

L'école a-t-elle besoin de l'échec pour fonctionner ?¹

Géry Marcoux (1) & Marcel Crahay (1,2)

(1) Université de Genève (Suisse)

(2) Université de Liège (Belgique)

Introduction

Genève a une longue tradition de lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales de réussite. Dans un texte retraçant l'histoire de « L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique », Hofstetter, Schneuwly et Freymond (2014) en font remonter les débuts au XIX^e siècle. Busino (1982), quant à lui, voit dans la publication en 1961 de l'« Enquête sur les retards scolaires : étude analytique de quelques-unes de leurs causes présumées » de Roller et Hamein une sorte de point de départ de la sociologie de l'éducation en Suisse romande. Ces auteurs constataient, avec effroi, qu'à cette époque, 44% des élèves de 6^e primaire² avaient redoublé au moins une fois une année scolaire.

Cependant, de notre point de vue, ce sont les publications, l'une de 1992 « L'école a besoin d'échec » et l'autre de 1993 « Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois », d'Hutmacher, qui, au même titre que l'ouvrage de Perrenoud « La fabrication de l'excellence scolaire » (1984), provoqueront un choc et constitueront une prise de conscience pour le monde de l'éducation à Genève et, dans une moindre mesure, dans d'autres pays francophones (en France, en Belgique francophone et au Québec). Ce sont également elles qui donnent titre et objet à cette contribution.

Les analyses d'Hutmacher : entre incrédulité et déception.

Dans son opus « Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois » (1993), Hutmacher constatait amèrement l'inanité des efforts consentis dans le canton de Genève pendant trente ans de lutte contre l'échec scolaire. Ainsi, il montrait que, dans le système scolaire genevois, le pourcentage d'élèves qui redoublaient avait fortement fluctué entre 1971 et 1991. De 1971 à 1975, ils avaient diminué pour connaître une recrudescence à partir de 1980 dans les trois premières années scolaires (1P, 2P et 3P). Dans les trois années supérieures (4P, 5P et 6P), ils avaient diminué entre 1971 et 1978 et étaient restés

¹ Ce texte est un construit original dont certains propos sont repris et ré-analysés de différents chapitres écrits par les co-auteurs dans l'ouvrage « Peut-on lutter contre l'échec scolaire » (Crahay, 2019).

² Rappelons que depuis HarmoS, la 6^e primaire est devenue la 8PH.

globalement dans les mêmes marges de variation entre 1978 et 1988. Enfin, depuis les années 80, c'était en 1P que l'on faisait le plus redoubler alors que ce n'était pas le cas auparavant.

Il écrivait alors :

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. [...] Explicitement ou discrètement, l'échec ou la menace d'échec (et symétriquement la réussite et la promesse de promotion) ne sont-ils 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 ? (pp. 157-158).

Il ne faut cependant pas mal comprendre et confondre, malgré leur apparente similarité, la position d'Hutmacher avec celle de Milner qui, dans son livre sobrement intitulé « De l'école » (1984), rédigeait un réquisitoire sans concession contre le projet de réforme du Collège en France proposé par Legrand (1982)³. A la page 83, Milner écrivait : « En supprimant l'échec, on a aussi supprimé le succès. Car, on a honte de le rappeler, cet échec scolaire qu'on dénonce (...), il n'est qu'une des faces de la structure, l'autre étant le succès ». Hutmacher, lui, souhaite la réduction de l'échec scolaire. Il se questionne afin de progresser dans la façon de lutter contre celui-ci, se demandant : « L'école peut-elle inventer un autre moteur au travail des élèves ? » (1993, p. 159). Et ce questionnement l'amène à s'interroger sur le sens que les élèves donnent au travail scolaire. Pour lui, cette interrogation renvoie au sens que les parents attribuent à l'école. Il écrit :

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. (p. 158).

³ Pour un point de vue sur le « rapport Legrand » : <http://www.lemonde.fr/disparitions/article/2015/10/26/deces-de-louis-legrand-l-homme-qui-tenta-de-reformer-le-college-en-1982>

Soulignons la nuance du propos (« pour un grand nombre d'élèves et de parents ») signifiant déjà pour Hutmacher que le sens donné à l'école par les familles n'est pas homogène, ce qui a pour conséquence « la variété des motivations que les élèves apportent ou n'apportent pas à l'école » (p. 159).

