scolaire est engagée aujourd'hui dans tous les pays industrialisés. Les ministres de l'éducation des pays de l'OCDE en ont même fait leur thème prioritaire, en appelant en 1991 à promouvoir une "éducation de qualité pour tous".

Réfléchir avec vous à deux – trois choses que j'ai apprises au contact avec l'école primaire genevoise et qui me font poser cette question.

Si je me permets de parler de l'école primaire genevoise en terre vaudoise, ce n'est pas parce que je considérerais ce canton et sa politique scolaire comme exemplaire, loin de là, mais plutôt par ce que la politique scolaire de ce canton me semble avoir traversé un certain nombre d'étapes du changement de l'école un peu avant les autres, à la faveur de la structure particulière de sa société et de son économie. Dans l'espoir que nous pouvons en apprendre quelque chose.

Quelques indices seulement : Genève est un canton à 98% urbain. En 1960 déjà 55% des personnes actives y travaillaient dans le secteur des services (contre 45% dans le canton de Vaud, avec une forte concentration dans deux espaces restreints de son grand territoire : Lausanne et la Terre sainte sous l'influence genevoise). Cela veut dire entre autres que la classe moyenne salariée est très tôt fortement représentée à Genève. La population, en très rapide expansion, comportait en outre dès 1960 plus d'un quart d'étrangers, une proportion qui tendra rapidement vers le tiers. Dans le processus de transformation du tissu économique, ce qui restait de la classe ouvrière allait être composé rapidement de près de 50% de travailleurs d'origine étrangère, c'est-à-dire sans droit de vote et sans impact politique direct. Le parti radical avait dominé la scène politique genevoise durant les années 1950 encore, mais il perdit sa prépondérance au parlement et surtout la majorité au gouvernement lors d'une grande défaite aux élections de 1961, moment où par ailleurs le socialiste André Chavanne y entra, qui devait assumer le DIP durant six législatures consécutives. Au parlement, depuis 1961, le parti socialiste occupe entre 20 et 25% des sièges du Parlement, à côté d'un parti communiste qui a représenté bon an mal an entre 14 et 20%. Deux composantes souvent alliées mais exprimant l'une plutôt les classes moyennes et l'autre la classe ouvrière (schématique).

En matière scolaire, les débats politiques et pédagogiques ont pris une tournure nouvelle dès le milieu des années cinquante, dans une conjoncture économique très favorable, en singulier contraste avec le marasme économique et les conflits sociaux des années d'avant-guerre. Schématiquement, avec des orientations et des arguments qui leur sont propres, les milieux de droite et de gauche convergent alors en matière de politique de l'éducation.

1. Du côté de la droite et des milieux dirigeants - de l'économie et de la science notamment - a surgi dans ces années cinquante un souci nouveau, celui de manquer d'un nombre suffisant des cadres hautement qualifiés réclamé par le développement sans précédent des activités économiques, scientifiques et techniques dans un monde devenu par ailleurs plus concurrentiel. Le lancement en pleine guerre froide du premier satellite artificiel par l'Union soviétique (en 1957), n'a pas peu contribué à renforcer ce courant dans les milieux dirigeants. C'est à cette époque aussi que l'OCDE lance un concept nouveau, devenu courant depuis, celui de "capital humain". Elle désigne ainsi le stock de connaissances et compétences disponibles et utiles dans une économie - une dimension qualitative en quelque sorte du facteur de production travail - et dont les analyses économiques ont montré dans ces années cinquante le rôle essentiel pour la croissance économique. Selon les thèses entrepreneuriales progressistes, il fallait donc élargir le centre et le sommet de la pyramide des compétences et des qualifications techniques, scientifiques et sociales. Les milieux de droite ont de ce fait adhéré plus facilement à une politique scolaire plus promotionnelle que sélective, renonçant à la volonté de sélection restrictive d'une petite élite qui avait largement prédominé jusque là.

2. Du côté des sensibilités de gauche, bientôt élargies à une partie du centre, resurgissait la revendication d'une école de justice sociale, assurant une distribution plus égalitaire de la culture, facteur de liberté et d'émancipation individuelle et d'accès aux bonnes places sociales. A Genève, la présence d'un socialiste à la tête du département de l'instruction publique a évidemment renforcé cette revendication, par ailleurs déjà ancienne. Deux grandes offensives parlementaires socialistes à l'appui d'un projet d'école moyenne avaient échoué en 1927 et en 1946. Mais entre temps, ce sont les radicaux qui ont préparé un projet de cycle d'orientation dans la deuxième moitié des années 1950, qui a été mis en place par le socialiste Chavanne dès 1962. Il est intéressant de noter au passage que les protagonistes de l'école moyenne avaient en 1927 et 1946 encore plaidé au nom

d'un "accès plus démocratique à l'élite". Cette notion est devenue politiquement suspecte dans les années 50-60, et ne figure pas dans le débat parlementaire qui en 1964 adoptait la loi sur le CO à l'unanimité. On ne demandait plus que soit démocratiquement recrutée une élite minoritaire, on entendait ouvrir le champ, "démocratiser les études", favoriser l'émancipation sociale et civique par l'accès de tous à la culture, et l'instauration d'une véritable "égalité des chances" de réussite à l'école et, grâce à elle, dans la vie.

