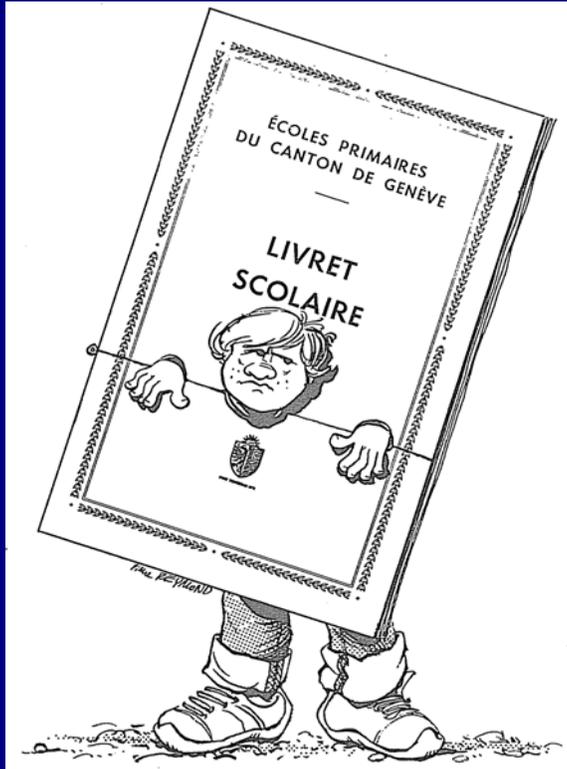


Walo Hutmacher

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE À LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Analyse du redoublement dans
l'enseignement primaire genevois



Cahier n° 36
du Service de la recherche sociologique (SRS), 1993

Rédition numérique par
le Service de la recherche en éducation (SRED), 2010

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Quai du Rhône 12, 1205 Genève

Note de la présente réédition

Le Cahier n° 36 du Service de la recherche sociologique (SRS), publié en 1993 par son directeur Walo Hutmacher et se fondant sur des données datant des années 1970 et 1980, a fait couler beaucoup d'encre en soumettant au monde de l'éducation ce constat paradoxal : à Genève, l'augmentation des moyens pour lutter contre l'échec scolaire n'a pas eu l'effet escompté et n'a pas fait reculer celui-ci ; pire, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'est accrue. Le redoublement et son utilité sont également mis en cause par les observations statistiques.

Le SRS ayant été intégré au Service de la recherche en éducation (SRED) en 1995, c'est maintenant à celui-ci que sont adressées les demandes pour obtenir ce texte, dont la problématique est toujours centrale dans le débat sur l'école. Mais fort de son succès constant auprès des chercheurs et des étudiants en éducation, l'ouvrage était épuisé depuis des années et nous ne pouvions que rediriger les demandeurs vers les bibliothèques universitaires... Nous avons enfin eu, au cours de l'année 2009, l'opportunité de récupérer et de convertir les anciens fichiers afin de recomposer l'ouvrage dans son intégralité, ce qui nous permet aujourd'hui de répondre à la demande du public en mettant en ligne cette édition numérique quasi identique à la version originale.

Genève, janvier 2010

Les solutions apportées à un problème créent la plupart du temps de nouveaux problèmes qu'on ne peut pas résoudre avec les mêmes solutions.

Avertissement

Pour plus d'une raison, cette étude peut être mal reçue ou mal comprise. Tout d'abord, parce qu'elle traite de l'échec scolaire, un «serpent de mer» constamment présent dans le discours de l'école comme le mal à combattre mais qui tient aussi de son refoulé: l'échec scolaire dérange, il marque une limite difficilement avouable d'un système et de son projet.

De plus, les observations sur lesquelles on s'appuie ici contrarient quelques idées reçues fort répandues. Comme d'autres sociétés industrialisées avancées, la collectivité genevoise a consacré des moyens considérables à la lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire; elle l'a fait au nom d'une politique généreuse, objet d'un large consensus entre gens d'école, responsables politiques et parents. Selon une certitude partagée, la diminution du nombre d'élèves par classe et des mesures d'appui pédagogique devaient entraîner la réduction des échecs qui conduisent au redoublement. Étant donné l'ampleur des moyens mobilisés dans ce but, nombreux sont ceux qui pensent aujourd'hui que l'échec ne peut qu'avoir réellement diminué. Or les observations statistiques montrent que ce n'est pas si simple: la

diminution du redoublement est au mieux partielle et surtout, elle est socialement sélective. Plutôt que de diminuer, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'est accrue depuis une quinzaine d'années.

Pourquoi le cacher? Devant ce constat, j'étais moi-même déçu, parce que j'avais aussi cru et espéré que les mesures engagées réduiraient la fréquence des échecs et l'ampleur des inégalités. La difficulté d'accepter et de comprendre l'écart entre un projet politique si consensuel et sa réalisation explique d'ailleurs les conditions un peu particulières de production de cette étude.

Le début de la recherche remonte à 1986-87. Les observations couvrent en gros les décennies septante et quatre-vingt, une période économiquement florissante et marquée par une expansion scolaire sans précédent¹. Surpris par le constat, je me suis dès 1987-88 tourné vers des groupes d'enseignants, des responsables scolaires et des dirigeants de l'association professionnelle des enseignants. Je voulais leur exposer le constat statistique, connaître leurs réactions et surtout leurs explications en présence des données. Le constat a toujours provoqué la surprise, la déception, le désenchantement ou l'inquiétude. Toutefois, un débat relativement serein s'est en général instauré, la volonté de comprendre et d'apprendre prenant le dessus.

Ces échanges ont énormément contribué à la mise en perspective des observations statistiques et à leur interprétation. Un certain nombre d'arguments ont surgi assez spontanément chez les professionnels pour expliquer l'écart entre les attentes et la réalité. Je me suis alors employé à vérifier ces hypothèses. On verra qu'elles ne sont pas validées ou pas intégralement.

¹ Pour des raisons techniques, les données s'arrêtent en 1988. On notera toutefois que les observations les plus récentes concernant le redoublement ne démentent pas les tendances observées au cours des vingt dernières années.

Je me suis alors trouvé devant un double problème. D'abord, les hypothèses des gens du terrain ne se vérifiant pas, l'écart entre les visées politiques et les résultats restait à expliquer; il fallait donc dépasser ces hypothèses en changeant de point de vue. Ensuite, il restait aussi à comprendre la diffusion et la crédibilité dans le terrain scolaire de ces «fausses» explications, si prégnantes pourtant que les démonstrations de leur manque de validité avaient souvent de la peine à convaincre.

Parmi d'autres éléments d'analyse, les autorités scolaires genevoises ont, dès la fin des années quatre-vingt, pris en compte le constat statistique pour concevoir une série de mesures d'ajustement; par exemple le redéploiement des ressources entre les écoles, la redéfinition des fonctions et des charges des maîtres et maîtresses affecté(e)s au soutien (statut nouveau de généraliste non titulaire de classe - GNT); l'encouragement, à titre plus ou moins expérimental, de divers projets d'école d'un type nouveau. Le Service de la recherche pédagogique a de son côté lancé une étude qualitative de la division élémentaire de l'enseignement primaire (projet AQUADE).

Mais ces mesures n'épuisent pas le sujet; en partie au moins, elles sont fondées sur une analyse dont on montrera l'insuffisance. Le débat doit s'instaurer plus largement dans le milieu professionnel. Il pourrait être difficile de lui conserver les qualités et le niveau du débat professionnel rigoureux que j'ai rencontrés jusqu'à maintenant. Car entre temps une grave crise financière, politique et sociale secoue l'État et l'école publique à Genève. Une logique de confrontation tend à remplacer la recherche de solutions concertées dans une collectivité qui, après quarante ans de croissance sans précédent, découvre subitement la fragilité réelle de ses assises économiques en même temps que la précarité des mécanismes de la négociation sociale par temps maussade.

La crise modifie les conditions globales du débat scolaire. Plus qu'avant, le chercheur s'expose ici aussi au risque d'être le bouc émissaire parce qu'il porte un mauvais message. Contre mon gré, cette étude sera peut-être utilisée par certains comme machine de guerre dans le combat politique local autour des ressources de l'école. Mais est-ce une raison de taire les faits et de refuser le débat?

Le premier but de la recherche est de produire des connaissances, d'améliorer l'intelligibilité du réel. En renouvelant, parfois en bousculant l'accord sur le réel entre les acteurs, elle peut aussi favoriser leur créativité. Pour qu'il en soit ainsi il faut évidemment que les interlocuteurs concernés acceptent d'entrer en matière, participent à l'analyse, enrichissent la lecture du réel, toujours plus complexe que ne peut la présenter le chercheur. Je remercie d'avance tous ceux qui acceptent de participer à cette quête d'une meilleure intelligence de la réalité scolaire.

En attendant, je voudrais remercier très sincèrement les nombreuses personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de cette étude. Je pense d'abord aux enseignants, aux inspecteurs et aux membres de la direction de l'enseignement primaire qui, au cours des dernières années, ont pris la peine et le temps de m'écouter et de discuter. Leurs arguments, leur expérience du terrain, leurs exemples aussi ont toujours enrichi et souvent infléchi le cours de ma réflexion. Je pense ensuite aux chercheurs qui ont lu et discuté avec moi les versions successives du texte; ceux du SRS, notamment Philippe Perrenoud, Marie-Hélène Poulet, Bernard Favre, Norbert Steffen, mais aussi Linda Allal et Maria-Luisa Schubauer-Leoni de l'Université de Genève, ainsi qu'Aletta Grisay et Bernadette Mouvet de l'Université de Liège. Les un(e)s ou les autres trouveront j'espère des traces de leurs critiques et de leurs apports. Mais j'assume

bien entendu seul la responsabilité de ce qu'est devenu l'ensemble. Un grand merci à Pierre Reymond qui a amicalement offert l'illustration de la couverture. Je dois enfin beaucoup à Annick Evrard qui a produit les statistiques et à Chantal Meier qui a assuré la mise en forme de la publication.

Walo Hutmacher

Décembre 1992.

TABLE DES MATIÈRES

NOTE DE LA PRÉSENTE RÉÉDITION.....	3
AVERTISSEMENT	5
INTRODUCTION - TRENTE ANS DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE ET CONTRE L'INÉGALITÉ SOCIALE DEVANT L'ÉCOLE	15
Les années soixante: un climat politique nouveau.....	15
Une démocratisation sans égalisation	19
Nouveaux investissements dans la lutte contre l'échec et l'inégalité.....	20
Pour un nouveau bilan	24

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉCHEC DE LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC: LECTURE DES DONNÉES

CHAPITRE I - L'ÉCHEC SCOLAIRE, UNE NOTION FLOUE, COMMENT LA MESURER ?	29
L'échec scolaire, une représentation institutionnelle.....	29
... et un jugement pédagogique	32

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Un <i>artefact</i> efficace.....	33
Redoublement, découpage du temps et division du travail enseignant	35
Le redoublement comme indicateur de l'échec	37
CHAPITRE II - CONSTAT GLOBAL: LA FRÉQUENCE DES DOUBLAGES A (RÉ)AUGMENTÉ DANS TOUS LES DEGRÉS	41
Hypothèses qui ont cours dans l'école.....	43
Moins d'élèves renvoyés vers les classes spécialisées ?.....	44
Plus d'élèves appartenant à des «groupes à risque ?»	48
Y a-t-il plus d'enfants immigrés?	50
CHAPITRE III - A L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	53
CHAPITRE IV - L'INÉGALITÉ SOCIALE DEVANT LA RÉUSSITE EN PREMIÈRE PRIMAIRE S'AGGRAVE	59
1969-1975: la diminution du taux de redoublement coïncide avec celle de l'inégalité sociale.....	59
1975-1978: la stabilité globale du taux de redoublement cache la reprise de l'inégalité sociale devant la réussite.....	61
1979-1988: la reprise du redoublement des enfants d'ouvriers apparaît comme le principal facteur de l'augmentation du taux global de redoublement.....	61
Retour à la question de l'immigration	62
L'immigration n'explique ni l'augmentation du redoublement ni l'aggravation de la discrimination sociale ..	65
CHAPITRE V - VUE D'ENSEMBLE SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	73
Les petits degrés.....	76
Les degrés moyens (4-5P).....	77
Le sixième degré	78
Vue d'ensemble.....	79

DEUXIÈME PARTIE

DISCUSSION : QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE

CHAPITRE VI - LA RÉALITÉ RÉSISTE AUX POLITIQUES ET AUX REPRÉSENTATIONS.....	85
Comment expliquer ?	86
Déplacer le regard: des élèves aux systèmes d'action professionnels	89
CHAPITRE VII - ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE DOUBLAGE: LÉGITIMITÉ, AUTORITÉ, RESPONSABILITÉ	93
La promotion comme décision certificative.....	93
Un système d'interdépendance local	95
Décider en situation d'incertitude	98
Lorsque la promotion ne concerne aucun(e) collègue	100
Les élèves qui ne changent pas de maître ne doublent pas ..	102
Un nouveau paradoxe.....	105
Structure d'autorité et régulation du système d'interdépendance	106
Retour à l'inégalité: la question de la désignation des «victimes».....	108
Le découpage annuel de la scolarité, contrôle du travail et dilution des responsabilités	111
La cécité à la longue durée, source d'erreur d'appréciation sur les conséquences du redoublement	112
CHAPITRE VIII - INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES: POLITIQUES D'INSTITUTION, PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS.....	115
En classe, la diminution du nombre d'élèves augmente la visibilité de chacun.....	115

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Le soutien aux élèves faibles, une affaire à multiples enjeux	118
De la politique d'institution à la mise en pratique	121
La définition sociale des «problèmes»	125
Pour faire partie de la solution il faut accepter d'être partie du problème	127

CHAPITRE IX - L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE

<i>STRUCTURE INÉGALITAIRE DE LA SOCIÉTÉ</i>	131
Une redéfinition inégalitaire de la culture scolaire	131
La montée d'une classe moyenne majoritaire	136
Redéfinir la démocratisation	141

CHAPITRE X - RENONCER AU REDOUBLEMENT ?

<i>PAS SI SIMPLE</i>	145
Un regard global indifférent aux différences ?	146
A propos du rôle de la recherche	147
Le conflit cognitif, générateur d'apprentissages	147
Le redoublement, une remédiation contestable	151
Le redoublement, un piètre indicateur de l'échec	154
Le redoublement, indicateur de la panne de sens ?	157

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	163
-----------------------------------	-----

Introduction

TRENTE ANS DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE ET CONTRE L'INÉGALITÉ SOCIALE DEVANT L'ÉCOLE

Avec plus ou moins de conviction et de vigueur, la lutte contre l'échec scolaire est engagée dans toutes les écoles genevoises depuis le début des années soixante au moins. Dans l'enseignement primaire, à la faveur d'une enquête conduite par Roller et Haramein (1961), on découvrit l'ampleur du retard scolaire¹ accumulé par les élèves du fait des redoublements au fil des degrés. L'enquête mit aussi en évidence des différences significatives sous cet angle entre garçons et filles et plus encore entre enfants d'origines nationales et sociales différentes.

Les années soixante: un climat politique nouveau

Sans doute, Roller et Haramein mettaient-ils à ce moment-là le doigt sur un phénomène fort ancien déjà, aussi ancien que l'école primaire elle-même ou du moins que sa constitution, à partir de 1885, en un tronc commun destiné à tous les enfants, quelles que soient leurs origines et leurs destinées sociales. Il n'y a en effet aucune raison de supposer que les redoublements auraient été moindres au cours des années trente ou quarante de ce siècle. Mais tout laisse à penser qu'à cette époque ils ne «faisaient pas

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

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

problème» au même titre que dans les années soixante. Ni la conjoncture socio-politique et l'idéologie dominante qui lui était liée, ni non plus les idées pédagogiques ne s'y prêtaient.

Au début des années soixante, les débats politiques et pédagogiques prenaient une nouvelle tournure dans une conjoncture économique et sociale très favorable, en singulier contraste avec le marasme économique et les conflits sociaux des années d'avant-guerre. Schématiquement, deux principaux courants de pensée s'affirment alors. Ils n'ont cessé, au cours des années suivantes, d'inspirer la réflexion pédagogique et les réformes scolaires.

1. D'une part, du côté des milieux dirigeants – de l'économie et de la science notamment – surgissait un souci nouveau de former en nombre suffisant les cadres hautement qualifiés que réclamait le développement sans précédent des activités économiques, scientifiques et techniques dans un monde devenu par ailleurs plus concurrentiel. Selon ces thèses, il fallait élargir le centre et le sommet de la pyramide des compétences et des qualifications techniques, scientifiques et sociales. S'agissant des formations de haut niveau, un souci du nombre prenait progressivement la place de la volonté de sélection restrictive d'une élite qui avait prédominé jusque là. Les milieux de droite adhéraient de ce fait plus volontiers à une politique scolaire plus promotionnelle que sélective.

2. D'autre part, à partir d'une sensibilité de gauche, bientôt adoptée par une partie du centre, resurgissait la revendication d'une école assurant une meilleure justice sociale, une distribution plus égalitaire des places sociales. La présence à la tête du département de l'instruction publique, dès 1961, du socialiste André Chavanne a renforcé cette exigence de justice par ailleurs déjà ancienne. Elle avait par exemple été portée devant le Grand Conseil en 1927 par le socialiste Oltramare et réitérée sans succès en 1946 par le député socialiste Dupont-Willemin à l'appui d'un projet d'école moyenne. Il est symptomatique que ces deux socialistes aient à leur époque encore plaidé pour un *accès plus démocratique à l'élite*, alors qu'à partir du milieu des années cinquante et surtout dans les années soixante, la notion même d'élite devint politiquement suspecte et disparut progressivement. On ne demandait plus que soit démocratiquement recrutée une élite minoritaire, on entendait ouvrir le champ des possibles, «*démocratiser les études*», favoriser l'accès de tous à la culture, par l'instauration d'une véritable «égalité des chances» de réussite dans l'école et, grâce à elle, dans la vie.

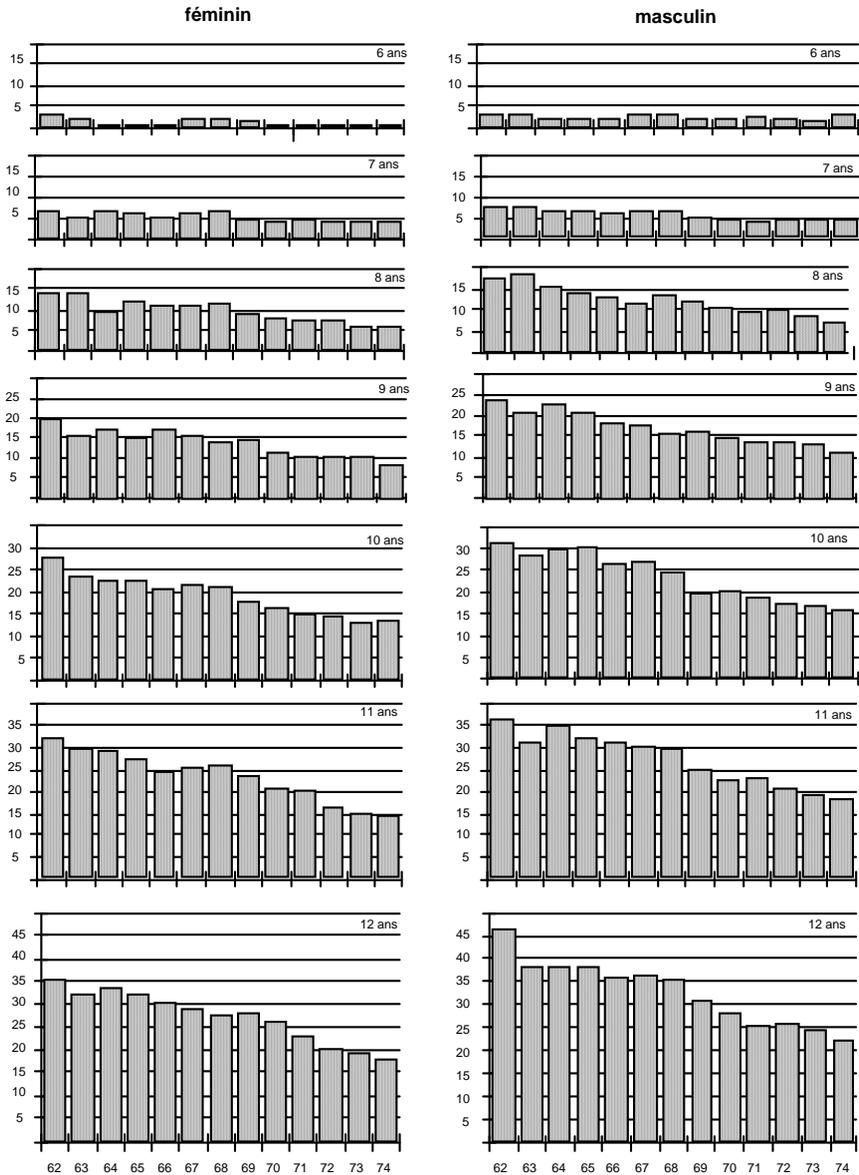
Au même titre que la création du Cycle d'orientation ou l'instauration d'un système d'allocations d'études, la lutte contre l'échec scolaire dans l'enseignement primaire est née en ce début des années soixante, de la conjonction des forces sociales nourries de l'un et de l'autre de ces deux courants politiques. On comprend aussi que dans une enquête portant sur le retard scolaire, des pédagogues-chercheurs aient pensé à ce moment-là à prendre en compte comme «facteur explicatif» la classe sociale d'origine des élèves. Un facteur qui, à l'analyse, devait s'avérer le plus discriminant (Haramain, 1965). L'enquête montrait en effet que le retard scolaire était d'autant plus fréquent et grave que les élèves sortaient de milieux économiquement, socialement et culturellement plus défavorisés.

Ce constat ne fut pas sans provoquer quelque surprise dans certains milieux pédagogiques, en tous cas ceux qui adhéraient fermement à l'idéologie du don et ceux qui vivaient avec l'illusion que l'égalité des élèves était assurée par l'uniformité formelle des dispositifs d'enseignement et d'évaluation au sein d'une «école égale pour tous». Ce n'est que plus tard, au cours des années septante, que l'on prit conscience d'un mécanisme souligné par Pierre Bourdieu dès 1966: c'est précisément en traitant également des inégaux que l'école produit le plus sûrement l'inégalité.

A l'époque, des recherches analogues conduites dans d'autres pays confirmèrent les observations genevoises. Un peu partout une nouvelle critique de l'école traditionnelle mariait des arguments de justice sociale avec des préoccupations plus technico-rationnelles de «mauvais rendement» ou de «gaspillage de talents». Dans l'enseignement primaire genevois, diverses mesures de lutte contre l'échec scolaire et contre le redoublement furent prises dès les années soixante. En font partie, par exemple, une ouverture plus large des classes enfantines, encourageant la préscolarisation, l'invitation à la scolarisation précoce par une application large des possibilités de dispense simple à l'entrée en scolarité, la réforme des méthodes d'enseignement et des modalités d'évaluation, des incitations diverses aux enseignants et aux inspecteurs, etc.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Graphique n°1 : Evolution du retard scolaire des cohortes d'âge, 1962-1974



Source : SRS, *Annuaire statistique de l'éducation*, Genève, 1975.

Sans qu'il soit possible de dire lesquelles de ces mesures ont été les plus efficaces, elles ne restèrent pas sans effet sur les taux de redoublement et sur le retard scolaire, comme le montre le graphique n° 1 ci-dessus tiré de l'*Annuaire statistique de l'éducation* (SRS, 1975). Le retard scolaire diminua sensiblement. Par exemple, le retard accumulé par une cohorte d'élèves de l'âge de la sixième primaire passa de plus de 35% en 1962 à moins de 25% en 1974 chez les garçons, de 30% à 18% chez les filles.

La force des courants idéologiques nouveaux associée à une conjoncture économique et financière favorable contribuait donc durant cette période, à inspirer toute une série de mesures de lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité sociale devant l'école. En 1977, ces mêmes forces donnèrent même une consécration formelle à la lutte contre l'inégalité sociale de réussite. Le parlement genevois vota cette année-là une nouvelle formulation des buts assignés à l'enseignement public (art. 4 de la loi sur l'instruction publique). Dans un alinéa e) de cet article de loi le pouvoir politique enjoint à l'enseignement de «*tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école*».

Une démocratisation sans égalisation

Ce vote et le débat qui l'avait accompagné furent aussi, de la part du Département de l'instruction publique, l'occasion de procéder à un bilan de quelque vingt ans de politique de démocratisation des études. Le constat ambigu auquel aboutit la commission constituée à cet effet (Commission «Égalisation des chances», 1978), la conduisit à distinguer clairement entre deux aspects:

- D'un côté, la *démocratisation des études au sens large* d'élévation générale du niveau de scolarisation et de formation, toutes classes sociales confondues. Sous cet angle, le bilan apparut très positif: dans l'enseignement primaire le retard scolaire avait diminué comme on vient de le voir; au passage au Cycle d'orientation une majorité des élèves accédaient aux sections exigeantes; à la fin de la scolarité obligatoire environ 70% des jeunes fréquentaient encore une de ces sections exigeantes, ce qui leur laissait ouverts tous les choix de formation postobligatoire; enfin, au delà de la scolarité obligatoire la formation secondaire générale ou

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

professionnelle était pour ainsi dire généralisée. Le contraste avec la situation du début des années soixante était saisissant.

- De l'autre, la *démocratisation des études au sens étroit* d'égalisation des chances de réussite et d'orientation scolaires de groupes d'élèves socialement inégaux. Sous cet angle, le système d'enseignement genevois n'avait guère progressé. Certes, l'égalité des chances de formation entre garçons et filles était à peu près réalisée (alors même qu'elle n'avait figuré que rarement dans les revendications de démocratisation des études). En revanche, la distance séparant les taux de réussite d'élèves issus de classes sociales différentes n'avait pour ainsi dire pas changé.

En soulignant la nécessité de lutter contre l'inégalité des chances «*dès les premiers degrés de l'école*», le législateur de 1977 traduisait la conscience croissante du fait que l'inégalité scolaire n'attend pas les années, qu'elle commence dès les premiers degrés. Il affirmait une sorte de priorité pour l'école primaire, où le bilan ambigu évoqué ci-dessus signifie que le retard scolaire avait diminué dans l'ensemble, mais que les inégalités entre enfants issus de différentes classes sociales étaient restées à peu près en l'état constaté par Roller et Haramain une quinzaine d'années plus tôt.

Nouveaux investissements dans la lutte contre l'échec et l'inégalité

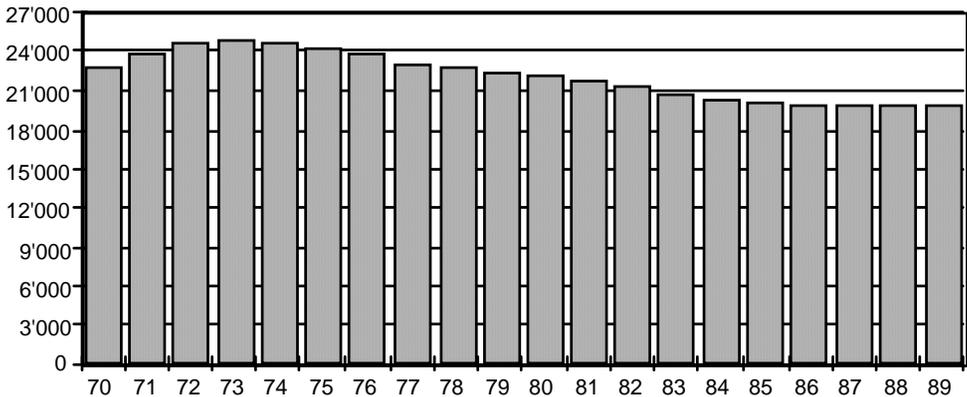
Une nouvelle phase de la lutte contre l'échec et l'inégalité s'ouvre dans le milieu des années septante. Les effectifs d'élèves commencèrent à diminuer alors pour des causes démographiques: des cohortes plus creuses, nées après le «*baby boom*» des années 1955-1964, entraient dans l'enseignement primaire. On prévoyait au milieu des années septante que les effectifs globaux des classes enfantines et primaires, sur une période d'une dizaine d'années, allaient diminuer de façon importante. Dans une situation financière par ailleurs assez tendue du fait de la récession économique, la question d'une réduction des ressources allouées à l'enseignement primaire se posa un instant. La tentation était d'autant plus forte que l'on savait aussi alors que les effectifs de l'enseignement secondaire allaient eux encore croître. Pourtant, la conjoncture politique esquissée plus haut permit de plaider très légitimement la totale conservation des ressources budgétaires de l'enseignement

primaire et l'engagement dans une nouvelle phase, plus active encore, de lutte contre l'échec scolaire.

Les effectifs diminuèrent en effet, comme le montre le graphique n° 2: de plus de 25'000 en 1973 les élèves de la première à la sixième primaire sont passés à 22'300 en 1980 et 20'000 en 1988.

Parmi l'ensemble des initiatives orientées dans le sens de la lutte contre l'échec et contre l'inégalité, deux dispositions méritent d'être particulièrement soulignées à cause de l'ampleur de l'effort consenti et de la largeur du front sur lequel elles se sont déployées. L'une concerne tous les degrés: la diminution des effectifs par classe; l'autre est concentrée sur les petits degrés: le développement du soutien individualisé aux élèves en difficulté durant les premières années de scolarité.

Graphique n° 2 : Evolution du nombre d'élèves dans l'enseignement primaire genevois, degrés 1 à 6P

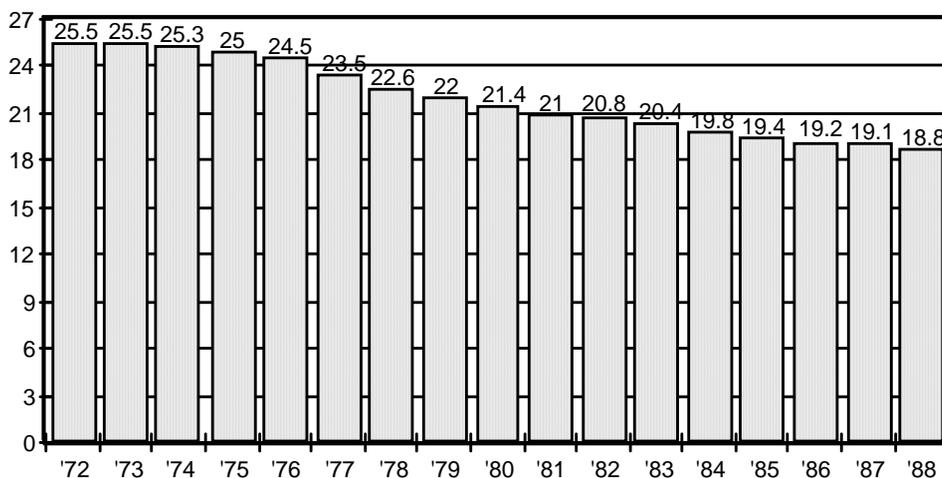


La **diminution des effectifs d'élèves par classe** dans tout l'enseignement enfantin et primaire répondait à une revendication depuis longtemps formulée par les enseignants et leur organisation professionnelle. Elle visait bien sûr à améliorer leurs conditions de travail, mais, dans les intentions déclarées par les intéressés, elle devait en même temps améliorer les conditions de travail et d'apprentissage des élèves, notamment grâce à une plus grande individualisation et différenciation du travail pédagogique.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Les effectifs par classe avaient déjà un peu diminué durant la période de croissance démographique; assez lentement cependant à cause d'une forte pénurie d'enseignants et pour des raisons budgétaires. A partir de 1975, le mouvement s'accéléra. Les classes primaires comptaient alors en moyenne un peu plus de 25 élèves; ce nombre est tombé à 21 en 1981, et à 18,8 en 1988 (voir graphique n° 3). En moyenne, une classe primaire compte aujourd'hui six à sept élèves de moins qu'au milieu des années septante, une réduction de plus d'un quart².

Graphique n° 3 : Enseignement primaire : évolution des effectifs moyens par classe, 1972-1988



Ces moyennes recouvrent évidemment une certaine diversité. Dans la réalité, si le plus grand nombre des classes ont bien des effectifs proches de la moyenne, du fait des contraintes qui pèsent sur l'organisation des classes, d'autres en ont nettement moins ou plus³.

² Dans l'ensemble, les effectifs moyens des classes ont diminué dans tous les cantons; ils restent légèrement plus élevés à Genève que dans les autres cantons romands avant tout à cause de la plus forte concentration urbaine.

³ On a pu montrer que pour une moyenne donnée, 95% des classes ont des effectifs situés dans une fourchette entre la moyenne + ou - 4 élèves (Hutmacher, 1985).

Mais ce qui importe ici, ce n'est pas tant le niveau auquel se situent les effectifs des classes que l'ampleur de la diminution, notamment en tant qu'indicateur de l'effort orienté vers la lutte contre l'échec scolaire. On peut par exemple apprécier cet effort par ses incidences financières. Le personnel enseignant et les locaux forment ensemble plus de 90% des dépenses dans l'enseignement primaire, ce qui permet de dire que, sous l'effet de la diminution des effectifs par classe, la scolarisation primaire de chaque élève coûte aujourd'hui en moyenne 25% plus cher qu'au milieu des années septante.

En plus de la réduction drastique des effectifs par classe, dès 1974, l'enseignement primaire institua dans les premiers degrés un important *dispositif de pédagogie compensatoire*. Connu à l'origine sous le nom de «*Fluidité*», il visait au premier chef la suppression de l'examen de lecture en fin de première année primaire et un passage plus «fluide» de tous les enfants en deuxième année (sauf cas graves). A cet effet, les initiateurs misaient au premier chef sur un dispositif d'appui individualisé destiné aux élèves en difficulté. Au fil des années, ces mesures de soutien ont été étendues au delà du premier degré jusqu'en troisième primaire. Aujourd'hui, la plupart des écoles du canton sont dotées de ce type de *renfort pédagogique* pour les premiers degrés. Des maîtresses de soutien ont été attribuées aux écoles. D'entente avec la maîtresse de classe, elles prennent en charge sur un mode individualisé, les élèves aux prises avec des difficultés passagères ou durables (pour une description du dispositif, voir entre autres Hutin, 1979, Andrews et al., 1986). Au fil des années, les formes du soutien se sont redéfinies et diversifiées. Aujourd'hui, pour désigner les personnels affectés aux diverses tâches d'appui et de soutien en coopération plus ou moins étroite avec les titulaires de classe, on parle des «généralistes non titulaires de classe» (GNT)⁴.

⁴ Soulignons au passage que, depuis le début, le personnel de soutien (et aujourd'hui les GNT) a été principalement recruté parmi les enseignant(e)s désireux(es) de saisir la possibilité, nouvellement offerte depuis 1974, de travailler à temps partiel sans quitter l'enseignement.

Pour un nouveau bilan

Depuis une trentaine d'années, la politique genevoise de l'enseignement primaire apparaît donc très fermement orientée vers la lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité sociale devant la réussite. Cette orientation de la politique scolaire est d'ailleurs caractéristique de l'ensemble des sociétés industrialisées. Selon des modalités diverses, la plupart des pays du monde occidental cherchent depuis les années soixante à élever le niveau de «rendement» ou la «qualité» de leurs systèmes de formation. Un peu partout, l'aménagement des conditions de réussite dès les premières années de scolarisation figure parmi les stratégies prioritaires de la politique scolaire, tant il est vrai que ces années sont fondatrices de la destinée scolaire et sociale ultérieure des personnes et des générations, tant il est vrai aussi que le niveau de formation des nouvelles générations est perçu plus vivement comme un enjeu central des stratégies de compétition économique, scientifique et technologique. Un peu partout enfin, sous l'effet sans doute de cette nouvelle mise en perspective de la scolarisation, la sensibilité à l'égard de l'inégalité sociale devant l'école est devenue plus vive, que ce soit au sein des systèmes de formation ou dans leur environnement. L'inégalité devant l'accès à l'instruction est aujourd'hui beaucoup moins tolérable qu'autrefois.

A Genève, le bilan qui avait été fait en 1978 ne manquait pas d'ambiguïté sous cet angle. Mais plutôt que de décourager les ardeurs, il avait motivé un net renforcement de l'effort dans la même direction, notamment sous la forme d'une forte réduction des effectifs des classes et d'un dispositif de pédagogie compensatoire qui, au fil des années, a pris une grande ampleur. La question qu'on se pose ici concerne la réussite de cette politique, plus particulièrement durant la dernière phase d'intensification de la lutte contre l'échec et contre l'inégalité. Les effets correspondent-ils aux intentions ? L'échec scolaire a-t-il effectivement diminué dans l'enseignement primaire depuis le milieu des années septante ? L'inégalité sociale est-elle moindre dans l'école primaire d'aujourd'hui ?

Pour répondre à ces questions, on mettra avant tout en œuvre ici les données de la statistique scolaire qui sont régulièrement accumulées dans le système genevois⁵. Ces données ne sont pas à proprement parler nouvelles; la plupart ont été au contraire publiées dans l'*Annuaire statistique de l'éducation*. Tout au plus leur traitement est-il ici quelque peu affiné au fil de l'analyse.

La nouveauté réside plutôt dans la mise en perspective temporelle des données, qui permet de recomposer les tendances de l'évolution sur une vingtaine d'années. Cette mise en perspective forme l'essentiel de la première partie de l'étude, non sans qu'on réinterroge d'entrée de jeu le sens qu'il faut donner à la notion même d'échec scolaire et à sa mesure au plan du système.

La première partie montre que, contrairement aux intentions politiques, l'échec scolaire n'a pas diminué dans l'enseignement primaire genevois au cours des quinze dernières années. De plus, l'inégalité sociale apparaît plus forte aujourd'hui qu'au milieu des années septante. Enfin, les hypothèses qui circulent le plus couramment dans les milieux scolaires pour expliquer l'échec relatif de la lutte contre l'échec scolaire ne se vérifient guère au plan d'ensemble.

Une seconde partie s'attachera donc à ouvrir la *discussion* de ce constat peu optimiste. Les pistes explicatives qui s'esquissent débordent les questions proprement pédagogiques. On suggère qu'il faut, pour progresser dans l'analyse et dans l'action, renoncer à des explications qui ne concerneraient que les élèves. A titre de contribution au débat, on cherchera au contraire à mieux comprendre les

⁵ La statistique scolaire est établie à Genève par le Service de la recherche sociologique à partir d'une base de données informatisée couvrant la totalité des institutions éducatives publiques et privées depuis les jardins d'enfants jusqu'au niveau tertiaire (à l'exception de l'université). Ce système d'information global, géré par le Service d'informatique et de gestion, sert par ailleurs à l'administration des écoles, ce qui assure une grande fiabilité aux données statistiques.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

systèmes d'interaction et d'interdépendance dans lesquels les adultes, et notamment les professionnels de l'école enseignent, évaluent, décident. On interrogera enfin les usages que les acteurs scolaires peuvent faire d'une politique essentiellement quantitative de lutte contre l'échec, soit individuellement, soit collectivement, étant donné leur positionnement dans les rapports entre école et société.