Ainsi Hutmacher, au-delà des simples constats de l'échec et des redoublements, initie l'idée d'un attachement social à ceux-ci. Ces idées ont été depuis reprises et développées par d'autres sociologues. Pour exemple, Draelants (2006) dans un cahier au titre provocateur « Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone » s'est également interrogé sur les raisons de l'attachement social au redoublement. Comme Hutmacher son titre prend pour hypothèse de départ le « contre-pied de ce que les chercheurs en éducation énoncent habituellement sur le redoublement » (p. 5). Selon ce sociologue belge, cette pratique remplit quatre fonctions latentes, qui la rendent utile, voire nécessaire au fonctionnement de l'école, d'où sa persistance. Pour lui, comme pour Hutmacher, il importe dès lors de poser le problème du redoublement au niveau du fonctionnement d'ensemble du système scolaire. En France, Dubet (2002a) a également cherché à comprendre et à expliquer le fossé existant entre l'attachement des enseignants (et par extension des acteurs de l'éducation) au redoublement et les faits démontrés par les chercheurs ainsi que les recherches dans le domaine (cf. notamment Baye, Dachet & Crahay, 2019). Il distingue, d'une part, « les raisons raisonnables de ne pas croire les sociologues » (p. 13) et, d'autre part, ce qu'il nomme les « fictions nécessaires » (p. 17). Pour l'essentiel, Dubet (2002a) indique que la réalité à laquelle les enseignants sont confrontés diffère de celle qui est étudiée par les sociologues (et les chercheurs en éducation). Les premiers sont dans le « local » et le particulier alors que les seconds se donnent pour objectif d'étudier les phénomènes à un niveau général, celui de la société. Avec son opus, Hutmacher tentait déjà de faire prendre conscience de cet écart. Soulignons aussi que les analyses de Dubet et de Draelants doivent se comprendre en relation avec le point de vue épistémologique adopté : un positionnement « compréhensif » propre aux approches qualitatives, animées par l'ambition de rendre compte des mobiles qui sous-tendent et orientent les actions des acteurs sociaux que sont les enseignants. Dès lors, s'efforçant de comprendre la résistance des enseignants à la lutte contre l'échec scolaire, Draelants et, dans une moindre mesure, Dubet⁴ adoptent leurs points de vue et en arrivent, en quelque sorte, à légitimer leurs résistances et leurs pratiques. Les interrogations d'Hutmacher (1992, 1993) sont d'un ordre différent : cherchant à comprendre le pourquoi de l'échec de la lutte contre l'échec scolaire, il poursuit l'objectif de trouver de meilleurs moyens pour mener cette lutte.

Pour y arriver et dépasser la déception ressentie par lui et d'autres, Hutmacher va alors s'intéresser aux efforts consentis pour lutter contre l'échec scolaire mais qui n'ont pas produit les effets escomptés. A la même période, Allal et Schubauer-Leoni (1993) avaient également exprimées leur

⁴ Plus généralement, il faut comprendre la réflexion de Dubet en lien avec sa théorie exposée notamment dans son livre « Le Déclin de l'institution » (2002b).

déception de constater que l'enseignement primaire genevois enregistrait les taux de redoublement les plus élevés de Suisse après le canton de Neuchâtel : 5,8% de redoublants en 1P, 4,2% en 2P, 3,6% en 3P, 3,1% en 4P, 3,7 en 5P et 2,2 en 6P alors que, comme elles l'écrivaient :

sur le plan matériel et institutionnel, on peut difficilement invoquer des conditions d'enseignement moins favorables qu'ailleurs. Au contraire, l'investissement dans les moyens de lutte contre l'échec scolaire - tels que la réduction des effectifs des classes, l'ouverture de postes de non-titulaires chargés de l'appui aux élèves en difficulté et de l'aide aux élèves non francophones, ainsi que la création de services de formation continue et d'encadrement didactique - est globalement plus important à Genève que dans d'autres cantons (p. 3).