Je ferais volontiers l'hypothèse que le canton de Vaud est entré dans ces turbulences depuis un peu plus d'une dizaine d'années sous l'effet des mêmes causes macro-sociales et économiques (tertiarisation, montée des classes moyennes salariées, etc.), mais qu'il les assume naturellement à sa manière et dans une configuration globale qui a bien changé, pour Genève aussi. Je ne veux surtout pas prétendre que nous sommes les jouets de l'histoire ; nous faisons l'histoire, mais nous la faisons toujours avec, contre, malgré un grand nombre d'autres et dans des constellations changeantes de forces sociales qui nous échappent souvent. Tout l'enjeu de la sociologie est là pour moi : un déterminisme méconnu est une fatalité, un déterminisme reconnu est une chance d'en maîtriser les conséquences, voire de s'en servir. (La gravitation universelle = déterminisme dont la connaissance et la reconnaissance nous permet de voler)

A Genève, dans les années 60, la création du Cycle d'orientation, l'instauration d'un système plus généreux d'allocations d'études, et d'autres mesures furent décidées avec de larges majorités au Parlement. Et le thème de la lutte contre l'échec scolaire dans l'enseignement primaire est apparu à ce moment-là aussi. Pour l'enseignement primaire, une enquête conduite par Samuel Roller dans le cadre d'un Service de la recherche pédagogique nouvellement créé en 1958 au DIP a montré en 1962 l'ampleur du retard scolaire¹ accumulé par les élèves du fait des redoublements au fil des degrés (46% des garçons de 12 ans (âge 6P) et 35% des filles au moins un an de retard). Elle a aussi mis en évidence des différences significatives entre garçons et filles et plus encore entre enfants d'origines nationales et sociales différentes. Le retard scolaire était d'autant plus fréquent et grave que les élèves sortaient de milieux économiquement, socialement et culturellement plus défavorisés.

¹ On appelle ainsi toute différence négative entre l'âge théorique du degré fréquenté et l'âge réel de l'élève

Ces résultats provoquèrent la surprise et même le scandale dans certains milieux politiques et pédagogiques. Mais déjà, à l'époque, des recherches analogues arrivaient à des constats semblables en France, dans les pays nordiques, aux Pays Bas, aux Etats-Unis. Un peu partout aussi, une nouvelle critique de l'école traditionnelle mariait des arguments de justice sociale avec un souci utilitariste de capital humain et des reproches plus techno-rationnels de "mauvais rendement" ou de "gaspillage de talents".

Dans l'enseignement primaire genevois, diverses mesures de lutte contre "l'échec scolaire" furent prises dès les années soixante. Par exemple, une ouverture plus large des classes enfantines, favorisant notamment la préscolarisation des enfants d'immigrés, une application large des possibilités de dispense d'entrée précoce en première primaire, la réforme des méthodes d'enseignement et des modalités d'évaluation (p.ex., l'intégration de la note d'orthographe dans une note globale de français), des incitations diverses aux enseignants et aux inspecteurs, etc.

Mais qu'entend-on exactement par "échec scolaire" ?

Viviane Isambert-Jamati, sociologue de l'éducation française

"on parle aujourd'hui de l'échec scolaire dans l'absolu comme on parle de "la drogue", comme on parlait naguère de "l'avortement". On désigne là, autrement dit, un problème social. Or la réflexion sociologique doit toujours être circonspecte devant un tel singulier généralisant, qui peut recouvrir des réalités diverses, et hypostasier une notion liée à un contexte historique donné " (1989).

L'échec scolaire, une représentation institutionnelle

Nul doute, avec son enquête, Roller a mis en 1962, le doigt sur un phénomène aussi ancien que l'école primaire elle-même, au moins depuis que l'obligation scolaire l'oblige à accueillir tous les enfants. Des parcours scolaires qui ne correspondent pas à la norme institutionnelle ont toujours existé.

La documentation historique montre qu'à la fin du XIXe siècle, l'école publique était aussi confrontée à des élèves réfractaires ou médiocres du point de vue de la norme d'excellence scolaire. Mais on traitait alors de ces élèves comme si leur incapacité à satisfaire aux attentes disciplinaires ou cognitives de l'école était due à leur "caractère" propre en tant qu'individus. Ils étaient désignés tantôt comme

"vicieux", "réfractaires", "ascolaires", "asociaux" tantôt comme "peu doués", voire "débiles". Dans cette lecture, l'école - aidée et légitimée le cas échéant par la psychométrie naissante (Lacrosse et alii, 1979) - ne jouait qu'un rôle de révélateur de qualités, de dons et de faiblesses ou de tares, considérées comme intrinsèques aux élèves et sur lesquelles l'école n'avait que peu de prise. L'école était ouvertement et légitimement sélective et restrictive. L'égalité des chances réclamait certes que les conditions, les règles du jeu et les exigences soient les mêmes pour tous, mais il y avait beaucoup d'appelés et peu d'élus. Aux élèves de faire leurs preuves. L'école organisait le jeu et donnait des chances à chacun, mais elle passait légitimement pour une sorte d'arbitre neutre, sans prise sur les dispositions des élèves. Le redoublement d'un degré était simplement une seconde chance. Dans bien des systèmes éducatifs, aujourd'hui encore, il subsiste d'ailleurs des quotas plus ou moins explicites pour le nombre d'élèves qui, à l'issue de l'école primaire, passeront dans des écoles ou des filières plus ou moins prestigieuses et surtout plus ou moins avantageuses du point de vue des portes qui restent ouvertes pour la carrière scolaire et sociale.

Les phénomènes que recouvre de nos jours la notion d'échec scolaire, les difficultés de certains élèves à satisfaire en lieux et temps voulus aux attentes de leurs maîtres, sont donc anciens. Mais leur interprétation et leur explication légitime ne laissait pas place à la notion d'échec, car il n'y a pas d'échec tant que l'on ne s'attend pas à une réussite, tant que l'explication renvoie l'incapacité disciplinaire ou intellectuelle de certains élèves à des caractéristiques individuelles sur lesquelles l'école n'a pas prise.