Première partie

L'ÉCHEC DE LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC

LECTURE DES DONNÉES

Chapitre I

L'ÉCHEC SCOLAIRE, UNE NOTION FLOUE, COMMENT LA MESURER?

La notion d'échec scolaire est d'usage courant de nos jours, ce qui ne l'empêche pas d'être sociologiquement problématique. Dès qu'on cherche à la cerner au delà du sens commun, ni sa définition ni par conséquent sa mesure ne vont de soi. C'est d'abord qu'elle n'est pas à proprement parler une notion scientifique. Comme l'exprime Viviane Isambert-Jamati, *«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

On a toutes les raisons de penser que des parcours scolaires ne correspondant pas à la norme institutionnelle ont existé depuis longtemps, au moins depuis que la scolarisation est devenue légalement obligatoire pour tous les enfants d'un âge déterminé. A la fin du XIX^e siècle, l'école publique était déjà 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 intellectuelles de l'école était due à leur «caractère» propre en tant qu'individus.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Dans les catégories scolaires ils étaient désignés tantôt comme «vieux», «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 et de tares, considérées comme intrinsèques aux élèves et sur lesquelles l'école avait peu de prise. Notamment en ce qui concerne les élèves médiocres ou réfractaires, les catégories de classement qu'elle (se) donnait laissaient supposer qu'elle n'était pas (et ne se sentait pas) elle-même impliquée dans la production de ce qu'elle révélait.

Il semble que ce n'est qu'après 1945 qu'apparaissent plus souvent des notions comme «inadaptation scolaire» ou «déficit scolaire» qui réfèrent déjà plus explicitement les caractéristiques des élèves à celles que l'école attend d'eux (Isambert-Jamati, 1989).

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 probablement nés avec l'école elle-même et ont sans doute été amplifiés par l'obligation scolaire. Mais leur explication socialement et pédagogiquement légitime ne laissait pas place à la notion d'échec: 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 ne se donne pas prise. Dans l'usage français, la notion d'échec scolaire apparaît d'ailleurs d'abord, au début des années cinquante de ce siècle, en rapport avec «l'échec du bon élève», avec le constat 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 donc d'abord d'échec à propos «*d'enfants que l'on s'attend à voir réussir et qui sont cependant en échec*» (Isambert-Jamati, 1985). Mais un pas de plus est franchi à partir du moment où les difficultés de parcours des élèves sont lues en termes d'échec indépendamment des attentes individuelles qu'on pouvait avoir à leur égard. On entre alors plus généralement dans une logique de projet (qui ne réussit pas ou pas comme prévu), projet qui peut être celui des élèves et de leurs familles aussi bien que de l'école.

L'emploi généralisé de la notion d'échec scolaire pour l'ensemble des élèves en difficulté grave suppose implicitement que *l'on s'attend à ce que tous réussissent ou puissent réussir*. Une hypothèse forte, bien évidemment, et qui émerge à un moment historique précis. Une conjoncture historique favorable à cette émergence semble se former à Genève dès les années cinquante de ce siècle et se renforcer au cours des années soixante, comme en témoigne d'ailleurs aussi le fait même de la réalisation de l'enquête de Roller et Haraïn. Les notions de retard scolaire et d'échec scolaire émergent à ce moment-là à la conscience politique et pédagogique. Les parcours scolaires ne correspondant pas à la norme de l'institution scolaire ne sont plus aussi légitimement référés à la fatalité ou au hasard de la distribution de «dons» individuels que l'école ne maîtriserait pas. La critique de *«l'idéologie du don»*, formulée entre autres par Bourdieu (1966) est reçue avec intérêt, notamment dans les milieux pédagogiques progressistes.

L'usage plus générique de la notion d'échec indique que c'est le projet de formation qui est en jeu et qu'il devient socialement, politiquement et pédagogiquement problématique qu'il ne réussisse pas pour tous. Le contexte historique des années soixante, brièvement esquissé dans l'introduction, augmente la probabilité que certains acteurs ou groupes d'acteurs puissent légitimement faire valoir auprès d'autres acteurs ou groupes d'acteurs que ces phénomènes ne sont pas «normaux», pas tolérables et qu'ils constituent un problème à résoudre, bref un problème social.

Cette nouvelle sensibilité n'est pas apparue avec la même force dans tous les contextes socio-politiques; mais elle est aujourd'hui largement diffusée dans les sociétés industrialisées occidentales¹. La notion d'échec scolaire est entrée dans l'usage courant, sans qu'on sache d'ailleurs toujours qui échoue par rapport à quel projet et aux yeux de qui. Ce ne sont pas les phénomènes qu'elle désigne qui ont changé, mais leur lecture, la manière de les interpréter, leur sens socialement partagé, la signification qu'ils prennent aux yeux des acteurs concernés.

¹ La dernière réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE (novembre 1990) n'avait-elle pas pour thème *Une école de qualité pour tous* ?

... et un jugement pédagogique

Au plan du travail pédagogique, la réussite ou l'échec ne se définissent que par rapport à un projet et, Perrenoud (1984) le rappelle, un projet est au premier chef une représentation. En matière scolaire c'est une représentation des compétences et des maîtrises qu'un élève devrait avoir acquises au terme d'une période déterminée de scolarisation. Mais l'école primaire d'un canton ou d'un pays, ce n'est pas *un* enseignant, mais plusieurs centaines ou milliers; pas *un* élève ni *un* parent, mais plusieurs dizaines ou centaines de milliers. Au sein de l'école, une première question concerne donc l'homogénéité du projet, le partage de la représentation dans et à travers une multitude de relations socio-éducatives entre des enseignants, des élèves, des parents, des inspecteurs, etc.

Par le biais de la formation professionnelle des enseignants, des plans d'études, des méthodologies et des matériels pédagogiques ou encore par celui des épreuves communes, l'école tente bien d'assurer une certaine standardisation des représentations du projet qui sous-tend le travail scolaire dans les différents degrés. Malgré tout, ces indications laissent inévitablement des marges d'interprétation; les représentations ne sont jamais que plus ou moins largement partagées. Qu'est-ce exactement que savoir lire en fin de première primaire? Qu'est-ce que maîtriser la soustraction en fin de troisième? Il n'y a pas de critère absolu ou généralement partagé entre tous les intéressés. Il n'est de plus jamais tout à fait certain que les projets poursuivis par les enseignants coïncident parfaitement avec ceux de la hiérarchie scolaire, encore moins sans doute avec ceux des élèves et de leurs parents. Les sensibilités, les orientations éducatives, les idées pédagogiques, les projets de vie, la conception de l'école et du travail scolaire, la représentation de ce qu'est apprendre ou maîtriser, l'appréciation du potentiel de développement des enfants et tant d'autres choses encore, diffèrent inévitablement. Jamais le projet, ni la réussite ou l'échec ne sont clairement définis de la même façon par et pour tout le monde.

Les notions de réussite et d'échec scolaires se relativisent donc dès qu'on cherche à saisir plus précisément ce qu'elles recouvrent. L'acquisition de compétences intellectuelles et de maîtrises scolaires n'est pas une question en noir et blanc. Le fonctionnement

scolaire normal est d'ailleurs compatible avec certaines marges de tolérance. La réalisation du projet est une question de degré, et donc d'appréciation, de jugement. L'échec aussi par conséquent. Réussite et échec ne sont évidemment pas indépendants des constats que font les enseignants, les élèves et leurs parents. Mais ils résultent en dernier ressort d'un jugement opéré par des acteurs scolaires et notamment par des maîtres, des jugements réglés par des critères et qui ne peuvent être totalement arbitraires, qui peuvent même être critiqués, attaqués, contestés par les intéressés, dont la légitimité est donc toujours relativement problématique.

Notons au passage que cette manière de voir rend aussi caduque toute conception linéaire des «causes» de l'échec. Ici encore on parlera de représentations, d'attributions causales comme disent les psychologues sociaux. Or, on sait mieux aujourd'hui que, lorsqu'il s'agit de réussite ou d'échec, de telles attributions, qu'elles soient de nature pédagogique, psychologique ou sociale, dépendent du système de relations sociales dans lesquelles elles prennent forme et place. Nous y reviendrons.

Un *artefact* efficace

Ce regard critique sur la notion d'échec scolaire, qui doit beaucoup aux travaux de Cardinet et de Perrenoud entre autres, 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». Nous ne prendrons pas ce parti ici, et cela d'abord tout simplement parce que l'échec scolaire existe socialement en tant que représentation, jugement certes, mais pas sans effets pour autant. Si l'analyse du processus de *fabrication* permet de penser qu'il correspond à un *artefact* dont la substance, le contenu et la signification ne sont ni précis, ni univoques ni homogènes, il s'agit pourtant d'un *artefact* efficace au sens où la notion est en usage dans le système et où cet usage produit des effets. Les acteurs et le système fonctionnent objectivement avec la notion d'échec: 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. D'une manière ou d'une autre, ces mesures tendent à faire face à une situation où l'école et ses acteurs sont confrontés au cas «inattendu» d'un élève qui ne progresse pas

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

aussi vite ou aussi bien que ne le prévoit le projet de formation institutionnalisé.

Comme on l'a déjà rappelé, l'enseignement a sans doute toujours été confronté à de telles situations. Dans la tradition de l'école, les mesures de remédiation se résument au redoublement d'un degré ou, dans les cas plus graves (notamment aussi d'indiscipline), au placement dans une classe spécialisée. A la faveur du développement des activités de soutien individualisé, parfois aussi par l'application d'une pédagogie différenciée dans le cadre même de l'action quotidienne en classe, la palette des mesures de remédiation s'est quelque peu différenciée au cours des trente dernières années. 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 de ses 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; celui-ci leur apparaît comme le **signe tangible de l'échec scolaire**.

Dans le fonctionnement normal de l'institution, le redoublement est devenu une mesure de «remédiation forte»; il consacre dorénavant un échec non seulement de l'action pédagogique courante mais aussi de la «remédiation douce». A Genève, la décision de faire doubler un élève fait l'objet d'une procédure formalisée qui engage l'enseignant(e) responsable et son inspecteur(trice). 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, il est raisonnable de penser qu'une telle décision est difficile à prendre de la part des enseignants, qu'elle est mûrement pesée. De plus, dans leur ensemble, les parents sont de nos jours plus attentifs aux décisions scolaires et aussi moins «soumis» au jugement des enseignants. Une décision de redoublement doit être plus souvent «négociée» avec eux, elle

L'ÉCHEC SCOLAIRE, UNE NOTION FLOUE

doit être solidement argumentée. On a donc des raisons de penser que les redoublements enregistrés sanctionnent des «échecs» jugés patents dans le concert des intéressés, des difficultés scolaires considérées comme graves.

Le recours au redoublement comme un indicateur de l'échec scolaire ne signifie évidemment pas que la promotion d'un degré au suivant serait *a contrario* l'indice du succès intégral du projet de formation. Succès comme échec du projet de formation s'apprécie selon des critères plus fins et subtils que ne le fait la dichotomie simplificatrice entre élèves promus et élèves doubleurs. 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 du point de coupure entre promus et recalés résulte en fin de compte d'une double opération de comparaison: celle qui mesure la distance qui sépare les plus faibles des objectifs du travail de l'année tels que se les représente l'enseignant et celle qui apprécie la distance qui les sépare 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. Il souligne aussi la réalité de la «distinction négative» que représente le redoublement notamment aux yeux des élèves déclarés en échec. Ils connaissent en général les forces et les faiblesses de leurs camarades de classe et c'est aussi par rapport à eux (notamment aux plus faibles) qu'ils apprécient le caractère plus ou moins acceptable du jugement d'échec.

Redoublement, découpage du temps et division du travail enseignant

Relevons ici ce que le principe même du redoublement doit à deux dispositions institutionnelles qui, pour s'inscrire dans la tradition historique des systèmes d'enseignement de tous les pays, n'en sont pas moins relativement arbitraires. D'une part, on notera

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

que le redoublement d'une année scolaire ne prend sens que par rapport à un découpage du temps scolaire en cycles annuels, chacun destiné à des enfants d'un âge déterminé et associé à l'enseignement-apprentissage d'un ensemble précis de contenus: le «programme».

Ainsi, tout enfant âgé de six ans est censé entrer en première primaire et apprendre à lire en un an.² L'année suivante, il est censé savoir lire. Que tout le monde, depuis des décennies, accepte au moins tacitement cette fiction de la rationalité «bureaucratique» du système scolaire ne change rien à son caractère relativement arbitraire. A la lumière de ce que laisse entrevoir la connaissance des processus de développement intellectuel et social, de leur allure plus ou moins chaotique, des différences de rythme entre élèves, etc., la question de la justification de cette temporalité arbitraire est plus souvent posée aujourd'hui - dans l'enseignement primaire genevois aussi. Mais au demeurant, la fiction a cours; l'école fonctionne avec ce découpage annuel et les élèves qui ne sont pas «à l'heure» sont réputés en échec. La notion de retard scolaire a d'ailleurs pris sens à peu près en même temps que celle d'échec et son usage diffusé entre autres par les travaux des sociologues a peut-être contribué à renforcer la croyance dans la légitimité de cette «l'horloge scolaire» qui fonctionne à la même cadence pour tous.

Telle qu'elle est conçue, la division du travail entre enseignants, greffée sur le découpage annuel, assigne les mêmes élèves à des enseignants différents se succédant dans le temps. Or, chaque fois que l'enseignant sait qu'il ne gardera pas ses élèves l'année suivante, l'évaluation qui fonde ses décisions de promotion-redoublement n'est pas seulement sommative et comparative, elle est aussi toujours certificative. La décision de promotion certifie – de manière plus ou moins explicite mais néanmoins réelle – à l'égard de l'enseignant qui reprendra les élèves qu'il réserve bien l'accès au degré suivant aux élèves qui ont en gros acquis les maîtrises prévues au programme du degré qu'ils quittent.

² Les principes de l'enseignement rénové du français prévoient que l'enfant dispose de deux ans pour apprendre à lire; la réalité des pratiques est cependant souvent différente; ainsi, certaines maîtresses de 2ème primaire supposent la lecture acquise en tous cas pour lire les consignes écrites qu'elles donnent aux élèves.

De par cette dimension certificative, les décisions de promotion-redoublement ne reposent pas exclusivement sur l'appréciation des acquis des élèves. D'une manière plus ou moins consciente, elles font toujours aussi intervenir les idées que chaque enseignant se fait des attentes qu'ont les collègues susceptibles de recevoir ses élèves dans les degrés suivants et des réactions qu'il anticipe de leur part. Ces décisions dépendent par conséquent aussi de ces «autres intériorisés», de la nature (observée et/ou fantasmée mais en tous cas anticipée) de ces attentes et, au cas où les élèves promus ne répondraient pas aux standards attendus, des réactions prévisibles des collègues et par conséquent de la nature des rapports entre collègues et du poids que chacun accorde à ces rapports.

L'un dans l'autre, les critères d'appréciation et de décision peuvent donc varier très sensiblement non seulement en vertu des différences entre enseignants individuels et entre les publics scolaires (d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre) mais aussi en raison des différences de rapports entre enseignants d'une école. Pour cette raison aussi l'appréciation du point de clivage entre «juste promus» et «non promus» n'a souvent pas la (fausse) clarté que suggère la dichotomie, une fois la décision prise.

Le redoublement comme indicateur de l'échec

On vient de passer en revue quelques évidentes raisons pour être critique à l'égard de la notion d'échec scolaire et à l'égard du redoublement. Néanmoins, comme dans d'autres travaux de recherche, on utilisera ici le redoublement comme un indicateur de l'échec scolaire ou plus précisément la fréquence des redoublements comme indicateur de la fréquence des échecs.

D'abord parce que le redoublement apparaît comme un *artefact* efficace comme on l'a dit plus haut. Il faut simplement se souvenir des précautions théoriques évoquées ci-dessus, en considérant bien que, le redoublement étant le résultat d'un jugement, il n'est pas signifiant seulement des caractéristiques des élèves, mais aussi des caractéristiques des juges et de leur situation dans le système qu'ils forment.

De plus, ce jugement porte à conséquences dans la carrière des élèves concernés, qui perdent le contact avec leurs camarades, répéteront le même programme une nouvelle fois, perdent une année,

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

etc. La plupart du temps les enseignants ne voient (ou ne présentent) cependant que l'effet «thérapeutique» – de remédiation – d'une mesure de redoublement. Il s'agit simplement de répéter une année. Ils tendront souvent à dédramatiser cette «perte» d'une année et en tout cas à l'inscrire dans la visée préventive ou remédiateurice: l'élève «mûrira», surmontera ses difficultés, rattrapera son «retard». Interrogés au sujet des conséquences du redoublement pour les élèves, les enseignants genevois sont quasi unanimement d'accord 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*» (97% d'approbation); 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 bien partagée.

Pourtant l'observation leur donne tort. Le redoublement à l'école primaire porte bien à conséquence dans la **carrière scolaire** des élèves, mais pas dans le sens que suggèrent les maîtres et les maîtresses. Des observations répétées faites à Genève au passage de 6ème primaire en 7ème du Cycle d'orientation montrent que l'orientation des élèves retardés (qui ont doublé au moins un degré primaire) est nettement moins favorable que celle des autres. Il suffit en fait d'une seule année³ de retard pour que les chances d'accéder à une des sections pré-gymnasiales soient réduites d'un facteur de trois par rapport aux élèves réguliers (Commission «Égalisation des chances», 1978, Hutmacher, 1987).

Dans l'enseignement primaire – identique pour tous –, le redoublement anticipe ainsi clairement sur l'orientation au passage vers le secondaire. L'*artefact* est aussi efficace dans ce sens. On peut évidemment hésiter entre différentes manières d'interpréter cet

³ Les élèves retardés parce qu'ils seraient entrés en 1P avec un an de retard sont rarissimes depuis le début des années septante. Au contraire la quasi-totalité de ceux qui peuvent bénéficier de la dispense d'âge simple (quatre mois de naissances = un tiers des élèves) le font. Pour eux, un doublage d'un des degrés primaires les fait passer du groupe des “dispensés” à celui des “réguliers”; ils ne font par conséquent pas partie des “retardés” dont il est question ici. Par conséquent la mesure utilisée ici sous-estime probablement l'effet sur l'orientation du doublage dans l'enseignement primaire.

L'ÉCHEC SCOLAIRE, UNE NOTION FLOUE

effet à long terme du redoublement et elles ne sont pas exclusives entre elles. 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. On peut enfin penser que la décision de faire doubler affecte durablement l'image que l'élève se fait de soi et/ou celle que se font de lui ses parents, ses camarades, ses enseignants. Ce qui importe ici, c'est avant tout que, dans de nombreux cas, le redoublement s'inscrit durablement dans la destinée scolaire ultérieure.

Il y a enfin, pour cette étude, une raison très spécifique pour recourir à une mesure du redoublement comme indicateur de la fréquence des échecs. Le dispositif de pédagogie compensatoire mis en place depuis le milieu des années septante dans les premiers degrés était en effet dès son origine explicitement orienté vers la disparition des redoublements au passage de première en deuxième primaire.

Ceci dit, traitant de fréquences des échecs exclusivement, cette étude, dans sa finalité globale, vise moins à approfondir la notion d'échec scolaire, à en comprendre les mécanismes ou les «causes», qu'à décrire et à comprendre un peu mieux à cette occasion le fonctionnement global de l'enseignement primaire genevois au cours des vingt dernières années. Les statistiques de redoublement et les taux de redoublement⁴ sont considérés avant tout comme des **indicateurs** du fonctionnement global des mécanismes d'évaluation, de sélection et de certification dans l'enseignement primaire et plus encore comme des indicateurs de tendance du changement de ces mécanismes.

Comme on le verra, les redoublements sont (devenus) un phénomène relativement rare, voire marginal. Les taux de redoublement se situent entre 1 et 10% annuels selon les époques et les

⁴ Les statistiques utilisées ici résultent de l'exploitation des fichiers de données extraits annuellement (au 31 décembre) de la Base de données scolaires tenue à jour par le Service d'informatique et de gestion. Le taux de doublage (ou de redoublement) exprime la part (en % ou ‰) des élèves d'un degré donné une année donnée qui fréquentent une nouvelle fois ce même degré une année plus tard.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

groupes d'élèves. Nous plaçant à l'échelle du système, nous considérerons cependant que cette marge fait partie de la page, c'est-à-dire que l'évolution des taux de redoublement reflète ou révèle l'évolution du rapport complexe entre trois termes: les acquis et les progrès des élèves d'un côté, les attentes et les exigences des enseignants de l'autre, les mécanismes qui président à l'appréciation et à la sanction dans l'enseignement primaire enfin. Chaque micro-fluctuation des taux de redoublement n'est pas significative en tant que telle. Le regard porte sur une vingtaine d'années, il privilégiera la vue d'ensemble susceptible de dégager des tendances générales.

On gardera à l'esprit enfin qu'un redoublement dans l'enseignement primaire préfigure aussi, souvent, un destin scolaire et ultérieurement social. Dans ce sens l'évolution des taux de redoublement révèle ou indique quelque chose de l'évolution de la part que prend le fonctionnement d'ensemble du système scolaire genevois dans la régulation des rapports entre origines et destinées sociales.

Chapitre II

CONSTAT GLOBAL : LA FRÉQUENCE DES REDOUBLEMENTS A (RÉ)AUGMENTÉ DANS TOUS LES DEGRÉS

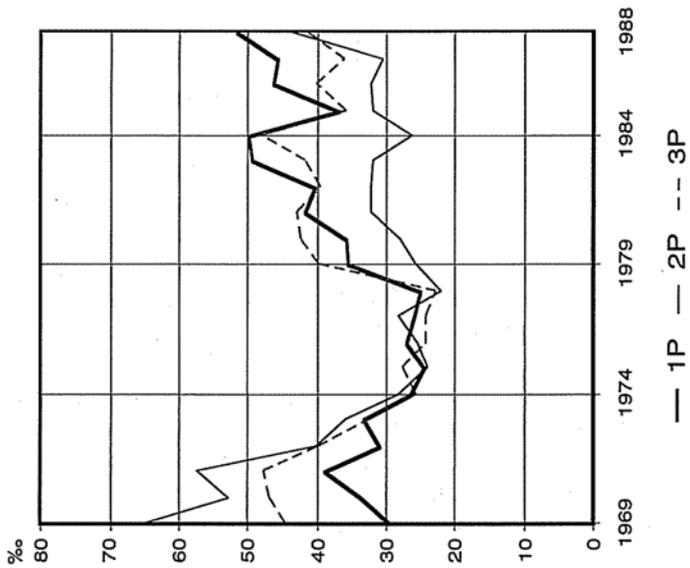
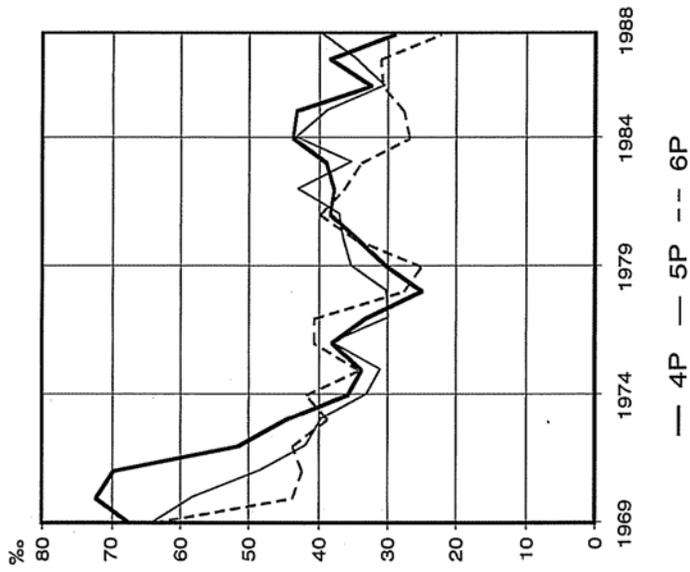
Connaissant maintenant le contexte socio-politique et scolaire genevois, très favorable à la lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité devant l'école, ainsi que l'ampleur des mesures prises dans ce sens depuis le milieu des années septante, on s'attend évidemment que corollairement la diminution du redoublement amorcée dans les années soixante se soit poursuivie, voire accélérée.

Or, l'observation statistique que traduisent les graphiques ci-dessous (n° 4) montre qu'il n'en est rien.

Prolongeant la tendance des années soixante, les taux de redoublement diminuaient encore dans tous les degrés au début des années septante et tendaient vers un seuil plancher de l'ordre de 2,5%. Ce seuil a été atteint un peu plus tôt dans les petits degrés (1975) que dans les grands (1978). Au cours des années de mise en place d'une politique d'investissement plus massif dans la lutte contre l'échec scolaire (1975-78), la diminution des taux de redoublement semble s'arrêter, dans les petits degrés notamment. Enfin, plus surprenant encore: à partir de 1978 et durant toutes les années quatre-vingt, époque où les nouvelles dispositions de lutte atteignaient leur vitesse de croisière, plutôt qu'une accélération de la baisse, on observe dans tous les degrés une véritable inversion de

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Graphique n° 4 : Taux de redoublement, évolution de 1969 à 1988



tendance: les taux de redoublement augmentent, tendant vers le niveau de 5% en 1P et 2P, celui des 4% dans la plupart des autres degrés.

Certes, les proportions de redoublement qu'on observe dans l'enseignement primaire genevois actuel n'ont rien de comparable avec celles que l'on observait au début des années soixante, ni d'ailleurs avec celles qui se pratiquent encore aujourd'hui dans d'autres pays. Opérant avec les statistiques réunies par l'Office fédéral de la statistique, Linda Allal et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1991) observent toutefois que *«les taux moyens de redoublement les plus élevés de la Suisse se trouvent dans les cantons de Genève et de Neuchâtel»*.

La petitesse des chiffres peut par ailleurs tromper. Pour s'en convaincre il suffit de changer de dénominateur. Pour une moyenne de 25 élèves par classe, un taux de redoublement de 3% représente tout de même trois doubleurs pour quatre classes ou trois doubleurs par enseignant en quatre ans. Lorsque la moyenne est de 20 élèves par classe, un taux de redoublement de 5% correspond à un doubleur par classe et par an.

Mais ce n'est pas d'abord le niveau des taux de redoublement qui retient l'attention, mais bien l'inversion de tendance que traduisent les courbes et la coïncidence de cette inversion avec la mise en place et la prise d'ampleur de deux importants dispositifs de lutte contre l'échec scolaire.

Comment expliquer ce qui apparaît comme une évidente contradiction entre les visées et les effets d'une politique?

Hypothèses qui ont cours dans l'école

Les groupes d'enseignants et de responsables scolaires auxquels ces données ont été présentées depuis quelque temps sont d'abord restés perplexes. Ils avaient comme nous de la peine à comprendre que ce soit précisément au moment où l'effort de lutte contre l'échec scolaire a pris une intensité croissante que la fréquence des échecs augmente aussi. Le constat remettait en question certaines des «évidences» avec lesquelles ils vivaient: si on a réduit le nombre d'élèves par classe et mis en place tout un appareil de

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

soutien aux élèves en difficulté, alors la fréquence des échecs devait avoir diminué.

Par ailleurs l'enjeu social du constat ne pouvait échapper à ces enseignants et responsables scolaires. Les uns le situaient prioritairement dans le registre pédagogique, percevant une remise en question des stratégies de remédiation dans lesquelles ils croyaient sincèrement et auxquelles ils avaient de la peine à imaginer des alternatives. Mais la plupart étaient aussi sensibles aux dimensions politiques de la question. La crédibilité de l'injection de ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire était en jeu. Le constat remettait notamment en question la «théorie» selon laquelle la réduction des effectifs des classes allait profiter *ipso facto* non seulement aux enseignants mais aussi aux élèves et, par le biais d'une plus grande individualisation de l'enseignement, particulièrement aux élèves rencontrant des difficultés.

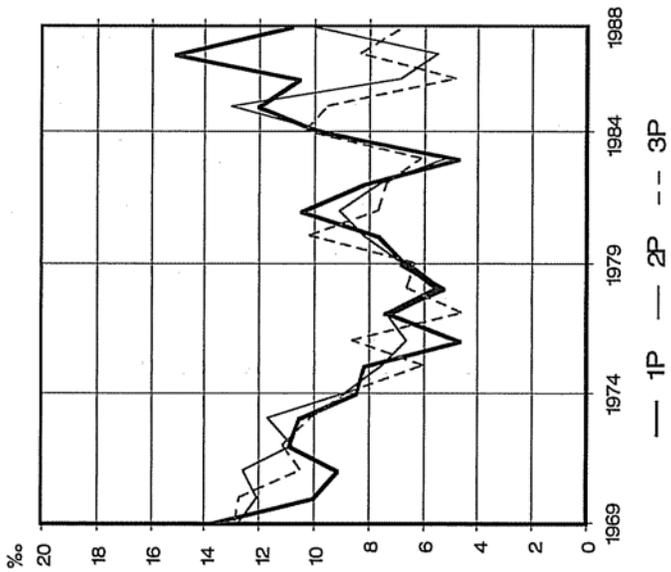
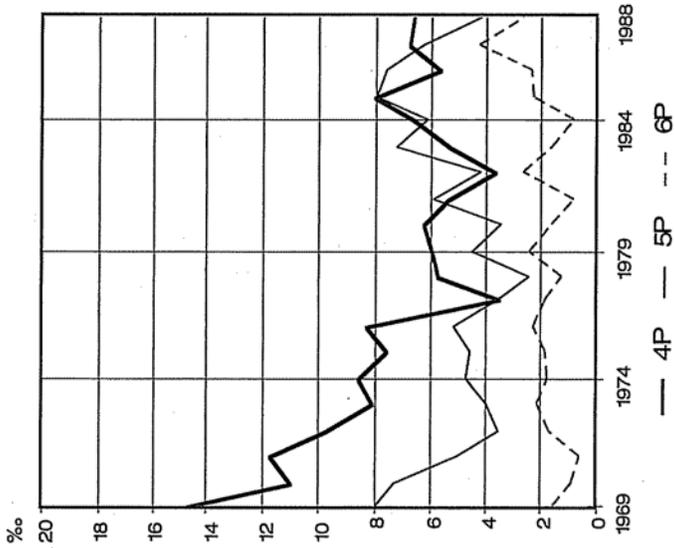
Dans une deuxième phase de la discussion surgissaient en général des hypothèses explicatives. Étant donné leur position dans le système et leurs enjeux, le sociologue n'est pas tout à fait surpris que les enseignants et les responsables pensent d'abord à des explications qui concernent les élèves et leurs caractéristiques. C'est ainsi que la discussion a invariablement suggéré qu'au cours des récentes années la part des élèves dont on sait qu'ils ont plus souvent des difficultés à l'école a augmenté: il y aurait notamment plus d'élèves étrangers et plus d'élèves de milieux défavorisés dans les écoles primaires genevoises. Il y aurait aussi de plus en plus d'enfants très difficiles dans les classes ordinaires; on parle de «cas SMP» (pour Service médico-pédagogique).

Dans un premier temps nous allons essayer de vérifier la solidité de ces hypothèses qui ont cours parmi les gens d'école en nous servant des observations statistiques disponibles.

Moins d'élèves renvoyés vers les classes spécialisées ?

L'hypothèse la plus couramment exprimée suggère qu'à la faveur de la diminution des effectifs des classes et du fonctionnement du dispositif de soutien, les enseignants gardent plus longtemps dans les classes ordinaires des enfants très difficiles ou en grande difficulté, avant de proposer leur prise en charge dans une classe spécialisée. Pour vérifier cette hypothèse, il suffit d'observer les

Graphique n° 5 : Passage des classes normales aux classes spécialisées : 1969-1988



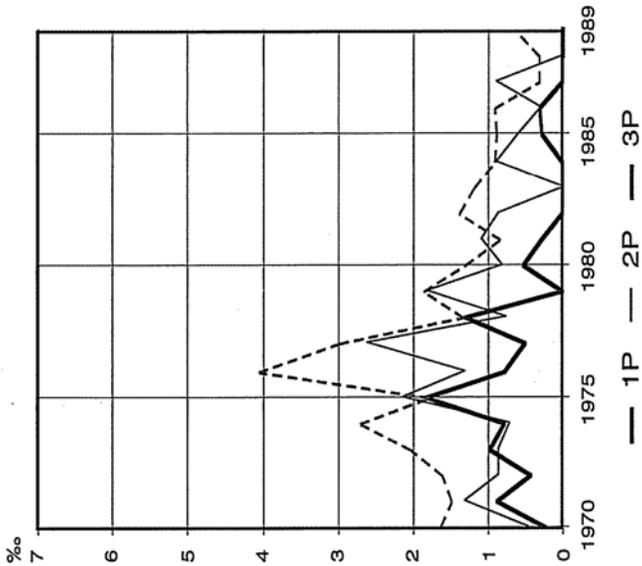
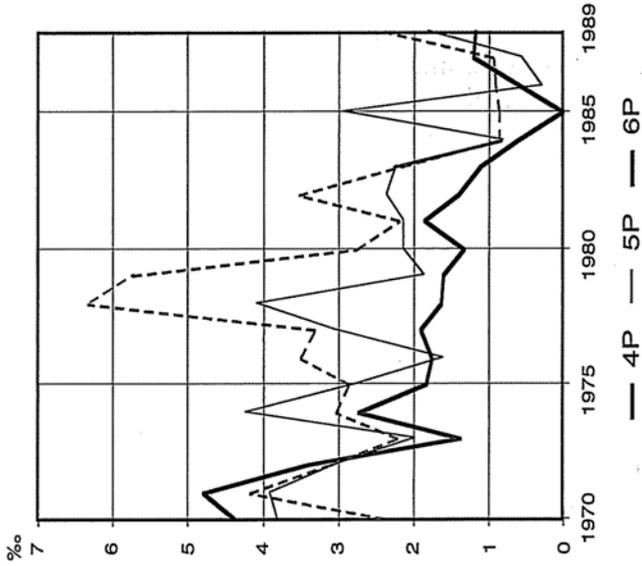
QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

échanges entre classes normales et spéciales. Les graphiques ci-dessus retracent l'évolution depuis 1969 du nombre d'élèves qui sont passés chaque année d'une classe normale à une classe spéciale, rapporté aux effectifs du degré de départ (en %).

Les renvois dans une classe spécialisée se décident entre l'enseignant, l'inspecteur et le service médico-pédagogique. Les nombres sont (heureusement) encore plus petits que dans le cas du redoublement. Néanmoins les tendances qui se dégagent de ces courbes (graphique n° 5) ne viennent pas conforter l'hypothèse de nos interlocuteurs. Elles suggèrent plutôt que les mêmes forces sont à l'œuvre en matière de transfert vers les classes spéciales qu'en matière de redoublement. A une diminution rapide des renvois en classe spécialisée jusqu'à la moitié des années septante succède une période de stabilisation fluctuante, suivie d'une reprise au cours des années quatre-vingt. Ici encore, contrairement à l'attente contenue dans l'hypothèse, l'augmentation est la plus forte dans les premiers degrés. Cela traduit-il peut-être une volonté de «dépistage précoce» des enfants considérés comme difficiles ou en difficulté, assortie de l'espoir que la prise en charge en classe spécialisée sera plus efficace?

Si cet espoir se réalisait, on devrait au moins enregistrer une augmentation des mouvements en sens inverse, depuis les classes spéciales vers les classes normales. Le graphique n° 6 indique qu'il n'en est rien. Les nombres d'élèves qui réintègrent les classes normales sont ici mis en rapport avec les effectifs du degré du retour, de façon à neutraliser approximativement le facteur démographique. Les courbes marquent une tendance générale à la baisse: les réintégrations d'enfants de classes spéciales se raréfient. Dans les petits degrés ils étaient encore observables à la fin des années septante, actuellement ils sont proches de zéro. Dans les grands degrés aussi la fréquence des réintégrations a diminué depuis le début des années quatre-vingt.

**Graphique n° 6 : Retours de classe spéciale en %
des effectifs du degré de retour, 1970-1989**



QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

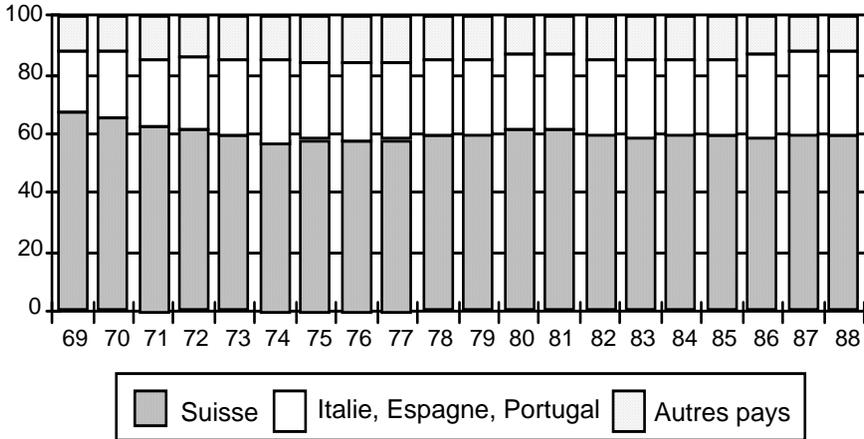
Dans l'ensemble, la tolérance à l'égard des enfants réputés difficiles ne semble pas être devenue plus grande. Les classes spéciales reçoivent aujourd'hui plus d'enfants qu'au début des années septante et il y en a moins qui trouvent le chemin de la réintégration. Tout se passe comme si le caractère de ghetto scolaire des classes spéciales, déjà souligné par Felder (1978), s'était plutôt affirmé au cours de la dernière décennie.

Plus d'élèves appartenant à des «groupes à risque»?

Si les taux de redoublement augmentent en même temps que celui des transferts vers les classes spécialisées, c'est peut-être parce que les élèves sont devenus globalement plus difficiles, moins préparés au travail scolaire, moins motivés, moins intégrés dans la culture locale. Il n'est pas possible ici de répondre à cette question dans sa généralité. Que les enfants que l'école accueille aujourd'hui soient différents de ceux qu'elle accueillait il y a trente ans, beaucoup le pensent avec quelque raison. On peut évoquer dans ce contexte le développement des médias (l'école parallèle), le changement des modes de vie familiale, la diversification des modèles familiaux, etc. Mais il n'est pas certain que sous cet angle les changements les plus importants se soient produits au cours des dix dernières années. Ce n'est d'ailleurs en général pas le fond de l'hypothèse des enseignants et des responsables scolaires confrontés au constat d'augmentation du taux de redoublement. Ils pensent à des phénomènes plus spécifiques: l'augmentation de la fraction d'élèves étrangers et/ou issus de familles ouvrières, dont on sait qu'ils rencontrent plus souvent des difficultés à l'école que les autres.