Dès lors, procédant à une analyse diachronique des taux de redoublement et des effectifs de classe, Hutmacher (1993) aboutit à un constat quelque peu désabusé. Il observe que, de 1972 à 1989, l'effectif moyen des classes genevoises a été en constante diminution. Pendant la même période, les taux de redoublement ont également baissé jusqu'en 1974 pour connaître ensuite une phase de stabilité puis une augmentation. Comment, face à pareils résultats, continuer à défendre la réduction des effectifs de classe face aux responsables politiques ?

Pourtant, de nombreuses recherches (*cf.* notamment Bressoux, Kramarz & Prost, 2009 ainsi que Monso, 2014), indiquent qu'en général, la réduction des effectifs par classe constitue une mesure qui engendre des effets positifs sur l'apprentissage et la motivation des élèves. De façon apparemment paradoxale, cette même mesure aurait un effet nul, voire négatif, sur la réduction des taux de redoublements. La loi de Posthumus (1947) offre une voie d'explication à ce phénomène : si les évaluations pratiquées sont ajustées de sorte à produire une distribution gaussienne, il se trouvera toujours des élèves à l'extrémité gauche de la courbe, attestant qu'ils sont plus faibles ou moins performants que leurs condisciples. Si les enseignants croient dans les vertus du redoublement, ils décideront de faire recommencer l'année par ces élèves et ceci quel que soit le nombre d'élèves en classe. C'est ce raisonnement qui a amené Hutmacher (1993) à formuler ce qu'il nomme une hypothèse socio-arithmétique. Constatant que, pour les enseignants genevois, un nombre de deux échecs par classe paraît normal, il conclut que la réduction des effectifs par classe peut conduire à une augmentation des taux d'échecs au niveau du canton. La démonstration est simple : si les enseignants continuent à faire doubler deux élèves par classe, le taux cantonal d'échecs augmentera au fur et à mesure que le nombre d'élèves composant la classe diminue. Ainsi, si la tendance de la majorité des enseignants est de faire doubler deux élèves par classe⁵ et que les classes sont composées en moyenne de trente élèves, le taux de retard scolaire sera de 6,6 %. Si la tendance reste stable et si le nombre moyen d'élèves par classe est réduit à vingt-cinq, il passe à 8 %. Il s'élève à 10 % si l'effectif moyen par classe est de vingt, à 13,3 % si cet effectif est de quinze, et grimpe à 20 % si l'on réduit à dix le nombre moyen d'élèves par classe.

⁵ C'est ce seuil qui était donné par la plupart des enseignants genevois interrogés par Hutmacher (1993).

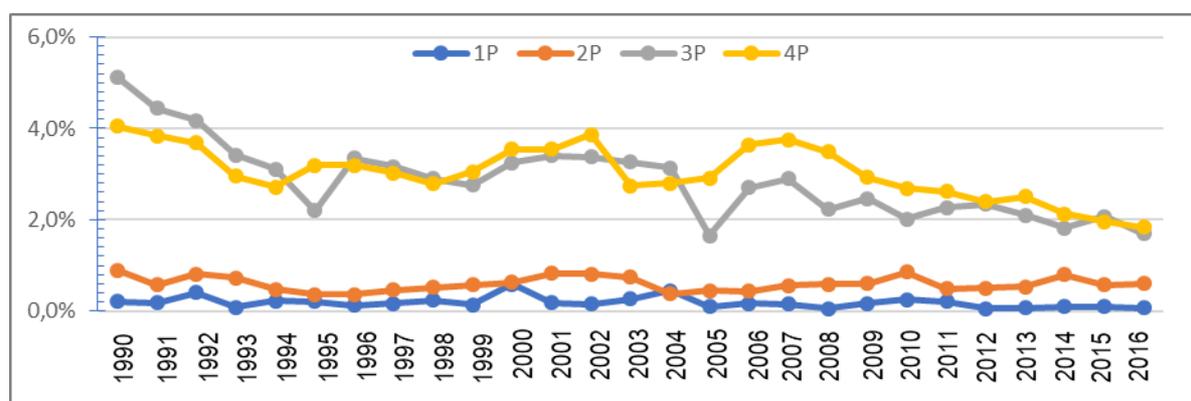
L'ouvrage d'Hutmacher : un choc salutaire