Et de fait, Isambert-Jamati (1985) a montré que dans l'usage français, la notion d'échec scolaire apparaît, au début des années 1950, dans des études psychologiques, de grande envergure, qui arrivent au constat alors surprenant que certains élèves "normalement doués" du point de vue de l'intelligence mesurée par des tests psychométriques, ne réussissaient pas "normalement" à l'école. On parle d'échec scolaire d'abord à propos "d'enfants que l'on s'attend à voir réussir et qui sont cependant en échec".

Un pas de plus a été très rapidement franchi dans le climat du début des années 60. Dans certains milieux, la notion d'échec a été généralisée à tous les élèves, indépendamment des attentes individuelles qu'on pouvait avoir à leur égard. Implicitement ou explicitement *l'on s'attend alors à ce que tous réussissent ou*

puissent réussir. Une hypothèse forte, bien évidemment, mais qui est déjà à la base de l'enquête de Roller. Socialement, politiquement et pédagogiquement il est devenu problématique que le projet de l'école ne réussisse pas pour tous ou que tous ne réussissent pas le projet de l'école. Du coup, les parcours scolaires atypiques ne sont plus aussi légitimement référés à la fatalité biogénétique ou au hasard d'une distribution des "dons" et des "talents" individuels que l'école ne maîtriserait pas. La critique de "*l'idéologie du don*", formulée entre autres par Bourdieu (1966) est d'ailleurs reçue avec intérêt à ce moment-là, notamment dans les milieux pédagogiques progressistes. Il devient légitime de demander des comptes à l'école : que fait-elle, que peut-elle faire, pour éviter les échecs ? L'école n'est plus seulement arbitre.

Cette nouvelle sensibilité n'est pas apparue en même temps et avec la même force dans tous les contextes socio-politiques ; mais elle est aujourd'hui largement diffusée dans les sociétés industrialisées occidentales. Et on ne sait plus très bien qui échoue par rapport à quel projet et aux yeux de qui : échec des élèves = échec de l'école.

La réussite ou l'échec ne se définissent que par rapport à un projet, et un projet est au premier chef une représentation, une vision pour l'avenir. A l'école, c'est une représentation des connaissances, compétences et maîtrises qu'un élève devrait avoir acquises au terme d'une période déterminée de scolarisation. Ce qui soulève deux questions :

- Quelles compétences, connaissances, etc. ?
- Quel terme, quel horizon temporel ?

On a partout beaucoup travaillé sur la première question, en analysant, révisant, précisant, détaillant puis resynthétisant les objectifs. On s'est demandé aussi plus systématiquement s'ils étaient compatibles avec le développement moyen des capacités mentales des enfants. On a énormément travaillé sur les plans d'études, les méthodologies et les matériels, notamment aussi en invoquant la lutte contre l'échec scolaire ; et ce travail n'est pas près de s'arrêter. C'est même devenu une des composantes permanentes et professionnalisées des systèmes d'enseignement à tous les niveaux.

On a beaucoup moins hésité sur la réponse à donner à la seconde question, celle de la temporalité. Déjà avec la notion de retard scolaire on s'inscrivait tout

naturellement - c'est-à-dire tacitement, sans même en discuter - dans la temporalité institutionnelle héritée de la tradition : le découpage du cursus scolaire en années qui se suivent additivement, que chaque élève parcourt en séquence et dont chacune comporte un programme prescrit pour tous.

Dans cette logique, la réussite est très vite définie comme le passage sans encombre d'une année de programme à la suivante, l'échec comme le redoublement d'une année de programme. Traditionnellement, le redoublement était d'ailleurs la principale, voire la seule mesure de remédiation dans l'enseignement primaire, mise à part la relégation dans des classes dites spéciales. On notera par ailleurs que cette définition de l'échec scolaire est aussi compatible avec ce que les systèmes d'enseignement savent facilement mesurer: la différence entre l'âge de l'élève et l'âge théorique du degré. Le passage des élèves d'un degré au suivant fait l'objet d'enregistrements administratifs qui peuvent être traduits en statistiques et en indicateurs : des taux de promotion et de redoublement, les fractions d'élèves d'un degré qui passent ou ne passent pas au degré suivant.

Même qu'il est fortement ancrée dans la tradition, le caractère mécanique et uniforme de cette lecture de la réalité ne doit pas tromper. Les élèves n'apprennent pas tous au même rythme. Des études américaines montrent que le temps nécessaire aux apprentissages peut varier du simple au quintuple ; là où il faut une heure aux uns il en faut cinq aux autres. Les plans d'études et les rythmes annuels supposent une homogénéité des dispositions des élèves, des conditions, des pratiques enseignantes qui est naturellement illusoire. Les conditions diffèrent selon les années, les lieux et les classes. La composition des classes, notamment l'origine sociale des élèves, mais aussi d'autres facteurs, est fort variable selon les communes et les quartiers. Les enseignants diffèrent entre eux. Leurs sensibilités, leurs orientations éducatives, leurs idées pédagogiques, leurs visions des projets de vie de leurs élèves, leurs conceptions de l'école et du travail scolaire infléchissent leurs pratiques tout autant sinon plus que la formation commune et l'identité statutaire, les plans d'études détaillés, les méthodologies et les matériels pédagogiques. Ils n'enseignent pas tous exactement la même chose de la même façon, d'autant que les plans d'études sont chroniquement surchargés et que chacun doit choisir des priorités. Lorsqu'ils évaluent, ils n'ont pas nécessairement ni les mêmes critères ni la même représentation de ce qu'est maîtriser une notion ou une compétence. Qu'est-ce donc exactement que réussir ? Réussir les épreuves

soigneusement préparées par la maîtresse ou le maître ? Ou bien, savoir se débrouiller pour apprendre ce qu'il faut quand il faut ? Et d'ailleurs, qu'est-ce exactement que savoir lire en fin de première primaire ? Qu'est-ce exactement que maîtriser la soustraction en fin de troisième ? Il n'existe pas de critère absolu ou universellement partagé entre tous les intéressés. D'autant que, de surcroît, chacun apprécie aussi différemment ce qu'il considère comme le potentiel d'un élève, indépendamment de ses performances. Quoiqu'on en dise, ni le projet, ni par conséquent la réussite ou l'échec au bout d'une année ne sont clairement définis de la même façon par et pour tout le monde.