La référence aux élèves étrangers est particulièrement fréquente. Le graphique n° 7 montre cependant que la relation entre la part d'élèves étrangers et le taux de redoublement est loin d'être évidente. Au début de la période d'observation (1969-1976) la part des élèves étrangers augmentait (de 30 à 40%); rappelons que durant cette période les taux de redoublement diminuaient. Entre 1977

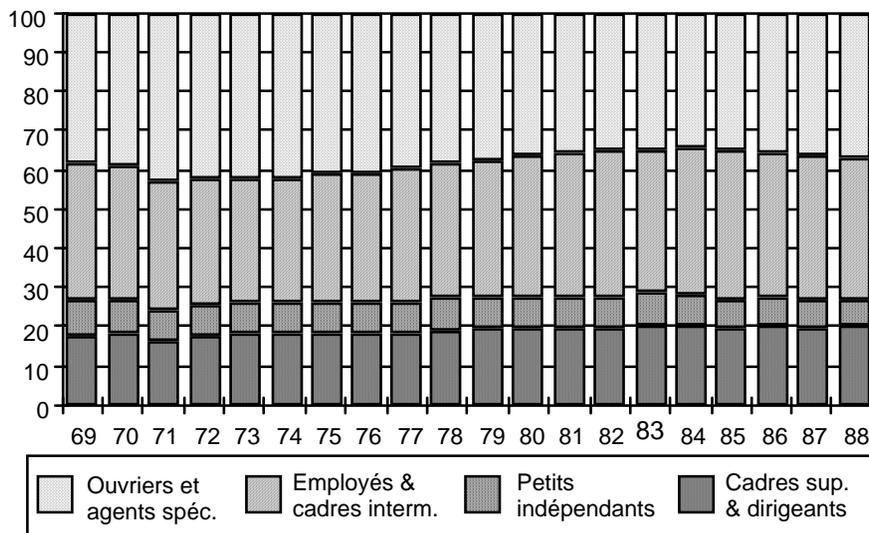
Graphique n° 7 : Enseignement primaire : composition des effectifs par origine nationale 1969-1988



et 1988, la part des élèves étrangers était relativement stable (avec même une légère tendance à la baisse jusqu'en 1986) alors que, depuis la fin des années septante les taux de redoublement augmentent. On ne peut pas retenir l'hypothèse qui expliquerait l'augmentation des taux de redoublement par l'augmentation des élèves étrangers.

L'hypothèse d'une augmentation des élèves issus de milieux économiquement et culturellement moins favorisés émerge moins souvent dans la discussion avec les milieux enseignants. Le graphique n° 8 permet toutefois de voir qu'il n'y a aucune coïncidence entre les transformations de la composition sociale des cohortes d'élèves et l'augmentation du taux de redoublement. La part des élèves d'origine ouvrière a un peu diminué entre 1974 (42-43%) et 1985 (35%); elle tend à augmenter très légèrement depuis.

Graphique n° 8 : Enseignement primaire 1969-1988
Proportion d'élèves selon l'origine sociale

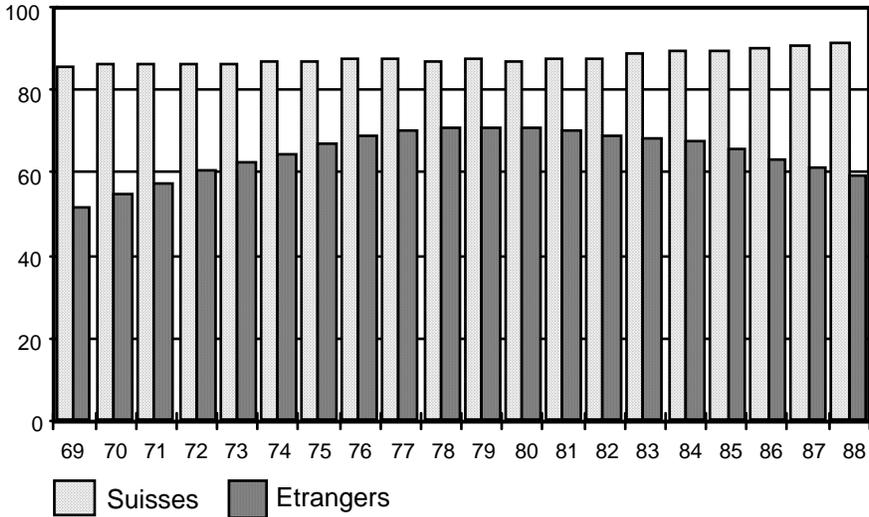


Y a-t-il plus d'enfants immigrés?

S'il n'y a pas plus d'enfants étrangers, il se peut toutefois que, sous l'effet d'une certaine reprise des mouvements migratoires, il y ait aujourd'hui dans les classes primaires beaucoup plus d'enfants immigrés qu'autrefois, c'est-à-dire des enfants nés hors de Genève, entrés dans l'enseignement primaire après avoir passé une partie de leur enfance et même de leur scolarité primaire dans d'autres régions du monde. On sait qu'une partie de ces enfants rencontrent et présentent des problèmes spécifiques liés à leur «transplantation» sociale, culturelle et linguistique, parfois aussi scolaire.

Si, comme le veut notre hypothèse, les enfants immigrés étaient plus nombreux parmi les élèves de l'enseignement primaire, cela se traduirait par une diminution de la part de ceux qui sont nés à Genève. Les observations ne confortent pas non plus cette hypothèse comme le montre le graphique n° 9.

Graphique n° 9 : Enseignement primaire 1969-1988
Proportion d'élèves nés à Genève selon la nationalité



Parmi les élèves suisses de l'enseignement primaire genevois, la part de ceux qui sont nés à Genève est toujours prépondérante (proche de 90%) et à peu près stable. Parmi les élèves étrangers, à la toute fin des années soixante, la moitié seulement étaient nés à Genève. Au gré d'une certaine stabilisation des travailleurs étrangers, cette proportion est passée à 70% entre 1976 et 1981. Elle tend à diminuer légèrement depuis 1982 (1988: 62%). Mais l'allure générale du graphique ne suggère aucune coïncidence entre la reprise des taux de redoublement (qui commence autour de 1977-78) et une augmentation de la part des élèves immigrés d'origine étrangère (qui devient sensible à partir de 1984, sans d'ailleurs atteindre les valeurs enregistrées au début des années septante, une époque où la fréquence du redoublement était en baisse).

A première vue, au plan d'ensemble de l'enseignement primaire, ni la reprise de la fréquence des redoublements ni celle des transferts vers les classes spécialisées ne peuvent s'expliquer par des changements importants des caractéristiques sociales des cohortes d'élèves.

Chapitre III

A L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Essayons d'affiner un peu l'analyse en la centrant sur le premier degré de l'enseignement primaire. Cette centration se justifie à plus d'un titre.

D'une part, la première année constitue un degré-clé de l'enseignement primaire:

- c'est celui où les «choses sérieuses» commencent; on y devient vraiment élève, un «métier» qu'on est alors censé connaître un peu, après une, la plupart du temps deux années de classes enfantines;
- c'est le degré où l'on va aborder l'acquisition d'une des compétences les plus fondamentales pour toute la suite de la scolarité et pour la vie: la capacité de lire.

D'autre part, la contradiction entre les intentions de la politique de lutte contre l'échec scolaire et l'évolution des redoublements et des rejets vers les classes spéciales est particulièrement forte dans ce degré.

On sait que malgré une préscolarisation quasi généralisée, une cohorte de petits écoliers de première primaire est très hétérogène du point de vue des compétences et des dispositions à apprendre qu'ils apportent. Certains enfants savent déjà lire, d'autres sont prêts à l'apprendre rapidement et facilement tandis que d'autres enfin ne maîtrisent encore qu'imparfaitement les prérequis de l'apprentissage de la lecture et/ou montrent peu de dispositions au

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

travail scolaire. En visant le «zéro redoublement», le dispositif de soutien conçu et mis en place à partir du milieu des années septante supposait qu'il était possible, moyennant un personnel suffisant pour soutenir les élèves les plus faibles et un effort de formation de ce personnel, de permettre à chaque enfant d'apprendre à lire au cours de la première année, quel que soit son point de départ. Le nom de «Fluidité» donné au dispositif de soutien à ses débuts indiquait précisément la volonté de supprimer les redoublements au premier degré.

Or, non seulement le taux de redoublement n'a jamais été nul en première primaire mais encore, sa croissance depuis le milieu des années septante est la plus forte de tous les degrés, de même que celle des transferts vers les classes spéciales.

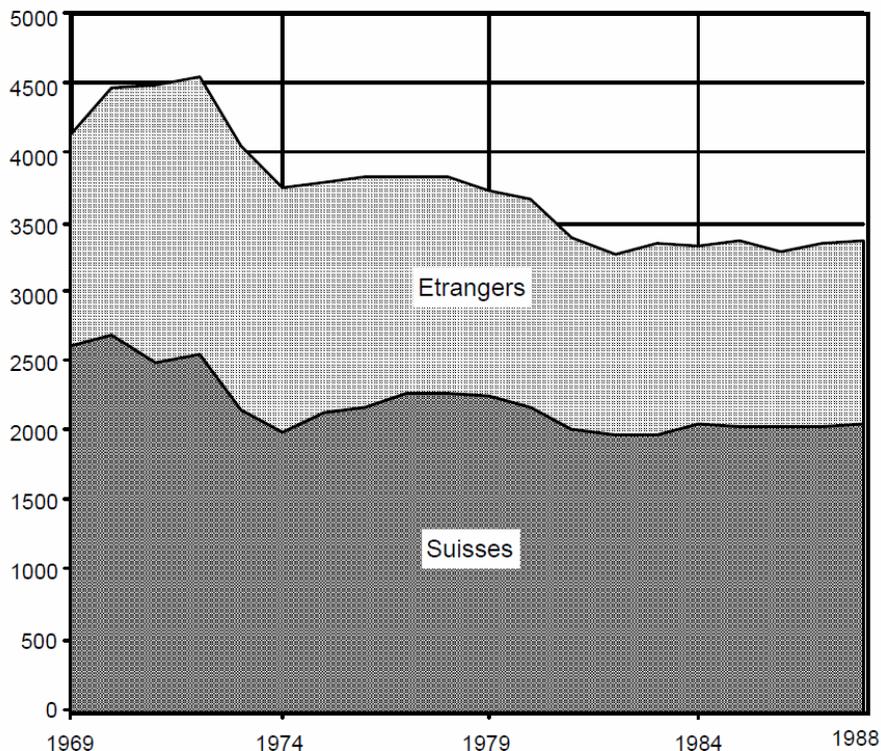
Vérifions rapidement que les différentes conditions internes et externes de l'enseignement ne diffèrent pas, au niveau du premier degré, de celles qu'on vient de passer en revue pour l'ensemble de l'enseignement primaire.

Au début des années septante, les classes de première primaire totalisaient environ 4500 élèves. Pour des raisons démographiques connues, ce nombre est passé à env. 3700 entre 1974 et 1978 (-18%), pour diminuer encore et se stabiliser autour de 3400 (-25%) à partir de 1983. L'inversion de tendance des indicateurs d'échec coïncide donc avec une **diminution très sensible des effectifs**. Le graphique n° 10 reflète cette diminution et montre aussi que la part des élèves étrangers n'a cessé de diminuer durant la période d'observation: d'environ 50% au début des années septante à environ 40% durant les années quatre-vingt¹.

Sous l'effet de cette diminution, à partir de 1975, le nombre moyen d'élèves par classe a diminué, dans les classes de 1P comme dans les autres degrés. L'image chiffrée de cette diminution est plus difficile à construire séparément pour un seul degré à cause des classes à plusieurs degrés. Mais personne ne conteste le fait que l'évolution des **effectifs par classe** a suivi, voire légèrement précédé en première primaire, le mouvement d'ensemble déjà illustré plus haut.

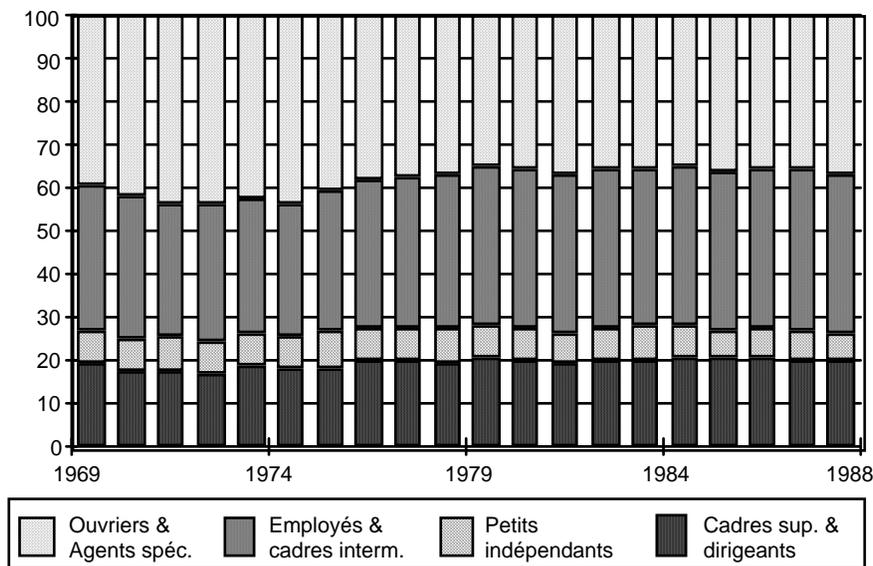
¹ Une partie de la diminution qui marque la fin des années septante tient au changement du droit de filiation: les enfants de mères suisses mariées à des étrangers conservent (ou récupèrent) la nationalité suisse.

**Graphique n° 10 : Première primaire
évolution du nombre d'élèves, 1969-1988**



La **composition sociale des cohortes d'élèves** a quelque peu varié entre la fin des années soixante et aujourd'hui. Le graphique n° 11 montre que les enfants d'ouvriers formaient entre 40 et 44% des cohortes de première primaire entre 1969 et 1974. Cette part a ensuite diminué entre 1975 et 1979, pour se stabiliser aux alentours de 34-35% à partir de 1982. Ce mouvement traduit évidemment la tendance à la tertiarisation des activités économiques à Genève.

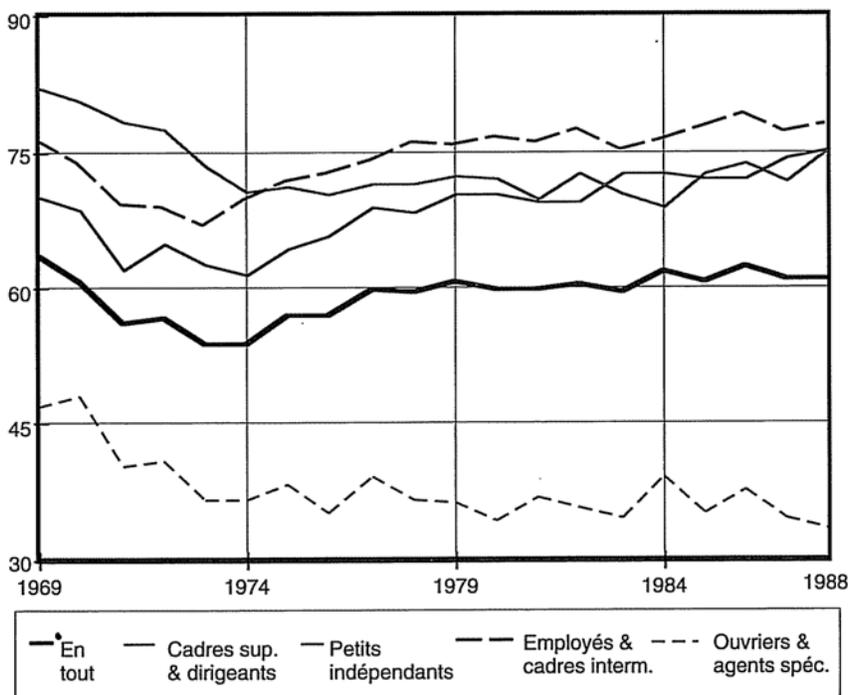
Graphique n° 11 : Composition sociale des cohortes d'élèves de 1^{er} PRIM, 1969-1988



La diminution des enfants d'ouvriers dans les classes de 1^{er} s'est faite au profit de la part des enfants d'employés et de cadres intermédiaires qui constituaient environ 32% des élèves de 1^{er} au début des années septante et en forment environ 37% depuis le début des années quatre-vingt. Les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants forment à peu près un cinquième des cohortes de première primaire durant toute la période observée, ceux de petits indépendants (artisans, petits commerçants et agriculteurs), entre 6 et 8% selon les années.

Globalement, parmi l'ensemble des élèves de première primaire, la part d'**élèves suisses** était de l'ordre de 55% en 1973-74; elle a augmenté ensuite aux alentours de 60% jusqu'en 1983, voire 62-63% depuis 1984. Le graphique n° 12 montre que cette augmentation tient avant tout à une plus forte présence de Suisses parmi les enfants de classes moyenne et supérieure. Chez les enfants d'ouvriers, la part des Suisses a diminué assez rapidement entre 1969 et 1973 (de 50% à 33%); mais depuis cette époque elle fluctue autour du tiers.

Graphique n° 12 : Evolution de la part des Suisses dans les cohortes de 1 PRIM, selon leur origine sociale, 1969-1988



En fait, sur la base de ces différents indicateurs statistiques on aurait présagé plutôt une certaine amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans le premier degré de l'enseignement primaire: à une réduction sensible du nombre d'élèves par classe et un dispositif important de pédagogie compensatoire est associé un recrutement d'élèves parmi lesquels on compte un peu moins d'enfants issus de groupes sociaux considérés comme «à risque». Que les redoublements et les renvois dans les classes spécialisées se multiplient dans ces conditions apparaît d'autant plus paradoxal.

Chapitre IV

L'INÉGALITÉ SOCIALE DEVANT LA RÉUSSITE EN PREMIÈRE PRIMAIRE S'AGGRAVE

Qu'en est-il de l'inégalité sociale tant de fois observée? Comment la multiplication des échecs se répercute-t-elle sur les enfants d'origines sociales différentes? L'évolution des taux de redoublement est-elle la même pour les enfants d'ouvriers et pour ceux de cadres et de dirigeants? Ou bien, au contraire, une discrimination sociale accentuée serait-elle précisément à l'origine de l'augmentation des taux de redoublement?

Le graphique n° 13 (page suivante) fournit la réponse statistique à cette question. En considérant l'ensemble des années septante et quatre-vingt, trois périodes distinctes quant à leurs tendances semblent se dégager nettement de la lecture des courbes sous l'angle de l'inégalité sociale devant la réussite en première primaire.

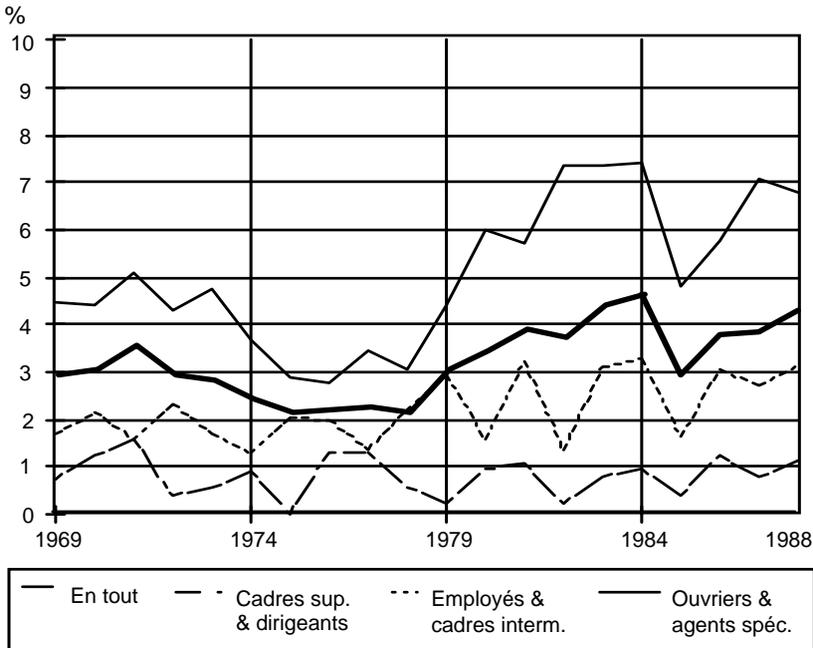
1969-1975: la diminution du taux de redoublement coïncide avec celle de l'inégalité sociale

Au tournant des années soixante-septante, les différences entre enfants d'origines sociales distinctes étaient assez notables: en 1969 par exemple, un enfant d'ouvrier courait quatre fois plus de risques de doubler sa première primaire (4.5%) qu'un enfant de cadre supérieur ou de dirigeant (1%); deux fois plus qu'un enfant d'employé, de cadre intermédiaire ou de petit indépendant (classe

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

moyenne: 2%). En continuité sans doute avec l'évolution des années soixante, la première moitié des années septante se caractérisait par une lente diminution du taux de redoublement. Cette diminution est assez régulière pour les enfants issus de familles de

Graphique n° 13 : Taux de redoublement en 1^{er} PRIM selon l'origine des élèves, 1969-1988



classe moyenne, de cadres supérieurs ou de dirigeants (chez ces derniers, le taux de redoublement est de toute manière déjà très faible: entre 1 et 2%). L'évolution est plus saccadée chez les enfants issus de familles ouvrières, la tendance à la baisse se manifestant surtout entre 1973 et 1975. Malgré des fluctuations (peut-être accidentelles), entre 1975 et 1976 les taux de redoublement des enfants de différentes origines sociales, tout en restant inégaux, étaient plus proches que jamais. Au moment où le parlement genevois discutait d'introduire l'égalité des chances dans les buts de l'école, les distances entre les extrêmes de la hiérarchie sociale s'étaient resserrées dans une fourchette entre 1 et 3%.

1975-1978 : la stabilité globale du taux de redoublement cache la reprise de l'inégalité sociale devant la réussite

Au cours de cette période, le taux de redoublement global, toutes origines sociales confondues, s'est stabilisé autour de 25%. En réalité, cette stabilité résultait de deux mouvements opposés: tandis que les taux de redoublement des enfants d'ouvriers s'élevaient (de 3 à 4%), ceux des enfants de cadres et de dirigeants diminuaient (à moins de 1%).

1979-1988: la reprise du redoublement des enfants d'ouvriers apparaît comme le principal facteur de l'augmentation du taux global de redoublement

A partir de la fin des années septante, le taux de redoublement des enfants de dirigeants se fixe autour d'un pour cent, tandis que celui des enfants d'ouvriers poursuit une pente ascendante rapide, atteignant plusieurs fois un niveau de l'ordre de 8% (en 1983, 1984, 1986 et 1987).

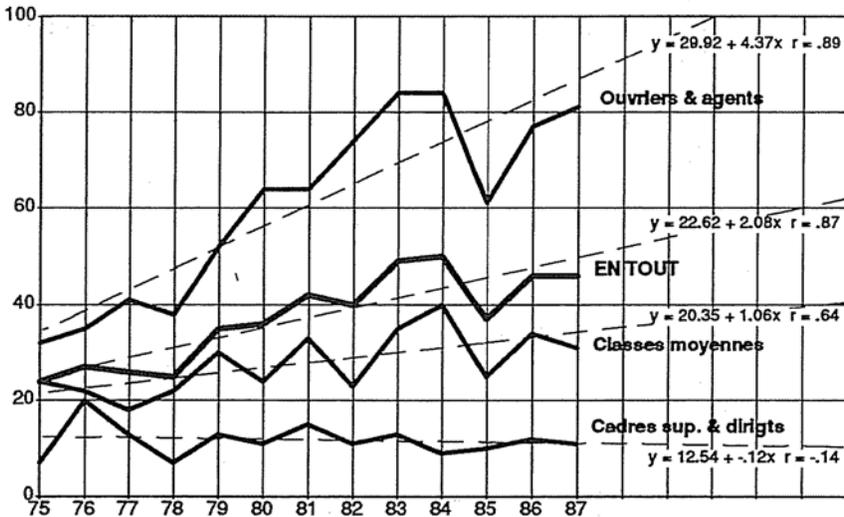
Entre les positions extrêmes de la hiérarchie sociale, les inégalités se sont nettement accentuées: le risque de redoubler le premier degré de l'école primaire est huit fois plus grand pour un enfant d'origine ouvrière que pour un enfant issu d'une famille de cadre supérieur ou de dirigeant. L'indice de discrimination sociale devant l'école est deux fois plus élevé qu'au début des années septante. Le taux d'échec des enfants de familles de classe moyenne augmente aussi, mais beaucoup moins, passant à 2%.

Le graphique n° 14 opère une sorte d'effet de loupe sur la période de divergence des taux. On y a calculé des droites de régression qui expriment la tendance moyenne de l'évolution des taux de redoublement des différents groupes d'élèves: en moyenne, le taux de redoublement a **augmenté** de 4,37‰ chaque année pour les enfants d'ouvriers, de 1,06‰ pour les enfants de classe moyenne (quatre fois moins); il a **diminué** d'une petite fraction de ‰ chez les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants. Si l'on projette dans l'avenir le rythme auquel les taux ont évolué au cours des 13 dernières années, en l'an 2000, le taux de redoublement des enfants d'ouvriers en première primaire s'élèverait à environ 16%, celui des employés et cadres intermédiaires à environ 5%, celui des

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

enfants de cadres supérieurs et de dirigeants serait toujours voisin de 1%.

**Graphique n °14 : Taux de redoublement en 1P (‰) :
évolution de 1975 à 1987**



Résumons. En 1969-70 le risque de doubler la première année de scolarité primaire était quatre fois supérieur pour les enfants d'ouvriers et d'agents subalternes que pour ceux de cadres supérieurs et de dirigeants; au milieu des années septante, il était encore trois fois supérieur; actuellement il est huit fois supérieur. Il n'y a aucun doute possible sur la très sensible aggravation de l'inégalité sociale devant la réussite en première primaire.

Retour à la question de l'immigration

On sait que la nature des mouvements migratoires a quelque peu changé au cours des récentes années. D'une part, les immigrés proviennent de pays géographiquement et culturellement plus lointains que durant les années soixante et septante. D'autre part, de nouvelles contraintes s'imposent aux travailleurs (manuels surtout) à l'entrée en Suisse. Elles obligent notamment les ouvriers à travailler comme saisonniers durant quatre ans avant de pouvoir obtenir un permis de séjour qui leur permet de faire venir leur famille (si

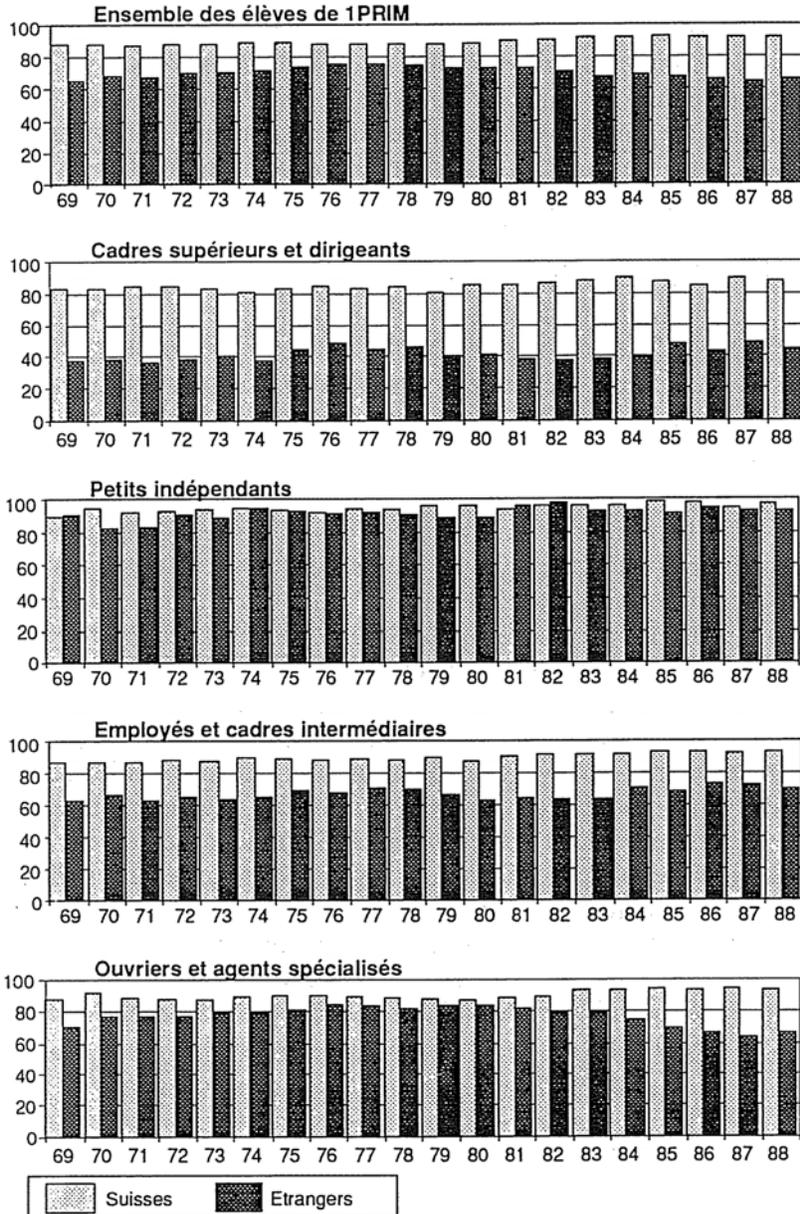
les conditions de logement le permettent). Au moment où ils peuvent s'installer avec leur famille, les travailleurs immigrés sont donc dans leur ensemble un peu plus âgés aujourd'hui qu'autrefois. Ils ont plus souvent eu des enfants dans leur pays d'origine qu'ils font venir à Genève, parfois d'ailleurs clandestinement. On a vu plus haut que, dans l'ensemble des classes primaires, la part des élèves nés à Genève tend à diminuer un peu depuis quelques années précisément parmi les enfants d'ouvriers étrangers. Un nombre un peu plus grand d'élèves ont passé leurs premières années de vie dans un contexte social, linguistique et culturel très différent de celui qu'offre l'espace urbain très développé de Genève.

Le graphique n° 15 démontre les mêmes tendances pour l'ensemble des élèves de première primaire: la part des écoliers étrangers nés à Genève y était de l'ordre de deux tiers au tournant des années soixante-septante; elle est passée à environ trois sur quatre au tournant de la décennie suivante; plus récemment, elle tend à nouveau vers deux tiers.

Mais la position sociale d'origine des élèves les différencie très sensiblement sous cet angle, du moins lorsqu'ils sont étrangers. En effet, comme on s'y attend, la très grande majorité des élèves suisses sont nés à Genève (entre 80 et 95% selon les groupes sociaux et les époques). En revanche de fortes différences séparent les enfants étrangers d'origines sociales différentes. Contrairement à ce qu'on pense couramment, c'est cependant chez les élèves étrangers d'origine ouvrière que la proportion de ceux qui sont nés à Genève (immigrés de seconde, voire troisième génération) est la plus élevée: env. 80% entre 1972 et 1982, tendant lentement vers deux tiers depuis. Les élèves étrangers issus de familles d'employés et de cadres intermédiaires sont un peu moins souvent nés à Genève: deux tiers en longue durée, tendant vers trois quarts ces dernières années. Enfin, les enfants nés à Genève sont carrément minoritaires parmi ceux de cadres supérieurs et de dirigeants étrangers: entre 40 et 50%.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Graphique n °15 : Part des élèves de 1P nés à Genève, selon l'origine sociale et nationale



Mises en rapport avec l'évolution des taux d'échec en première primaire, ces données ne permettent en tous cas pas des conclusions simples sur le rapport entre immigration et réussite scolaire. Les groupes sociaux comportant le moins d'enfants nés à Genève sont ceux où le redoublement est le plus rare. Mais cette formulation serait aussi trop simple. On a montré ailleurs (Hutmacher, 1987) que lorsqu'on tient compte de l'origine sociale des élèves, leur origine nationale et l'immigration ont une relation statistiquement limitée et secondaire avec la réussite et l'orientation scolaires. Globalement, compte tenu de l'immigration en cours de scolarité et à origine sociale égale, les enfants étrangers ne réussissent ni mieux ni moins bien dans l'enseignement public genevois que les autochtones¹.

De plus, le lecteur l'aura noté dans le graphique ci-dessus: parmi les écoliers d'origine ouvrière de première primaire, l'augmentation des enfants nés hors de Suisse ne date que de quelques années; elle ne coïncide nullement avec le moment de la reprise des taux de redoublement pour les enfants de ce groupe social (1975-76).

L'immigration n'explique ni l'augmentation du redoublement ni l'aggravation de la discrimination sociale

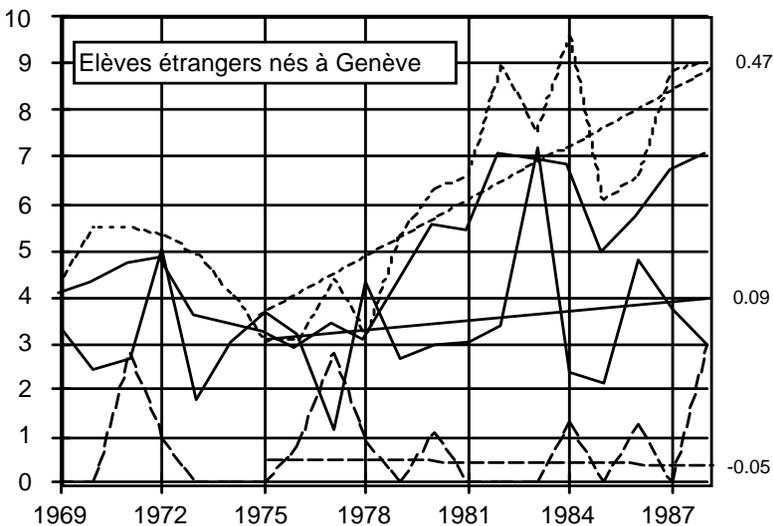
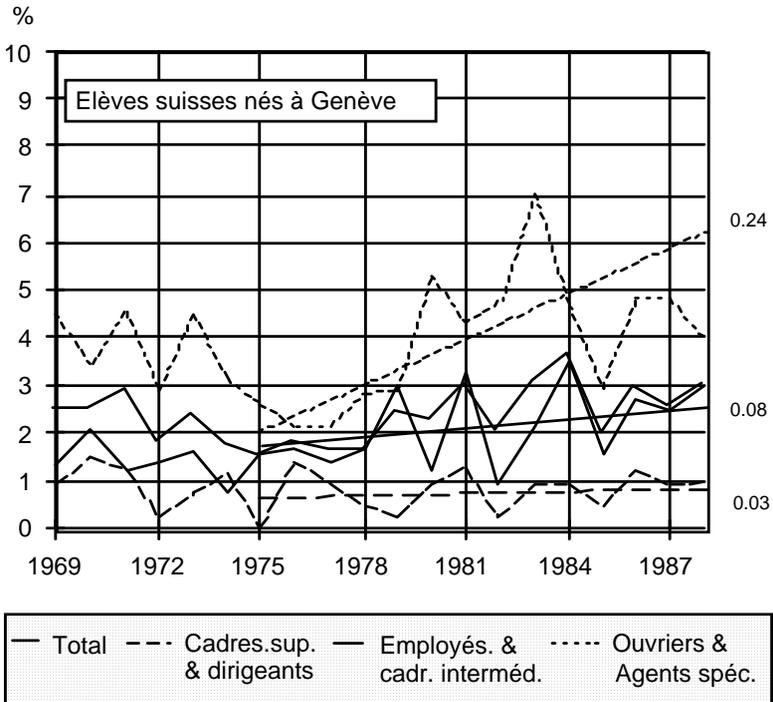
Mais on peut vérifier directement et plus sûrement que cette reprise ne tient pas, ou pas d'abord, à l'augmentation d'enfants immigrés dans les classes. Il suffit pour cela de reprendre l'analyse de l'évolution des taux de redoublement selon l'origine sociale à l'intérieur d'une sous-population homogène sous l'angle de l'immigration. Puisque dans la plupart des groupes sociaux la majorité des élèves de première primaire sont nés à Genève, on fera porter l'analyse sur eux.

Le graphique n° 16 restitue ces résultats. Les éventuels effets de l'immigration proprement dite des enfants sont ici neutralisés. Les enfants étrangers pris en compte sont tous au moins de

¹ L'appréhension de l'origine sociale est plus fine dans cette étude qu'ici, ce qui permet de mieux tenir compte des inégales qualifications professionnelles (et sans doute scolaires) entre ouvriers suisses et étrangers.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Graphique n° 16 : Taux de redoublement en première primaire de 1969 à 1988 selon l'origine nationale et sociale



deuxième génération; nés à Genève de parents qui sont, eux des immigrés parfois, ils ont passé leur enfance à Genève et la majorité d'entre eux ont fréquenté deux années d'école enfantine. D'ailleurs, parmi les parents des élèves suisses aussi on trouverait des Confédérés immigrés à Genève ainsi que des nouveaux Suisses, récemment naturalisés. Mais tous les enfants pris en compte ici sont nés à Genève.

Chacun de ces graphiques reflète l'évolution des taux de redoublement depuis 1969. Pour les années écoulées depuis l'inversion de tendance du taux de redoublement, une droite ajustée aux observations (régression linéaire) permet en plus de lire les tendances globales. La valeur de la pente de ces droites (indiquée en marge du graphique) servira entre autres d'indice de comparaison entre les origines sociales.

En se centrant sur les seuls enfants nés à Genève, on réduit évidemment la population étudiée. La valeur statistique des données s'en trouve quelque peu limitée (avec de plus petits nombres, les fluctuations aléatoires ont plus d'ampleur). Cette remarque méthodologique concerne plus particulièrement le groupe des enfants de cadres supérieurs et de dirigeants étrangers, parmi lesquels les enfants nés à Genève forment au mieux une petite majorité (voir graphique n° 15). On évitera donc d'attribuer trop de poids aux fluctuations des observations concernant ce groupe.

Pour des raisons méthodologiques aussi, on renonce ici aux observations portant sur les enfants de petits indépendants (artisans, petits commerçants, agriculteurs) qui forment entre 6 et 8% des élèves de première primaire selon les époques. D'une part, du point de vue des conditions de vie matérielle et sociale, ce groupe social est très hétérogène en lui-même et par rapport à celui des employés et cadres intermédiaires avec lequel il forme ce qu'on a appelé les classes moyennes. D'autre part, si l'on traite séparément les données portant sur les enfants de petits indépendants, les tendances spécifiques de ce groupe sont difficiles à saisir à cause des fluctuations aléatoires liées aux petits effectifs.