A sa sortie de presse, l'ouvrage d'Hutmacher provoque un choc et constitue une prise de conscience pour le monde de l'éducation à Genève : il ne suffit pas que les responsables politiques décident de réduire les effectifs de classe, de créer des postes d'enseignants généralistes non-titulaires (GNT) chargés de l'appui aux élèves en difficulté, ainsi que la création de services de formation continue et d'encadrement didactique pour vaincre l'échec scolaire. De là naît la conviction, encore partagée aujourd'hui par certains, que le changement doit se faire au niveau des équipes d'enseignants, dans leurs pratiques et croyances ; il ne pourrait être décrété du haut de la hiérarchie, mais devrait être construit en collaboration avec les enseignants de chaque école.

Dès lors, à partir de 1994, un processus bottom-up va être amorcé sous la houlette de Perrenoud⁶, Hutmacher et plusieurs autres chercheurs en éducation. Ce qui, en terre genevoise, est appelé la « Rénovation » est conçu comme un processus en deux temps : une phase d'exploration avec des écoles volontaires de 1995 à 1999 suivie d'une phase d'extension progressive à l'ensemble des écoles du canton, pour aboutir en une dizaine d'années à un nouveau fonctionnement généralisé de l'enseignement primaire genevois (Gather-Thurler, 1998). Autrement dit, il s'agissait de penser la transformation de l'école genevoise selon un processus de changement en profondeur des pratiques et des croyances qui, partant de la base, en tout cas de quelques équipes volontaires, se diffuse progressivement à l'ensemble du système.

Qu'en est-il advenu dans l'enseignement primaire à Genève ? Le Service de la Recherche en Éducation (SRED)⁷ a accepté de nous fournir les taux de redoublement de la 1PH à la 8PH⁸ pour la période s'étalant de 1990 à 2016, ce qui nous a permis de tracer les figures 1.1. (de la 1PH à la 4PH) et 1.2. (de la 5PH à la 8PH).

Figure 1.1. Évolution des taux de redoublement de la 1PH à la 4PH entre 1990 à 2016

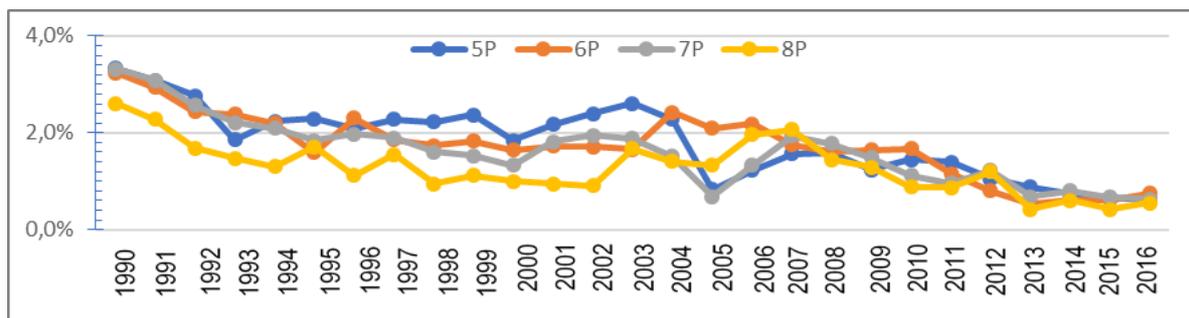


⁶ A cet égard citons également l'apport de son ouvrage « La fabrication de l'excellence scolaire » (1984).

⁷ Pour cette section, nous avons pu bénéficier de l'aide de Madame Annick Evrard du SRED qui a constitué les bases de données à partir desquelles nous avons pu élaborer nos analyses.

⁸ Pour rappel, depuis la réforme HarMoS, l'obligation scolaire à Genève débute dès 4 ans. Les anciennes classes enfantines (1^e et 2^e) ont été intégrées dans l'enseignement primaire et renommées 1PH et 2PH.