Dans la réalité, on a bien plutôt à faire à un continuum. Parmi les élèves promus d'un degré au suivant, il y en a sans doute toujours quelques-uns qui répondent assez exactement à une définition exigeante de la réussite, tandis que de l'autre côté, les résultats scolaires de certains élèves leur permettent "tout juste de passer" au degré suivant. Entre ces extrêmes se profile une majorité d'élèves "moyens". La décision d'un point de coupure entre promus et recalés résulte en fin de compte d'une double opération de comparaison : 1) la distance qui sépare les plus faibles des objectifs du travail de l'année tels que se les représente l'enseignant et 2) la distance qui sépare ces élèves des autres élèves de la classe. Ce caractère comparatif de l'évaluation, qui fonde le jugement, relativise encore un peu plus la notion d'échec, puisque la décision dépend pour une part de la composition de la classe.

En tous cas, lorsqu'on mesure les connaissances ou compétences des élèves avec des épreuves standardisées à travers plusieurs écoles et classes, on observe toujours que certains élèves promus dans une école auraient redoublé dans une autre et vice-versa.

Les notions de réussite et d'échec scolaires associés au redoublement sont donc assez relatives dès qu'on cherche à saisir plus précisément ce qu'elles recouvrent. L'assimilation de l'échec au redoublement relève de l'artefact.

Un artefact mais efficace

Ce regard critique devrait inciter le chercheur à renoncer à définir et à mesurer une notion aussi relative et floue et par conséquent aussi à dénombrer les élèves "en échec". Mais on peut regarder la chose sous un autre angle, et penser que si le redoublement comme mesure de l'échec scolaire est bien à un artefact institutionnel dont la substance, le contenu et la signification ne sont ni précis, ni

univoques ni homogènes, cet artéfact n'en a pas moins cours et a des effets à court terme et des conséquences à plus long terme. Le sociologue considère alors que les acteurs et le système fonctionnent objectivement avec cette notion d'échec. Il constate que des jugements d'échec sont émis par les enseignants, discutés avec des inspecteurs, reçus, interprétés et parfois contestés par les parents et les élèves, traduits en mesures concrètes qui ont des conséquences pratiques.

De plus, la panoplie des mesures de remédiation s'est étendue un peu dans l'enseignement primaire, à la faveur du développement des activités d'appui ou de soutien individualisé. Ces nouvelles mesures, qu'on pourrait appeler de "remédiation douce", visent à éviter l'échec. Tant qu'elles sont en cours on ne parle en général pas encore d'échec scolaire, mais de difficultés ou de problèmes qui pourraient y conduire. La notion d'échec apparaît dans le discours lorsque ce type de "remédiation douce" a échoué, lorsqu'en vertu de la gravité des difficultés, on revient à la remédiation léguée par la tradition: le redoublement du degré scolaire que l'élève vient de parcourir. A ce moment-là on parle couramment d'échec scolaire. Inversement les acteurs (enseignants, parents et élèves notamment) considèrent en général que l'échec est véritablement consommé lorsqu'un redoublement est décidé. Et celui-ci leur apparaît comme le **signe tangible de l'échec scolaire**.

Dans le fonctionnement normal de l'institution, le redoublement est donc devenu une mesure de "remédiation forte"; puisqu'il consacre dorénavant un échec non seulement de l'action pédagogique courante mais aussi de la "remédiation douce". La plupart du temps, la décision de faire doubler un élève fait l'objet d'une procédure formalisée qui engage l'enseignant(e) responsable et son inspecteur(trice). On peut supposer que dans un contexte socio-politique globalement favorable à la lutte contre l'échec scolaire, où l'école est censée viser la promotion des élèves plutôt que la sélection ou l'exclusion, une telle décision soit souvent difficile à prendre de la part des enseignants, et mûrement pesée. De plus, dans leur ensemble, les parents sont de nos jours plus attentifs aux décisions scolaires et moins "soumis" au jugement des enseignants. Une décision de redoublement doit être plus souvent "négociée" avec eux, elle doit être solidement argumentée. On ne manque donc pas de raisons pour penser que les redoublements enregistrés sanctionnent effectivement des "échecs" jugés patents dans le concert des intéressés, des difficultés scolaires considérées comme graves.

Quant aux effets : le redoublement porte à conséquences dans la carrière des élèves concernés, ils perdent le contact avec leurs camarades, répèteront le même programme une nouvelle fois, perdent une année, etc. La plupart des enseignants y voient cependant un effet "thérapeutique", de remédiation précisément. Ils cherchent souvent à dédramatiser cette "perte" d'une année ou en tout cas à l'inscrire dans une visée préventive ou remédiatrice: l'élève "mûrira", surmontera ses difficultés, rattrapera son "retard".