Ces quelques réserves méthodologiques n'empêchent pas un constat assez clair: quelle que soit l'origine sociale ou nationale des écoliers, on retrouve parmi les élèves nés à Genève les tendances observées pour l'ensemble de la population, immigrés inclus. Dans

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

tous les groupes le taux de redoublement baisse jusqu'en 1975-76, puis augmente. Dans l'ensemble toujours, la baisse du taux de redoublement coïncide aussi avec une certaine égalisation du risque de redoublement entre les groupes d'élèves d'origines sociales différentes. Cette égalisation se lit notamment dans le graphique portant sur l'ensemble des enfants et chez les Suisses; mais même chez les élèves étrangers nés à Genève, la concentration des points autour de la moyenne est frappante vers 1976.

Depuis le milieu des années septante, les taux de redoublement tendent à augmenter dans tous les groupes, sauf celui des enfants de cadres supérieurs et de dirigeants. Mais le rythme d'augmentation différencie nettement les groupes. On saisit ces différences en comparant les pentes des droites ajustées, qui traduisent en fraction de pour cent moyen l'augmentation du taux de redoublement entre 1975 et 1988:

	En tout	Suisses	Étrangers
Ouvriers et agents spéc.	0,36	0,24	0,47
Employés & cadr. interméd.	0,08	0,08	0,09
Cadres sup. & dirigeants	0,01	0,03	-0,05
En tout	0,17	0,11	0,32

Ces nombres donnent une sorte d'indicateur de tendance de l'évolution du taux de redoublement caractéristique pour chacun des groupes d'élèves nés à Genève et distingués selon leur origine sociale et nationale. En moyenne, pour l'ensemble des élèves, le taux de redoublement a augmenté de 0,17% annuellement entre 1975 et 1987. Mais cette moyenne est parfaitement fictive puisque l'augmentation annuelle du taux de redoublement est de 0,36% pour les enfants d'origine ouvrière, de 0,08% pour ceux qui sont issus d'une famille d'employé ou de cadre intermédiaire et de 0,01% seulement pour ceux qui sont nés dans une famille de cadre supérieur ou de dirigeant.

En d'autres termes, depuis 1975, pour l'ensemble des enfants nés à Genève, le taux de redoublement a augmenté en moyenne d'un point (1%) tous les six ans ($1/0.17 = 5,88$). Ce rythme a été beaucoup moins rapide pour les enfants de dirigeants (un point tous les cent ans) et pour les enfants d'employés et de cadres intermédiaires (un point tous les 13 ans). Il était en revanche très rapide pour les enfants d'ouvriers. Chez eux le redoublement a augmenté à raison d'un point tous les trois ans dans l'ensemble, d'un point tous les deux ans même pour les enfants d'ouvriers étrangers.

Au cours de ces dernières années, indépendamment des effets éventuels de l'immigration, la disparité des chances de réussir sa première année scolaire s'est considérablement accrue entre les différents groupes d'origine nationale et sociale. Voici, toujours pour les enfants nés à Genève seulement, les taux moyens de redoublement (en %) en première primaire calculés pour trois périodes pluri-annuelles caractéristiques² :

	Suissets			Étrangers		
	1969-71	1974-76	1984-87	1969-71	1974-76	1984-87
En tout	2,6	1,6	2,8	4,4	3,1	6,0
Cadres sup. & dirigeants	1,2	0,9	0,9	1,1	0,3	0,6
Petits indépendants	3,5	1,4	4,6	4,8	3,7	5,3
Employés & cadres interm.	1,5	1,3	2,5	2,8	3,3	3,3
Ouvriers & agents spéc.	4,1	2,6	4,3	5,2	3,4	7,8

Entre 1969 et 1971, le taux moyen de redoublement était cinq fois plus élevé dans le groupe le plus défavorisé (enfants d'ouvriers étrangers) que dans le groupe le plus favorisé (enfants de dirigeants). Au milieu des années septante, les taux d'échec se sont rapprochés, les disparités entre les groupes extrêmes se réduisant à un facteur de trois environ. Actuellement (1984-87), ces disparités

² On a réuni ici les effectifs et les doubleurs de plusieurs années consécutives de manière à accroître la fiabilité statistique des taux de doublage; ces taux moyens caractérisent donc les *périodes* correspondantes.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

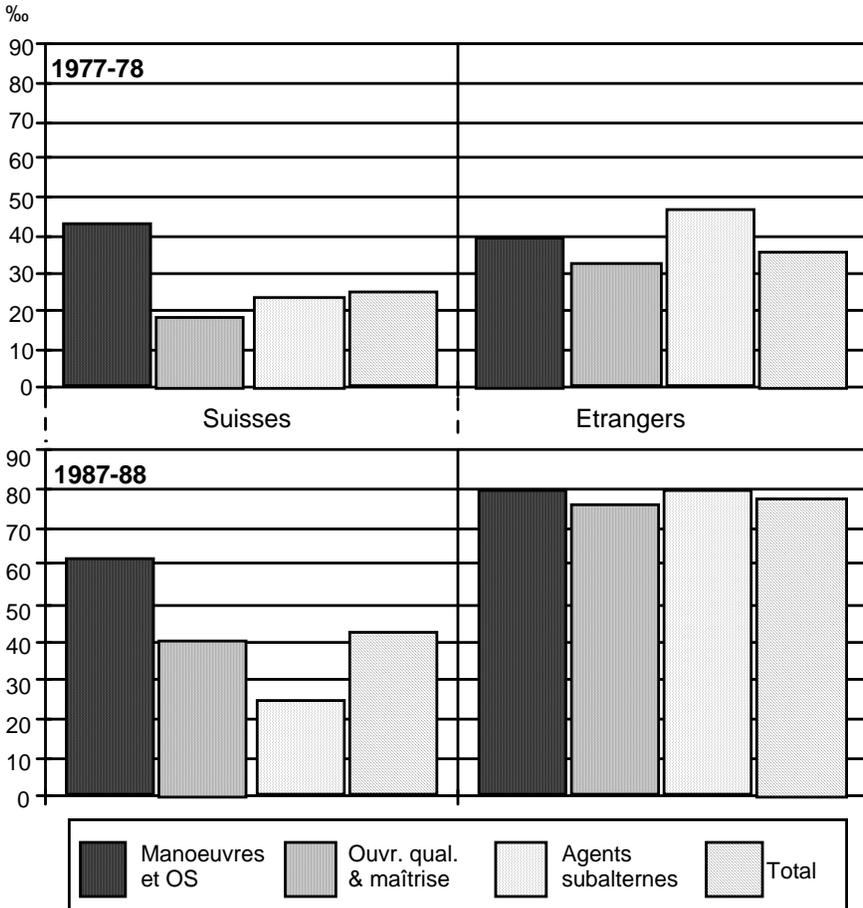
sont plus grandes qu'au tournant des années soixante-septante: un facteur d'environ huit sépare les enfants d'ouvriers étrangers de ceux de cadres supérieurs et de dirigeants.

Les enfants d'employés et de cadres intermédiaires suisses avaient jusqu'au milieu des années septante des taux de redoublement assez voisins de ceux des enfants de cadres supérieurs et de dirigeants (1,3%). Entre-temps, la fréquence de redoublement des enfants issus de ces milieux suisses de petite classe moyenne salariée s'élève à 2,5%. Elle a augmenté dans une proportion analogue (+ 66%) à celle des enfants d'ouvriers suisses et s'est nettement éloignée de celle des enfants de dirigeants.

Sauf chez les enfants de dirigeants, on observe toujours une certaine disparité entre enfants suisses et étrangers au détriment des seconds. Mais cette distance s'est particulièrement creusée pour les enfants d'ouvriers au cours des années quatre-vingt: alors que les taux de redoublement étaient relativement proches jusqu'au milieu des années septante, ils varient maintenant du simple au double entre les Suisses et les étrangers.

Faut-il y voir avant tout un effet de recomposition des deux groupes d'ouvriers (suisses et étrangers)? Parmi les ouvriers suisses il y a en effet moins de travailleurs peu ou pas qualifiés (env. 20%) que parmi les étrangers (env. 40%) et on sait par d'autres études (Hutmacher, 1987) que cette dimension fait une différence en ce qui concerne les chances de réussite scolaire. Mais, la composition des deux groupes d'ouvriers (suisses et étrangers) selon le niveau de qualification est assez stable; elle ne s'est guère modifiée entre le milieu des années septante et celui des années quatre-vingt. C'est bien le taux de redoublement en première primaire qui a nettement plus augmenté pour les ouvriers étrangers que pour les Suisses, quel que soit le niveau de qualification. Le graphique n° 17 montre cette évolution par la comparaison des taux de redoublement en première primaire des élèves issus des différentes catégories d'ouvriers suisses et étrangers à dix ans de distance: entre 1977-78 et 1987-88. Afin d'éliminer les incidences de la migration de l'élève, l'analyse se limite à nouveau ici aussi aux enfants nés à Genève.

Graphique n °17 : Taux de redoublement en première primaire des enfants d'ouvriers selon la catégorie socio-professionnelle, 1977-78, 1987-88



En 1977-78, les taux de redoublement variaient selon le niveau de qualification du père (ou de la mère) plus que selon l'origine nationale: env. 4% chez les enfants de non-qualifiés suisses et étrangers, env. 2% pour les enfants de qualifiés suisses et 3% pour ceux d'ouvriers qualifiés étrangers. Au total la différence entre enfants d'ouvriers suisses et étrangers était faible (2,5% et 3,5%).

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

A la fin des années quatre-vingt les taux de redoublement en première primaire ont augmenté dans tous les groupes, mais les différences entre Suisses et étrangers se sont creusées. Chez les enfants d'ouvriers suisses, plus élevé que dix ans auparavant, le taux de redoublement varie toujours selon le niveau de qualification: 6% chez les enfants de manœuvres, 4% chez ceux d'ouvriers qualifiés et 2,5% chez ceux d'agents subalternes. En revanche, du côté des enfants d'ouvriers étrangers les taux de redoublement se sont non seulement élevés plus fortement que pour ceux d'ouvriers suisses, ils se sont aussi homogénéisés à environ 8% quel que soit le niveau de qualification et le type d'emploi du parent de référence.

Tout se passe donc comme si, en cette fin des années quatre-vingt, parmi les enfants d'ouvriers (tous nés à Genève, rappelons-le), l'origine étrangère comptait plus dans la réussite scolaire que le niveau de qualification ou le type d'emploi des parents. Du moins au premier degré de l'enseignement primaire dont l'enjeu, rappelons-le, tourne au premier chef autour de l'apprentissage de la lecture, et où le travail scolaire mobilise par conséquent très particulièrement les compétences linguistiques des élèves.

Chapitre V

VUE D'ENSEMBLE SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A partir de l'analyse des tendances au premier degré de l'enseignement primaire deux conclusions s'imposent. D'une part, l'augmentation des taux de redoublement dans ce degré ne s'explique pas par la seule immigration d'élèves en cours de scolarité puisqu'elle se constate aussi parmi les élèves (suisses ou étrangers) nés à Genève.

D'autre part, parmi les élèves nés à Genève, l'augmentation des risques de redoublement en première primaire n'affecte pas les enfants issus de familles de cadres supérieurs et de dirigeants; elle est relativement faible pour ceux qui proviennent d'une famille d'employé ou de cadre intermédiaire, tandis qu'elle touche fortement les enfants d'ouvriers et notamment ceux d'ouvriers peu qualifiés et/ou étrangers.

La reprise du taux de redoublement en première primaire est socialement sélective; l'augmentation s'accompagne d'une discrimination sociale accrue. Qu'on le veuille ou non, dans son premier degré, l'école primaire genevoise est devenue significativement plus difficile (ou sévère?) pour les enfants d'ouvriers, particulièrement ceux d'ouvriers peu qualifiés et/ou étrangers. Pour eux, les risques de redoublement, déjà forts au milieu des années septante, sont aujourd'hui deux fois plus élevés; leurs taux de redoublement frisent un niveau proche de celui du début des années soixante.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

On sait déjà que les taux de redoublement ont aussi augmenté – inégalement selon les degrés – dans le reste de l'enseignement primaire. La question à laquelle on se propose de répondre maintenant est centrée sur la discrimination sociale: l'évolution vers plus d'inégalité sociale se confirme-t-elle dans les autres degrés? Se renforce-t-elle au gré du cursus primaire ou s'atténue-t-elle?

Pour abrégé, on ne reprendra pas tout le parcours de démonstration mis en œuvre pour le premier degré. On se bornera à comparer les taux de redoublement prévalant à deux époques distantes d'une dizaine d'années, marquant l'une le moment de l'inversion de tendance au milieu des années septante, l'autre les dernières années d'observation, aboutissement provisoire de la tendance à l'augmentation des taux de redoublement.

Taux de redoublement par degré selon l'origine nationale et sociale¹.
Élèves nés à Genève
Comparaison 1974-76 et 1985-87 (%)

Origine nationale	Origine sociale	Epoque	1P	2P	3P	1-3 P	4P	5P	4-5 P	6P	1-6 P
Suisses	Cadres sup. & dirigeants	74-76	0.9	1.0	0.8	2.6	1.0	1.3	2.3	1.2	6.2
		85-87	0.9	1.1	0.8	2.8	0.6	1.4	2.0	0.9	5.7
	Employés & cadr.intermédi.	74-76	1.3	1.1	2.4	4.9	2.8	2.5	5.4	4.1	14.3
		85-87	2.2	1.8	2.1	6.1	3.0	2.8	5.8	2.1	14.0
Etrangers	Ouvriers & agts subalt.	74-76	2.6	2.8	2.5	8.0	4.1	4.6	8.7	4.4	21.1
		85-87	4.2	3.9	3.7	11.8	3.4	5.2	8.5	2.8	23.1
	Cadres sup. & dirigeants	74-76	0.3	0.3	1.5	2.1	0.4	1.3	1.7	3.3	7.1
		85-87	0.4	0.4	1.0	1.8	1.8	1.1	3.0	2.4	7.2
	Employés & cadr.intermédi.	74-76	3.3	2.2	1.7	7.3	4.3	3.8	8.1	3.6	18.9
		85-87	3.6	3.8	4.0	11.4	4.4	3.6	8.0	2.3	21.7
	Ouvriers & agts subalt.	74-76	3.4	4.9	3.6	11.9	5.3	4.2	9.5	4.2	25.6
		85-87	7.1	5.1	6.1	18.4	5.5	3.7	9.2	3.5	31.1

¹ Les données pour le premier degré diffèrent légèrement de celles du tableau précédent parce que celui-ci prenait en compte les quatre dernières années.

VUE D'ENSEMBLE SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les données statistiques se limitent à nouveau exclusivement aux élèves nés à Genève, de manière à neutraliser le facteur immigration. Afin de mieux exprimer les époques choisies et pour consolider les données statistiques, on a réuni les effectifs de trois années consécutives: 1974-1975-1976 d'une part, 1985-1986-1987 d'autre part.

Le tableau ci-dessus indique donc les taux moyens de redoublement à chaque degré de l'enseignement primaire aux deux époques considérées et permet de comparer des taux entre les différents groupes d'origines nationale et sociale.

De manière à favoriser la vue synthétique, on a en outre cumulé les taux annuels de redoublement pour les trois premiers degrés (1-3P), pour les deux suivants (4-5P) et pour l'ensemble de la scolarité primaire (1-6P). Dans une cohorte d'élèves, à une époque donnée, ces taux cumulés de redoublement donnent une mesure approximative de la probabilité de doubler une fois au cours de la scolarité s'étendant sur plusieurs degrés. Il ne s'agit toutefois que d'une approximation, parce qu'on suppose implicitement que les élèves qui ont doublé une fois ne doubleront pas une seconde fois durant la période de scolarité couverte par les degrés ainsi réunis. Ce présupposé est d'autant plus vrai que cette période est courte. Il y a bien quelques élèves qui doublent deux fois au cours de leur scolarité primaire; la rareté des élèves qui ont deux ans de retard en fin de scolarité primaire permet toutefois de penser que leur présence n'a pas d'incidence déterminante sur le taux cumulé. On acceptera donc les taux cumulés de redoublement comme une approximation raisonnable.

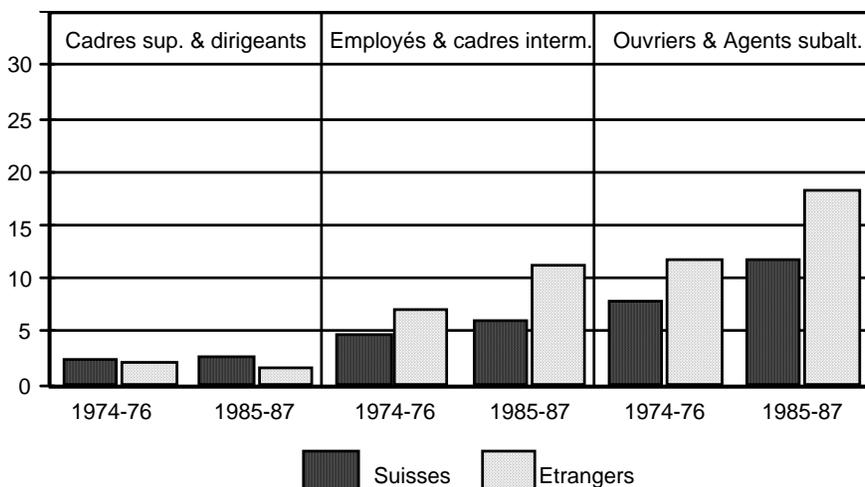
Du point de vue qui nous intéresse ici, trois groupes de degrés se distinguent. Tout d'abord les trois premiers, où le redoublement a nettement augmenté entre les deux époques. Ensuite les degrés 4P et 5P, où les différences entre les deux époques sont presque nulles, certains groupes d'élèves doublant même un peu moins actuellement qu'au milieu des années septante. Enfin, au degré 6P le redoublement a globalement diminué. Reprenons successivement ces trois groupes de degrés.

Les petits degrés

L'un dans l'autre, les tendances à l'augmentation et à l'inégali- sation des taux de redoublement sont très semblables dans l'ensem- ble des trois premiers degrés de l'enseignement primaire. Le cumul des trois taux est donc légitime et donne une bonne mesure d'en- semble. Ce sont ces taux cumulés (1P-3P) qui sont exprimés dans le graphique n° 18.

Graphique n ° 18 : Taux de redoublement cumulé entre 1P et 3P selon l'origine nationale et sociale. Élèves nés à Genève

Comparaison entre 1974-76 et 1985-87



On voit d'emblée que les taux cumulés de redoublement dans les premiers degrés n'ont pratiquement pas varié pour les enfants de cadres supérieures et de dirigeants: en moyenne, ces élèves dou- blent à raison d'un peu moins d'un pourcent par an, actuellement comme au milieu des années septante. La stabilité de ce taux suggère l'existence d'une sorte de seuil inférieur qui servira souvent de base de référence dans les comparaisons. De plus, aux deux époques, mais dans cette couche sociale seulement, le taux de redoublement est un peu plus faible chez les élèves étrangers que chez les suisses. On ne sait pas si cette observation quelque peu inattendue exprime une plus grande rareté des échecs ou une plus

forte propension de ces familles à renoncer plus rapidement à l'école publique dès qu'apparaissent des difficultés.

Comme dans le premier degré, les taux cumulés de redoublement sur les trois premiers degrés n'augmentent que modérément chez les élèves issus de familles d'employés et de cadres intermédiaires: de 4,9 à 6,1% chez les Suisses (une augmentation de 24%), de 7,3 à 11,4% chez les étrangers (+ 56%). Dans cette couche sociale la distance entre Suisses et étrangers s'est creusée; elle est presque du simple au double à la fin des années quatre-vingt.

Chez les enfants d'ouvriers et d'agents subalternes aussi, les tendances observées en première primaire se retrouvent lorsqu'on considère l'ensemble des petits degrés. Le taux cumulé de redoublement a passé de 8 à 11,8% (+ 48%) chez les Suisses et de 11,9 à 18,4% (+ 55%) pour les élèves étrangers. A la différence de ce qu'on a observé pour le seul premier degré, les distances entre ouvriers suisses et étrangers se sont moins fortement accentuées lorsqu'on prend en compte l'ensemble des petits degrés.

Les écarts entre enfants d'origines sociales et nationales inégales se creusant dans chacun des premiers degrés, ils se sont évidemment accentués dans l'ensemble. C'est vrai pour les Suisses: à la fin des années quatre-vingt, un enfant suisse d'origine ouvrière court quatre fois plus de risques de doubler une fois entre la première et la troisième qu'un enfant issu d'une famille suisse de cadre supérieur ou de dirigeant (contre 3 fois au milieu des années septante). L'écart est plus accentué encore chez les élèves étrangers dont le risque de doubler une fois dans les petits degrés est aujourd'hui sept fois supérieur à celui des enfants de cadres supérieurs et de dirigeants suisses.

Les degrés moyens (4-5P)

Au milieu des années septante, on doublait en moyenne un peu plus souvent dans les degrés 4P et 5P que dans les petits degrés, du moins parmi les enfants de classe moyenne et ouvrière. Car chez ceux de cadres supérieurs et de dirigeants le taux annuel moyen est, dans ces degrés aussi, voisin du palier de 1% par an.

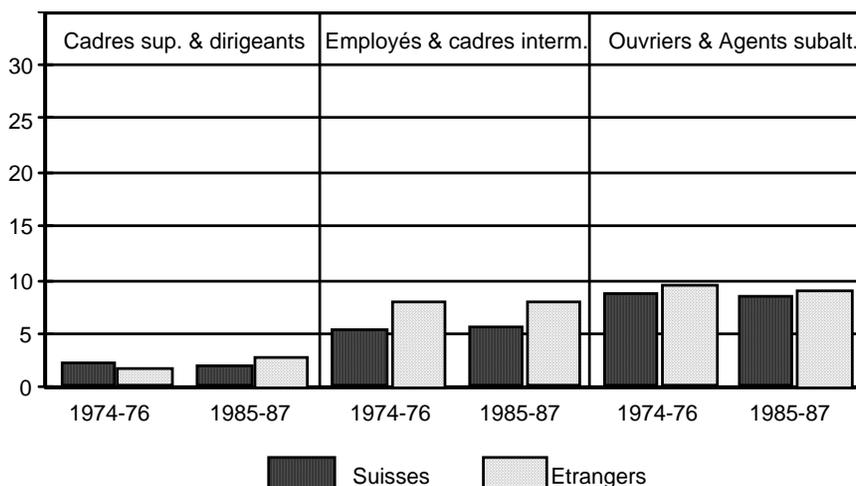
Mais contrairement à ce qu'on vient d'observer pour les petits degrés, les taux de redoublement ne diffèrent guère dans ces degrés moyens entre le milieu des années septante et maintenant. Cela

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

ressort nettement du graphique n° 19. A origine nationale et sociale égale, les taux cumulés de redoublement n'ont pour ainsi dire pas changé.

Graphique n° 19 : Taux de redoublement cumulé entre 4P et 5P selon l'origine nationale et sociale. Élèves nés à Genève

Comparaison entre 1975-77 et 1985-87



Il reste évidemment qu'ici aussi, les inégalités sociales déjà observées dans les petits degrés persistent. Les groupes qui ont le plus redoublé au début de la scolarité primaire ne doublent pas moins dans les degrés suivants, bien au contraire. Simplement, les niveaux et par conséquent les distances entre groupes inégaux se sont conservées.

Le sixième degré

Au sixième degré, les taux de redoublement ont dans l'ensemble diminué entre le milieu des années septante et maintenant. L'interprétation de cette tendance doit cependant tenir compte du fait qu'il s'agit du degré charnière entre l'enseignement primaire et le Cycle d'orientation. Le système est confronté ici à de fréquentes

VUE D'ENSEMBLE SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

demandes de parents qui proposent eux-mêmes un redoublement dans l'espoir d'un meilleur placement de leur enfant à l'entrée du Cycle d'orientation. Enseignants et inspecteurs disposent évidemment d'une certaine latitude d'appréciation de ces cas. Dans l'état actuel des connaissances, il est donc difficile de savoir si la réduction des taux de redoublement, plus forte d'ailleurs pour les élèves issus de familles de classe moyenne ou ouvrière, traduit une meilleure réussite des élèves dans ce degré ou au contraire une plus grande sélectivité (y compris sociale) des enseignants et des inspecteurs à l'égard des demandes parentales de maintien en sixième primaire pour une année supplémentaire.

En revanche, une étude de Daniel Bain (1988), montre que très peu d'élèves qui redoublent le sixième degré obtiennent des notes satisfaisantes (13-17% selon les branches) et l'auteur conclut que *«l'efficacité du redoublement apparaît si médiocre qu'on doit sérieusement remettre en cause ses vertus pédagogiques»*.

Vue d'ensemble

Pour se faire une idée globale de l'augmentation de la sélectivité différentielle de l'enseignement primaire genevois au cours de la dernière décennie, il vaut sans doute mieux ne pas tenir compte du sixième degré, puisqu'on vient de voir que le taux de redoublement n'y traduit pas exclusivement des jugements d'échec. Le meilleur indicateur global semble être celui qui reflète les probabilités de doubler une fois entre la première et la cinquième année de scolarité primaire. Le graphique n° 20, reprenant les données du tableau qui figure au début du chapitre, donne une idée synthétique de l'évolution de l'enseignement primaire, tant sous l'angle de l'augmentation des redoublements que sous celui de l'augmentation de l'inégalité sociale.

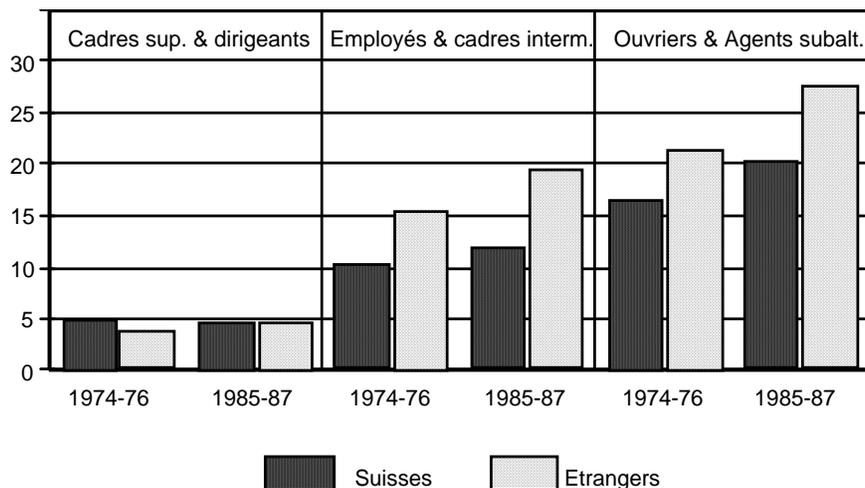
Sur cinq années de scolarité, les élèves qui redoublent parmi ceux issus de familles de cadres supérieurs et de dirigeants représentent environ 5% (un sur vingt): leur risque de redoubler est assez régulièrement de l'ordre de 1% l'an. A l'autre extrême de la hiérarchie sociale – et manifestement aussi scolaire – plus d'un quart des enfants d'ouvriers étrangers redoublent un des cinq premiers degrés de l'enseignement primaire. La vue d'ensemble atténuée cependant un peu les distances entre les groupes sociaux extrêmes, notamment parce que dans les degrés 4 et 5 le redouble-

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

ment n'a que peu augmenté tandis que les écarts entre groupes d'origine sociale se sont conservés.

Graphique n° 20 : Taux de redoublement cumulé entre 1P et 5P selon l'origine nationale et sociale. Élèves nés à Genève

Comparaison entre 1974-76 et 1985-87



En comparaison avec les observations portant sur le seul premier degré (graphique n° 16), la vue d'ensemble des degrés atténue aussi les distances entre élèves suisses et étrangers, à classe sociale égale. Globalement, au milieu des années septante comme maintenant, les différences entre autochtones et étrangers ne sont pas insignifiantes, mais elles sont toujours beaucoup plus petites que celles qui séparent les classes sociales: il y a plus d'écart entre les enfants d'ouvriers suisses et de dirigeants suisses qu'entre les enfants d'ouvriers suisses et d'ouvriers étrangers.

La vue d'ensemble ne doit cependant pas faire oublier que c'est dans les trois premiers degrés que les risques de redoublement ont significativement augmenté, que c'est chez les jeunes élèves que la sélectivité globale et l'inégalité sociale se sont accrues très sensiblement. Soit précisément les degrés où – en plus de la diminution générale du nombre d'élèves par classe – un dispositif de

VUE D'ENSEMBLE SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

soutien s'est développé et quasiment généralisé entre le milieu des années septante et celui des années quatre-vingt !

Ne traitant que des enfants nés à Genève, on a aussi montré dans ce chapitre que cette évolution contradictoire par rapport aux intentions politiques et aux affectations de ressources ne peut en aucun cas s'expliquer par l'arrivée dans le canton d'élèves peu scolarisés ou non francophones, dont on admet bien qu'ils introduisent par ailleurs des problèmes spécifiques dans les classes.

Deuxième partie

DISCUSSION:

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE

Chapitre VI

LA RÉALITÉ RÉSISTE AUX POLITIQUES ET AUX REPRÉSENTATIONS

En résumé, sur l'ensemble de l'enseignement primaire, le redoublement a diminué durant les années soixante et jusqu'au milieu des années septante, mais il n'a pas diminué au cours des années qui ont vu fondre les effectifs par classe. Au contraire, il a augmenté et dans les plus fortes proportions là précisément où la diminution des effectifs s'est aussi accompagnée d'un dispositif de pédagogie compensatoire. Pour constater qu'il puisse paraître, le constat est implacable.

La démonstration statistique a en outre permis d'invalider certaines des hypothèses qui surgissent le plus couramment lorsque des enseignants ou des responsables scolaires sont confrontés au constat d'augmentation du redoublement. Dans ce sens, nous sommes un peu plus avancés sur la voie de l'explication: nous avons dégagé un certain nombre de facteurs qui ne sont pas pertinents.

Nous avons en outre montré que:

1. En regard d'une très sensible amélioration des conditions de travail des enseignants et des élèves, aucun des facteurs sociaux externes de risque d'échec scolaire ne s'est sensiblement aggravé.
2. L'augmentation de la fréquence des redoublements est quasi nulle pour les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants; elle

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

est atténuée pour ceux de la classe moyenne salariée. C'est pour les enfants d'ouvriers que les conditions de scolarisation se sont massivement aggravées, et très particulièrement pour ceux de parents peu ou pas qualifiés, et pour les étrangers parmi eux.

3. La discrimination sociale accrue contribue pour une grande part à l'augmentation générale du taux d'échec.

Comment expliquer?

Ces observations s'imposent comme une donnée. On ne peut pas parler d'un simple constat de rendement décroissant des investissements. Bien sûr, on ne sait pas quels seraient les taux de redoublement avec des effectifs d'élèves similaires à ceux des années septante et en l'absence de dispositif de pédagogie compensatoire. On est toutefois inquiet à l'idée qu'ils pourraient avoir encore plus augmenté. Mais quoi qu'il en soit, les observations indiquent bien plus qu'une simple «fatigue» de la courbe de diminution des redoublements, c'est à une véritable *inversion de tendance* que nous assistons et, par rapport au milieu des années septante, à une nette aggravation des conditions de la réussite dans l'enseignement primaire genevois.

Comment expliquer cette évolution qui infirme si nettement les hypothèses de travail qui justifiaient (et justifient encore) l'amélioration du taux d'encadrement et les mesures de pédagogie compensatoire? Faut-il la considérer comme une conséquence de ces mesures, une sorte d'effet pervers? Ou est-ce plutôt un corollaire résultant de facteurs indépendants des mesures de lutte contre l'échec et contre l'inégalité mais produisant leurs effets au même moment? La question ne peut être tranchée ici. Il faut certainement suivre les deux pistes. Pour invraisemblable que puisse paraître la première, on n'a aucune bonne raison pour l'écarter; des effets secondaires inattendus, indésirables ou pervers selon la terminologie de Boudon (1977) s'observent en réalité souvent comme résultant de structures d'interaction ou d'interdépendance peu perceptibles aux acteurs et par conséquent peu réfléchies.

La coïncidence entre l'aggravation des conditions de réussite et l'amélioration (supposée) des conditions de travail n'implique évidemment aucune relation de causalité directe: il serait ridicule de prétendre que la diminution des effectifs des classes entraîne en

soi une augmentation des taux de redoublement et des transferts vers les classes spécialisées. Si le rapport de causalité directe est exclu, peut-être faut-il néanmoins rechercher des formes possibles de relation indirecte ou composée en se posant plus généralement la question «Qu'est-ce qui change et qu'est-ce qui se conserve lorsque le nombre d'élèves par classe diminue ou qu'on introduit un dispositif de soutien pédagogique?».

Le constat oblige à admettre non seulement que les mesures de lutte contre l'échec n'ont pas donné les résultats attendus mais aussi que les hypothèses qui étaient à la base de ces mesures étaient sinon fausses, du moins incomplètes. La réalité résiste aux modalités d'action mais aussi aux schémas de pensée qui les fondaient. Nous avons pu observer à de multiples reprises que le constat paraît incroyablement à de nombreux acteurs du système, particulièrement parmi les enseignants. Il est pédagogiquement choquant pour la plupart. Beaucoup sont non seulement intimement convaincus du bien-fondé de la réduction du nombre d'élèves par classe et des mesures de soutien offertes aux élèves en difficulté mais encore profondément persuadés de leur effet bénéfique dans le sens de la réduction de l'échec scolaire. Plusieurs donnent des exemples concrets et vécus où ces mesures ont été bénéfiques.

La difficulté réside pour une part dans les différences de perspective systémique et temporelle entre nos observations et celles des acteurs scolaires. Se situant au plan global de l'ensemble de l'enseignement primaire, nos observations caractérisent le *système* et non pas chaque maître ou chaque maîtresse, ni chaque élève, ni non plus chaque école. On ne traite pas ici d'un(e) enseignant(e) singulier(ière) mais de la composition des effets et des interdépendances dans une «entreprise» qui compte quelque 2'500 travailleurs salariés et 27'000 travailleurs non salariés (payés en notes), répartis dans 200 lieux de travail dispersés. Ce niveau macro-systémique n'est pas forcément perceptible pour tout un chacun; au contraire, pour la plupart des acteurs concernés, au delà de la salle de classe, l'école c'est celle(s) du quartier ou du village; si les circonstances et l'inspecteur(trice) s'y prêtent on a encore, au delà du strictement local, une perception plus ou moins concrète des écoles et des enseignant(e)s de sa circonscription. Le reste est sporadiquement perçu par le biais de directives, circulaires ou autres publications, mais

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

il est forcément peu familier, lointain, abstrait. *L'ensemble* de l'enseignement primaire est difficilement perceptible pour les enseignants individuels qui lui attribuent assez souvent les caractéristiques qu'ils perçoivent localement quand ils ne dépendent pas à son sujet d'opinions ou de rumeurs plus ou moins fondées.

Les acteurs du système n'ont pas non plus nécessairement tous une perspective temporelle longue comme celle dans laquelle s'inscrivent nos données. La durée de leurs présences dans le système varie d'ailleurs. Certains viennent d'arriver et à la limite ne savent même pas qu'il y avait en moyenne 25-26 élèves dans les classes il y a quelques années ou que l'école a fonctionné sans dispositif de soutien. D'autres sont là depuis longtemps, mais parmi eux aussi il y en a pour qui, pour des raisons d'engagement professionnel évidentes, le présent compte plus que le passé.

On comprend donc que, notamment parmi les enseignants et les inspecteurs, chacun soit tenté de ramener le constat et l'analyse qu'il suscite à sa propre expérience locale et personnelle. Pour le chercheur également, au regard de l'ampleur et de la complexité du système, ainsi que de la diversité des situations, il est difficile de formuler des explications plausibles aux observations statistiques paradoxales mises en évidence.

Dans la mesure où elles concernent le système, et étant donné l'ampleur des ressources engagées, notre constat soulèvera nécessairement aussi un débat politique. Pour éviter les conclusions trop simplistes et les confrontations stériles de points de vue mal informés, il importe de mieux comprendre ce qui s'est passé. On partira du point de vue que les explications ne sont pas simples et qu'il y en a certainement plusieurs. On ne peut pas espérer les trouver toutes ici. Trop d'éléments nous échappent encore. La contribution d'autres chercheurs sera nécessaire, mais aussi celle des professionnels - enseignants, inspecteurs, responsables - les premiers concernés, avec les élèves et les parents. Un débat ouvert, rigoureux mais serein au sein de l'école est indispensable. Il peut beaucoup contribuer à la compréhension des faits.

Déplacer le regard : des élèves aux systèmes d'action professionnels

En guise de contribution à ce nécessaire débat, on explorera dans cette deuxième partie quelques pistes, en prenant assez résolument le parti de déplacer le regard. Lorsque la réalité résiste (à ce point) aux mesures de changement, on doit se demander si on se trompe de mesure ou de réalité, c'est-à-dire si la manière de penser la réalité ne doit pas être révisée. **La bonne théorie n'est pas celle à laquelle tout le monde adhère, mais celle qui permet de comprendre et d'expliquer le mieux les faits d'observation.** Et ces faits d'observation sont de deux ordres: les modalités d'action d'une part, les schémas de pensée (les représentations, opinions, valeurs, etc.) qui les informent et leur donnent sens, bref la construction sociale de la réalité qui oriente les acteurs. Ce ne sont toutefois pas, pour la sociologie, deux réalités indépendantes. Les idées, les représentations, les opinions forment avec les pratiques et les actions un tout. Il ne s'agit donc pas seulement de comprendre les pratiques et les actions en les situant dans les systèmes d'interaction et d'interdépendance qui lient les acteurs entre eux et avec leur environnement, mais de comprendre aussi les représentations et les opinions des acteurs – qui guident ces pratiques et ces actions – comme solidaires de leurs enjeux et de leurs intérêts dans ces systèmes.

Les hypothèses que nous avons explorées dans la première partie braquaient les projecteurs sur les élèves: leur origine sociale ou nationale, leur immigration récente, etc. Ce sont aussi les hypothèses que l'on rencontre couramment chez les gens d'école. D'une façon plus générale, les explications scolairement légitimes de l'échec ou du retard scolaires situent l'origine des difficultés – les «causes» – plus souvent chez les élèves ou éventuellement dans leur famille que dans l'école. Cette centration du regard sur les élèves s'accompagne d'un autre point aveugle: les élèves sont considérés presque exclusivement comme apprenants, rarement comme évalués. La première de ces caractéristiques, la localisation des causes de l'échec chez les élèves, illustre bien ce que nous apprend la théorie des attributions causales (Deschamps, 1982, 1992): dans une situation d'échec, le dominant en attribue la cause au dominé tandis que le dominé tend à se l'attribuer à soi-même. Quant à

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

l'absence de références à l'évaluation, au jugement scolaire, elle ne concerne pas seulement l'explication de l'échec; elle est en fait beaucoup plus générale. Globalement, l'image que l'école – et l'école primaire tout particulièrement – tend à se donner d'elle-même est celle d'une institution qui enseigne et où on apprend et non pas d'une institution qui évalue, juge, classe. Au point qu'on se demande parfois si l'évaluation n'est pas la face cachée, une sorte de «lieu honteux» de l'école.