Figure 1.2. Évolution des taux de redoublement de la 5PH à la 8PH entre 1990 à 2016



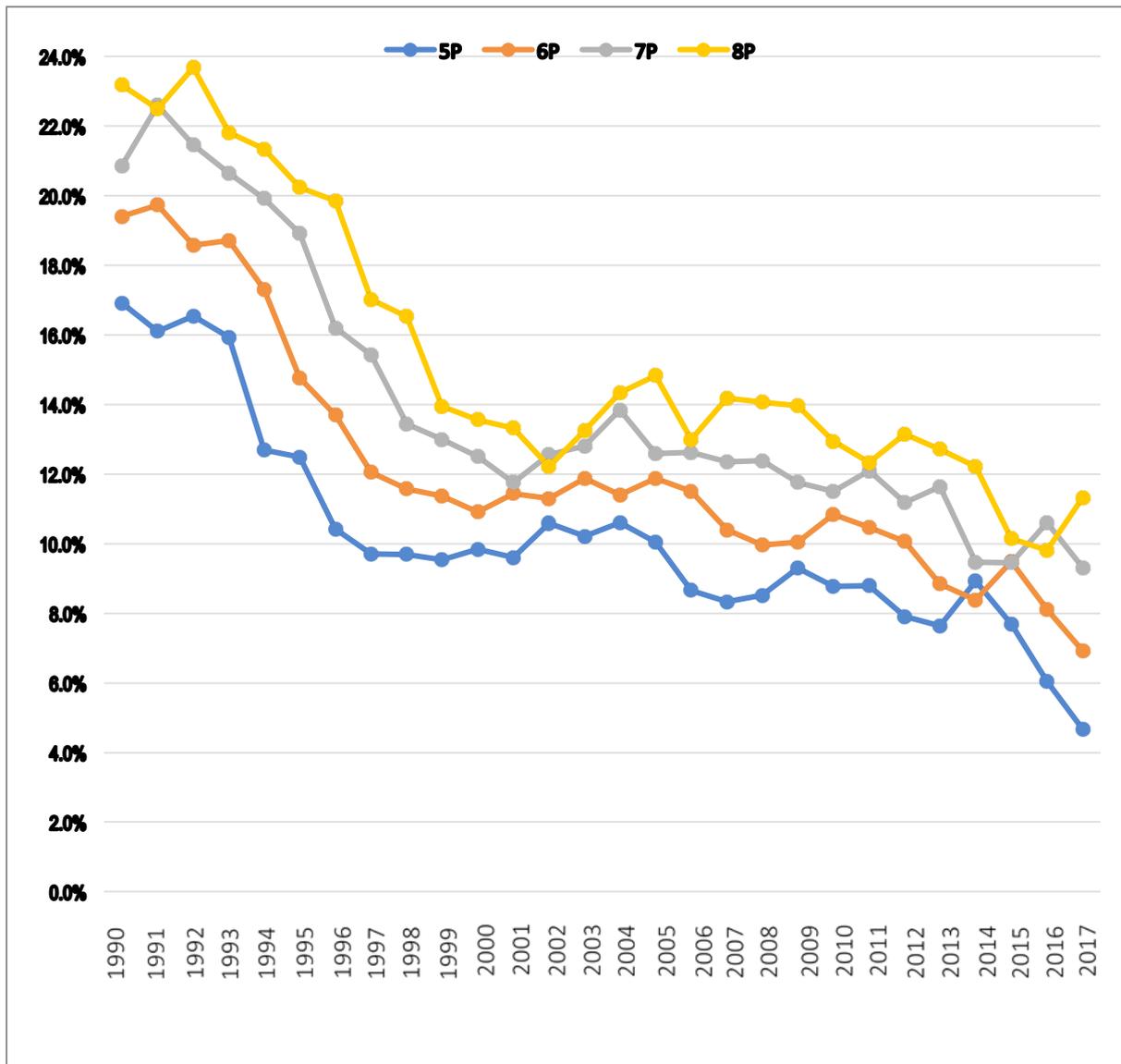
De manière générale, une diminution des taux de redoublement, à quasiment tous les degrés de l’enseignement primaire, peut être observée. Lorsque la différence entre le taux de redoublement enregistré en 2016 et celui de 1990 est calculée, les valeurs obtenues sont les suivantes :