Lorsqu'on les interroge au sujet des conséquences qu'ils anticipent pour les élèves, les enseignants genevois étaient (en 1991) d'accord à 97% avec la proposition "*Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire: cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future*". Inversement, ils rejettent à raison de 84% l'idée que "*Trop souvent le redoublement a des effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève*" (Pini, 1991)

Voilà ce qu'on peut appeler une opinion largement partagée. Malheureusement, les données d'observation lui donnent clairement tort. Le doublage porte bel et bien à conséquence dans la carrière scolaire des élèves, mais pas dans le sens suggéré par l'opinion des maîtres et des maîtresses. A Genève, au passage de 6ème primaire en 7ème du Cycle d'orientation, l'orientation des élèves retardés (qui ont doublé au moins un degré primaire) est très nettement moins avantageuse que celle des autres. Il suffit d'une seule année de retard pour que les chances d'accéder à une des sections prégymnasiales soient réduites d'un facteur de trois par rapport aux élèves réguliers. Pour trois élèves "réguliers" sur quatre, toutes les voies de formation ultérieure restent ouvertes, contre un sur quatre pour les élèves "retardés" !

Ce qui importe peut-être d'abord, c'est que la représentation et l'opinion des enseignants concernés soit si éloignée de cette réalité. Question de perspective temporelle sans doute : le court terme d'une année sur l'autre chez les enseignants, la vue d'ensemble et le moyen terme d'un parcours de 6 ans.

En tous cas, le redoublement dans l'enseignement primaire anticipe clairement sur l'orientation au passage vers le secondaire. L'*artefact* est aussi efficace dans ce sens. On peut évidemment hésiter sur l'interprétation de cet effet à long terme du doublage. On peut penser

- que le redoublement d'un degré n'a pas ou n'a que rarement l'effet thérapeutique attendu; ou bien

- qu'il sanctionne en général plus que des lacunes passagères, mais des difficultés et des incompétences graves et durables, ou enfin

- que la décision de faire doubler affecte durablement l'image de soi de l'élève et/ou celle que se font de lui ses parents, ses camarades, ses enseignants. D'autant plus probable que le redoublement devient plus rare.

Ce qu'il importe de souligner en tous cas, c'est que, dans de très nombreux cas, le doublage s'inscrit négativement dans la destinée scolaire ultérieure. Et ça, c'est une raison suffisante pour s'intéresser à l'évolution du redoublement comme indicateur de l'échec scolaire.

L'expérience genevoise

(non pas qu'elle serait exemplaire ou unique, mais parce qu'au contraire elle est assez représentative de ce que de nombreux cantons et pays ont tenté de faire au cours des 30 dernières années, et aussi, tout simplement, parce que, plus que d'autres collectivités, ce canton s'est donné des outils statistiques de suivi de l'évolution du système éducatif qui permettent des observations fines et à long terme)

- Après l'enquête de Roller : alerte générale, suivie d'une baisse du taux de redoublement. 1974 : élèves de 12 ans : retard = 18% chez les filles, 22% chez les garçons.

- 1973 : prévisions démographiques à la baisse, conserver les ressources malgré la baisse des effectifs et les engager dans la lutte contre l'échec scolaire et l'inégalité sociale devant l'école. Deux mesures principales sont envisagées :

- réduire N. élèves/classe et

[Enquête pénibilité VD : 96% des enseignants consultés demandent à réduire les effectifs de classe et 46% redoublent cet argument dans les propositions spontanées.]

- appuis pédagogiques aux élèves en difficulté (d'abord en 1P seulement – "Fluidité" – puis jusqu'en 3P).

- Politique unanime : tous partis politiques, l'association professionnelle des enseignants, les cadres EP, les associations de parents, etc. Hypothèse de travail : dernier coup de collier pour éliminer l'échec scolaire et l'inégalité sociale à l'école primaire.

- Conséquences :

- Diminution N. élèves par classe de 26 à 19 élèves en moyenne (= +25% de ressources)

- Création de nombreux postes de maîtresses d'appui pour les 1P-3P

- Au total, un investissement supplémentaire colossal : 35-40% de ressources supplémentaires par élève !

- Or, dès 1977-78, les taux de redoublement augmentent, et précisément dans les petites classes dans lesquelles se concentre précisément tout l'effort de remédiation douce.

Graphique

J'ai discuté de ces données dès le milieu des années 80, avec la direction EP, avec les inspecteurs et avec la SPG. -> perplexité

Hypothèses explicatives des enseignants et des cadres EP:

- Il y a moins de transferts vers les classes spécialisées

- Il y a plus d'étrangers
- Il y a plus d'immigrés
- Vérification faite, ces hypothèses ne suffisent de loin pas à expliquer la reprise des taux de redoublement entre le milieu des années septante et la fin des années 80:
 - le passage depuis les classes normales vers les classes spécialisées augmente en même temps que la courbe des redoublements – par contre les retours depuis les classes spécialisées vers les classes normales sont plus rares; (graphiques pp 45 et 47)
 - la part des élèves à risque n'a pas augmenté :
 - variations mineures de la part des élèves étrangers, et pas synchrones avec l'hypothèse (graphique p. 49)
 - la part des enfants d'ouvriers tend au contraire à diminuer entre 1972 (43%) et 1984 (35%)
 - la part des élèves étrangers qui ne sont pas nés à Genève est passée de 50% en 1969 à 30% en 1980; elle n'a réaugmenté que très légèrement entre 1980 et 1988 (40%).
 - Par contre, la reprise du redoublement est bel et bien socialement sélective : en ne considérant que les élèves nés à Genève, l'augmentation est nulle pour les enfants de dirigeants, elle est modérée pour les enfants de classe moyenne, elle est forte pour les enfants d'ouvriers et plus encore d'ouvriers étrangers.

Deux constats importants :

- les idées et les hypothèses de travail qui étaient à la base de toute l'opération sont infirmées par le fonctionnement réel de l'école et les acteurs de tous niveaux ont une fausse représentation des causes de l'augmentation du redoublement.
- Il ne suffit pas d'augmenter les ressources pour combattre l'échec scolaire.