Pourtant, cela saute aux yeux, un élève ne réussit ou n'échoue pas à l'école seulement parce qu'il apprend ou n'apprend pas, mais parce que l'école l'évalue, mesure ses compétences, les juge et finalement déclare, voire proclame la réussite ou l'échec. On ne *«songe [donc] pas à nier l'ampleur des différences et même des inégalités de tous ordres entre élèves. La perspective sociologique consiste simplement à rappeler qu'à elles seules ces différences n'expliquent rien. Seule leur confrontation aux attentes, à l'organisation et aux pratiques de l'école peut rendre compte de l'échec scolaire»* (Perrenoud, 1989).

Le privilège du chercheur c'est précisément de pouvoir changer de regard, inverser la perspective, recomposer des systèmes là où des acteurs en situation sont moins bien placés pour voir l'ensemble. C'est aussi sa mission. D'autant plus que le sujet est grave, que les enjeux sont de taille et que les modèles d'analyse traditionnels ne suffisent manifestement pas à comprendre, il paraît nécessaire de changer de point de vue, de suggérer d'autres pistes d'analyse et par conséquent de considérer d'autres acteurs. En l'occurrence, en adoptant une approche plus systémique, nous nous intéresserons aussi plus particulièrement, aux structures d'interaction entre adultes, notamment entre les professionnels de l'école, à certains des jeux et des enjeux qui se jouent pour eux et entre eux en matière de gestion des apprentissages et d'évaluation des acquis.

Les analyses récentes du travail scolaire et de la fabrication de l'échec scolaire (Perrenoud, 1988) incitent entre autres à se demander comment se produit, se régule et se gère le redoublement et, notamment quels sont les enjeux de cette gestion pour les professionnels. Le propos du chapitre VII sera précisément de regarder d'un peu plus près le processus de décision du redoublement.

Le chapitre VIII considérera au contraire la gestion entre professionnels de l'individualisation et de la remédiation.

Mais l'explication de l'inégalité croissante de l'école, telle qu'elle se dégage de nos observations, ne peut pas s'arrêter aux frontières de l'école. S'il importe d'un côté de mobiliser toutes les ressources de la sociologie de l'école et de la classe, il convient aussi de l'autre, de considérer toute inégalité, même scolaire, comme une traduction locale des structures globales d'inégalité d'une société. C'est à ce plan que se situera un dernier chapitre en interrogeant les transformations récentes des structures d'inégalité dans les sociétés en transition vers un état post-industriel. Il s'agit, dans cette esquisse d'une lecture plus macro-sociologique de nos observations, de tenir compte du fait que les agents de l'école, et notamment ses enseignants et responsables, sont aussi socialement positionnés et qu'ils exercent une influence déterminante sur la définition sociale de l'école, de son projet, de son fonctionnement et de son changement.

Chapitre VII

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT: LÉGITIMITÉ, AUTORITÉ, RESPONSABILITÉ

Jusqu'ici nous avons mesuré l'évolution de la fréquence des redoublements en rapportant le nombre de doubleurs d'un degré au nombre total d'élèves de ce degré, toutes écoles et classes confondues. Cette approche est légitime lorsque, comme c'était le cas, on s'intéresse à l'incidence du redoublement sur une population d'élèves (ceux d'un degré par exemple) ou que l'on compare des populations ou leurs sous-ensembles (les élèves d'un même degré sur plusieurs années ou les élèves de différentes origines par exemple) du point de vue de cette incidence.

La promotion comme décision certificative

Cette approche sous-entend trop facilement que les facteurs de risque de redoublement sont exclusivement attachés aux élèves. En quelque sorte le redoublement est supposé dépendre des élèves et de leurs caractéristiques, puisque le nombre d'élèves redoublants est rapporté au nombre total d'élèves. Dans la réalité scolaire, si le redoublement sanctionne bien les difficultés de certains élèves, ce sont pourtant les enseignants (et les inspecteurs) qui repèrent ces difficultés et qui, en dernière analyse décident d'un éventuel redoublement. On pourrait par conséquent, dans cette perspective, considérer tout aussi bien que la fréquence des redoublements n'est

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

pas fonction du nombre d'élèves, mais du nombre d'enseignants qui en décident. Il faut dans ce cas s'intéresser moins aux élèves et à leurs caractéristiques qu'aux décideurs, c'est-à-dire aux enseignants, à leurs caractéristiques et au champ de rapports sociaux dans lequel ils décident de la promotion-relégation.

Les élèves font certainement partie de ce champ; la décision de leur maître ou de leur maîtresse les concerne et leur importe au premier chef et, selon leur âge, leurs compétences sociales et leurs aptitudes argumentatives, ils sont plus ou moins bien armés pour défendre leurs intérêts. Le métier d'élève, c'est aussi cela (Perrenoud, 1992).

Mais d'autres acteurs aussi sont déterminants aux yeux des décideurs, notamment l'inspecteur et plus encore les collègues enseignants de leur école, ainsi que les parents des élèves. Ce sont les rapports entre professionnels qui nous intéresseront ici en priorité. Ils forment le champ social immédiat d'appartenance permanente des enseignant(e)s. Les décisions de promotion-redoublement ont des conséquences pratiques sur la composition des classes et partant sur le travail des autres enseignant(e)s. Le champ professionnel (notamment local) est de ce point de vue moins un lieu de débat autour du redoublement, de sa légitimité, de sa justification pédagogique qu'un lieu de pratique, de décision. C'est là qu'on répond par les actes à la question «Combien d'élèves est-il socialement, professionnellement, voire éthiquement légitime (acceptable et raisonnable) de déclarer promus, respectivement en échec?»

La décision de promotion-redoublement ne peut évidemment pas ne pas tenir compte des acquis des élèves; on ne fait pas redoubler des élèves excellents ou simplement moyens. Mais étant donné la nature comparative de l'évaluation des élèves (mesure de la distance qui les sépare des autres élèves), il s'établit forcément une hiérarchie entre eux, une distribution où il se trouve toujours un élève plus fort que tous les autres ainsi qu'un élève plus faible que tous les autres. Malgré les discours, l'évaluation formative critériée est encore loin d'être une pratique courante. Peu ou prou, lorsqu'ils évaluent, la répartition gaussienne des performances des élèves prédomine dans l'esprit des enseignants. Les pratiques sont peut-être plus variables aujourd'hui qu'il y a vingt ans, mais nombre d'enseignants considèrent encore qu'une épreuve n'a de

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

valeur que si elle discrimine les élèves, si elle met en exergue une fraction «raisonnable» de bons élèves, une autre plus grande d'élèves moyens et enfin une fraction qui doit aussi être «raisonnable» d'élèves faibles.

En fin d'année scolaire, la décision de promotion-redoublement repose d'un côté sur l'appréciation sommative du travail des élèves au cours de l'année et de leurs acquis. Mais l'évaluation prend à ce moment-là aussi une dimension certificative; l'enseignant est appelé à apprécier le degré minimum de maîtrise qui permettra à ses élèves d'entrer de plain-pied dans l'enseignement du degré suivant. Pour les élèves promus, il atteste que ce niveau est atteint. Son appréciation se fondera pour une part sur ce qu'il sait du programme du degré suivant et des exigences formelles à l'entrée, telles qu'elles sont définies ou du moins circonscrites par le plan d'études officiel. Elle tiendra forcément aussi compte de ce qu'il sait ou croit savoir du ou de la collègue qui reprendra ses élèves, de ses méthodes de travail, de ses exigences et de ses attentes ainsi que des réactions prévisibles de sa part au cas où ces attentes ne sont pas satisfaites.

Un système d'interdépendance local

Les décisions de promotion-redoublement déterminent en effet dans une assez large mesure le niveau et la composition de la classe que ce(tte) collègue conduira l'année suivante, ainsi que le degré d'homogénéité des acquis entre les élèves. Dans ce sens le redoublement participe d'une procédure de (ré)homogénéisation des groupes d'élèves en recalant ceux qui, vus dans une logique essentiellement additive du plan d'études, présentent de grosses lacunes. De manière plus ou moins consciente chacun tendra sans doute, à ce moment de bilan, à se prémunir dans la mesure du possible contre le risque de se voir attribuer par le maître suivant la responsabilité de promouvoir des élèves qui ne seraient pas à niveau. Les observations de Gianreto Pini (1991) mettent bien en évidence l'importance accordée en cette matière aux collègues et à la question du droit qu'on a de «leur faire» certaines choses. Près de trois enseignants interrogés sur quatre (71%) sont d'accord avec l'affirmation que *«vis-à-vis du collègue qui recevra ma classe l'année suivante, je n'ai pas le droit de promouvoir un élève qui présente des lacunes importantes»*. Dans la même enquête, une autre

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

affirmation proposée aux enseignants mettait l'accent plutôt sur l'élève et sur les risques de perturbation qui peuvent résulter de certaines lacunes (*«l'élève qui est promu sans avoir atteint un niveau de maîtrise satisfaisant ne perturbe pas forcément le travail de la classe à laquelle il sera affecté»*). Deux tiers des enseignants interrogés approuvent aussi cette affirmation plus générique, pourtant contradictoire avec la précédente. Quoi qu'il en soit, il y a manifestement une assez large part d'appréciation selon le point de vue qu'on privilégie.

C'est ce qui ressort aussi des observations de terrain réunies dans une école genevoise par Berthollet-Fassel (1989) et sur la base desquelles Linda Allal et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1991) constatent *«qu'un flou relativement important persiste [...] entre redoublement, mesures de remédiation et appréciations des difficultés scolaires. En effet, si d'une part tous les élèves qui doublent reçoivent au moins un jugement défavorable (note < 4 et/ou note d'épreuve d'inspecteur < 4 et/ou déclaration de 'faiblesse' par le jugement informel de l'enseignant), bien d'autres élèves reçoivent le même type d'attribution de valeur scolaire sans nécessairement aboutir à une mesure de redoublement»*. Allal et Schubauer-Leoni se demandent alors *«Où passe donc la frontière entre l'indication de redoublement et sa contre-indication?»* pour suggérer que *«Nous voilà plongés dans le monde des jugements professionnels des enseignants, au cœur des appréciations locales qui font pencher tel maître, à tel moment et pour telles raisons, pour ou contre le redoublement de tel élève»*.

Qu'est-ce donc que ce «monde» des jugements professionnels? Il faut certainement y voir d'abord un ensemble de représentations, d'attitudes et de critères propres aux personnes en tant qu'individus. On peut imaginer qu'ils varient par exemple selon leur expérience singulière ou selon leurs options pédagogiques, etc. Mais notre hypothèse est que ces caractéristiques ne sont pas seulement individuelles, que ces représentations, attitudes et critères sont collectivement construits, qu'ils ne dépendent pas des individualités seulement mais caractérisent au contraire le champ des rapports entre professionnels; ce champ relationnel étant précisément le «monde».

En contraste avec le fonctionnement relativement «privé» en cours d'année scolaire où chacun(e) est dans sa classe, le bilan qui

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

se fait au moment de la transition annuelle prend un caractère nettement «public». Par les résultats qu'il annonce et les décisions de promotion-redoublement qu'il propose, chaque enseignant(e) s'expose au regard d'une partie au moins des collègues (et aussi à celui des parents); chacun(e) est amené(e) à rendre plus visible, à affirmer, à défendre ou à justifier plus explicitement, voire assez formellement, ses options, ses décisions, ses critères. Or, il existe manifestement une plus large part d'incertitude qu'on ne l'admet couramment dans l'appréciation des acquis et des lacunes des élèves, de leur signification et de leur valeur pronostique. En fin d'année plus qu'à d'autres moments, cette incertitude prend une double dimension: à la difficulté d'évaluer les élèves, s'ajoute l'inconnue du jugement que porteraient d'autres enseignants sur ces mêmes élèves et plus encore celle du jugement que portera l'enseignant suivant sur son propre jugement. Dans toute décision de promotion-redoublement un enseignant gère ainsi sa relation avec un collègue de son école et, de proche en proche avec tous.

L'appréciation du travail et des acquis des élèves et plus particulièrement la décision de promotion-redoublement, participent donc aussi chez chacun, pour une part plus ou moins accusée, de la «gestion» de son image de soi et de son statut de professionnel. Il y va de la définition et de l'appréciation du juste, de l'équitable et du tolérable pour soi, définition et appréciation qui ne sont jamais totalement indépendantes de celles des autres professionnels ou d'une fraction subjectivement significative d'entre eux. La décision de promotion-redoublement comporte inévitablement une part de gestion de l'image que les autres se font de soi comme personne et comme professionnel(le), une image que personne ne maîtrise entièrement. Une maîtresse qui n'aurait jamais d'élèves en échec dans une école où les autres en ont a peut-être quelques chances de passer pour une excellente enseignante, mais elle sait qu'elle risque aussi de passer aux yeux de ses collègues pour trop laxiste ou trop indifférente aux conséquences de ses décisions sur le travail de ses collègues. La seconde alternative est d'autant plus probable que précisément la définition des objectifs d'apprentissage assignés à un degré reste relativement floue et ne permet en tous cas pas une évaluation critériée très précise qui pourrait faire l'objet d'un accord intersubjectif entièrement explicite entre enseignants. L'enseignement donné par un maître au cours d'une année et plus encore

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

les acquisitions durables des élèves comportent dans ces conditions toujours des points d'ombre, des «lacunes» qu'un autre maître, une autre maîtresse, reprenant les mêmes élèves l'année suivante peut interpréter de manière plus ou moins bienveillante. Chacun connaissant par ailleurs l'expérience de la reprise d'élèves qui ont été précédemment pris en charge par un autre enseignant, chacun sait assez bien anticiper ce qui peut se passer dans la tête du (de la) collègue qui reprendra ses élèves à lui.

Décider en situation d'incertitude

La justification des réussites et des échecs est donc pour une part importante gérée au plan local; elle relie les enseignant(s) d'une école entre eux. Schématiquement parlant, chacun(e) navigue en quelque sorte entre deux écueils: d'une part un trop grand nombre d'échecs ouvertement déclarés risque d'être interprété (par les collègues ou par les parents) comme signe d'une excessive sévérité ou comme indice d'incompétence; d'autre part un trop petit nombre d'échecs risque d'être lu comme un signe de laxisme.

Les enseignants d'une même école ou d'un quartier sont *objectivement* interdépendants entre eux, c'est-à-dire qu'ils le veulent ou non. Il est probable que, de proche en proche, il s'établisse en cette matière une sorte d'accord local autour d'une *norme d'orientation collective*, indiquant à chacun le nombre approximatif de doubleurs (d'échecs) qu'il peut/doit reconnaître sans risquer de heurter un des deux écueils, étant entendu que cette norme ne s'applique pas nécessairement à la manière d'un métronome, mais que chacun la module sur quelques années selon la configuration des classes et les progrès des élèves.

De telles normes collectives d'orientation de l'action et de régulation des décisions individuelles s'observent couramment dans les groupes humains et particulièrement dans les contextes de travail. Elles appartiennent au domaine de l'informel la plupart du temps, elles n'en sont pas moins efficaces. Il serait surprenant qu'il n'en existe pas aussi entre professionnels de l'école, particulièrement dans un domaine où les uns et les autres gèrent une assez grande incertitude. Confrontés avec cette analyse du processus de décision, les enseignants et les responsables scolaires (tous d'anciens enseignants) que nous avons rencontrés y ont en tous cas

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

toujours reconnu une part de leur expérience. La régularité même avec laquelle le système produit chaque année des taux de redoublement assez voisins (en courte période) laisse d'ailleurs aussi supposer une forme ou une autre de mécanisme régulateur ou régularisateur.

L'accord autour d'une norme d'orientation caractérise le système d'interdépendance qui lie localement les acteurs (maîtres et inspecteur, parfois parents). Il échappe partiellement à la maîtrise des acteurs individuels, puisque pour le changer il faudrait un autre accord. Les «partenaires» n'ont pas forcément à tout instant une claire conscience de la norme d'orientation qui a cours et il n'est surtout pas nécessaire qu'elle soit explicitée. Au contraire, elle régle d'autant plus efficacement les décisions, qu'elle est mieux intériorisée, plus enfouie et qu'à la limite chacun a subjectivement le sentiment de prendre ses décisions en toute indépendance, en les justifiant (pour soi et pour les autres) par la seule appréciation des résultats et des potentiels de ses élèves. Mais en tant qu'elle régle les décisions individuelles, elle se reproduit aussi.

Nous sommes partis de l'idée que le nombre d'élèves qui redoublent pourrait ne pas dépendre seulement des caractéristiques et des qualifications des élèves, mais aussi de la situation dans laquelle se trouvent les décideurs et notamment du nombre localement tolérable, admissible, raisonnable de décisions de redoublement. Dans cette perspective, le nombre de doubleurs pourrait être relativement indépendant du nombre d'élèves et même de leurs qualifications. Cette relative indépendance est d'ailleurs corroborée par les observations de terrain telles celles de Berthollet-Fassel (1989).

Or, si le nombre de doubleurs dépendait plutôt du nombre de décideurs - qui dans l'enseignement primaire est équivalent au nombre de classes - alors, sous certaines conditions, la diminution du nombre d'élèves par classe contribuerait quasi automatiquement à une augmentation de la part de ceux qui redoublent. Admettons par exemple qu'à un moment donné, la norme d'orientation s'établisse aux alentours d'un élève-doubleur par classe et par année. Une moyenne d'un doubleur par classe correspond à un taux de redoublement de l'ordre de 4% pour des classes de 25 élèves; lorsque la classe ne compte que 20 élèves, la même norme d'un

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

doublé par classe et par année correspondrait à un taux de redoublement de 5%.

Il suffirait donc que la norme d'orientation en matière de redoublement se conserve approximativement pour qu'une diminution des effectifs d'élèves par classe entraîne une augmentation de la fréquence relative des élèves qui doublent. Or, une certaine inertie de la norme d'orientation malgré la diminution des effectifs des classes ne serait pas improbable dans la mesure où elle est liée au système d'interdépendance entre professionnels qui est, lui, relativement indépendant du nombre d'élèves que chaque maître a dans sa classe et même de leurs résultats. A l'analyse plus fine des observations genevoises, cette hypothèse ne se vérifie pas, du moins pour la première période de diminution des effectifs par classe. En effet, entre 1975 et 1978, les taux de redoublement étaient restés à peu près stables dans les petits degrés et diminuaient encore dans les grands, tandis que les effectifs par classe diminuaient déjà sensiblement, passant de 25,3 (1974) à 22,6 (1978). En tous cas pour la première phase de réduction des effectifs on ne peut pas prétendre expliquer l'augmentation de la fréquence du redoublement par l'effet d'inertie de la norme d'orientation des décisions de promotion.

Le modèle d'analyse sur lequel elle est fondée conserve toutefois tout son intérêt. De nombreuses observations sur le terrain, dont celles de Perrenoud (1984) suggèrent que les choix des enseignants (en matière de programme, de méthodes d'enseignement et d'évaluation) comportent toujours, d'une manière plus ou moins consciente et plus ou moins déterminante, une part non négligeable de sensibilité aux collègues et d'anticipation de leurs réactions, notamment de ceux qui seront appelés à reprendre leurs élèves.

Lorsque la promotion ne concerne aucun(e) collègue

Comment mesurer l'incidence du système d'interdépendance entre enseignants sur les décisions de redoublement-promotion? On peut avancer un peu. En effet, nous avons raisonné jusqu'ici comme si tous les élèves changeaient chaque année de maître(sse). Tel n'est pas le cas dans la réalité; certain(e)s enseignant(e)s conservent leur volée sur deux ou trois ans et assurent donc leur programme sur plusieurs degrés. Dans ces cas, au moment de

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

décider de la promotion de leurs élèves, ils ou elles sont moins concerné(e)s par le système d'interdépendance qui les lie à d'autres enseignants. Ils assumeront en quelque sorte eux-mêmes les «lacunes» qu'ils connaissent à certains de leurs élèves à la sortie du degré qu'ils viennent de parcourir; en tous cas, ils courent moins de risque de se trouver confrontés au jugement de collègues.

Les élèves qui ne changent pas de maître d'une année à la suivante ne sont pas rares¹. Nous les avons dénombrés pour deux périodes: pour la deuxième moitié des années septante (les années 1976-79) et pour les dernières années d'observation (années 1984-87). Voici les proportions qu'ils représentaient à l'issue de chacun des degrés:

après	1976-79	1984-87
1P	5.5%	16.2%
2P	43.0%	30.6%
3P	14.5%	30.4%
4P	24.6%	25.0%
5P	40.7%	45.6%
6P	0.3%	0.2%

Pour la période la plus récente, on distingue quatre types de degrés selon l'importance de la part des élèves qui conservent leur maître(sse) d'une année à l'autre. Près de la moitié des élèves de 5P poursuivent avec le même maître l'année suivante. Entre un quart et un tiers des élèves de 2P, 3P et 4P sont dans la même situation, mais seulement un élève sur six à l'issue de 1P. Enfin, comme

¹ L'information disponible dans la base de données scolaires genevoise permet de distinguer les élèves selon qu'entre deux années ils ont changé d'enseignant ou pas. Pour qu'un élève ait le même enseignant deux années consécutives, il faut que

- l'enseignant garde une volée pour deux degrés consécutifs, c'est le cas le plus fréquent;
- l'enseignant ait deux années de suite une classe à degrés multiples entre lesquels il peut promouvoir ou faire doubler ses élèves sans qu'ils ne changent de groupe;
- l'enseignant garde le même degré deux années consécutives en conservant les élèves doubleurs de l'année précédente.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

c'était prévisible, les élèves de 6P à avoir le même maître primaire l'année suivante sont rarissimes et ce sont par définition des élèves qui redoublent.

Entre les deux périodes d'observation, ces fréquences ont un peu changé. Dans l'ensemble, les élèves conservant le même enseignant sur deux ans (au moins) étaient un peu moins nombreux dans la seconde moitié des années septante. C'est particulièrement vrai en 1P (5,5% au lieu de 16,5%) et en 3P (14,5% au lieu de 30,4%). Seul le deuxième degré fait exception (43% au lieu de 30,6%). Ces transformations semblent tenir pour une part au changement récent d'articulation interne de l'enseignement primaire genevois. Depuis 1973-74 s'est en effet opéré une progressive restructuration de l'enseignement primaire. On est passé d'une structure qui partageait le cursus de l'enseignement élémentaire en divisions enfantine (regroupant les deux degrés pré-obligatoires avec la première primaire) et primaire (2P-3P-4P-5P-6P) à une autre, le partageant en division élémentaire (1E à 2P) et moyenne (3P à 6P). Cette restructuration, qui équilibre mieux les effectifs entre deux sous-directions administratives, affecte entre autres aussi la division du travail entre des enseignant(e)s différemment sélectionné(e)s et formé(e)s. Les données ci-dessus montrent que l'articulation 1P-2P s'est renforcée (de 5,5% à 16,2% des élèves conservant le même maître); au contraire, celle de 2P-3P s'est un peu affaiblie (de 43% à 30,6%).

Les élèves qui ne changent pas de maître ne doublent pas

L'un dans l'autre, la part que représentent les élèves qui restent avec le (la) même enseignant(e) sur une durée de deux ans au moins est suffisante pour qu'une comparaison des taux de redoublement soit statistiquement justifiable. On se souvient que, si l'argumentation qui lie le processus de décision de promotion-redoublement au système d'interdépendance entre enseignants est plausible, les élèves qui ne changent pas d'enseignant(e) d'une année à l'autre devraient moins souvent redoubler que ceux qui changent de maître(sse). Tel est bien le cas, et de façon assez spectaculaire en vérité, comme le montre le graphique n° 21, qui compare les taux de redoublement des élèves selon qu'entre deux années ils ont conservé le même enseignant ou pas. Ce graphique juxtapose par ailleurs les deux périodes d'observation et il tient aussi compte

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

des différentes origines sociales et nationales des élèves. A nouveau, pour éliminer les effets spécifiques de l'immigration, on ne tient compte ici que des élèves nés à Genève².

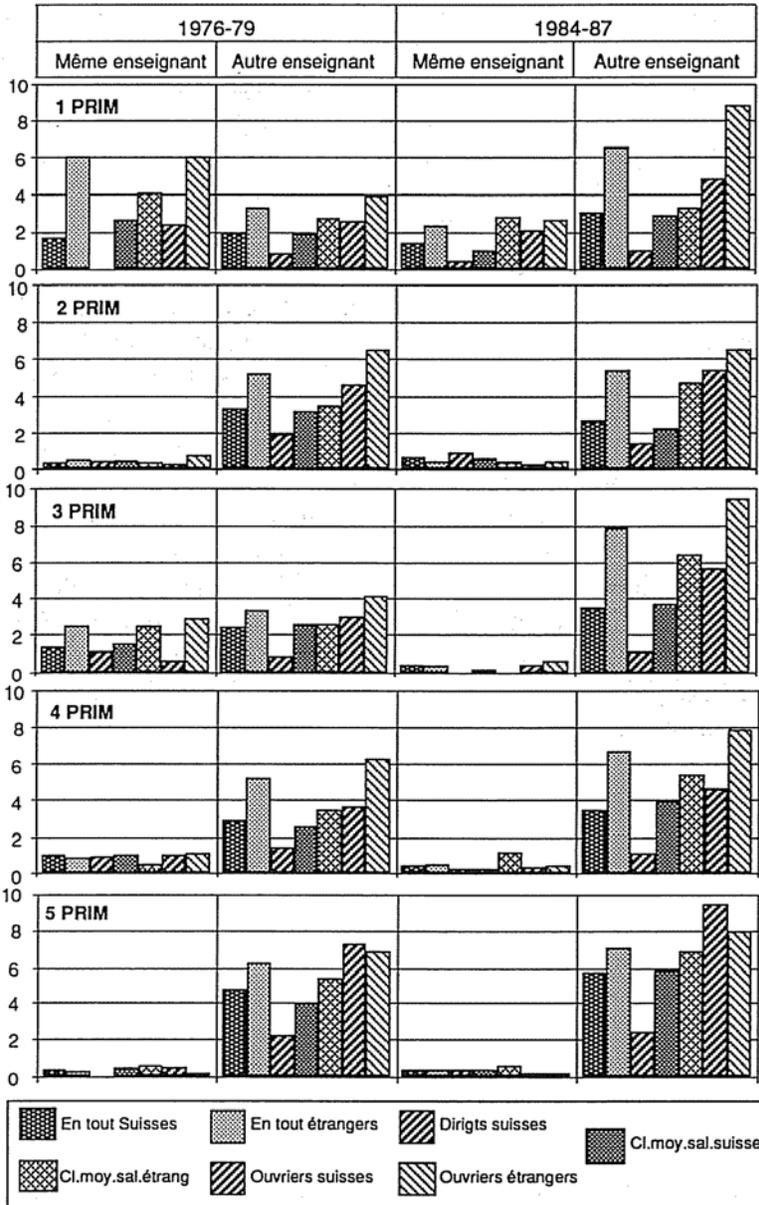
Considérons d'abord la période la plus récente pour constater que dans tous les degrés les taux de redoublement sont toujours très nettement inférieurs lorsque l'enseignant conserve ses élèves que lorsqu'il les «transmet» à un autre enseignant. La différence est cependant un peu moins forte en première primaire que dans tous les autres degrés, où les élèves qui conservent le (la) même enseignant(e) ne redoublent quasiment pas. Cette quasi-absence de redoublement se vérifie par ailleurs pour tous les groupes d'élèves, quelle que soit leur origine nationale ou sociale.

Globalement, la situation n'était guère différente dans la seconde moitié des années septante, à deux exceptions près, aux degrés 1P et 3P. A l'issue du troisième degré, les élèves conservant le même enseignant doubtaient presque autant que ceux qui changeaient de maître. A la fin du premier degré, la relation était même inverse, du moins pour les élèves étrangers et notamment les enfants d'ouvriers étrangers: le redoublement était plus fréquent alors pour les élèves qui restaient avec la même maîtresse que pour ceux qui changeaient. Il faut rappeler toutefois la rareté des élèves qui restaient avec la même maîtresse à l'issue de la première (5,5%) à cette époque où la fin de la première primaire marquait aussi la sortie de la division enfantine et la promotion signifiait l'entrée en division primaire.

² Les élèves étrangers issus de milieux de cadres et dirigeants nés à Genève sont trop peu nombreux pour un traitement statistique aussi affiné.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Graphique n° 21 : Taux de redoublement des élèves selon qu'ils restent avec le même enseignant durant deux ans ou pas. Élèves nés à Genève



Un nouveau paradoxe

Incidentement, il faut souligner ici un nouveau paradoxe. En effet, entre les deux périodes d'observation la part des élèves qui poursuivent au moins deux années de suite avec le même maître ou la même maîtresse a globalement augmenté et la part de ces élèves qui redoublent a encore diminué; deux facteurs donc qui seraient favorables à une réduction des taux globaux de redoublement. Or, ces taux ont augmenté comme on le sait. De plus, l'incidence de ces deux facteurs favorables a été particulièrement forte dans les degrés 1P (taux de conservation de la maîtresse triplant, de 5,5% à 16,2%, et nette réduction des redoublement pour ces élèves) et 3P (taux de conservation du maître doublant, de 14,5% à 30,4%, et quasi-disparition du redoublement pour ces élèves). Néanmoins, c'est dans ces degrés entre autres que l'augmentation des taux globaux de redoublement a été globalement la plus forte.

Cela signifie en d'autres termes que, avec une nuance pour le premier degré, les enseignants genevois de la fin des années quatre-vingt décident de faire redoubler des élèves seulement lorsqu'ils transmettent leurs élèves à un(e) collègue mais que dans ce cas ils appliquent des critères plus sévères qu'il y a une quinzaine d'années. C'est ce qui ressort de la lecture attentive du graphique n° 21.

Une enquête de Jacques Weiss et Martine Wirthner indiquait en 1986 que les pratiques d'évaluation des maîtres et maîtresses genevois de 1P et 2P étaient relativement plus exigeantes que dans d'autres cantons romands. En deuxième année, plus de la moitié des enseignants genevois déclaraient que les appréciations communiquées aux parents étaient «souvent» basées sur des contrôles collectifs qui supposent acquises la lecture et l'écriture, contre seulement un sur trois (Valais, Vaud), voire un sur cinq (Berne, Fribourg) dans les autres cantons romands. A un moment où par ailleurs on vise à donner aux parents des informations plus «qualitatives», le supplément de formalisme surprend, sauf à penser qu'il concerne moins les parents que les collègues et qu'il a une fonction préventive de protection dans un système d'interdépendance entre enseignants devenu lui-même plus exigeant ou pointilleux.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Les fortes différences des taux de redoublement selon que l'enseignant(e) conserve ses élèves ou les «passe» à un(e) collègue obligent en tous cas à reconnaître le rôle considérable que joue la situation dans laquelle l'enseignant(e) décide de la promotion et du redoublement. Il est rare que les statistiques donnent à voir de pareils contrastes. Tout se passe comme si, récemment plus encore qu'il y a dix-quinze ans, le redoublement dépendait en dernier ressort du changement de maître. Même les différences d'origine sociale, pourtant si accusées dans l'ensemble, s'estompent lorsque les élèves poursuivent leur scolarité avec le même enseignant.

L'un dans l'autre, ces observations viennent appuyer la thèse qui lie le processus de décision de redoublement avec le système d'interdépendance dans lequel les enseignants-décideurs sont placés. Elles démontrent aussi que la réflexion sur la problématique de l'échec scolaire et sur l'inégalité sociale devant l'école ne peut pas se résumer à la pédagogie, ni à l'étude des rapports entre enseignants et apprenants. Elle ne peut notamment pas faire l'économie d'un travail de recherche et de réflexion sur le fonctionnement scolaire en tant qu'il définit et organise le travail des professionnels et leurs relations. On peut ici seulement esquisser quelques-unes des questions qui se posent sous cet angle plus général.

Structure d'autorité et régulation du système d'interdépendance

Le rôle qui, dans les jugements des enseignants, revient à leurs collègues n'est pas surprenant en soi, ni illégitime. Quoi de plus normal au contraire dans un milieu professionnel que ces ajustements réciproques des modalités et des critères d'action et de décision. Les questions pertinentes se posent à un second niveau: comment ces ajustements sont-ils gérés, comment l'accord local est-il réalisé? Sur un mode plutôt formaliste ou plutôt flexible? De manière implicite ou explicite? Sur le mode de l'affrontement agressif et sporadique ou sur celui de la concertation sereine entre professionnels qui savent qu'il faut en parler? Existe-t-il un cadre (un temps et un lieu) pour en parler? Comment les ajustements sont-ils articulés sur les finalités du travail scolaire? Comment les effets primaires et secondaires, voulus ou non, sont-ils repérés, analysés, éventuellement maîtrisés?

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

Les questions de décision posent toujours aussi celle de l'autorité décisionnelle et de sa légitimité. Or, il apparaît qu'entre les années soixante et aujourd'hui la structure d'autorité et la manière de l'exercer ont changé, dans l'enseignement primaire genevois, plus que dans d'autres contrées (ou avant elles). C'est particulièrement visible dans la remise en question du rôle et de la place de l'inspecteur à laquelle on assiste depuis une dizaine d'années. Les inspecteurs ne sont pas absents aujourd'hui du processus de décision autour des questions de promotion-redoublement. Mais leur place n'est pas la même. Dans les années soixante, la décision était beaucoup plus fortement ancrée dans la structure hiérarchique qu'aujourd'hui. Cela signifie qu'alors la décision de redoublement ou promotion ressortait assez clairement et légitimement du rôle du supérieur hiérarchique même si la proposition émanait de l'enseignant. Celui-ci ne portait donc pas autant qu'aujourd'hui le poids de la décision, notamment dans l'appréciation de ses conséquences pour les collègues. Inversement, la responsabilité de la décision lui revenait moins aux yeux des collègues.

Dans ce sens, le modèle de gestion entre pairs des décisions de promotion-redoublement tel que nous venons de l'exposer, correspond à une évolution relativement récente et d'ailleurs inachevée. Elle s'inscrit dans le courant, assez clairement défendu par l'association professionnelle, d'une certaine autonomisation et affirmation de la place et du métier de l'enseignant par rapport aux structures d'encadrement hiérarchique. L'érosion de la légitimité de l'autorité inspectoriale a pris à la fois la forme d'une plus large délégation aux enseignants et celle de la revendication d'une plus large autonomie de la part de ceux-ci. En ce qui concerne notre propos, elle suffit en tous cas à réduire le poids qui est prêté à l'inspecteur dans la décision tant au moment où elle se prend qu'au moment où elle se répercute sur un autre enseignant.

Avec le changement de rôle des inspecteurs, d'anciens formalismes hiérarchiques se sont estompés ou du moins ont perdu une part de leur efficacité de gestion et de régulation des accords entre enseignants (même *contre* la hiérarchie le cas échéant). Mais comment et par quoi ont-ils été remplacés? Formellement par rien semble-t-il. Pratiquement, dans certaines écoles, par des tentatives de concertation entre pairs, mais la plupart du temps là aussi on en

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

reste à des accords plus ou moins instables, en général informels, autour de normes d'orientation de l'action et des décisions.

Il est concevable qu'une part de l'augmentation des taux de redoublement observée depuis une douzaine d'années résulte indirectement de ce changement de structure d'autorité et cela par le biais d'un resserrement des critères d'appréciation. Deux modalités pourraient y avoir contribué:

- lorsque des subordonnés sont appelés à assumer ou demandent à assumer la responsabilité d'une décision, il est fréquent qu'ils appliquent des critères de décision plus exigeants que l'autorité à laquelle ils visent à se substituer;
- lorsque les normes d'orientation des décisions sont gérées entre pairs (formellement ou non), au moment de décider, chacun se sent plus responsable de la décision et a tendance à se préserver de possibles critiques de la part de ses pairs et cela d'autant plus qu'il doit les rencontrer quotidiennement; en matière de redoublement chacun tendrait par conséquent à appliquer des critères plutôt plus sévères que s'il n'en portait pas la responsabilité à l'égard de pairs.

Ce dernier mécanisme semble particulièrement bien corroboré par l'observation du graphique 21: pratiquement un redoublement n'est décidé que dans les cas où il concerne un(e) collègue et toute l'augmentation des taux de redoublement³ provient des cas où les élèves changent de maître(sse). Ce mécanisme contribue peut-être aussi à expliquer les observations déjà citées de Weiss et Wirthner et selon lesquelles les enseignants genevois semblent avoir des pratiques d'évaluation plus exigeantes et plus formalistes que leurs collègues romands.

Retour à l'inégalité: la question de la désignation des «victimes»

En revanche, on ne comprend pas aisément pourquoi, lorsque les élèves ne changent pas de maître, les inégalités sociales

³ Rappelons que, pour contrôler le facteur immigration, ces observations ne concernent que les élèves nés à Genève. On n'a cependant pas de raison de penser que les pratiques vis-à-vis d'élèves immigrés ne soient pas aussi concernées par ces mécanismes.

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

s'estompent tandis que lorsqu'ils changent de maître l'augmentation des taux de redoublement est socialement si sélective. On ne comprend pas non plus par conséquent pourquoi, globalement, la fréquence du redoublement a augmenté particulièrement pour les enfants issus de familles ouvrières et est restée stable pour ceux de cadres supérieurs et de dirigeants.

On pourrait partir de la question «A quoi sert l'échec scolaire?» dans le cours normal du fonctionnement scolaire et notamment en classe et considérer à la manière d'Antoine Prost (1989) qu'il sert de moteur du travail des élèves en tant que menace, brandie par l'enseignant(e) et/ou répercutée, renforcée (inégalement) par les parents.

Tout pouvoir sait que la menace n'est crédible et donc opératoire en tant que menace que si, de temps en temps elle est mise à exécution. Il est probable d'une part que la menace «sauve» un certain nombre (un grand nombre?) d'élèves, c'est-à-dire les incite à travailler, ce qui fait qu'ils finissent par acquérir au moins minimalement ces savoirs, savoir-faire et savoir-être qui les qualifieront et à en faire la démonstration dans les épreuves. D'autres élèves soit ne peuvent soit ne «veulent» pas apprendre, n'ont pas les prérequis nécessaires ou renoncent à travailler faute de trouver à l'école un sens plus positif que d'éviter les mauvaises notes, les ennuis et l'échec. C'est parmi eux que se recruteront les premières victimes de la loi du milieu scolaire. Leur mise en échec, pour raison de comportement ou d'apprentissage servira aussi d'exemple aux autres. Dans ce sens *«l'orientation par l'échec ne constitue pas une anomalie, mais au contraire un trait constitutif de notre système scolaire, celui-ci s'en accommode. Mieux, il en tire parti pour faciliter son propre fonctionnement, et peut-être même cesserait-il de fonctionner s'il cessait d'orienter par l'échec, c'est-à-dire s'il perdait le droit et le pouvoir de refuser aux élèves les sections qu'ils demandent»* (Prost, 1989, pp. 186-187).