1P	2P	3P	4P	5P	6P	7P	8P
-0,1%	-0,3%	-3,4%	-2,2%	-2,7%	-2,5%	-2,7%	-2,1%

C’est pour la 3PH, ancienne 1P, que la diminution est la plus marquée : de 5,1% en 1990 à 1,7% en 2016. Elle est de l’ordre de 2% pour les degrés allant de la 4PH à la 8PH. En ce qui concerne les 1PH et 2PH, anciennement 1^{re} et 2^e enfantine, nous pouvons parler de stabilité. L’examen fin des chiffres ne permet pas de repérer des bonds significatifs. Bien sûr, il peut être observé quelques pointes vers le haut ou vers le bas dans plusieurs courbes, mais celles-ci ne dépassent jamais 2% avant de reprendre la tendance descendante générale. Ceci nous amène à conclure à une décroissance progressive des taux de redoublement au primaire.

Le SRED nous a également fourni, pour la même période, les taux de retard, ce qui permet de dessiner la figure 1.3. reflétant l’évolution de ces taux de la 5PH à la 8PH.

Figure 1.3. Évolution des taux de retard de la 5PH à la 8PH entre 1990 à 2017



Logiquement, eu égard à la décroissance des redoublements, il peut être observé une lente et progressive diminution des retards en fin d'enseignement primaire. En 1990, 23,2% des élèves étaient en retard d'une année ou plus ; en 2016, ils ne sont plus que 11,8%.

La progressivité de la diminution des taux de redoublement et de retard scolaire a de quoi surprendre tant il s'est passé de choses à propos de l'école dans la Cité de Calvin au cours des trois décennies, tant il y a eu de controverses concernant l'évaluation des élèves, la formation des enseignants et, enfin, l'organisation du Cycle d'orientation (CO).

Ainsi, si nous considérons la période 1994-2006 correspond au temps de la rénovation, il faut bien constater que la décroissance du redoublement avait démarré avant son début et s'est prolongé au-delà de sa mise à mort par une votation populaire. Car, la rénovation, si elle a été globalement bien acceptée par un grand nombre d'enseignants primaires, elle fut également contestée et combattue par un nombre d'enseignants, principalement du secondaire, regroupées en Association pour refaire

l'école (ARLE). Point central des dissensions qui opposaient les adeptes de la Rénovation et les membres d'ARLE, l'évaluation des élèves et, plus particulièrement, leur évaluation par des appréciations qualitatives. ARLE sollicita une votation populaire sur la question et l'obtient. Le 26 septembre 2006, le peuple genevois se prononça à 75% en faveur du retour des notes chiffrées au grand désarroi d'un grand nombre d'enseignants primaires qui s'étaient fortement investis dans la Rénovation. Nombreux furent ceux qui craignaient que le retour de la note engendre une recrudescence du redoublement (*cf.* notamment Maulini, 2003a et b, 2012 ; Vité, 2012). Les chiffres présentés ci-dessus ne semblent actuellement pas valider cette crainte.

De même, en 2009, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) annonce l'entrée en vigueur du concordat intercantonal HarmoS pour le 1er août de la même année. Un délai transitoire de six ans maximum est accordé aux 10 cantons signataires (dont Genève) pour mettre en pratique les divers points du concordat. Parmi eux, signalons : (1) l'uniformisation des structures scolaires cantonales : le degré primaire (école enfantine incluse) devra durer huit ans et le secondaire I, trois ans, (2) l'âge d'entrée à l'école est fixé à quatre ans révolus, ce qui rend l'école enfantine obligatoire, (3) l'introduction de standards nationaux de formation pour la scolarité obligatoire et la vérification de leur atteinte dans le cadre du monitoring suisse de l'éducation. Finie donc la Rénovation qui faisait des enseignants des acteurs essentiels du changement. HarmoS impose une série de changement selon une démarche top-down et soumet les enseignants à la logique de la redevabilité (en anglais, *accountability*). Son implantation à Genève démarre en 2011⁹. Là aussi, la crainte d'une primarisation de l'ancienne école enfantine (*cf.* Veuthey & Marcoux, 2016) et partant d'une augmentation des redoublements ne semblent pas s'être réalisées.