Le système et ses acteurs résistent à l'élimination du redoublement. Ce n'est pas tout à fait surprenant étant donné l'unanimité des opinions au sujet de ses bienfaits supposés. Même en première primaire, où le dispositif d'appui pédagogique était conçu pour réduire le redoublement à zéro (fluidité), le taux de redoublement n'a jamais été nul, bien au contraire, c'est là qu'il a le plus augmenté, aussi parmi les enfants nés sur place.

Pourquoi ? Comment expliquer ce qui se passe ?

Puisque notre théorie est fautive, il faut changer de perspective. : C'est plus compliqué que ça !

Quelques pistes seulement

Cherché des réponses dans le cadre de la Recherche-action Rapsodie, et de beaucoup de discussions personnelles et de travail avec les enseignants et les inspecteurs (entrevues, discussions de groupes, etc.).

Du niveau micro au niveau macro :

- C'est là que nous avons pris conscience de l'importance de l'évaluation (Perrenoud) – 120 épreuves par an !

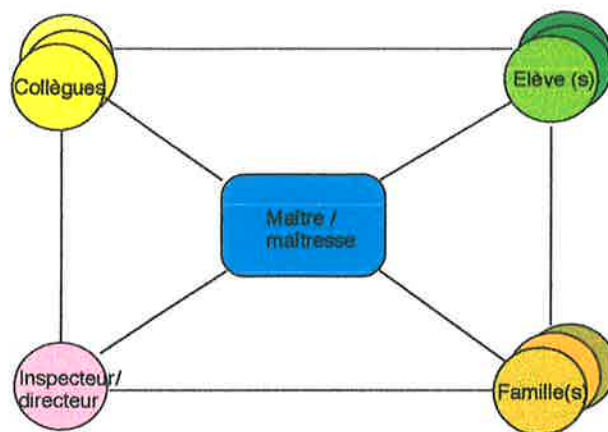
Micro : l'intensité du regard sur les élèves

- Dans l'expérience de l'élève, en classe, la diminution des effectifs augmente la visibilité de chacun, chacun davantage sollicité, activé, c'est bien, mais question de rythme personnel, d'empathie du regard, on peut moins facilement rester tranquille au fond près du radiateur.

- encore accentué dans les cas d'appui scolaire : regard scrutateur de deux adultes qui font équipe

Niveau Méso : la configuration dans laquelle se prend une décision de redoublement

La division en degrés se redouble en général d'une division du travail entre enseignants d'une même école, d'ailleurs de plus en plus souvent spécialisés pour l'enseignement dans un ou deux degrés. Le passage d'une année à l'autre s'accompagne donc souvent aussi du passage d'un ou d'une enseignante à un ou une autre.



Par ses décisions de promotion et de redoublement, un titulaire de classe définit la plupart du temps la composition de la classe d'un ou de plusieurs collègues pour l'année suivante, le plus souvent dans la même école. Il ou elle les fréquente et les connaît, au moins de réputation.

Il s'établit donc un rapport au moins virtuel avec eux, et dans ce rapport se jouent la physionomie de la classe qui va changer de maître, mais aussi le statut et l'image professionnelle de celui qui décide. Chacun sait cela, parce que chacun est aussi en situation de recevoir dans sa classe des élèves qui ont été préalablement instruits et promus par des collègues et chacun sait les questions qu'on peut se poser et les remarques qu'on peut faire dans ces situations, pas seulement à propos des élèves et de leurs acquis, mais à propos des compétences et du sérieux professionnel des collègues.

Beaucoup dépend ici de l'image que chacun peut se faire des autres, de leurs attentes et de leurs réactions potentielles, et aussi de la confiance que se font les maîtres et maîtresses d'une même école et du climat qui règne entre eux. Or, il n'existe (existait) guère de concertation organisée des attentes réciproques, des normes et standards et des latitudes d'appréciation. Dans de nombreuses écoles prédomine encore la culture de l'enseignant(e) seul(e) maître ou maîtresse à bord, derrière la porte de la classe fermée, où l'égalité des prérogatives et des responsabilités de chacun et chacune est jalousement gardée par la défense du quant à soi de chacun. Dans de telles situations, il apparaît toujours aussi un besoin de se prémunir du jugement possible des autres et de se protéger des conflits ou des critiques.

2. Il faut en général aussi convaincre l'inspecteur, l'inspectrice, le directeur ou la directrice de l'opportunité de la promotion ou du redoublement des élèves. Dans ce colloque, la personne investie d'une autorité supérieure, opère souvent une sorte d'arbitrage entre les divers intérêts en jeu : les élèves, les collègues, les parents, et elle assure la légitimité et la responsabilité de la décision. Beaucoup dépend cependant de la nature des relations de pouvoir et d'autorité. Dans le contexte genevois comme dans d'autres, on a assisté récemment à une sorte d'érosion de

l'autorité inspecturale, qui laisse aussi plus de latitude et d'influence aux enseignants. Et on sait par d'autres observations que lorsque dans une relation hiérarchique certaines décisions sont déléguées vers la base, celle-ci est tentée en moyenne d'appliquer des critères plus sévères (notamment pour se prémunir des critiques).

Nos discussions avec les enseignants nous ont permis d'entrevoir un effet émergent de la constellation des professionnels, sous la forme de la cristallisation au plan local d'une sorte de norme d'orientation tacite au sujet du nombre d'élèves que chacun(e) peut et/ou doit faire redoubler pour stabiliser un équilibre précaire dans la configuration d'ensemble. La diminution du nombre d'élèves par classe induirait dans ce cas mécaniquement une augmentation du taux de redoublement. En effet, si par exemple dans une école ou une circonscription, la norme d'orientation est de l'ordre d'un redoublant par an, cela représente un taux de redoublement de 4%, dans une classe de 25 élèves mais de 5% dans une classe de 20 élèves.