Dans cette perspective, on peut considérer que les décideurs sont en quelque sorte confrontés à la question de la désignation légitime de la «victime» et cette question de la légitimité se pose aux décideurs vis-à-vis d'eux-mêmes, à l'égard des élèves, des collègues et de l'inspecteur, et à l'égard des parents.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

En ce qui concerne les élèves, il est probable qu'en raison de la distance culturelle qui les sépare de l'école, ceux issus de familles ouvrières et étrangères tendent à être plus nombreux que les autres à se trouver en «queue de liste», en bas de la hiérarchie dégagee par l'évaluation comparative en classe. A partir des évaluations répétées, ces élèves «en queue de liste» savent par ailleurs qu'ils sont (considérés comme) «faibles» comparativement aux autres élèves de la classe qui est aussi leur seul horizon de référence. Souvent ils ont en quelque sorte intériorisé le jugement scolaire et ne seront pas surpris qu'on propose qu'ils redoublent: leur milieu d'origine les prépare moins que d'autres à mettre une telle décision en question.

Du côté des familles aussi, non seulement la distance culturelle à l'école diffère selon l'appartenance sociale (et notamment le degré de scolarisation des parents), comme on le sait déjà, mais aussi la probabilité de la contestation des décisions de l'autorité scolaire. La distance culturelle a deux directions: celle que mesurent les parents à l'égard de l'école et celle que mesurent les enseignants à l'égard des parents. La première détermine entre autres aussi la probabilité de contestation parentale du jugement scolaire et d'une décision de redoublement, probabilité qui intervient évidemment aussi parmi les éléments de la décision du maître. La distance entre l'enseignant(e) et les parents détermine les affinités qu'il peut sentir avec les parents de ses élèves, entre autres sous l'angle des conceptions éducatives et des projets de vie, mais aussi des occasions et des facilités de contact et de discussion de ces questions, qui souvent infléchissent la lecture par les enseignants du sens des difficultés scolaires de certains de leurs élèves et de la valeur pronostique qu'il faut leur attribuer.

En raison de leur métier et de leur positionnement social, les enseignants et les responsables scolaires partagent un certain univers culturel qui, malgré toute la diversité, est plus homogène entre eux que par rapport à des gens de position sociale tout à fait différente. Dans ce sens, les représentations, les critères et les valeurs qu'ils partagent homogénéisent aussi la distance qu'ils perçoivent à l'égard des familles de leurs élèves. Entre les professionnels il paraîtra d'autant plus «évident» qu'un élève faible redouble que la communauté d'appréciation de la distance culturelle rend plus

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

«évidente» non seulement la faiblesse de l'élève mais aussi l'improbabilité qu'il «se rattrape» au cours de la scolarité à venir.

En d'autres termes, et étant donné le flou relatif (et sans doute inévitable) des objectifs et des critères d'appréciation, il est probable que, parmi les élèves faibles, les enfants de milieux sociaux considérés comme «intellectuellement pauvres», ou «peu cultivés», aient d'autant plus de chances à être désignés comme victimes que par ailleurs la distance sociale et culturelle rend aussi plus incompréhensible pour les professionnels les mécanismes des difficultés ou des refus scolaires de ces élèves et plus plausible l'idée assez globale qu'ils pourront «seulement profiter d'un redoublement».

Le découpage annuel de la scolarité, contrôle du travail et dilution des responsabilités

Les observations concernant les enjeux entre professionnels autour de la décision de redoublement mettent enfin aussi en exergue, à un plan plus général, le rôle éminent qui revient aux rythmes scolaires annuels et notamment à la façon dont ces rythmes structurent la division du travail et des responsabilités entre les enseignant(e)s. En poussant nos observations à la limite, on pourrait penser que si les élèves ne changeaient pas d'enseignant ils ne redoubleraient jamais ou que très, très rarement. On a déjà dit tout l'arbitraire qui réside dans ce découpage annuel linéaire hérité d'un passé fort ancien. Le redoublement lui est directement associé, notamment lorsque le changement d'année signifie aussi changement de maître(sse). En regard de la complexité des processus d'apprentissage et de construction de soi dans lesquels sont engagés les élèves, et auxquels la scolarisation participe – complexité que l'on commence à soupçonner seulement – le découpage linéaire de leur temps paraît en tous cas hautement discutable.

Si ce découpage subsiste – résiste au temps et aux contestations – c'est sans doute qu'il est par ailleurs la solution à un certain nombre de problèmes de l'organisation scolaire, même si ce n'est que la moins mauvaise solution imaginable. Ces «problèmes» concernent pour une part les risques encourus par les parents, les élèves et les enseignants du fait de la diversité des uns et des autres. Ils touchent aussi les modalités d'attribution de responsabilités aux personnels scolaires: le découpage du programme en tranches

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

annuelles permet d'un côté de s'assurer régulièrement que les enseignants font leur travail tout en conservant à leur activité ce caractère relativement «privé» qui semble leur convenir. Ce faisant, sans la viser peut-être, il contribue aussi à une certaine dilution des responsabilités des enseignants vis-à-vis des élèves en coupant ces responsabilités en tranches. Du point de vue de l'élève, la scolarité s'inscrit dans une durée de l'ordre de six à huit ans. Il peut faire cette «traversée» en ayant connu entre cinq et huit enseignants, chacun responsable d'une à deux, parfois trois années, mais aucun responsable de l'ensemble de son parcours. Comme d'autres entreprises, les systèmes d'enseignement sont en général très soucieux de la carrière de leurs personnels, mais personne n'est réellement responsable de la carrière des élèves, de leurs apprentissages et de leur devenir envisagé sur toute la durée de leur parcours.

La cécité à la longue durée, source d'erreur d'appréciation sur les conséquences du redoublement

Cette cécité à la longue durée du parcours des élèves permet entre autres de comprendre que les enseignants peuvent être quasi unanimes à prêter des effets favorables au redoublement alors même que les observations qui prennent réellement en compte toute la carrière des élèves démontrent le contraire. Dans l'enquête de Gianreto Pini (1991), 97% des enseignants sont d'accord que *«certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire: cela leur permet de mûrir et mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future»* et 87% refusent l'idée que *«trop souvent le redoublement a des effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève»*. Si ces opinions se vérifiaient en général ou pour une majorité significative des élèves, le redoublement apparaîtrait bien comme cette mesure de remédiation et de différenciation des parcours que les enseignants y voient. Mais les observations que l'on peut faire en prenant en compte l'ensemble du parcours primaire ne confirment pas l'optimisme des enseignants.

Une étude plus approfondie est en cours sur cette question; on se contentera ici d'observations portant sur la fin du cursus primaire, au passage vers le Cycle d'orientation (CO). La procédure d'orientation qui prévaut à ce passage prévoit que tous les élèves promus en fin de sixième primaire passent en 7ème du CO qui leur propose une affectation à une de ses sections en se fondant pour

ENJEUX AUTOUR DE LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT

l'essentiel sur les résultats scolaires obtenus en sixième primaire. Le placement en section ne suppose aucune démarche particulière de la part des parents, sauf en cas de désaccord avec l'option proposée par l'école. Ils peuvent dans ce cas demander une «dérogação»⁴.

En gros, les «bons» élèves entrent dans l'une des sections à exigences élevées (latine ou scientifique), celles qui laissent tous les choix ultérieurs ouverts (études longues ou professionnelles). Au total, chaque année, sur dix élèves de sixième primaire, environ sept entrent au CO par cette porte. Les élèves qui ont des résultats jugés plus médiocres en fin de sixième sont orientés vers la section «générale» ou, s'ils sont particulièrement faibles, en section «pratique», deux filières qui préparent en principe à une formation professionnelle (en école ou en entreprise). Mais sous la pression de la concurrence que les élèves se font sur le marché de l'apprentissage (Amos, 1984), l'accès aux sections exigeantes revêt aujourd'hui une importance décisive même pour des élèves qui n'envisagent pas de faire des études longues. Pour notre propos il suffit de distinguer entre deux types d'orientation: les sections les plus exigeantes d'une part – latine et scientifique (LS) – et les moins exigeantes d'autre part: générale et pratique (GP).

Telle qu'elle est en vigueur, la procédure d'orientation tient compte uniquement des résultats scolaires en **fin** de sixième primaire. Le parcours préalable des élèves n'intervient pas formellement. Pourtant, les observations montrent que le placement à l'entrée au CO n'est pas du tout indépendant de la traversée du primaire. Au contraire, **l'accès aux sections exigeantes est à peu près trois fois moindre** pour les élèves qui ont accumulé ne serait-ce qu'un an de retard au cours de leur scolarité primaire en doublant, que pour les élèves réguliers. Un quart seulement des élèves qui ont doublé (26%) entrent en section latine ou scientifique contre trois quarts (76%) des élèves réguliers (Commission

⁴ Près d'un élève sur cinq fait l'objet de ce type de «correction de trajectoire» sur la base de l'étude d'un dossier qui inclut les résultats à des épreuves de préorientation et une appréciation du potentiel scolaire de l'élève. Ces interventions familiales dans le processus d'orientation tendent en général à obtenir une orientation plus favorable; elles sont plus fréquentes à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie des positions sociales (Bain, 1979).

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

«Égalisation des chances», 1977; Hutmacher, 1987). En d'autres termes, parmi les élèves qui ont redoublé une fois il se trouve trois fois moins de «bons élèves», selon les propres critères de l'institution, que parmi ceux qui n'ont jamais redoublé. L'effet «thérapeutique» du redoublement est pour le moins discutable, comme le montre d'ailleurs aussi l'étude de Daniel Bain (1988), qui se concentre sur le sixième degré.

* * *

L'un dans l'autre, l'approche de la problématique de l'échec scolaire et des inégalités sociales par le biais de la décision a ouvert plusieurs pistes de recherche et de réflexion prenant appui plutôt sur les questions de dispositifs organisationnels, de gestion des décisions, de leur légitimité et de leur justification dans un contexte changeant. Elle remet aussi en question les temporalités organisationnelles. Les orientations pratiques que l'on peut en tirer invitent **à repenser l'organisation du travail des enseignants et des élèves** dans le contexte scolaire plus qu'à simplement redoubler d'énergie sur les mesures d'individualisation et de remédiation offertes aux élèves en difficulté. L'importance des conditions institutionnelles dans et par lesquelles l'action des professionnels est orientée, encadrée et régulée est ainsi pleinement mise en évidence.

Chapitre VIII

INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES: POLITIQUES D'INSTITUTION, PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS

La diminution des effectifs est si généralement considérée comme un moyen d'améliorer les conditions de travail des enseignants **et** des élèves que la coïncidence de l'augmentation des taux de redoublement avec la diminution des effectifs des classes provoque une véritable perplexité dans les cercles pédagogiques. Il n'en va pas autrement lorsqu'on fait observer que les taux de redoublement ont le plus augmenté dans les degrés où le dispositif de remédiation par soutien individualisé a été mis en place et quasiment généralisé. Il faut donc revenir sur ces deux dimensions qui ont été considérées longtemps, et sont encore considérées largement, comme les meilleurs instruments de lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité sociale devant l'école. On le fera aussi ici sur un mode critique, en suggérant des lectures alternatives et des pistes de réflexion.

En classe, la diminution du nombre d'élèves augmente la visibilité de chacun

Un des arguments majeurs des protagonistes de la diminution des effectifs par classe repose en effet sur les mérites prêtés à l'individualisation de l'enseignement: avec moins d'élèves, le maître peut s'occuper de chacun de manière plus individuelle. Cela paraît

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

une évidence, surtout que l'imaginaire pédagogique dominant suggère encore que l'école idéale serait celle qui donne un précepteur individuel à chaque élève.

Dans le sens des travaux de Michel Foucault (1975), notamment sur la dimension panoptique¹ de tout dispositif disciplinaire, ne faut-il pas voir aussi cependant que dans l'expérience subjective des élèves, lorsque les effectifs par classe diminuent, la visibilité de chacun augmente?

L'expérience que les élèves ont du quotidien scolaire varie sans doute selon le nombre qu'ils sont. La visibilité accrue liée à la diminution du nombre de leurs camarades peut être ressentie comme agréable et stimulante ou en tous cas supportable par certains élèves. On peut parier que ce sont plus souvent les bons, ceux qui correspondent le mieux aux critères d'excellence de l'école et du maître, ou, pour reprendre la terminologie de Sirota (1987), ceux qui participent au «réseau principal de communication» et y trouvent des satisfactions. Pour eux, la réduction du nombre d'élèves multiplie les occasions de progresser et aussi de manifester (de rendre visible en retour) leurs talents et leurs savoirs et de recevoir en échange des signes de reconnaissance de leurs mérites et/ou de leurs progrès.

Il se peut cependant que cette visibilité accrue soit précisément moins gratifiante ou moins favorable pour ceux des élèves qui suivent le moins bien en comparaison avec les autres, ceux qui participent plus souvent du réseau parallèle de communication décrit par Sirota, ceux aussi auxquels le sens du travail scolaire échappe plus ou moins profondément et durablement. Du point de vue de ces élèves ou d'une partie d'entre eux au moins, dans une classe qui comporte moins d'élèves, chacun se trouve en moyenne plus immédiatement et plus souvent exposé aux sollicitations du maître, plus souvent requis par ses interventions, plus souvent activé par ses injonctions, plus souvent rappelé à l'ordre, plus souvent «réveillé» ou incité à travailler. Même et surtout si l'enseignant n'adapte pas réellement sa pratique, ses modes d'intervention, sa gestion de la classe et ses méthodes au nombre d'élèves qu'il a devant lui, la densité de l'activité de chaque élève risque bien de se

¹ Selon le Robert: anglicisme emprunté à J. Bentham. Utilisé par M. Foucault pour désigner tout espace (physique et/ou social) aménagé de telle sorte qu'un surveillant puisse voir tous les surveillés sans être vu lui-même.

INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES

trouver accrue. Chacun est plus souvent interrogé, plus souvent appelé à répondre, à faire quelque chose, etc. Chacun est aussi plus souvent évalué, que ce soit par des épreuves formelles ou dans des situations informelles. Bref, chaque élève est plus exposé au regard du maître et les élèves qui peinent sont plus souvent confirmés comme «faibles».

Se trouver confronté à un maître jugeant, normatif, voire menaçant une fois par semaine dans une classe de 50 élèves, mais pouvoir se faire oublier le reste du temps au fond de la classe n'est probablement pas l'expérience scolairement la plus enrichissante qu'un pédagogue puisse imaginer. Du point de vue subjectif de certains élèves, elle peut être préférable à une situation qui les expose aux injonctions magistrales et au jugement disqualifiant à chaque instant de la journée. Dans certaines conditions cette expérience a même pu être préférable d'un point de vue plus «objectif» du développement personnel et des apprentissages des élèves, parce qu'elle laissait un espace à chacun pour trouver son cheminement en suivant son rythme.

Tout dépend évidemment du type de regard qui se porte sur l'élève: plutôt normatif, jugeant, jaugeant, évaluant ou plutôt soucieux des caractéristiques personnelles de chaque élève, intéressé à connaître et surtout à reconnaître son mode de réaction, ses goûts, ses préférences, ses rythmes, ses forces et ses faiblesses? La réponse pratique que les enseignants donnent à cette question ne dépend que partiellement du nombre d'élèves par classe. Rien ne garantit que sous le seul effet de la diminution du nombre d'élèves, les enseignants changent automatiquement la nature du regard qu'ils portent sur leurs élèves. L'induction d'un changement de regard suite à la diminution des effectifs pourrait être d'autant plus improbable que cette diminution se produit assez lentement. Dans l'enseignement primaire genevois, le passage de 26 à 19 élèves par classe s'est opéré en une douzaine d'années ce qui, dans l'expérience des enseignants, représente en moyenne un élève de moins tous les deux ans. C'est très différent que si chacun avait passé de 26 à 19 élèves en une année.

On ne peut en tous cas pas partir du point de vue que la diminution des effectifs par classe aurait, dans toutes conditions et pour

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

tous les élèves, des effets positifs en termes d'apprentissages et de réussite par une sorte de vertu intrinsèque.

Les enseignant(e)s qui gèrent leur classe sur un mode essentiellement disciplinaire sont devenus plus rares. Plus qu'autrefois les maîtres et les maîtresses semblent de nos jours porté(e)s à vouloir comprendre leurs élèves, à détecter et détailler les «causes» de la faiblesse, de la lenteur, du désintérêt ou de l'apathie qu'ils décèlent chez certains d'entre eux. Et dans une classe restreinte, il est effectivement plus facile d'être «attentif à chacun». Mais un nouvel écueil se présente en même temps. D'une part, à partir de son point de vue normatif et comparatif, l'enseignant court aussi le risque de vouloir repérer plus souvent chez ses élèves des problèmes, des lacunes, des défauts, voire des «handicaps» qui, dans une classe plus nombreuse, lui seraient restés cachés. Mais où est la limite? A partir de quel moment l'individualisation est-elle perçue par des élèves concernés comme une volonté excessive d'emprise ou de normalisation (cognitive, sociale ou morale)? Il n'y a pas de réponse simple à ces questions et surtout l'enseignant(e) n'est que partiellement maître(sse) du sens que les élèves (parfois leurs parents) donnent à ses interventions, même inspirées de la meilleure volonté du monde. D'autre part, un «dépistage» plus exhaustif ne débouche pas nécessairement sur des actions et des solutions mieux adaptées à l'élève et compatibles avec la situation scolaire.

Cette problématique des limites de l'individualisation se pose évidemment aussi dans le cadre du soutien pédagogique qui, par définition, se centre sur un ou quelques élèves, en difficulté de surcroît.

Le soutien aux élèves faibles, une affaire à multiples enjeux

Avant d'y revenir, un bref rappel des circonstances qui ont présidé à l'introduction du soutien dans les premiers degrés s'impose notamment pour comprendre que la politique en la matière avait de multiples enjeux relativement indépendants des visées remédiatrices. A partir de 1974-75, les effectifs d'élèves de l'enseignement primaire genevois entraient dans une phase de diminution pour des raisons démographiques. Allait-on réduire les ressources

INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES

allouées à l'enseignement primaire en proportion de la baisse des effectifs? La question fut posée au sein du système d'enseignement et au parlement, d'autant que l'on savait alors que les élèves du secondaire (Cycle d'orientation et écoles post-obligatoires) allaient encore augmenter durant quelques années.

Mais la question n'était pas exclusivement budgétaire; elle touchait aussi d'épineux problèmes d'emploi. La formation et les conditions d'engagement sont trop différentes entre l'enseignement primaire et le secondaire pour qu'on puisse envisager aisément des transferts de personnes d'un ordre d'enseignement à l'autre. On aurait dû, pour réduire les ressources allouées au primaire, comprimer les entrées en formation initiale (accepter le vieillissement accéléré du corps enseignant en exercice) et surtout remettre en question le statut de l'emploi enseignant: renoncer à honorer les engagements de ré-emploi à la suite de congés temporaires; renoncer à réintégrer des enseignant(e)s qui avaient démissionné quelques années auparavant (notamment suite à une maternité) et dont l'Etat est le seul employeur possible, voire même envisager de licencier des enseignants au bénéfice d'une nomination à vie.

La direction de l'enseignement primaire était par ailleurs, depuis un certain nombre d'années déjà, en présence de deux grands types de revendications de la part des milieux enseignants. L'une demandait une plus grande flexibilité de l'emploi enseignant, et notamment la possibilité de travailler à temps partiel tout en exerçant le métier d'enseignant; on conçoit bien comment cette demande s'articule entre autres sur la mouvance féministe. L'autre demande concernait l'amélioration qualitative du travail pédagogique; elle était appuyé, outre le courant réformateur de l'association professionnelle, par certains milieux de parents; elle exprimait aussi le courant politique proche du chef du département.

Dans une situation économique et financière instable certes, mais pas trop mauvaise, la politique institutionnelle – étroitement concertée avec l'association professionnelle – défendit avec succès la stabilité du niveau des ressources budgétaires acquises par l'enseignement primaire au cours des années de croissance des effectifs et une politique d'amélioration qualitative de l'enseignement primaire. La réduction des effectifs par classe et le développement

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

d'un dispositif de remédiation dans les petits degrés en constituaient les fers de lance².

L'amélioration du taux d'encadrement était fortement demandée par l'association professionnelle qui lui donna même une préférence par rapport à une augmentation des traitements des instituteurs ou à une diminution du temps de travail, questions également ouvertes à ce moment-là. Une option syndicaliste courageuse et professionnelle plaidait de meilleures conditions de travail pour les enseignants *et* pour les élèves.

La possibilité toute nouvelle de travailler à temps partiel en tant qu'enseignant(e) fut introduite au même moment; elle restait cependant limitée pour l'essentiel au personnel affecté au dispositif de soutien. Le nombre de ces enseignant(e)s augmenta rapidement. Ce dispositif avait été conçu et proposé par la Direction de l'enseignement primaire. Il se limitait au début au premier degré où, grâce au soutien individualisé, on voulait assurer le passage automatique vers la deuxième année de programme, sans examen de lecture (la «Fluidité» comme l'indique le nom-code donné à l'opération). Devant la difficulté d'atteindre cet objectif, le soutien fut étendu au cours des années suivantes aux deuxième et troisième degrés. Le Service de la recherche pédagogique était associé à l'opération pour l'évaluation des effets ainsi que pour l'accompagnement par diverses mesures de formation et de guidance aux personnes chargées des tâches de remédiation. En gros, ces personnes étaient affectées aux écoles à raison d'un mi-temps pour quatre classes; elles devaient apporter leur soutien individualisé à des élèves en difficulté, en étroite coopération avec les titulaires des classes de provenance.

On ne saurait ici procéder à une analyse détaillée de la transposition pratique de cette politique institutionnelle. Quelques lignes

² A cette même époque d'autres initiatives furent prises: des équipes pédagogiques bénéficiant d'un enseignant dit complémentaire furent lancées principalement sous l'égide de l'association professionnelle; le projet de recherche-action RAPSODIE fut entrepris (dans les degrés 3P-6P d'une école) avec pour but explicite de mieux comprendre l'échec scolaire et d'en rechercher les remèdes. Entreprise sur proposition du service de la recherche sociologique, cette recherche se déroula dans une école de la banlieue genevoise sur une durée de sept ans.

de force permettront cependant de saisir la distance qui peut séparer les intentions et les pratiques.

De la politique d'institution à la mise en pratique

Dans le terrain, la *perception* d'une politique décidée «en haut», même généreuse, même concertée avec l'association professionnelle, même expliquée par des circulaires, ne correspond pas nécessairement à la conception. Les acteurs reçoivent et *interprètent* le message en fonction de leurs représentations, de leurs intérêts et de leurs dispositions. Certes, il y eut des enseignant(e)s qui approuvaient, admettant le dispositif sans réserves et s'y engageant sans réticence. Mais d'autres titulaires de classe, plutôt qu'un complément à leur action, ont perçu dans l'arrivée d'une maîtresse de soutien une mesure qui leur était imposée sans qu'on n'ait demandé leur avis. Les unes toléraient mal la présence d'une collègue dans leur classe, fût-ce durant les quelques semaines dites d'observation des élèves en début d'année. D'autres rechignaient simplement à désigner des élèves à soutenir en dehors de la classe parce qu'elles craignaient les effets sociaux péjorants induits par l'«étiquetage» ou la «marginalisation» qu'elles y associaient. D'autres encore ressentaient l'absence régulière de certains de leurs élèves comme une complication fâcheuse de leur planification de l'emploi du temps. Toutefois, ces nouvelles professionnelles du soutien pédagogique étant là, beaucoup de titulaires finirent par indiquer parmi leurs élèves ceux chez lesquels elles pensaient déceler des signes de faiblesse dès le début de l'année.

L'arrivée d'une maîtresse de soutien dans une école constitue aussi une offre, une ressource collective. Comment *gérer une telle ressource* dans une école? Comment repérer les élèves qui ont besoin de soutien? Comment répartir les places de soutien entre élèves relevant de titulaires différents? Les affectations au soutien étaient en général décidées avec l'inspecteur ou l'inspectrice. Il est significatif pourtant que le nombre d'élèves désignés comme ayant besoin de soutien ait finalement correspondu, dans la très grande majorité des écoles, d'assez près à l'offre de places. Comme dans d'autres secteurs, l'offre crée la demande. On a même pu observer des procédures d'attribution de places assez bureaucratiques où, par souci d'équité, le nombre d'élèves à soutenir dans chaque classe était

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

arithmétiquement défini en divisant les places de soutien disponibles par le nombre de classes.

Tel qu'il était prévu, le dispositif de soutien individualisé supposait une assez étroite *coordination et coopération* entre les maîtresses de soutien et les titulaires de classe. Une des hypothèses fortes du projet était en effet que si deux regards se portaient sur les élèves cela permettrait de mieux différencier l'analyse et les stratégies d'intervention. En fait, par disposition personnelle ou faute de trouver l'accord avec la ou les titulaires, beaucoup de maîtresses de soutien ont travaillé dans des locaux séparés sans véritable collaboration, sans avoir même toujours une idée précise des lacunes à combler du point de vue de la titulaire, sans savoir non plus toujours bien s'y prendre dans une situation pédagogique pareillement individualisée. Dans d'autres cas, la coopération était plus optimale entre titulaires et maîtresses de soutien, les deux travaillant même ensemble dans la classe. Ces formes de coopération correspondaient le plus près au projet initial; mais elles ont parfois résulté plutôt en une intensification du regard sur les élèves et de leur encadrement qu'en une véritable différenciation des interventions par complémentarité. La préparation concertée du travail en classe se conjugait souvent avec une évaluation continue d'intensité double.

L'exigence de coopération est certainement un des écueils majeurs dans un dispositif de soutien. Quelles *conditions* présidentelles à *l'accord* autour des objectifs et des modes d'intervention, ne serait-ce qu'entre deux personnes? La gestion de la différence réveille facilement en matière éducative des sensibilités à fleur de peau. C'est qu'il s'y joue des valeurs, des normes et des représentations pour la plupart intériorisées dans des parcours de vie différents et peu accessibles au retour réflexif sur soi. Où finit la différence dynamique et stimulante entre deux enseignant(e)s? Où commence la divergence intolérable? Et surtout, comment gérer la différence entre éducateurs(trices) au fil de l'action quotidienne en classe, là où le temps manque en général pour longuement se concerter sur la meilleure option à prendre dans des situations qu'on n'est pas sûr d'ailleurs de considérer comme critiques l'un(e) et l'autre et pour les mêmes raisons?

Ces questions n'ont aucune réponse univoque et simple. La coopération entre enseignants ne se décrète pas et il était

INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES

certainement illusoire de penser, au moment de l'introduction du dispositif d'appui, qu'il suffisait d'affecter des maîtresses de soutien à des écoles pour qu'automatiquement la coopération s'instaure avec les titulaires. Les conditions de l'accord auraient pu être améliorées par le volontariat et le choix réciproque des partenaires, la coopération étant plus aisée lorsque les affinités personnelles, pédagogiques et idéologiques entre partenaires assurent en quelque sorte «par avance» une certaine identité de vues. Le volontariat et la cooptation n'étaient cependant pas encore la règle dans cette phase de transition des structures d'autorité et entraînent aussi en contradiction avec les questions d'attribution prioritaire des maîtresses de soutien aux écoles. Une figure alternative des conditions d'accord émergea souvent, sans doute plus qu'on ne pense ou qu'on ne l'avoue, c'est que l'ascendant d'un(e) des partenaires suffise à imposer à l'autre ses vues et ses options. Dans l'une et l'autre figures de l'accord – affinité ou domination – on risque en tous cas de perdre l'essentiel des bénéfices qu'on attendait de la combinaison de deux regards complémentaires, différenciés et différenciants.

En fait, co-enseigner est profondément contraire à la tradition séculaire de la gestion du travail enseignant dans les écoles; cela ne fait pas partie de la culture de l'école. Les mesures préparatoires du dispositif de soutien ont assez manifestement ignoré combien l'exigence de coopération-concertation entraine en rupture avec cet aspect de la tradition du travail de l'enseignant seul maître dans sa classe. On a bien pensé convier les maîtresses de soutien à des activités de formation et de guidance orientées vers le travail avec les élèves. Mais on n'a pensé à aucune forme de préparation des futures partenaires (titulaires *et* maîtresses de soutien) à l'échange, à la confrontation d'idées, à la négociation et à la concertation de l'action. Pour une part, on peut comprendre cette omission car, dans ce milieu des années septante, on voyait s'affirmer parmi les enseignants un désir plus répandu d'échange et de coopération. Mais en la matière, le désir ne suffit pas; le développement du potentiel réel de coopération et de planification commune entre collègues par ailleurs inégalement responsables des élèves peut sans doute être aidé par la formation; mais il s'acquiert réellement par l'expérience, c'est-à-dire par essais, tâtonnements et erreurs. Et il consomme du temps.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

A défaut de préparation et d'expérience suffisantes et le besoin d'unanimité et d'unité d'action entre maîtresses prenant le dessus, la coopération semble avoir surtout épousé l'une des deux figures déjà esquissées plus haut: le couple affinitaire ou la domination. De la sorte, dans la classe, les élèves les plus faibles se trouvaient souvent en présence d'une coalition de deux adultes étroitement soudée. En fin d'année, au moment des décisions de redoublement-promotion, l'inspecteur et les collègues devaient souvent se trouver à leur tour en présence du poids redoublé d'un jugement unanime émanant de deux enseignantes; ce qui le cas échéant rendait aussi difficile l'application de la décision générale de ne pas faire doubler les élèves, telle qu'elle figurait dans le projet pour la première primaire.

Toutes les maîtresses de soutien ne se sont évidemment pas engagées dans cette voie exclusivement ou avant tout pour lutter contre l'échec scolaire. Bien souvent la possibilité de travailler à temps partiel tout en restant enseignantes était prépondérante dans leur décision. Leur formation au travail de soutien, limitée en temps et en extension, était assurée par des enseignants détachés et des chercheurs en pédagogie. A-t-elle pu, dans ces conditions, suffisamment prendre en compte les particularités d'enfants et de familles des classes sociales qui courent le plus de «risque scolaire»? A-t-elle suffisamment su sensibiliser les maîtresses à la distance culturelle qui les sépare inévitablement, elles et l'école, des familles ouvrières et de leurs enfants? A-t-elle pu les préparer à concevoir des stratégies d'intervention tenant compte, sans jugement de valeur, des conditions de vie spécifiques de ces enfants et de leurs familles? Rien ne le laisse supposer.

De nombreuses enseignantes de soutien ont à cette époque profité du mi-temps pour parfaire leur formation par un complément d'études à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Le travail de soutien avait éveillé des questions auxquelles leur manquaient des réponses convaincantes. Connaissant l'offre de formation de la Faculté, ces études ne pouvaient toutefois que difficilement être orientées spécifiquement vers la problématique de la remédiation ou vers celle des enfants issus des classes sociales «à risque scolaire élevé». Le contact avec la réflexion universitaire a pu parfois suggérer des idées; s'il a peut-être souvent

INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES

contribué à une certaine ouverture d'esprit et à la découverte de manières alternatives de penser l'éducation, la pédagogie ou les didactiques en général, il n'a pu qu'indirectement informer les pratiques de soutien.

Certains aspects du dispositif de pédagogie compensatoire ont fait l'objet d'une appréciation critique à la fin des années septante, à l'issue d'une évaluation qui portait sur une première période considérée comme expérimentale (Hutin, 1979). Pour toutes sortes de raisons, à ce moment-là, il était difficile de s'opposer au déploiement du dispositif de soutien: il avait acquis une notoriété et une légitimité certaines dans les milieux politiques³; l'offre du temps partiel trouvait un écho grandissant dans les milieux enseignants. Plutôt que de se donner un temps d'arrêt pour réfléchir et éventuellement reconcevoir le projet et ses applications, les autorités d'alors décidèrent de généraliser le système avec quelques ajustements; de l'étendre au delà de la première primaire et de l'appliquer progressivement dans toutes les écoles primaires du canton.

La définition sociale des «problèmes»

Un des enjeux centraux, dans un dispositif de soutien, tourne évidemment autour de la définition des difficultés scolaires auxquelles est confronté un élève. Cette définition est au cœur de l'activité de remédiation et aussi de l'accord de coopération entre enseignantes. L'installation d'une maîtresse de soutien dans une école déclenche chez les titulaires une activité de repérage et de désignation des élèves de leur classe qu'elles considèrent comme ayant des difficultés, assortie d'une activité de diagnostic de ces difficultés et d'interprétation de leur origine. Diagnostic et interprétation de l'origine (attribution causale) orienteront leur action et celle de la maîtresse de soutien. Cela suppose une série d'opérations de tri et d'interprétation qui font appel à **une représentation de ce qu'est un élève qui a besoin de soutien**. Les maîtresses n'inventent pas nécessairement les problèmes des élèves; quoique

³ Au milieu des années quatre-vingt l'aile droite du parlement entendait même introduire explicitement l'appui pédagogique dans la loi en lieu et place de l'alinéa e) de l'art. 4 de la LIP (buts de l'enseignement) qui enjoint à l'école "*de tendre à corriger les inégalités de chances de réussite scolaire dès les premiers degrés de l'école*" et qui était considéré comme idéologiquement trop marqué à gauche et/ou trop utopiste.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

peut-être l'offre de soutien les y incite parfois⁴. De toute façon ce sont elles en tous cas qui désignent des élèves à soutenir et qui, pour ce faire, doivent bien nommer ce qu'elles considèrent comme leurs problèmes dans des catégories de langage partagées, compréhensibles aux autres (inspecteur et maîtresse de soutien au moins).

Beaucoup dépend finalement de la représentation que les enseignants construisent et éventuellement partagent des «problèmes» qu'ils repèrent chez leurs élèves. Le sujet est immense. On ne peut que l'effleurer ici, et on s'intéressera plus particulièrement à la représentation que les enseignantes (se) donnent **des origines ou des causes de ces problèmes** de leurs élèves et de leur comportement. Cette composante de la représentation importe dans notre contexte parce que le type d'attribution causale définit non seulement l'orientation de l'action remédiateur mais aussi la place que les enseignants s'attribuent à eux-mêmes par rapport au problème et à sa solution.

Ces questions de représentation ont été beaucoup étudiées par la psychologie sociale et les résultats indiquent que la perception ou la construction des causes du comportement est étroitement dépendante à la fois du contexte dans lequel elle se construit et de la position qu'occupent les personnes concernées dans ce contexte (voir entre autres Deschamps *et al.* 1982, 1992). Le statut social de l'acteur oriente la manière dont il explique un comportement ou une performance. Tendanciellement, un acteur en position dominante, par son statut social, son prestige, son pouvoir, s'attribue plus facilement à lui-même (auto-attribution) les causes des réussites et localise plus souvent les causes des échecs chez autrui (hétéro-attribution) ou dans des aires qui échappent à sa maîtrise (les circonstances, le destin, le hasard, etc.). Inversement un acteur en position sociale basse s'(auto-)attribuera plus souvent les causes des échecs et localisera les causes des réussites à l'extérieur.

⁴ Il y a en effet dans ce mécanisme un certain effet auto-inducteur de la demande par l'offre. On peut raisonnablement admettre qu'une fois la ressource de soutien installée, elle incite les titulaires à être plus attentives, voire à rechercher les problèmes que peuvent présenter ou ressentir certains de leurs élèves. Étant donné la contingence de ce qui est considéré comme un problème, il est vrai aussi qu'en regardant de plus près, on peut toujours trouver des «problèmes» chez les humains. Freud ne disait-il pas que nous sommes tous des névrosés?

Pour faire partie de la solution il faut accepter d'être partie du problème

Dans une petite enquête portant sur une vingtaine de cas d'élèves de première primaire confiés à une maîtresse de soutien, nous avons posé aux enseignantes concernées, ainsi qu'aux parents, une question identique: «*Pourquoi, à votre avis, (l'élève en question) a-t-il des difficultés à l'école?*» L'intérêt des chercheurs portait d'une part sur les catégories dans lesquelles les protagonistes scolaires et familiaux exprimaient leur lecture des causes des difficultés et d'autre part sur le lieu (*locus of control*) auquel ils attribuaient ces causes de difficultés, en l'occurrence à l'enseignante, à l'école plus généralement, à la famille en général ou à l'élève. Quoique portant sur un très petit échantillon, les résultats confirment très clairement les constats généraux de la psychologie sociale qu'on vient de rappeler.

Chez les parents, qui occupent en l'occurrence la position basse (tous d'appartenance ouvrière, à une exception près), on constate une forte tendance à localiser l'origine des difficultés de l'élève du côté de la famille. Les parents incriminent les problèmes de langue, ou n'ont «pas fait d'écoles», ou encore ont «aussi été comme ça», etc. Subsidiairement ils localisent les causes chez l'élève, qui «ne travaille pas», «ne s'intéresse pas», etc. Une seule exception a été observée parmi les vingt familles et il s'agit d'une mère de classe moyenne, qui attribuait les difficultés scolaires de sa fille à l'intervention néfaste d'une précédente maîtresse de 2^{ème} enfantine.

Chez les maîtresses de classe, situées du côté du pôle dominant (notamment à l'égard de ces familles ouvrières dont l'enfant est en difficulté), on note une forte tendance à localiser l'origine des difficultés en dehors d'elles et de l'école. Toutes situaient en fait les causes des problèmes scolaires soit du côté de la famille («fruste», «de langue étrangère», «niveau intellectuel et social bas», etc.) soit du côté de l'élève lui-même («lent», «immature», «renfermé», «indolent», etc.), soit des deux. Aucune n'a laissé entendre que les causes des difficultés pouvaient avoir différents lieux ou qu'une partie du moins d'entre elles pouvait résider dans sa propre action ou dans sa relation avec l'élève; une seule a mis en cause quelqu'un de l'école (la même précédente maîtresse de 2^{ème} enfantine).

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Aucune n'a évoqué l'organisation scolaire (les exigences et les attentes, les rythmes, les conditions de travail des élèves, etc.).