Quelle hypothèse pour expliquer alors la régression du redoublement à Genève ? Depuis 1996, les enseignants primaires sont formés en quatre ans à l'Université. Leur formation se donne notamment pour objectif de relativiser leurs croyances dans les vertus du redoublement : celle-ci produirait-elle les effets escomptés ? De plus, l'entrée progressive dans la profession de ces jeunes enseignants primaires formés à l'Université peut-elle expliquer le déclin du redoublement démontré ci-dessus ? Il serait présomptueux de l'affirmer sans nuance. Notons cependant que plusieurs recherches montrent une incertitude des enseignants genevois à l'égard des bienfaits du redoublement plus grande qu'auparavant (*cf.* notamment Marcoux, Boraita & Crahay, 2016). Cependant, il faut à nouveau rappeler que la diminution des taux de redoublement débute dès 1991, donc avant la mise en place de la formation universitaire des enseignants primaires.

⁹ <http://ge.ch/dip/enseignement/en-bref-schema/4-12-ans>.

Pour aller plus loin : l'apport des comparaisons internationales

Bien qu'ayant, par la suite, largement contribué à la diffusion du modèle finlandais et s'être intéressé, dans d'autres travaux, aux comparaisons internationales, chez Hutmacher (1992, 1993) comme chez Draelants et Dubet, l'analyse se fonde sur les propos et expérience des enseignants d'UN système éducatif. La pertinence des conclusions nous semble donc limitée au système éducatif au sein duquel elles ont été produites : la France pour Dubet, le canton de Genève pour Hutmacher et la Belgique francophone [FW-B] pour Draelants. Elles sont contextualisées et ne peuvent valoir pour les pays qui, officiellement ou non¹⁰, ont adopté la promotion automatique au sein d'une organisation que l'on nomme la structure unique. En définitive, pour traiter avec un maximum de rigueur la question posée en titre de ce texte, il nous semble nécessaire de recourir aux comparaisons internationales et d'étudier les taux de retard d'autres pays européens. Ceci est possible principalement grâce aux données récoltées par PISA. De surcroît, vu le caractère cyclique de ces enquêtes, il est possible d'examiner dans quelle mesure les taux de redoublement sont restés stables dans les différents pays participants ou si, au contraire, ils ont évolué à la hausse ou à la baisse. Dans le cas où des évolutions positives significatives sont observées dans certains pays, il est possible de réfuter le caractère inéluctable du redoublement, idée qui est induite par des auteurs comme Draelants ou Milner.

Ainsi, les études PISA permettent de porter un regard longitudinal sur une série de paramètres caractérisant les systèmes éducatifs. En regroupant les réponses à plusieurs questions posées aux élèves, il est possible de construire un indicateur reflétant les taux de retard à 15 ans¹¹. Dans le tableau qui suit, nous avons uniquement conservé les pays européens, ordonné ceux-ci en fonction du taux de retard calculé pour 2003 et examiné leur évolution jusqu'en 2015. Malheureusement, les questions relatives au fait d'avoir redoublé n'ont pas été posées dans PISA 2000 et 2006.

Nous avons maintenu ce principe pour tous les pays qui ont participé au Survey de 2003. Lorsque cela n'était pas possible, nous avons pris en considération le taux de retard de PISA 2009 pour positionner les pays pour lesquels les données étaient manquantes en 2003. Nous avons ensuite examiné dans quelle mesure les taux de retard étaient stables : 2 ou 3% de fluctuation ne nous paraissant pas pouvoir traduire une tendance, vu que l'erreur standard peut atteindre 2. C'est le cas pour la Suisse dans PISA 2009¹². Dans la majorité des cas, l'erreur standard est inférieure à 1¹³.