3. La décision de promotion et de redoublement concerne évidemment les familles et doit être communiquée aux parents d'élèves. Mais si la très grande majorité des parents souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école, leurs ressources culturelles et sociales sont inégales pour soutenir le travail et la motivation de leurs enfants, mais aussi pour interagir avec les enseignants dans des situations plus difficiles. Ici, le différentiel de statut social joue un grand rôle. Il ressort en tous cas des discussions avec les enseignants, que les décisions de redoublement doivent être bien préparées, négociées et donc argumentées avec les parents, lorsque ceux-ci sont de statut social et culturel élevé ; elles doivent emporter leur adhésion à la décision. Tel est beaucoup moins le cas avec des parents de condition modeste qui sont plus dépendants du jugement des professionnels, et souvent aussi plus fatalistes. Cela, les inspecteurs ou directeurs le savent aussi d'ailleurs.

La perception des enjeux a augmenté, en partie sous l'effet de la réduction des redoublements. Lorsqu'ils sont fréquents (45% des élèves au moins en 1962), les élèves doubleurs et leurs parents peuvent plus facilement considérer qu'ils font une expérience courante ou normale que lorsqu'ils ne sont plus que 18%.

Il faudrait nuancer ces propos sans doute et étudier de plus près diverses constellations locales, car tout ceci est aussi en mouvement et les situations locales diffèrent évidemment. Mais ce qu'il importe de voir, c'est que les collègues (souvent intériorisés ou fantasmés plutôt que réellement confrontés) jouent un rôle qui, pour être muet la plupart du temps, n'en est pas négligeable pour autant dans l'appréciation de l'opportunité de promouvoir ou de faire redoubler un ou plusieurs élève(s).

Donc : attention aux problèmes de concertation entre professionnels -> équipes plutôt que solitaires.

4. Les écueils de la concertation entre enseignants, dans le cas des appuis pédagogiques

- La maîtresse d'appui = un supplément de ressources, comment l'utiliser ?

- La définition et la désignation des élèves à "problèmes". Qu'est-ce qu'un élève qui a besoin de soutien ? Pour certains c'est évident, mais où est la limite ? Quelle est la nature de ses difficultés, quels sont les besoins et les méthodes qui permettent de les affronter. De plus, il faut s'entendre sur ces questions avec une collègue, la maîtresse d'appui.

- Se pose aussi la question de la définition des causes des difficultés scolaires :

- Parce que les attributions causales participent de la définition du problème de l'élève et de l'action à entreprendre,

- Mais définit aussi le lieu du contrôle (la famille, l'élève tout seul, l'école, la maîtresse ?) :

- Petite recherche auprès de maîtresses de 1P et maîtresses de soutien à propos d'élèves confiés à l'appui : Pourquoi cet enfant est-il en difficulté ? Les attributions des enseignantes (les deux) désignent exclusivement l'élève et sa famille comme origines des difficultés (toutes familles de condition modeste d'ailleurs). C'est parfaitement conforme à la théorie des attributions causales (psycho-sociologues) : celui qui est en situation dominante tend à s'auto-attribuer les causes d'un succès et à attribuer les causes d'un échec à celui qui est en situation dominée. Et vice-versa.

- Il y a évidemment dans le fonctionnement (pas dans l'esprit) des enseignantes en question un lien entre causes et responsabilité (culpabilité), et un besoin de se protéger.

- Mais on voit que ce qu'on pense d'une situation n'est jamais tout à fait innocent. Et pour faire partie de la solution d'un problème, il faudrait accepter d'être partie du problème.

- Autres enjeux :

- Comment s'entendre sur le partage de l'espace (en classe ou en classe séparée), sur le partage du temps et des horaires des élèves en appui, sur la façon de rencontrer l'envie d'autres élèves qui n'en avaient pas besoin, d'aller en classe d'appui. Les mesures préparatoires et accompagnatrices de l'appui ont largement sous-estimé cette dimension de la concertation. L'hypothèse que deux regards sur un même élève auraient des effets bénéfiques ne s'est souvent pas réalisée.

- Prédominance de l'accord dans deux figures du couple entre maîtresse de classe et maîtresse d'appui : 1) affinitaire et 2) domination de l'une sur l'autre (en général = la maîtresse de classe, en responsabilité). Renforcement de "l'équipe des

adultes” vis-à-vis de l’élève, mais aussi vis-à-vis des parents et de l’inspecteur ou inspectrice pour décider d’un redoublement proposé par deux professionnelles.

Niveau macro : le changement de la structure des inégalités

Traiterai plus généralement d'inégalité sociale **demain**. Brièvement un seul aspect

Pour souligner la tendance à la **dualisation de la société**. Non pas en deux moitiés, mais en 2/3-1/3 ou 80-20%.

Emergence d'une **classe moyenne majoritaire** qui **domine la scène**, parce que grâce à l'expertise et aux **qualifications**, elle est **aux commandes dans les entreprises, les bureaucraties, les médias, les écoles, etc.**

Cette classe moyenne n'est pas une **configuration homogène**, plutôt une **nébuleuse**. Elle n'est pas organisée comme l'était la classe ouvrière. Elle rassemble un ensemble de gens, **ni bourgeois ni prolétaires**, qui sont **souvent en désaccord** ou en **compétition** entre eux, mais qui, en ce qui concerne notre propos, ont une **caractéristique commune** : leur **position dépend massivement de leur capital scolaire**, de leur formation des diplômes scolaires ou professionnels qu'ils ont acquis au cours de leur formation initiale et des qualifications qui leur sont reconnues suite à la formation continue. Et c'est **cumulatif** : dans tous les pays industrialisés, **plus la formation initiale est élevée, plus on a accès à la formation continue**, une valeur dorénavant prioritaire.