On ne prétend évidemment pas que les maîtresses interrogées auraient dû se percevoir comme l'origine unique ou principale des difficultés de l'élève concerné. Dans le quadrilatère formé entre élève, maître, famille et école se crée un système d'interactions et d'interdépendances où chacun est cause et effet à la fois ou successivement. Il ne s'agit pas ici de rechercher ou de désigner des responsables, encore moins des coupables, mais de décrire un peu plus systématiquement les rapports sociaux qui se jouent dans un tel contexte autour de la représentation de ce qui se passe. On pourrait peut-être aussi comprendre la tendance à l'hétéro-attribution causale observée chez les maîtresses interrogées comme une forme d'(auto-)protection contre des sentiments subjectifs (ou même des attributions objectives) de responsabilité, voire de culpabilité. Les choses ne sont jamais simples. Il est possible qu'il soit nécessaire de penser que les causes sont extérieures à soi pour se protéger du sentiment d'y être pour quelque chose. Dans l'enquête de Gianreto Pini (1991), un quart seulement des enseignant(e)s interrogé(e)s ont *l'impression de vivre le redoublement d'un élève comme un échec de [leur] enseignement*. Mais deux sur cinq (41%) conviennent que *«la décision de faire doubler un élève me laisse avec un sentiment de culpabilité et de malaise»*.

Mais encore une fois, il ne s'agit ni d'accuser ni de culpabiliser. La question centrale est finalement de la place et par conséquent du degré de maîtrise que les enseignant(e)s, en tant que professionnel(le)s, se prêtent dans le système d'interaction et d'interdépendances que forme le quadrilatère dans lequel ils (elles) sont objectivement partie prenante. Sont-ils (elles) en mesure de prendre le recul nécessaire pour assumer subjectivement de se concevoir comme faisant partie du problème? Sont-ils (elles) prêt(e)s à concevoir leurs interactions avec les élèves et avec leurs autres interlocuteurs comme co-déterminantes et à ajuster leurs stratégies en conservant en point de mire l'objectif de faire réussir tous les élèves? Y sont-ils (elles) invité(e)s ou incité(e)s autrement que par le discours? Sont-ils (elles) préparé(e)s et soutenu(e)s pour gérer les sentiments complexes qui pourraient résulter d'un retour réflexif sur soi et ses pratiques?

INDIVIDUALISATION ET REMÉDIATION PROBLÉMATIQUES

Sinon, on peut craindre que, ne se concevant pas comme faisant partie du problème, les maître(sse)s auront de la peine à être partie de la solution.

Chapitre IX

L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE STRUCTURE INÉGALITAIRE DE LA SOCIÉTÉ

Il faut revenir sur la question de l'inégalité. Certaines des analyses du chapitre VII ont essayé de remonter les mécanismes internes par lesquels pourrait s'expliquer la concentration de la reprise des taux de redoublement sur les enfants d'origine ouvrière ou, plus généralement d'origine (culturellement, socialement) modeste. On a utilisé dans ce contexte la notion de distance culturelle sans trop approfondir et notamment aussi en faisant abstraction du fait que la culture scolaire et pédagogique à l'aune de laquelle se mesure l'excellence scolaire sont elles aussi des construits sociaux, en cours de redéfinition. Mais ce processus de redéfinition sociale de la culture scolaire et pédagogique déborde de loin le cadre de l'école ne serait-ce que parce que derrière les standards de l'excellence scolaire s'esquissent évidemment les profils de l'excellence sociale, les traits de «l'honnête homme» ou de «l'honnête femme» tels qu'ils sont appréciés en cette fin du XXe siècle dans les sociétés industrialisées avancées.

Une redéfinition inégalitaire de la culture scolaire

En parallèle aux mesures de lutte contre l'échec qui sont au cœur de cette étude, depuis la fin des années septante, d'autres visées se sont affirmées et développées dans l'école qui ont souvent été invoquées elles aussi à l'appui de la lutte contre l'échec. Au

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

premier plan sans doute la volonté de rénovation pédagogique au sens large: la diffusion des méthodes d'école active, la rénovation des didactiques des disciplines, la réhabilitation du jeu comme moyen de développement de l'enfant et comme stratégie d'enseignement, l'introduction du travail en équipe entre enseignants, etc. Toutes choses souhaitables et nécessaires sans doute, mais qui participent au total à une redéfinition de la culture scolaire et pédagogique à laquelle les différents milieux sociaux participent et adhèrent inégalement, en présence de laquelle ils sont inégalement armés pour faire valoir leur point de vue. Ce qui signifie aussi que les distances culturelles entre l'école et les familles se sont redéfinies. Et il n'est pas sûr que, quoiqu'on en ait dit et pensé, cette redéfinition ne participe pas d'une redéfinition globale des inégalités.

On ne peut oublier en effet que les quinze dernières années ont été marquées dans l'enseignement primaire genevois et romand par un intense mouvement de transformation des méthodes d'enseignement et de rénovation didactique, particulièrement dans le domaine du français et de l'environnement mais aussi (encore) en mathématique. Toutes ces réformes ont pour caractéristique commune de se réclamer d'une part des sciences de l'éducation (psychologie, sociologie, pédagogie notamment) et d'autre part des récents développements des disciplines scientifiques directement concernées (linguistique, sciences naturelles, mathématiques, histoire, géographie notamment).

Elles consistent ainsi souvent dans la transposition plus ou moins réussie dans l'enseignement primaire de démarches intellectuelles réservées jusqu'il y a peu à des spécialistes universitaires. Ainsi, dans l'enseignement de la langue vise-t-on dorénavant à faire observer la langue, à en faire découvrir les régularités et les exceptions dans un travail qui est plus proche de celui du linguiste que de celui du locuteur quotidien. Pour être menées à bien par les élèves, de telles activités tablent sur des prérequis – entre autres sur une certaine familiarité de la langue et une certaine curiosité à son égard – toutes attentes implicites qui sont peut-être les plus discriminatoires à l'égard des enfants d'origine ouvrière et/ou étrangère. Le même processus est à l'œuvre dans d'autres disciplines; les mathématiques deviennent plus complexes; l'enseignement suppose

L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE STRUCTURE INÉGALITAIRE

acquis certains types et stades du développement mental dont on sait pourtant qu'ils ne sont jamais homogènes. En voulant moderniser les contenus, en voulant «activer» les apprentissages par la manipulation et par l'activité exploratoire propre de l'élève, a-t-on pris garde qu'on modifiait en même temps et/ou qu'on élevait le niveau des dispositions et des compétences implicites exigées pour l'apprentissage, mais rarement enseignées en tant que telles?

Pour quelqu'un qui a fréquenté l'école primaire il y a seulement vingt ans, la culture scolaire, les contenus et la nature des activités en classe, y compris la question de la discipline, sont devenus quasiment méconnaissables. L'ajustement des enseignants s'est fait progressivement par le biais de recyclages, de soutiens logistiques, de la formation permanente. Malgré certaines restrictions, avec une grande variété dans les formes et les rythmes de mise en pratique, les enseignants suivent le mouvement de rénovation. Leur évidente bonne volonté laisse supposer que, dans l'ensemble, ils y croient et y trouvent leur compte. Les uns se disent intellectuellement attirés et stimulés par l'ouverture de nouvelles perspectives, d'autres trouvent que l'exercice du métier y gagne, notamment parce qu'il devient moins routinier, laisse plus de place à leur créativité et à celle des élèves (Favre, 1982).

Le métier d'élève a changé de son côté. Ce n'est pas qu'on demande aujourd'hui aux enfants moins de discipline, qu'on fasse moins appel au sens de la propreté et de l'ordre ou à la capacité de respecter des consignes, au contraire. Mais, chez les enfants de familles de classes moyennes du moins, ces compétences sont dorénavant largement pré-socialisées par l'éducation familiale et par la fréquentation de l'école enfantine, elle aussi rénovée. En revanche, on fait plus souvent appel à l'imagination, à l'esprit critique, à la créativité, ainsi qu'à l'autonomie, qui pourrait bien être pour l'essentiel l'art de savoir reconnaître, entreprendre et poursuivre de sa propre initiative les activités exigées dans le cadre de l'ordre tracé par l'enseignant et par l'institution scolaire. De telles compétences d'élève impliquent un rapport plus engagé vis-à-vis de l'école, plus souple à l'égard des gens, des choses, du temps, du savoir, de l'autorité, des règles de la vie en classe et du jeu sur les règles. Il n'y a évidemment aucune raison de penser que leur pré-socialisation familiale soit socialement homogène, c'est-à-dire

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

indépendante de la position sociale des familles. Bien au contraire, on a bien des raisons de penser que ce type de dispositions est précisément celui auquel l'expérience de vie enfantine dans les familles de classes moyennes et moyennes supérieures pré-socialise le mieux. Mais faut-il le rappeler, l'évaluation scolaire ne distingue pas entre ce qui a été enseigné-appris-acquis à l'école et ce qui est prédispositions favorables liées à l'expérience pré- et extra-scolaire.

Du côté des parents d'élèves point de recyclage systématique, peu d'information pratique utilisable sans un effort de transposition familiale qui suppose au minimum des affinités avec les nouvelles approches, un certain entraînement aux disciplines intellectuelles, bref une ouverture à la nouvelle définition de l'excellence scolaire (et sociale) qui se profile derrière la nouvelle culture scolaire et pédagogique, ainsi qu'une sérieuse compétence d'autodidacte. Faut-il rappeler que de telles dispositions ne sont pas universelles chez tous les parents. Ceux qui, à la faveur d'une longue scolarisation notamment, ont bénéficié d'un certain entraînement intellectuel et n'en gardent pas un souvenir trop désagréable s'y retrouveront plus facilement que ceux qui, parfois avec peine, ont tout juste achevé une scolarité élémentaire. La question ne concerne pas seulement le travail à domicile. La mobilisation scolaire des compétences parentales est bien plus générale dans la mesure même où ce sont les parents qui, pour l'essentiel, gèrent la réception familiale des messages scolaires et qui, à travers leurs interprétations sur fond de vie familiale, donnent un sens social autre que scolaire au travail et aux acquis scolaires de leurs enfants (Montandon et Perrenoud, 1987).

Le mouvement de redéfinition de la culture scolaire n'est pas fini. Le changement du rôle du savoir dans les sociétés post-industrielles se poursuit et se poursuivra rapidement et, par la force des choses change non seulement les contenus mais le sens et la représentation du savoir à l'école. La mutation de la culture scolaire est plus que jamais revendiquée, que ce soit au nom de la survie économique individuelle, au nom du maintien de la compétitivité collective ou bien encore pour des causes plus nobles. Ainsi, dans un récent plaidoyer pour recentrer l'école sur le savoir, André Giordan (1991) proclame que *«Savoir, c'est pouvoir construire des modèles, c'est combiner des concepts appartenant à des disciplines différentes. C'est être acteur de sa propre formation. C'est pouvoir*

L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE STRUCTURE INÉGALITAIRE

se placer dans un processus de formation permanente qui ne se limite pas à l'école, mais où les divers médias ont une place prépondérante». Et il ajoute ingénument: «Autant d'éléments qui fonctionnent habituellement chez **ceux qui réussissent** et qui sont cultivés systématiquement dans les centres de formation pour **jeunes cadres ou ingénieurs dynamiques**, au Japon, aux États-Unis par exemple.» Pour conclure aussitôt «Voilà quelques questions d'actualité pour un **enseignement de qualité**» (souligné par moi). L'auteur n'est pas personnellement en cause; il exprime un point de vue et c'est son droit. Et il n'est pas seul de son avis. L'intérêt du message réside au contraire dans son exemplarité. Au delà de lui-même, Giordan exprime ici un credo qui monte à propos de la culture scolaire souhaitable. Un credo qui est aussi socialement situé.

Traitant d'inégalité sociale devant l'école, il faut prendre en compte la réorientation culturelle et pédagogique de l'école et interroger son caractère plus ou moins néo-élitaire (Perrenoud, 1985). Au cours des dernières années, la distance culturelle entre l'école primaire et les familles populaires pourrait bien s'être creusée à la faveur d'un mouvement de réforme dont les affinités culturelles profondes sont plus grandes avec les aspirations et avec les conditions de socialisation des familles de classes moyennes et supérieures qu'avec celles des familles ouvrières, qu'elles soient suisses ou étrangères.

Les mesures de lutte contre l'échec scolaire ont échoué pour les enfants d'origine ouvrière en général et particulièrement pour ceux d'ouvriers étrangers, même nés à Genève. Le **constat d'inégalité des chances** de réussite scolaire est douloureux pour tous ceux qui, dans les écoles et les salles de classe, dans les bureaux du Département de l'instruction publique ou dans l'arène politique, se sont déjà et se sentent encore engagés sincèrement et énergiquement derrière la politique de lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité sociale à l'école.

En inversant la perspective, le constat statistique permet cependant au contraire d'affirmer que **les mesures de lutte contre l'échec scolaire ont réussi** pour les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants et pour une fraction significative des enfants des classes moyennes salariées. Tout se passe comme si les

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

ressources supplémentaires, la diminution des effectifs des classes, les efforts de modernisation culturelle et l'adaptation des méthodes de travail de l'école, y compris le recours plus généralisé aux méthodes de l'école active et le dispositif de pédagogie compensatoire, avaient profité avant tout aux enfants des classes moyenne et supérieure.

La montée d'une classe moyenne majoritaire

La thèse est ici que ce constat participe d'un mouvement plus général de transformation des structures d'inégalité dans les sociétés industrialisées avancées, et caractérisée notamment par l'émergence d'une classe moyenne majoritaire. A Genève plus encore qu'ailleurs, sous l'effet de la tertiarisation de l'économie, les classes moyennes et moyennes supérieures constituent dorénavant une solide majorité. En 1987, dans les classes genevoises de première primaire, les enfants d'ouvriers représentaient seulement 35% de l'ensemble des élèves. Au sein de ce tiers, un tiers seulement est suisse (12%), deux tiers (23%) sont étrangers; leurs parents ne votent pas.

On est tenté d'évoquer dans ce contexte la thèse que Ralf Dahrendorf développe depuis un certain nombre d'années:

Dans les sociétés modernes, les droits fondamentaux – c'est à dire les droits du citoyen – s'appliquent en principe à tous les individus. Nul ne doit en être privé. En fait, cette situation théorique a rarement été observée où que ce soit. Mais dans un certain nombre de pays et à partir d'un certain moment, on a pu voir qu'il s'était produit une sorte de revirement. (...) La société des citoyens a fait place à une stratification entre, d'une part, une classe majoritaire jouissant d'un statut relativement privilégié, et d'autre part, une classe défavorisée, exclue de la vie publique (...) En tout état de cause, la qualité de membre à part entière de la société et la possibilité de bénéficier intégralement des avantages qu'elle offre ne sont plus des choses qui vont de soi.

Il faut bien voir que cette situation peut durer longtemps. La classe majoritaire est véritablement une majorité; même dans le pire des cas, elle représente probablement 80 pour cent de la population. De plus, la classe marginalisée, minoritaire, n'a pas, presque par définition, le caractère d'une

L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE STRUCTURE INÉGALITAIRE

force révolutionnaire. Elle est sans doute plus passive qu'agressive (...) De surcroît, la plupart des groupes d'intérêt et des appareils bureaucratiques parviennent aujourd'hui à défendre très efficacement les avantages de la classe majoritaire. Même s'ils se préoccupent apparemment des problèmes des chômeurs ou des pauvres, leurs actions trahissent les intérêts véritables de leurs membres, qui sont de maintenir le statu quo favorable à la majorité (Dahrendorf, 1987) (c'est moi qui souligne).

Le spectre de la société à deux vitesses hante ce modèle d'une société scindée non pas en deux moitiés mais en «une majorité qui a du travail et qui défend ses emplois et une minorité qui en est dépourvue» ou entre «un groupe qui a des emplois sûrs et bien rémunérés et un autre groupe qui a des emplois instables et mal rémunérés» (ibid.).

Dans la situation genevoise de quasi-plein emploi (jusqu'il y a peu) et d'une économie qui fait largement appel à des travailleurs venant de l'extérieur (immigrés ou frontaliers), on commence à peine à sentir sérieusement les problèmes de chômage et de précarité de l'emploi. Pourtant la logique sociale associée au *modèle de la classe privilégiée majoritaire* pourrait bien être à l'œuvre ici aussi, sous des formes atténuées ou retardées pour le moment sur le plan économique, en comparaison avec la crise qui sévit dans d'autres pays industrialisés depuis de nombreuses années. En tous cas, à Genève aussi, c'est bien parmi les ouvriers et notamment parmi les étrangers que les conditions de travail sont les plus défavorables, les plus précaires.

Certes, la structure de domination des sociétés industrialisées ne se résume pas à l'opposition entre classes moyennes et inférieures. Mais en ce qui concerne notre problématique, cette opposition paraît particulièrement pertinente pour comprendre les mécanismes inégalitaires au plan du fonctionnement scolaire, notamment aussi par le biais de la redéfinition de la culture pédagogique et scolaire et de l'émergence des standards d'excellence qui l'informent.

Ces classes moyennes sont bien sûr loin d'être homogènes, ni du point de vue économique, ni du point de vue culturel ou

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

idéologique. Mais une caractéristique commune des gens qui gravitent dans cette nébuleuse réside certainement dans le fait que leur position sociale relativement privilégiée ne tient pas à un capital matériel qu'elles contrôlèrent, mais dépend pour l'essentiel – directement ou indirectement – de leur capital scolaire, c'est-à-dire des qualifications intellectuelles, techniques et sociales spécialisées acquises dans des cursus de formation initiale fortement scolarisés ou, ultérieurement, par l'expérience et la formation continue rendues possibles grâce à ces qualifications. Dans les transactions du marché du travail, le capital scolaire joue en effet un rôle croissant, très précisément pour ces couches intermédiaires dont le statut social, le pouvoir d'achat, la sécurité de l'emploi et tant d'autres choses encore dépendent de plus en plus directement de la valeur des diplômes de formation initiale et/ou continue sur un marché du travail changeant. Placés dans une situation intermédiaire - ni prolétaires, ni bourgeois – les gens de classe moyenne salariée auront tendance à se distinguer par rapport aux premiers en orientant leurs modes de vie et leurs valeurs à ceux des classes les mieux positionnées, voire, plus récemment, en inventant des modes de vie nouveaux. Leur rapport au monde et à la vie en société, à la politique, à l'éducation, se distingue en tous cas de celui de l'ancienne classe majoritaire que formaient autrefois les ouvriers (qualifiés ou non). Leur mode de vie est sensiblement plus individualiste; leurs modes d'organisation sont plus particularistes.

C'est dans ces classes moyennes que s'incarne le plus fortement la conscience que le monde, la société, les hommes sont «faisables», malléables, façonnables. Pour elles la vie est à faire plutôt qu'à subir, d'où aussi cette forte affirmation de l'exigence d'épanouissement individuel et de réalisation de soi, dans le travail, les loisirs et, bien sûr à l'école (Osiek, 1990). C'est dans ces classes que se recrutent par ailleurs les forces vives des nouveaux mouvements sociaux qui se sont affirmés dans le prolongement de 1968 tels par exemple le féminisme, l'écologie, le pacifisme.

L'influence des classes moyennes salariées est forte dans la définition des politiques. D'abord parce qu'elles sont majoritaires, fait décisif dans les régimes démocratiques. Ensuite, et peut-être plus encore, du fait de leur présence déterminante dans les appareils. Leur expertise place les fractions les mieux placées de ces

L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE STRUCTURE INÉGALITAIRE

classes moyennes dans des positions stratégiques dans les entreprises et dans les administrations publiques. Elles y participent à la préparation, à l'orientation et à la prise de décisions de grande portée collective. Ce sont bien des membres des classes moyennes qui animent non seulement les entreprises, mais aussi les médias, l'enseignement, la recherche scientifique, l'action sociale et sanitaire, etc.

Quant aux politiques éducatives en particulier, le poids des classes moyennes est d'autant plus déterminant que les enseignants appartiennent à ces classes, partagent leur sensibilité et une part au moins de leurs aspirations et de leurs intérêts. Faut-il lire l'augmentation de l'inégalité sociale croissante devant la réussite scolaire comme une expression «normale» d'une logique sociale orientée avant tout vers la préservation, par les classes moyennes, de leurs avantages et privilèges? Sans doute, si l'on juge des effets plutôt que des intentions affichées. Ne faut-il pas, dans ce contexte, au moins relever par exemple que, tout en plaçant pour la lutte contre l'échec et contre la discrimination sociale à l'école, l'appareil scolaire et les enseignants ont mieux réussi à défendre le volume global de l'emploi enseignant et l'aménagement des conditions de travail qu'ils n'ont réussi à créer les conditions de la réussite scolaire pour tous?

Comment se convaincre, pour reprendre les termes de Dahrendorf, que la réduction des effectifs et le développement du soutien n'exprimaient pas avant tout dans les bureaux et les groupes d'enseignants une sincère «*préoccupation apparente*», tandis que «*leurs actions trahissent les intérêts véritables de leurs membres, qui sont de maintenir le statu quo favorable à la majorité*»?

Il n'est pas nécessaire d'imaginer de machiavéliques stratégies, conscientes, calculées et concertées. La concertation stratégique, dans un ensemble aussi vaste et diversifié que l'enseignement genevois, se verrait et deviendrait inefficace par sa visibilité même. D'ailleurs, une grande majorité des enseignants et des responsables concernés sont de bonne foi; ils sont sincèrement engagés dans la lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité sociale devant l'école. Il n'en reste pas moins vrai que ce sont eux, finalement,

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

qui définissent les règles du jeu, à partir de leurs intérêts professionnels et de classe, à partir de leurs représentations et catégories de lecture – socialement positionnées – de l'échec scolaire, de ses causes et de ses conséquences et dont on a vu qu'elles reposent souvent sur des opinions que l'observation ne vérifie pas. La bonne foi et les intentions sincères ne servent parfois qu'à (se) dissimuler les effets réels de l'action.

Le danger de renforcement des exclusions est inhérent à la structure même de nos sociétés. On peut parfaitement admettre que personne n'ait voulu ou ne veuille ces effets. Nous hésiterons cependant à les appeler pervers. Comme dans toute autre structure de domination, il suffit dans la logique sociale nouvelle d'appartenir à la classe majoritaire, de partager ses conditions d'existence, ses contraintes et ses perspectives pour partager aussi l'essentiel des représentations, des aspirations et des intérêts qui y sont liés et cela d'autant plus souterrainement et légitimement à la fois, qu'il s'agit précisément des intérêts et des aspirations d'une majorité. Ce n'est plus une majorité qui est opprimée par une minorité de privilégiés (figure du XIX^e siècle): une majorité défend dorénavant des positions, des intérêts, des idées, des aspirations, des sécurités et des certitudes majoritaires et naturellement aussi une culture scolaire et un modèle d'excellence sociale et scolaire. C'est pour cela que *«la situation peut durer longtemps»*. On comprend aussi que dans cette situation la position sociale intermédiaire porte moins à la défense des opprimés.

On peut noter que, par rapport aux années soixante-septante, le discours sur l'inégalité sociale, à l'école et ailleurs, a aussi changé. Le débat social et le débat politique semblent avoir mis une sourdine au thème de l'inégalité sociale devant l'école et de l'inégalité en général. Tandis que l'inégalité devant l'école persiste, voire s'aggrave, à Genève comme dans d'autres pays, elle fait pourtant moins scandale qu'au cours des années soixante. Ce sont devenu des sujets quasiment techniques, délégués à des professionnels ou aux «bureaucraties» qu'évoque Dahrendorf. Dans le langage de l'OCDE, comme dans celui d'autres spécialistes, l'origine sociale des élèves et l'appartenance à des minorités ethniques sont toujours pris en compte dans la définition de stratégies pour une «école de qualité» ou dans la conception des indicateurs de

L'ÉCOLE DANS LA NOUVELLE STRUCTURE INÉGALITAIRE

performance des systèmes d'enseignement. Mais ces questions se sont d'une certaine façon dédramatisées, l'origine sociale modeste ou défavorisée apparaît dorénavant, sur un mode plus aseptique et technique, comme un «facteur de risque».

C'est sans doute parce que dans son fonctionnement actuel, l'école primaire et le système scolaire dans son ensemble correspondent globalement d'assez près aux intérêts de la classe majoritaire et à la socialisation de ses enfants que ceux-ci y réussissent mieux, profitent mieux de l'aménagement des méthodes, de la rénovation pédagogique, de la réduction des effectifs, aussi bien que des mesures d'intervention remédiatrices. Nous n'avons plus une école bourgeoise avec une culture bourgeoise mais une école de classe moyenne avec une culture de classe moyenne.

Du point de vue de l'action politique et pédagogique, la situation est pour le moins paradoxale. Comment en effet les spécialistes, les professionnels, peuvent-ils - à partir de et dans leur situation relativement privilégiée - inventer et mettre en pratique les mesures qui conviennent aux gens auxquels elles sont destinées, sans être «spontanément», c'est-à-dire socialement, conduits à concevoir celles qui *leur* conviennent le mieux à eux-mêmes? Cette question se pose de toute évidence à l'école primaire et elle revêt une certaine urgence si l'on veut éviter d'investir temps, énergie et argent avec pour seul effet d'augmenter les disparités sociales sous couvert de les réduire. La réponse passe certainement par la prise de conscience de l'ethnocentrisme de classe qui sous-tend inévitablement l'action enseignante et par la recherche des moyens susceptibles d'en contrôler les effets inégalitaires. Elle suppose probablement l'invention de formes d'association directe des intéressés (familles et élèves) à la conception des stratégies de lutte contre l'échec scolaire chez les enfants d'origines sociales défavorisées. Ces formes d'association devront cependant elles-mêmes être pensées avec les intéressés pour être compatibles avec leur situation souvent difficile et précaire, au plan matériel et au plan social.

Redéfinir la démocratisation

Le bilan de la politique de «démocratisation des études», était fort ambigu à la fin des années septante déjà lorsque l'on constata, à Genève et ailleurs, que ces politiques avaient bien contribué à une

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

élévation du niveau général de formation formellement certifié mais que les distances entre enfants d'origines sociales inégales étaient restées les mêmes (Commission «Égalisation des chances», 1978). Aujourd'hui, c'est même un constat d'accentuation de ces inégalités qu'il faut faire. Sans doute, un certain réalisme à l'égard des utopies scolaires des années soixante est-il indiqué. Comment une société inégalitaire s'accommoderait-elle d'une école égalitaire? La question se pose toujours. A l'avenir, et à vues humaines, les contraintes des sociétés post-industrielles et de leurs économies, continueront de s'exercer sur et dans l'école dans le sens d'une élévation des exigences de formation, celui précisément qu'indique le texte de Giordan cité plus haut. Avec le danger que, les classes moyennes majoritaires orientant le débat et l'innovation scolaires, le changement inévitable de l'école n'en vienne à creuser (encore) la mise à l'écart d'une minorité défavorisée au point que l'échec scolaire rime avec exclusion, précarité et dépendance.

Il y a trente ans, sortir de la scolarité obligatoire avec un bagage scolaire minimum, même inférieur aux exigences des programmes scolaires, et entrer en emploi n'était pas seulement possible, mais correspondait à la trajectoire d'une forte minorité de chaque génération (un tiers environ à Genève). Aujourd'hui, il est difficile de trouver un emploi «raisonnable» sans avoir achevé une formation générale ou professionnelle de niveau secondaire post-obligatoire. En termes relatifs, l'absence de formation certifiée a de nos jours des conséquences sociales bien plus graves qu'autrefois. Quant à l'absence de maîtrise des techniques culturelles élémentaires (lire, écrire, compter au moins), elle entraîne des risques majeurs d'exclusion sociale. C'est ce que signifie aussi la montée récente des préoccupations autour du thème de l'illettrisme, auquel l'échec dans l'enseignement primaire contribue aussi (Girod, 1991).

Par souci de réalisme, reprenons de la hauteur. Le but de la démocratisation était mal formulé; surtout pour l'enseignement primaire. Le but premier n'est pas de démocratiser les études, c'est-à-dire l'accès aux études, qu'elles soient gymnasiales, professionnelles ou supérieures. L'expérience et l'analyse qui précède montrent bien qu'avec cette définition des buts, le système est resté piégé par le dilemme de la distribution équitable des échecs. Même

la justice sociale n'y gagne rien. Ce qu'il faut viser c'est la **démocratisation de l'accès à la connaissance**, dans l'enseignement primaire plus encore que dans tout le reste du système scolaire. Les actuels élèves de première primaire auront vingt ans en 2005, quarante ans en 2025. Aujourd'hui déjà la vitesse à laquelle il faut savoir acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences est vertigineuse. Que sera-t-elle demain? Aucun indice de ralentissement n'est perceptible. Au contraire, la course à la compétitivité économique, scientifique et technologique engagée au plan international, combinée avec celle qui se joue entre classes et groupes à l'intérieur des sociétés nationales et régionales semble devoir plutôt accélérer encore le processus.

Dans ce contexte, **au niveau primaire, le souci d'égalité rejoint celui d'efficacité**. Il concerne aujourd'hui l'acquisition par tous, durant la phase de scolarité de base, d'un «minimum culturel vital». On ne sait pas définir clairement ce minimum, en partie parce que les catégories traditionnelles ne sont plus pertinentes. Il est évident cependant que le curriculum formel de l'enseignement primaire en fait partie intégrante. Le minimum culturel vital comprend indubitablement la maîtrise des techniques culturelles de base de nos sociétés. Mais ces dimensions notionnelles et instrumentales n'épuisent pas les exigences. Un rapport ouvert au savoir et une confiance dans sa propre capacité d'apprendre font aussi absolument partie du minimum.

Une conférence intergouvernementale de l'OCDE sur la question de la formation permanente des travailleurs soulignait entre autres en juin 1991 que *«l'organisation actuelle de la formation permanente risque de creuser de plus en plus l'écart entre les travailleurs qui depuis la fin des années 70 ont du mal à s'intégrer sur le marché du travail et le reste de la population active: les faibles salaires et l'instabilité de l'emploi, qui sont le lot de ces travailleurs, sont encore aggravés par les difficultés d'accès à la formation permanente»*. Ces difficultés d'accès à la formation permanente ont, de façon chronique deux composantes majeures: 1) la faiblesse des acquis de la scolarisation initiale, le manque de maîtrise des outils culturels de base, précisément ceux qui forment les objectifs de la scolarité primaire; 2) le manque de confiance dans ses propres capacités d'apprendre.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

Admettons – avec réalisme – que l'enjeu d'égalité ne concerne pas l'égle probabilité de réussir à l'école, mais l'égalisation des chances de départ dans la vie. Le problème à l'école primaire n'est pas le redoublement. Il est qu'il y ait encore aujourd'hui des élèves qui quittent l'enseignement primaire en ne maîtrisant pas les outils culturels élémentaires et surtout en ne se faisant aucune confiance comme apprenants. Il est qu'il y ait encore des jeunes pour qui les huit années passées dans l'enseignement primaire représentent du temps perdu ou pire encore, du temps investi dans leur propre disqualification personnelle et sociale.

Malgré les discours et malgré des investissements considérables, l'école primaire fonctionne encore objectivement sur le mode de la sélection. On a vu à quel point les échecs y préfigurent la sélection à l'entrée du secondaire. Plus que cela: à l'obligation faite aux élèves de la fréquenter, ne correspond aucune obligation claire pour l'école et pour ses agents de faire acquérir à chacun le minimum culturel vital qui est à son programme, ni même de faire l'usage le plus efficace du temps investi par les élèves.

Est-il possible que l'école primaire prenne au sérieux cette finalité simple et exigeante à la fois: faire acquérir le minimum culturel vital à chacun?

Chapitre X

RENONCER AU REDOUBLEMENT? PAS SI SIMPLE

Au moment où cette étude paraît, les dernières observations qu'elle restitue remontent à quatre ans. Entre temps le contexte socio-économique et socio-politique a changé. En 1988 on ne parlait encore à Genève ni de crise financière de l'Etat, ni de crise économique. Le nouveau contexte change aussi les conditions de réception du constat; la remise en question du fonctionnement scolaire traditionnel heurte des sensibilités nouvelles. Mais le redoublement subsiste, même si, dans l'enseignement primaire, les tendances globales observées entre 1970 et 1988 se sont atténuées un peu depuis¹. Il vaut la peine, pour conclure, de revenir sur la question: à quoi sert le redoublement? Peut-on y renoncer, à quelles conditions, avec quels gains, quels risques? Pour faire avancer la réflexion, on abordera successivement le redoublement comme mesure de remédiation, comme indicateur de l'échec scolaire et... comme moteur de l'école.

Au préalable, une brève récapitulation des constats généraux s'impose toutefois; elle sera orientée dans la perspective de l'apprentissage collectif comme clé du changement. Mais tout d'abord, il importe d'aborder deux objections qui ne manqueront pas d'être adressées à cette étude; elles concernent l'approche globale qu'elle

¹ Voir le *Mémento statistique de l'enseignement*, Service de la recherche sociologique, Genève 1992.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

adopte d'une part, son côté essentiellement descriptif et analytique d'autre part.

Un regard global indifférent aux différences?

Le regard global qui informe notre constat et notre analyse, embrassant l'enseignement primaire genevois comme un tout, n'est-il pas trop réducteur en regard de la diversité des attitudes, des expériences et des situations des professionnels? Oui et non. Il ne doit évidemment pas laisser supposer que l'image globale se retrouverait indistinctement dans toutes les écoles, toutes les classes. Il est vrai qu'on ne tient suffisamment compte ici ni des différences entre élèves au sein des classes, ni des différences de populations d'élèves dans les écoles, ni de la grande diversité des attitudes et des pratiques des enseignants pris individuellement, en groupes ou en équipes locales. Il est certain que les uns ou les autres ne se retrouveront que partiellement dans le constat et dans les commentaires. L'image globale qui est présentée ici de l'évolution du redoublement et de l'état des représentations et des régulations est **une image moyenne** c'est-à-dire aussi **partiellement fictive**. L'on obtiendrait beaucoup plus de variabilité en considérant séparément chacune des 160 écoles et des 1500 classes primaires du canton.

Mais ce niveau de réalité global ne peut pas être ignoré sous prétexte qu'ici ou ailleurs, sous des formes variées, les choses se passent mieux ou autrement. D'une part, la politique de lutte contre l'échec et contre l'inégalité a bel et bien été conçue et revendiquée à l'échelle de l'ensemble de l'enseignement primaire; c'est donc une échelle pertinente pour en mesurer l'impact. D'autre part, pour être fictive, **l'image moyenne n'est pas fausse** pour autant. Si, à la faveur des efforts de lutte contre l'échec et l'inégalité, toutes les écoles, toutes les classes avaient progressé dans le sens visé, l'image moyenne permettrait de le voir. Tel ne semble précisément pas être le cas. Il est fort possible et même probable, qu'ici ou là, des progrès sensibles ont été faits dans le sens voulu par la politique; mais ce changement n'est pas suffisamment général pour qu'il se voie dans l'ensemble. Au contraire, s'il y a eu des progrès locaux, il a dû y avoir des reculs ailleurs pour que l'image d'ensemble soit ce qu'elle est.

A propos du rôle de la recherche

Par ailleurs, on trouvera peut-être que cette étude reste trop exclusivement au niveau du constat et d'une mise en perspective forcément limitée. Et maintenant, demandera-t-on, que faire? Il est vrai que, par les perspectives qui s'ouvrent à la réflexion, ce travail soulève plus de questions qu'il n'apporte de réponses. Il est lui-même partie intégrante – signe et contribution à la fois – de la difficile recherche collective d'un nouveau contrat dans et autour de l'école en général, de l'école primaire en particulier. Un processus social inévitablement conflictuel, chaotique et contradictoire et qui est actuellement en cours dans toutes les sociétés modernes.

Le premier rôle de la recherche est de produire des connaissances qui, basées sur l'observation, contribuent à **fonder un accord sur le constat**. C'est aussi sa première contribution pratique. L'accord sur le constat, on l'oublie trop facilement, est la condition initiale d'une réflexion collective, d'un débat fructueux et constructif. Tant que les interlocuteurs divergent sur le constat, ils peuvent difficilement converger dans la recherche de solutions.

Le deuxième rôle de la recherche consiste à ouvrir des perspectives; l'analyse et l'interprétation du constat peuvent **accroître l'intelligibilité de ce qui se passe**. Par ce biais, sa seconde contribution pratique consiste à **favoriser la créativité des acteurs et des systèmes** concernés. A partir de là, la balle est dans le camp des gens de la pratique. A eux d'inventer les solutions. Mais on n'est pas durablement créatif tout seul; d'où la nécessité de l'échange. La communication et la discussion – entre chercheurs et gens du terrain et entre gens du terrain – sont les véhicules incontournables d'une progression vers une meilleure connaissance, d'un meilleur partage des connaissances (théoriques et pratiques), d'une pratique plus consciente des jeux et de leurs enjeux, d'une acceptation lucide de la complexité des systèmes humains.

Le conflit cognitif, générateur d'apprentissages

1. La politique de lutte contre l'échec et contre l'inégalité n'a pas abouti. Il y avait sans doute une part de pensée magique dans l'hypothèse de travail qui la fondait. On sait mieux aujourd'hui qu'il ne **suffit pas d'augmenter les ressources** du système

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

pour lutter efficacement contre l'échec et l'inégalité. On ne s'attardera pas à regretter une politique d'inspiration après tout généreuse, ni à rechercher des coupables. Ce n'est pas le rôle de la recherche, ni le but de l'évaluation. Nous partirons du point de vue que les responsables politiques, scolaires et syndicaux ainsi que les enseignants se sont engagés dans cette stratégie en toute bonne foi.

Si le constat permet de dire que l'accroissement des ressources ne suffit pas, il ne permet évidemment pas de dire qu'il n'est pas nécessaire. C'est **l'usage des ressources** qu'il faut interroger, la méthode de mise en œuvre.

S'il y a eu échec, c'est que **la réalité a résisté**; mais ce n'est pas inexplicable. On a pu voir que sur la diminution des effectifs par classe et l'introduction du dispositif de soutien se sont greffées d'autres visées, souvent mieux appuyées que l'intervention auprès des élèves les plus faibles issus des milieux sociaux les plus défavorisés. D'un côté, les dispositions et les stratégies des acteurs du terrain n'ont pas toujours correspondu étroitement ni exclusivement au projet de la politique institutionnelle, même si celle-ci était concertée et consensuelle. D'un autre côté, au moment où ces mesures ont été décidées, la politique institutionnelle elle-même était prise à des jeux dont l'enjeu premier n'était pas non plus la lutte contre l'échec scolaire et contre l'inégalité. Surtout lorsqu'elle a une pareille ampleur, une politique et son application forment toujours des solutions de compromis entre des intérêts partiellement divergents. Plus on ignore cette évidence au moment des décisions, plus les politiques risquent d'être détournées de leurs finalités principales.

2. Il faut souligner toutefois, qu'avant de pouvoir dire que l'amélioration du taux d'encadrement et les mesures de soutien ne suffisent pas, **il fallait faire l'expérience**. Les politiques – même celles qui visent le maintien du *statu quo* – sont une forme d'expérimentation sociale en grandeur nature. Dans les circonstances des années septante et compte tenu de la pensée scolaire du moment, il eut été impossible, scientifiquement, socialement et politiquement de démontrer à l'avance ce qui allait se passer.