Nous, les enseignants, en faisons partie. Par le biais de nos syndicats, nous participons même de plus en plus intensément aux processus de pilotage du changement de l'école. Ce changement porte entre autres aussi sur la culture dominante de l'éducation, la manière de penser et agir la pratique éducative, le **socio-constructivisme** est entré à l'école par les mouvements pédagogiques, auxquels il faut rendre hommage. Mais c'est une **autre manière de penser le développement de l'enfant, l'autorité, etc.** qui fonde les **convictions profondes de beaucoup d'enseignants**, mais qui est **souvent assez éloignée de celle qui a cours dans les familles modestes, notamment aussi d'origine étrangère.**

On note par exemple que dans ces milieux, la **persistance d'un certain fatalisme** devant le devenir de l'enfant ("j'étais aussi faible en maths") et de l'**imposition autoritaire** ("tapez-le, c'est la seule chose qu'il comprend"). Elles correspondent aux convictions profondes et aux évidences en matière éducative qui ont cours dans ces milieux. Dans la rencontre entre enseignants et ce type de parents, directement ou par l'intermédiaire de l'enfant, deux convictions profondes différentes de la vie, de l'éducation, de l'avenir, et deux évidences et deux logiques s'affrontent donc. L'incompréhension réciproque est quasiment garantie parce que les prémisses sont si différentes.

Du côté de l'école, on peut alors entendre des jugements comme "parents incultes", "arriérés", "brutaux", etc. Et ce n'est évidemment pas sans conséquences.

Je ne dis pas cela pour culpabiliser qui que ce soit. Mais là aussi, il importe de prendre conscience de ces mécanismes fins de l'inégalité sociale : un déterminisme reconnu est une chance d'en maîtriser mieux les effets et les conséquences. Nous avons "naturellement" plus d'affinités et plus de complicités, plus de communauté d'intérêts avec les gens de classe moyenne. Nous avons aussi plus de ressources sociales et culturelles à mettre en œuvre pour défendre nos intérêts, mais aussi pour savoir les risques de clivage et de discrimination qui peuvent se présenter dans des situations individuelles aussi bien que dans les stratégies globales des politiques de l'éducation.

Il y avait à Genève d'autres enjeux autour de la diminution des effectifs par classe et au sujet du soutien aux élèves. Ils étaient peut-être plus importants pour les acteurs que la lutte contre l'échec scolaire et l'inégalité sociale :

- La réduction des effectifs par classe améliore les conditions de travail des enseignants ; l'association des enseignants l'a plaidée comme une amélioration des conditions de travail des élèves (en alliance avec les parents) et l'a même préférée à une augmentation de salaire. Ils et elles étaient sincèrement convaincus de l'argument, aucun doute à ce sujet.

- Il y avait l'enjeu de la conservation des emplois et des droits aux réengagements suite à des congés et des démissions (Etat = employeur monopoliste)

- De plus, l'appui pédagogique permettait le travail à temps partiel -> flexibilisation des conditions d'emploi enseignant, très important pour les femmes notamment.

Ces revendications ont abouti à des résultats tangibles du point de vue budgétaire et du point de vue des conditions de l'emploi.

Encore une fois, pas culpabiliser.

Nos prémisses étaient fausses, le constat de l'échec de la stratégie a créé une situation nouvelle, en obligeant à penser autrement. Le progrès se fait comme ça, comme le conflit cognitif chez nos élèves.

Penser autrement :

Logique de l'échec scolaire s'inscrit dans celle de la démocratisation des études, c'est-à-dire de l'accès à des cursus de formation tels qu'ils sont, elle est parfaitement compatible avec une logique où l'enseigner et la sélection prédominent. Nous avons vu comment à l'articulation entre école primaire et Cycle d'orientation.

Changer de logique : démocratiser l'accès à la connaissance et à la compétence : une logique où l'apprendre, les apprentissages des élèves prédomine toute autre préoccupation et où l'évaluation elle-même ne joue que le rôle de guidage et d'encouragement. Cette direction est engagée, je le sais. Mais évidemment, une telle révolution ne se fait pas d'un jour à l'autre.

Nous devons sans doute sortir de l'image d'une école qui serait parfaite, pour nous engager dans celle d'une école perfectible.

Propositions et pistes de réflexion :

- **Etre très attentif sur ce qui se passe réellement (pas statutairement) dans les configurations d'adultes et notamment de professionnels. Pas la méfiance ou la suspicion, mais une analyse sereine, professionnelle, avec eux, pour mieux comprendre et mieux agir. Travailler notamment sur la concertation entre professionnels au plan local. Travailler les peurs, les contradictions, les conflits.**
-
- **Reconsidérer l'annualité des rythmes scolaires, allonger l'horizon de planification enseignante et donner du temps aux élèves plus lents, qui ont souvent un double travail à faire : acquérir les civilités et les comportements sociaux valorisés à l'école et acquérir les connaissances et les compétences prévues au plan d'études. (notion de cycles pluri-annuels, EVM, rénovation genevoise)**
- **Assurer un suivi plus systématique des apprentissages et des maîtrises des élèves sur l'ensemble de la scolarité primaire, voire obligatoire.**
- **S'acharner à donner à chaque élève le minimum de maîtrise des outils culturels de base et des compétences sociales qui soit compatible avec un minimum d'égalité des chances à la sortie de la scolarité obligatoire.**
- **Sanctuariser l'école primaire, voire toute la scolarité obligatoire, au sens d'en éliminer toute intention de sélection.**