L'évaluation se veut ici formative. Dans ce sens, même si elle peut paraître coûteuse, l'expérience est positive: pour l'avoir faite, on a aujourd'hui la démonstration que cette stratégie ne suffit

pas; l'expérience est **une occasion collective d'apprendre**. Les psychologues piagétiens soulignent qu'au plan individuel, les apprentissages s'opèrent souvent sous la pression d'un conflit cognitif, d'une contradiction entre la représentation du sujet et les «réponses» de l'objet, les résultats de l'expérience. *Mutatis mutandis*, il n'en va pas autrement à un plan collectif. Une des conséquences pratiques d'études comme celle-ci est précisément d'induire le conflit cognitif générateur d'apprentissages nouveaux par un retour réflexif sur l'expérience et une lecture critique. «Apprendre à partir des échecs» est un des principes de base des nouvelles pédagogies, c'est aussi une des forces motrices des sociétés modernes dans leurs composantes les plus dynamiques.

3. A un second niveau, nous avons constaté que **les explications que (se) donnent les gens d'école** de la reprise de l'échec malgré l'important accroissement des ressources **ne se vérifient pas** dans les observations. Ce n'est qu'une demi-surprise pour le sociologue: les représentations des acteurs sont liées à leur position; la réalité est en général plus complexe que ne le pensent les gens qui y sont impliqués. La réalité n'a pas résisté seulement à la politique, mais aussi à la pensée qui la fondait. On s'est trompé sur le remède, parce qu'on s'est trompé d'analyse, de représentation des processus en jeu. Une des faiblesses de l'analyse résidait sans doute dans son orientation trop exclusivement psycho-pédagogique. Sans être caduc, ce cadre de référence n'est pas suffisant, il faut en relativiser la portée en élargissant la perspective. Les problèmes de l'échec et de l'inégalité ne se réduisent pas à la pédagogie.

On peut dire symétriquement que **la pratique et la pensée pédagogiques sont restées réfractaires à la problématique de l'inégalité sociale**, celle de la rencontre avec les problèmes scolaires spécifiques des enfants d'origine socialement et culturellement modestes. Un approfondissement s'impose dans ce domaine. Le renouveau pédagogique des vingt dernières années, souvent présenté et conçu comme favorable à la réussite de tous, n'a pas véritablement entamé certains mécanismes fondamentaux du fonctionnement de l'école. Il pourrait même avoir en réalité **augmenté la distance culturelle** entre l'école et une fraction de

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

ses élèves et donc contribué à une augmentation de sa sélectivité sociale.

4. Chemin faisant, on a pu constater en revanche que **l'intelligibilité des observations s'accroît** sensiblement lorsque, changeant de perspective, on prend en compte **le cadre institutionnel et organisationnel** dans lequel la politique est mise en œuvre et les règles relationnelles que ce cadre détermine entre les professionnels de l'école. Il est ainsi apparu que le système d'interdépendances qui lie les enseignants d'une école au moment de l'évaluation de fin d'année semble jouer un rôle non négligeable dans la conservation d'un nombre minimum de redoublements. Cette observation invite à examiner de plus près, peut-être aujourd'hui prioritairement, les **rappports entre adultes dans l'école** et les multiples dispositifs – pas toujours très conscients – qui coorganisent le travail des enseignants et celui des élèves, ainsi que leurs relations.

5. Dans la même ligne, en ce qui concerne le traitement de la différence sociale et culturelle à l'école et sa transformation en inégalité scolaire, on a pu entrevoir le rôle qui revient au (re)positionnement social des professionnels scolaires, notamment par leur **commune appartenance aux classes moyennes majoritaires**. Aujourd'hui plus qu'autrefois ces classes-là influent à l'intérieur et de l'extérieur sur la (re)définition de la culture prédominante de l'école et à l'école, sur les dispositions, les savoirs et savoir-faire qui y sont valorisés, sur les options de méthode du travail scolaire, sur la définition de ce qu'il est légitime d'attendre de l'école, sur la manière dont l'école se pense, conçoit son action et ses pratiques, ses normes (éthiques, esthétiques, sociales, morales aussi bien que mentales et cognitives), ses standards d'excellence.

Globalement, et notamment à l'école primaire, les mentalités professionnelles ont beaucoup évolué au cours des récentes années. Le nouveau modèle pédagogique est fortement orienté vers une meilleure prise en compte des besoins et aussi des intérêts des élèves. Paradoxalement cependant **ce modèle d'école réputé plus démocratique débouche sur plus d'exclusion** vers le bas de l'échelle sociale. Dans une société plus riche, les pauvres sont peut-être moins nombreux, ils sont aussi plus démunis.

RENONCER AU REDOUBLEMENT ? PAS SI SIMPLE

C'est à partir de ces constats qu'un retour réflexif sur le redoublement s'impose pour finir.

Le redoublement, une remédiation contestable

Que les rythmes de développement et d'accès à la maîtrise des compétences varient selon les élèves, nul n'en doute plus. Il faut du temps pour enseigner et pour apprendre. Le temps est une des principales ressources des institutions scolaires; celui des enseignants bien sûr – auquel on pense le plus spontanément parce qu'il est rémunéré – mais celui des élèves aussi. Les deux sont des ressources rares. La question de l'emploi du temps et de la gestion des temporalités est centrale dans la détermination des conditions de travail non seulement des enseignants mais aussi bien sûr des élèves.

Combien de temps faut-il pour apprendre? Cela varie selon les élèves et de très nombreux facteurs (le degré de préparation scolaire et extra-scolaire, la matière, le problème, le style d'enseignement, l'approche didactique, etc.). Les quelques recherches disponibles suggèrent que le temps nécessaire varie beaucoup plus qu'on ne le pense couramment et que ne le laisse supposer l'emploi du temps scolaire; non pas du simple au double, mais d'un **facteur de un à cinq**, voire dans certains cas, de un à six (Frederick and Walberg, 1980). Là où il faut une heure à certains élèves, il en faut cinq à d'autres.

En regard de cette énorme variabilité, le redoublement a été longtemps la seule mesure de flexibilité temporelle pour les élèves faibles à l'école primaire, mise à part la relégation dans les classes spécialisées. Il est probable qu'aujourd'hui de nombreux enseignants qui décident d'un redoublement sont conscients du caractère grossier et imparfait de la mesure, en regard de la réalité des difficultés des élèves concernés. Les mesures de remédiation plus «douces» sous forme de soutien, en tant qu'elles visent à prévenir le redoublement, traduisent aussi l'insatisfaction à l'égard de cette mesure trop indifférenciée.

L'augmentation des remédiations «douces» n'a cependant pas entamé la conviction de la majorité des enseignants primaires que le redoublement a des effets positifs pour les élèves, comme une

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

enquête l'a montré encore récemment². On a pu montrer que cette croyance est peu fondée. La probabilité que le redoublement ait un effet remédiateur n'est certes pas nulle mais elle est faible. Si on considère l'affectation à l'entrée du Cycle d'orientation comme un moment de bilan du parcours de scolarité primaire, on constate que parmi les élèves qui ont redoublé un seul degré primaire il y a trois fois plus d'élèves «faibles» que parmi leurs camarades réguliers. Il y a une part de pensée magique dans la conviction partagée des enseignants, c'est-à-dire une part de croyance dans l'efficacité d'une action par la seule vertu de la croyance et de l'accomplissement des rituels qui lui correspondent.

La faible probabilité de l'effet remédiateur du redoublement tient sans doute d'abord au fait que la simple répétition d'une année est **une mesure trop indifférenciée, trop peu ciblée**. Elle peut être une conséquence aussi des **effets sociaux pervers induits par le redoublement** lui-même lorsque, dans le vécu subjectif des élèves et dans leurs relations avec leurs camarades, leurs parents ou leurs futurs enseignants, il est interprété comme (dé)classant ou stigmatisant. Or, aucun dispositif ne contrôle systématiquement ni les effets positifs du redoublement du point de vue des apprentissages ni ses effets sociaux pervers. Tous deux échappent aux décideurs du redoublement, entre autres parce qu'ils dépassent la durée de leur intervention.

Au moment où ils décident, certains enseignants ressentent bien un malaise à l'idée qu'ils pourraient participer à un processus d'(auto)disqualification, d'(auto)exclusion ou de marginalisation. Une réflexion sérieuse sur le redoublement ne peut pas ignorer aujourd'hui ces risques d'effets pervers, particulièrement à l'école primaire où la dépendance des élèves à l'égard du jugement d'autrui est encore particulièrement grande. Elle devrait inclure aussi la question du suivi, dans la longue durée, du devenir des élèves qui ont redoublé. En effet, la contradiction entre la conviction des enseignants et le constat de relative inefficacité du redoublement pourrait bien s'expliquer par la différence des horizons temporels:

² Il y a peu, dans le cadre d'un débat lancé par le département de l'instruction publique sur les mesures possibles de réduction des dépenses, une fraction des enseignants a même proclamé que le **redoublement est un droit pour les élèves**.

RENONCER AU REDOUBLEMENT ? PAS SI SIMPLE

les enseignants décident à court terme, le bilan au passage au Cycle d'orientation porte sur le parcours primaire tout entier.

On constate ici que ni les enseignants pris individuellement, ni l'école dans son ensemble ne se donnent les moyens d'apprécier le parcours d'ensemble ni d'assurer méthodiquement **le suivi pédagogique de chaque élève** sur l'ensemble de son parcours; sauf exceptions, les effets à moyen et long terme d'une décision de redoublement échappent à la perception et à l'action. Tout se passe comme si l'institution scolaire était indifférente au parcours d'ensemble de ses usagers. Ce faisant, elle fonctionne plus comme une compagnie de chemins de fer, soucieuse du respect de ses horaires, que comme un lieu de production de qualifications qui s'acquièrent dans la durée.

Au plan de l'organisation scolaire, le redoublement est directement lié au cadre temporel dans lequel l'école organise la division du travail entre enseignants. Comme mesure de flexibilisation du temps il est synchrone avec **l'horloge annuelle qui rythme la vie du système**. On a vu qu'il suffit que les enseignant(e)s conservent les mêmes élèves sur deux ans pour que le redoublement disparaisse quasiment, non pas sans doute parce que les élèves réussissent mieux dans ces cas mais parce que, dans un horizon temporel plus long, les maître(esse)s peuvent mieux adapter les rythmes aux élèves sans être obligé(e)s de rendre des comptes pour chacun à l'occasion du changement d'année déjà.

Cette observation n'est pas nouvelle. Il y a longtemps qu'une fraction des enseignants revendique le «décloisonnement» des degrés, la où, dans une logique taylorienne et bureaucratique, d'autres protagonistes, sous prétexte d'homogénéisation des classes, tendaient au contraire à rigidifier les divisions entre degrés et entre classes. On doit se demander si c'est vraiment à cause de l'hétérogénéité des élèves ou à cause de freins institutionnels que le décloisonnement a tant de peine à s'affirmer dans les pratiques³. Ne faut-il pas aussi, une fois de plus, regarder du côté des adultes concernés? Notamment dans les grandes écoles urbaines, le

³ On note un certain changement toutefois, par exemple dans le projet d'école sans degré actuellement en préparation à l'école de Cayla. Une évolution semblable se dessine dans l'école française, avec l'introduction de cycles plus longs.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

décloisonnement suppose **une culture vivante de la concertation professionnelle et de la coopération entre enseignants** qui fait défaut dans de nombreux endroits. Il implique aussi une **responsabilité** (collective et individuelle) des enseignants sur l'ensemble du parcours scolaire ou du moins sur une plus longue tranche de ce parcours. Or, étendue à quatre à cinq ans, cette responsabilité risque bien de changer de nature. Plus que lorsqu'on a les élèves une année seulement, on est amené à dépasser le domaine de l'instruction *stricto sensu* et à prendre en compte le devenir global des élèves (cognitif, émotionnel et social). A son tour cet élargissement de la responsabilité supposerait sans doute un nouveau mode de partage avec l'autre autorité éducative que sont les parents.

Le redoublement, un piètre indicateur de l'échec

En accord avec une convention largement partagée parmi les gens d'école, les parents et d'autres intéressés, nous avons adopté le redoublement comme un indicateur de l'échec. Il est temps de rappeler cependant que ni le redoublement ni d'ailleurs la promotion ne sont en réalité des indicateurs fiables des acquis et des maîtrises des élèves ou du degré de réalisation du projet de formation d'un degré. En l'occurrence, le redoublement apparaît plutôt comme **un pis-aller méthodologique** pour apprécier une réalité pour laquelle précisément le système ne donne pas une meilleure information. On se sert de ce pis-aller à défaut de mieux.

On a pu montrer à quel point le nombre de redoublements dépend des circonstances dans lesquelles des enseignants prennent des décisions dans un cadre institutionnel donné. Le redoublement et symétriquement la promotion ne sont au mieux que des mesures indirectes et imparfaites des lacunes ou des maîtrises chez les élèves. Ils reflètent l'évaluation comparative et le classement entre les élèves au sein des classes autant ou plus qu'une évaluation critériée par rapport aux objectifs de formation. La décision de redoublement dépend du niveau des autres élèves de la classe. Ces niveaux n'étant pas homogènes entre classes, un élève faible peut doubler dans une classe ou une école, alors qu'avec ses résultats il aurait pu être promu dans une autre.

On ne reviendra pas sur les incertitudes dans lesquelles enseignants et inspecteurs prennent leurs décisions en fin d'année.

RENONCER AU REDOUBLEMENT ? PAS SI SIMPLE

Quel que soit le degré de précision qu'on donne aux objectifs de l'enseignement, il semble improbable, dans l'état actuel de l'art du moins, qu'on puisse lever toute incertitude concernant leur réalisation. En d'autres termes, il faut «faire avec» l'incertitude. En se souvenant toutefois qu'elle a deux composantes majeures de nature distincte: les acquis et les maîtrises des élèves en regard du programme d'une part, les interdépendances entre enseignants dans la division locale du travail d'autre part. La première est du domaine pédagogique, la seconde ne l'est pas. Elle concerne, elle aussi, **la culture et les pratiques locales de concertation**, en l'occurrence l'aptitude collective d'un groupe de professionnels à gérer entre eux l'incertitude comme une donnée.

Pour l'instant, un autre constat s'impose cependant: le redoublement et la promotion ne sont pas de bons indicateurs mais les systèmes d'enseignement s'en contentent pour l'essentiel. Ils ne se sont pas dotés de meilleurs outils pour (se) renseigner sur cette question pourtant centrale: qu'est-ce que les élèves apprennent? Ce n'est pas faute de propositions ou de solutions. Depuis une trentaine d'années au moins il ne serait pas impossible de concevoir et de faire passer des tests de connaissance et de développement dans les classes. Quelques essais ont été faits, à Genève notamment par le Service de la recherche pédagogique. Depuis un quart de siècle, une association internationale de chercheurs en éducation⁴ élabore de son côté une méthodologie pour mesurer comparativement les acquis des élèves en reliant ces mesures à un ensemble de «variables» de contexte tels que la composition socio-culturelle des élèves, le climat scolaire, les types de pédagogie en vigueur, etc.

Il est vrai que ce sont des dispositifs assez lourds, mais ils existent et, s'ils sont sans doute imparfaits, ils seraient améliorables par la pratique. D'ailleurs, à Genève, les épreuves d'inspecteurs de l'enseignement primaire et les épreuves communes du Cycle d'orientation vont dans ce sens. Elles visent toutefois pour l'instant à harmoniser les critères d'appréciation des maîtres d'une même discipline et/ou d'un même degré plutôt qu'à mesurer les acquis et les maîtrises des élèves de façon crédible, fiable et comparable

⁴ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

dans l'espace et dans le temps. Le traitement public des résultats de ces épreuves reste d'ailleurs remarquablement discret.

Or, étant donné les enjeux sociétaux qui se jouent de nos jours autour de la formation, la demande de meilleurs indicateurs «d'efficacité» des systèmes scolaires se fait partout plus pressante. Les indicateurs traditionnels ne sont plus crédibles comme ils l'étaient. En l'absence de bons outils de mesure, la question de savoir si «le niveau monte» ou s'il «baisse» n'a pas le commencement d'une réponse. Dans ce domaine, toutes les opinions sont également valables parce qu'également infondées dans des observations tant soit peu systématiques. Impossible de comparer les acquis dans le temps et aussi dans l'espace, entre différents types d'écoles, différentes méthodes ou différents systèmes scolaires. Dans ces conditions, on ne peut évidemment pas non plus savoir si la reprise constatée du redoublement à Genève traduit une baisse du niveau des élèves ou une élévation des exigences des maître(sse)s ou de l'école ou autre chose⁵.

L'évaluation des effets de l'enseignement est une problématique difficile; si des pratiques plus systématiques n'existent pas dans ce domaine, ce n'est peut-être pas d'abord à cause des imperfections des solutions techniques disponibles, mais faute d'**une culture institutionnelle et professionnelle qui exige une évaluation plus rigoureuse**, des indicateurs moins contestables pour mesurer la (non-)progression des élèves dans les cursus, des indicateurs moins contestables aussi du travail des enseignants. On est tenté de penser que si le flou subsiste c'est qu'il est fonctionnel; reste à savoir pour quoi et pour qui? On ne suggère donc pas ici de s'engouffrer dans des solutions techniques toutes faites sans avoir préparé le terrain, c'est à dire sans une réflexion collective rigoureuse sur la culture professionnelle dans les systèmes d'enseignement. Un système et des professionnels qui prennent au sérieux les finalités de leur action se donnent les moyens de mesurer sérieusement le degré auquel ils les réalisent et ils visent à faire de l'évaluation un instrument de leur propre progrès.

⁵ La même question se pose évidemment en symétrie au sujet du renversement de tendance qui semble s'esquisser à partir de 1990.

Le redoublement, indicateur de la panne de sens?

Le redoublement n'est ni une mesure de remédiation efficace et sans risques, ni un bon indicateur de l'échec du projet de formation. A quoi sert-il donc?

Rappelons la double contradiction à laquelle l'observateur est confronté:

- contradiction entre une volonté politique largement partagée de lutte contre l'échec scolaire, contre l'inégalité et contre le redoublement d'une part, et d'autre part la persistance, voire la reprise de ces phénomènes;
- contradiction entre les multiples changements intervenus dans l'enseignement primaire (pédagogie plus active, plus centrée sur l'élève et plus orientée vers le succès, modernisation des contenus, etc.) d'un côté, et la reprise des redoublements dans un sens très inégalitaire de l'autre.

En présence d'un système qui résiste si bien aux remèdes qui lui sont administrés, l'observateur finit par se demander si le redoublement n'est pas simplement indispensable au fonctionnement normal du système. En d'autres termes, pour scandaleuse ou iconoclaste qu'elle puisse paraître, la question se pose: si la lutte contre l'échec scolaire n'a pas réussi comme on s'y attendait, n'est-ce pas parce que **l'école a besoin d'échec** pour fonctionner? (Hutmacher, 1992) L'hypothèse serait donc qu'elle ne peut pas s'en passer, que le redoublement et l'échec qu'il consacre sont consubstantiels de son économie interne.

Pour comprendre plus avant, il faut considérer le rôle que joue le redoublement dans la structure de contrainte et de pouvoir en classe. Comme toute autre autorité éducative, l'école est confrontée au problème de l'obéissance des élèves. En dernière analyse cela concerne les raisons, les motifs, les croyances qu'ont les élèves pour venir à l'école et y consentir les efforts demandés en termes d'attention, de concentration et de travail, en termes de renoncements, de soumission à une discipline, etc. **Quels sens revêtent l'école et le travail scolaire pour les élèves?** Explicitement ou discrètement, l'échec ou la menace d'échec (et symétriquement la réussite et la promesse de promotion) ne sont-ils

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

pas un des moteurs les plus efficaces (ou les moins inefficaces?) pour assurer à la fois la participation et l'implication d'une majorité d'élèves dans le travail scolaire tel qu'il est exigé, et la mobilisation de l'autorité parentale dans ce même but?

Le problème du sens ne se pose pas identiquement pour tous les élèves. Quelques uns sont réellement intéressés par le travail qui leur est demandé et dans tous les domaines, d'autres dans certains domaines seulement. Nombreux sont dans chaque classe ceux qui trouveraient aisément mieux à faire s'il n'en tenait qu'à eux. En paraphrasant Max Frisch, on pourrait dire que l'école a appelé des élèves et il est venu des enfants⁶. La socialisation familiale détermine une part des différences: là où il compte, le travail scolaire est avant tout un travail intellectuel et le goût pour ce genre de travail est très inégalement réparti à travers les différents milieux socio-culturels par exemple. Comment l'école primaire et ses enseignant(e)s pourraient-ils obtenir obéissance, engagement, discipline, effort et participation de tous ou de la plupart des élèves s'ils étaient **privés du droit d'autoriser ou d'interdire la progression** sur l'échelle des degrés? Pour un grand nombre d'élèves et de parents, la promotion est *la visée, le* moteur; ils craignent le redoublement. Il est le signe tangible et alarmant de l'échec non pas tellement du projet de formation mais de celui de la progression scolaire en tant qu'elle préfigure aussi la promotion sociale. Ce n'est pas par hasard que, dans notre usage linguistique, le terme de «promotion» désigne la mobilité ascendante d'un degré au suivant tout à la fois à l'école et dans la hiérarchie des entreprises et des administrations.

A noter au passage le message implicite (et parfois explicité) de ce mode de fonctionnement: l'important c'est de passer, d'être promu, pas nécessairement d'apprendre et de maîtriser durablement des connaissances et des compétences. Certains élèves comprennent si bien cette règle du jeu scolaire qu'ils mettent l'essentiel de leur intelligence à «gérer leur moyenne» de promotion avec le minimum d'effort. Ils auront au moins appris cela.

⁶ Max Frisch disait à propos de l'immigration d'ouvriers étrangers (*Gastarbeiter*): «On a appelé des travailleurs et il est venu des êtres humains.»

RENONCER AU REDOUBLEMENT ? PAS SI SIMPLE

L'école peut-elle inventer un autre moteur au travail des élèves? Elle prônait hier l'émancipation et la libération par l'accès à la connaissance; elle prône aujourd'hui l'épanouissement individuel en plus. A l'évidence, ce message s'adresse aux adultes; il est inégalement crédible pour les élèves. De par sa nature, que ce soit en famille ou à l'école, l'action éducative ne se conçoit pas sans une forme ou une autre de contrainte. Une contrainte plus physique autrefois, plus symbolique aujourd'hui. Les élèves viennent à l'école primaire par obligation mais chacun avec sa propre définition du sens. Que fait l'école de ces différences? Comment les enseignants se positionnent-ils face aux différents (non-)sens que les élèves apportent à l'école? Que ressentent-ils, que font-ils en présence d'élèves qui, pour une raison ou une autre, durablement ou passagèrement, n'aiment pas ou plus l'école? Que peuvent-ils faire institutionnellement?

Si l'objectif était de faire acquérir à chacun le minimum culturel vital, il deviendrait nécessaire d'analyser plus réalistement et de rencontrer plus positivement non seulement **la diversité des compétences** acquises hors de l'école, mais aussi **la variété des motivations** que les élèves apportent ou n'apportent pas à l'école. Pour progresser vers une acquisition généralisée au moins des outils culturels de base, les enseignants primaires devraient (pouvoir-savoir) travailler de manière différenciée le problème du sens de l'école pour chacun de leurs élèves, ce qui supposerait sans doute chez les uns ou les autres de nouvelles capacités de relation, d'écoute non jugeante de chacun.

Dans un scénario plus pessimiste, on serait obligé de partir du constat que, dès l'école primaire, le succès et l'échec scolaires en tant qu'ils sont déclarés par une autorité reconnue, contribuent de manière plus ou moins directe au classement et au placement social des membres des nouvelles générations. On mesure très bien cette contribution dans l'énorme différence qui sépare les élèves «réguliers» et les «retardés» au moment de l'entrée au Cycle d'orientation. Dans le fonctionnement scolaire actuel, qualification scolaire et disqualification sont associées comme les deux faces d'une monnaie. L'école jouant sur la différence, il n'y a de qualification des uns que s'il y a disqualification d'autres. Tout se passe en fait comme si le modèle d'école primaire hérité était incompatible

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

avec l'égalité des chances d'accès à la connaissance, même de niveau minimal. Comme si y était déposé un enjeu sociétal aussi central qu'inavouable: la sélection légitime et précoce de futurs exclus des bonnes places sociales ayant en plus intériorisé très tôt la conviction subjective qu'ils sont eux-mêmes responsables de cette exclusion et que celle-ci est justifiée.

On voit que, s'il s'agissait de réaliser l'acquisition des outils culturels de base par tous les élèves de l'école primaire, il ne suffirait pas que tous les enseignants possèdent les capacités relationnelles et communicatives évoquées plus haut, ni que les temporalités soient réaménagées, ni qu'une culture de concertation s'instaure entre professionnels. Il faudrait en plus éliminer tout couplage de l'école primaire avec la sélection, y prohiber toute forme d'évaluation classante et sélective. Il faudrait que l'appréciation du travail des élèves serve exclusivement à mesurer la distance qui reste à parcourir dans la progression vers le but. Mais où serait alors le moteur? On ne sort pas facilement des interdépendances que l'histoire a tissées.

* * *

Une impression globale prédomine à l'issue de ce parcours fait de constats et de mises en perspective: les mesures de lutte contre l'échec scolaire étaient insuffisantes parce que trop simples en regard des multiples niveaux d'interaction, d'imbrication et d'interdépendance du système d'action que forme l'enseignement primaire. Un système dont on n'a pas fini de découvrir la complexité. Tout s'y tient: la régulation du travail des élèves, de leurs engagements et de leurs apprentissages; les temporalités dans lesquelles l'action pédagogique est conçue; l'orientation des savoirs, des convictions et des pratiques pédagogiques; la division du travail entre les professionnels et ses régulations; leurs rapports aux divers groupes de parents; le changement des structures d'inégalité dans une société en crise; etc. Dans ces conditions, toute solution simple, genre «YaKa», est vouée à l'échec. La première sagesse c'est sans doute d'accepter la complexité; alors seulement on peut apprendre à l'analyser, la penser et peut-être la maîtriser mieux.

Nos analyses suggèrent que la réussite de la politique de lutte contre l'échec scolaire au sens d'une égalisation au moins des acquis de base à l'école primaire supposerait un autre contrat scolaire

RENONCER AU REDOUBLEMENT ? PAS SI SIMPLE

que celui dont nous avons hérité. On a vu que ce n'est pas qu'un problème de pédagogie mais aussi d'organisation. L'invention d'un autre contrat est une laborieuse gestation dont une ou deux générations ne viendront peut-être pas à bout. Mais il ne tombera pas non plus du ciel. Il ne peut s'élaborer que dans un patient «travail» fait d'expériences, d'échecs, de tâtonnements, de réussites et de progressions. Ce travail est en cours, à Genève comme ailleurs. La conviction qui est à la base de cette étude, c'est qu'une meilleure connaissance et une analyse mieux partagée du modèle scolaire actuel, et de ses rapports paradoxaux et contradictoires avec le changement de la société, est une condition nécessaire de la progression vers une alternative socialement viable. Une condition nécessaire mais, en toute modestie, pas suffisante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, L., SCHUBAUER-LEONI, M.-L., *Progression scolaire des élèves: la facette redoublement*, document de travail ronéographié, juillet 1991.
- AMOS, J., *L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970-1981)*, Cahier du Service de la recherche sociologique, n° 20, Genève, 1984.
- ANDREWS, B., BUONOMO, N., BORZYKOWSKI, R., *Au fil de l'appui ...*, Service de la recherche pédagogique, Genève, 1986.
- BAIN, D., *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*, Berne, Lang, 1979.
- BAIN, D., «Le redoublement: Une mesure pédagogique efficace pour qui?» in D. Bain *et al.*: *La recherche au service de l'enseignement*, Centre de recherches psycho-pédagogiques du Cycle d'orientation, Genève, 1988.
- BERTHOLLET-FASSEL, A., *L'échec scolaire, un artefact?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Genève, 1989.
- BOUDON, R., *Effets pervers et ordre social*, PUF, Paris, 1977.
- BOURDIEU, P., «L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», in *Revue française de sociologie*, 1966, n° 3, pp. 325-347.
- COMMISSION EGALISATION DES CHANCES, *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*, Département de l'instruction publique, Genève, 1978.
- DAHRENDORFF, R., «La conception du rôle de l'Etat et son évolution», in OCDE, *Interdépendance et coopération dans le monde de demain*, Paris, 1987.
- DESCHAMPS, J.-C., LORENZI-CIOLDI, F., MEYER G., *L'échec scolaire: Élève-modèle ou modèles d'élève*, Ed. P.-Marcel Favre, Lausanne, 1982.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE...

- DESCHAMPS, J.-C., «Échec scolaire, une perspective attributionnelle en psychologie sociale», in Pierrehumbert, B. *L'échec à l'école: échec de l'école?* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1992.
- FAVRE, B., *Du dire au faire: Quelle formation pour quel changement? Enquête auprès des maîtres genevois sur leur première année de formation à l'enseignement renouvelé du français*, Cahier du Service de la recherche sociologique, n° 18, Genève, 1982.
- FELDER, D., *Des élèves à part. Données et questions sur la division spécialisée de l'enseignement primaire à Genève*, Cahier n° 11 du Service de la recherche sociologique, Genève, 1978.
- FOUCAULT, M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975.
- GIORDAN, A., «Resituer l'école», in: *Lettre LDES* n° 4, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, avril 1991.
- GIROD, R., *Le savoir réel de l'homme moderne*, PUF, Paris, 1991.
- HUTIN, R., *Des chances pour tous ..., Étude des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire. Analyse de l'expérience «fluidité» et de l'appui pédagogique entre six et neuf ans*. Cahier du Service de la recherche pédagogique n° 18, SRP, 1979.
- HARAMEIN, A., *Perturbation scolaire*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1965.
- HUTMACHER, W., *Vingt élèves maximum, combien de classes?* Service de la recherche sociologique, Genève, 1985.
- HUTMACHER, W., «Le passeport ou la position sociale?», in: CERI/OCDE: *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, 1987, pp 29-72.
- HUTMACHER, W., *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Service de la recherche sociologique, Genève 1990.
- HUTMACHER, W., «L'école a besoin d'échec», in Fragnière et Compagnon, A., *Échec scolaire et illettrisme*, Cahier EESP n° 14, EESP, Lausanne, 1992, pp. 51-69.
- ISAMBERT-JAMATI, V., «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français», in Éric Plaisance: *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Éditions du CNRS, Paris, 1985. (Reproduit aussi dans Pierrehumbert, B. «L'échec à l'école: échec de l'école?», *Textes de base en pédagogie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1992.)
- LACROSSE, J.-M. et alii, «L'enfance 'psycho-normalisée'?» *La revue nouvelle*, 1979, 10, pp 225-268.
- LEGER, A., TRIPIER, M., *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1986.
- MONTANDON C., PERRENOUD, Ph., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*, Lang, Berne, 1987.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- OSIEK-PARISOD, F., «*C'est bon pour ta santé!*» *Représentation et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Cahier du Service de la recherche sociologique, n° 31, Genève, 1990.
- PERRENOUD, Ph., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève, 1984.
- PERRENOUD, Ph., *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Service de la recherche sociologique, 1985.
- PERRENOUD, Ph., «La triple fabrication de l'échec scolaire», in *Revue française de psychologie*, Paris, 34, 1988, pp. 237-245. (Reproduit aussi dans Pierrehumbert, B. «L'échec à l'école: échec de l'école?», *Textes de base en pédagogie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1992.).
- PERRENOUD, Ph., *Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral*, Service de la recherche sociologique, Genève, août 1989.
- PERRENOUD, Ph. et MONTANDON, C., *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institution et pratiques des acteurs*, Réalités sociales, Lausanne, 1988.
- PINI, G., «Effets et méfaits du discours pédagogique: échec scolaire et redoublement vus par les enseignants», in *Éducation et recherche*, n° 3, 1991.
- PLAISANCE, R., *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Éditions du CNRS, Paris, 1985.
- ROLLER, S., HARAMÉIN, et al., *Enquête sur les retards scolaires*, Département de l'instruction publique, Genève, 1961.
- SIROTA, R., *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris, 1988.
- WEISS, J., WIRTHNER, M., *Enseignement du français: ce que disent les enseignants de première et deuxième année primaires*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1986.

Numéros parus

n° 1. André Petitat : *La formation des pères, ses rapports avec l'origine sociale et son rôle socio-économique*, juin 1970 (**épuisé**).

n° 2. Claire Bartholdi : *La mobilité professionnelle intra-carrière. Ses rapports avec l'origine sociale des individus, leur nationalité, leur formation scolaire et professionnelle et le niveau d'instruction de leur épouse*, septembre 1970.

n° 3. Walo Hutmacher : *Informatique scolaire à Genève: le fichier des élèves et étudiants*, mars 1971 (**épuisé**).

n° 4. Philippe Perrenoud : *Dépendance causale et construction de la théorie. Essai méthodologique et épistémologique à propos de H. M. Blalock*, avril 1971 (**épuisé**).

n° 5. François Lévêque : *La représentation du travail dans les livres de lecture. Essai d'analyse de contenu des livres de lecture de l'enseignement public genevois*, septembre 1971 (**épuisé**).

n° 6. André Petitat : *I. La carrière scolaire et ses rapports avec l'origine sociale, en particulier avec la formation du père. II. Pour une approche explicative des phénomènes scolaires*, décembre 1971 (**épuisé**).

n° 7. Philippe Perrenoud en coll. avec M. Rössinger et R. Simon : *L'école à quatre ans: d'une nouvelle image de l'enfant à l'éducation compensatrice*, juin 1974 (**épuisé**).

n° 8. André Petitat et Jean-Jacques Richiardi : *L'enseignement professionnel scientifique. Éléments historiques et théoriques*, juin 1974.

n° 9. Dominique Felder, Walo Hutmacher, Philippe Perrenoud : *Congés hebdomadaires et vacances scolaires. Consultation des familles*, mai 1975.

n° 10. Carlos Almeida, Claudio Besozzi, Reto Hadorn, Cléopâtre Montandon : *Socialisation et déviance. Éléments pour une nouvelle approche*, mai 1975.

n° 11. Dominique Felder : *Des élèves à part. Données et questions sur la division spécialisée de l'enseignement primaire à Genève*, décembre 1978 (**épuisé**).

n° 12. Dominique Felder, Michel Vuille : *De l'aventure à l'institution: les centres de loisirs genevois*, août 1979.

n° 13. Ali Haramain, Walo Hutmacher, Philippe Perrenoud : *Vers une action pédagogique égalitaire. Pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, septembre 1979 (**épuisé**).

n° 14. Éric Moradpour : *École et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois, 1864-1961*, juillet 1981.

n° 15. Ali Haremein, Philippe Perrenoud : «*RAPSODIE*», *une recherche-action: du projet à l'acteur collectif*, novembre 1981 (**épuisé**).

n° 16. Nelly Delay-Malherbe : *Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de protection de l'enfance à Genève*, juin 1982.

n° 17. Philippe Perrenoud : *L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire?*, août 1982.

n° 18. Bernard Favre : *Du dire au faire: quelle formation pour quel changement? Enquête auprès des maîtres genevois sur leur première année de formation à l'enseignement renouvelé du français*, novembre 1982 (**épuisé**).

n° 19. Charles Magnin : *La naissance de l'école dans la Genève médiévale. De l'enseignement cathédral à l'école communale (1179-1429)*, septembre 1983.

n° 20. Jacques Amos : *L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970-1981)*, mars 1984 (**épuisé**).

n° 21. Bernard Favre, Philippe Perrenoud, Michel Dokic : *Enseigner le français dans les grands degrés. Une consultation sur l'état de la rénovation*, juin 1986.

n° 22. Dominique Felder : *La scolarisation de l'informatique à Genève*, février 1987.

n° 23. Jacques Amos, Siegfried Hanhart, Walo Hutmacher, Bernard Schneider, Johnny Stroumza : *L'apprentissage professionnel. Problèmes et perspectives*, août 1987.

n° 24. Marguerite Wyler, Philippe Perrenoud : *Le roman d'un roman. Journal d'une activité-cadre dans une classe RAPSODIE*, février 1988 (**épuisé**).

n° 25. Bernard Favre, Norbert Steffen : *Tant qu'il y aura des devoirs. Images et pratiques de l'enseignement renouvelé du français*, février 1988.

n° 26. Monica Gather Thurler, Philippe Perrenoud (éd.) : *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, août 1988 (**épuisé**).

n° 27. Jean-Jacques Richiardi : *Négocier l'orientation en famille. Parents et adolescents au seuil de la formation postobligatoire*, décembre 1988.

n° 28. Pierre-Yves Troutot, Juanita Trojer, Muriel Pecorini : *Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*, mai 1989.

n° 29. Dominique Felder : *L'informatique ou l'invention des idées reçues sur l'ordinateur à l'école*, mai 1989

n° 30. Cléopâtre Montandon, Bernard Favre : *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants genevois*, juin 1989.

n° 31. Françoise Osiek-Parisod : «*C'est bon pour ta santé!*». *Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, décembre 1990.

n° 32. Cléopâtre Montandon : *L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, janvier 1991.

n° 33. N. Marina Decarro : *Après le diplôme de culture générale, quelles formations? Enquête sur les formations entreprises et les nouveaux diplômes et certificats obtenus par la volée des diplômé-e-s de 1985 de l'École de culture générale de Genève*, octobre 1991.

n° 34. Michel Vuille : *L'évaluation interactive. Entre idéalités et réalités: recherche sur les pratiques d'évaluation en animation socio-culturelle*, septembre 1992.

n° 35. Bernard Favre (avec la collab. d'Yvonne Zanone): «*Prête-moi ta plume...*» *Écrire à l'école primaire: pour de vrai ou pour plus tard?*, janvier 1993.

n° 36. Walo Hutmacher : *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, avril 1993.

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE À LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Comme d'autres sociétés industrialisées avancées, la collectivité genevoise a consacré, au cours des vingt dernières années, des moyens considérables à la lutte contre l'échec à l'école primaire: elle l'a fait au nom d'une politique généreuse, objet d'un large consensus entre gens d'école, responsables politiques et parents. Selon une certitude partagée, la diminution de nombre d'élèves par classe et des mesures d'appui pédagogique devaient entraîner la réduction des échecs qui conduisent au redoublement. Au vu de l'ampleur des moyens mobilisés dans ce but, nombreux sont ceux qui pensent aujourd'hui que l'échec ne peut qu'avoir réellement diminué. Or les observations statistiques montrent que ce n'est pas si simple: la diminution du redoublement est au mieux partielle et surtout, elle est socialement sélective. Plutôt que de diminuer, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'est accrue depuis une quinzaine d'années.

Le constat provoque surprise, déception, désenchantement et inquiétude. On verra de plus que les explications des gens du terrain ne suffisent pas à l'expliquer ou pas intégralement. Il faut donc aussi tenter de comprendre la diffusion et la crédibilité dans le terrain scolaire de ces «fausses» explications.