¹⁰ Le redoublement est interdit dans certains pays (par exemple, la Suède ou la Norvège) et est autorisé dans certains pays tout en n'étant pas pratiqué sauf cas exceptionnel (notamment, la Finlande).

¹¹ Nous remercions Christian Monseur (Université de Liège, Belgique) pour son aide statistique.

¹² Notons que la Confédération Helvétique comporte 26 cantons qui conservent une certaine autonomie, malgré le compromis HarmoS qui visent une certaine harmonisation. Entre ces cantons, la situation concernant le redoublement varie.

¹³ Les erreurs standards peuvent être obtenues auprès de ce chercheur.

Tableau 1.1. Évolution des taux de retard entre Pisa 2003 et Pisa 2015 dans les 27 pays européens et la Suisse

Pays	Pisa 2003	Pisa 2009	Pisa 2012	Pisa 2015
Slovénie		1,5	3,4	1,9
Royaume-Uni	2,2	2,2	2,7	2,8
République slovaque	2,5	3,8	7,6	6,5
République tchèque	2,7	4,0	4,9	4,8
Croatie		2,8	2,7	1,6
Finlande	2,8	2,8	3,8	3,0
Suède	3,5	4,6	4,0	4,0
Danemark	3,6	4,4	4,7	3,4
Pologne	3,6	5,3	4,2	5,3
Lituanie		3,9	2,5	2,5
Roumanie		4,2	4,5	5,9
Estonie		5,6	3,5	4,0
Bulgarie		5,6	4,8	4,8
Lettonie	7,0	11,1	8,5	5,0
Grèce	7,1	5,7	4,5	5,0
Hongrie	9,7	11,1	10,8	9,5
Autriche	10,2	12,6	11,9	15,2
Irlande	14,4	12,0	8,6	7,2
Italie	15,1	16,0	17,1	15,1
Allemagne	21,6	21,4	20,3	18,1
Suisse	22,0	22,8	19,9	20,0
Com Flamande	24,0	26,0	27,4	24,3
Espagne	29,0	35,3	32,9	31,3
Pays Bas	29,5	26,7	27,6	20,1
Portugal	30,2	35,0	34,3	31,2
Com germanophone	31,6	34,1	31,7	30,5
Luxembourg	38,6	36,5	34,5	30,9
FW-B	38,6	46,0	47,8	46,0
France	39,5	36,9	28,4	22,1

Les différences entre pays¹⁴ que ce soit en 2003, 2009, 2012 ou 2015 sont importantes. Déjà en 2003, nous relevons sept pays (sur 23) dans lesquels le taux de retard à 15 ans était inférieur à 5% et dix dans lesquels ce taux était supérieur à 20% ; dans cinq pays, il était supérieur à 30%. A cette époque, la France occupait la dernière place avec 39,5% suivie par la FW-B et le Luxembourg avec 38,6%. Des constats analogues peuvent être établis avec les données recueillies en 2009, 2012 et 2015. Si nous considérons PISA 2015, nous comptons dix pays (sur 29) qui se caractérisent par un taux de retard égal ou inférieur à 5%. Lorsque le seuil de 10% est pris, sept pays s'ajoute pour un total de dix-sept pays. A l'opposé, les taux de retard restent supérieurs à 30% dans cinq systèmes éducatifs, la FW-B détenant le record avec 46%. Dans l'ensemble, il y a peu d'évolutions importantes : les pays qui faisaient peu redoubler continuent, les autres (ceux qui font beaucoup redoubler) aussi. De même, pour de nombreux pays, les taux de retard restent relativement stables dès lors que l'on tolère des fluctuations de l'ordre de 2 à 4%.

Il existe cependant des pays pour lesquels les variations sont plus importantes. Si nous nous focalisons sur ceux-là, nous observons que la FW-B est le système éducatif qui a connu la hausse la plus importante entre 2003 (38,6%) et 2015 (46%), soit une augmentation de 7,4%. Il est le seul à franchir la barre des 40%. L'Autriche a aussi connu une augmentation importante : de 10,2 en 2003 à 15,2 en 2015, soit une hausse de 5%. À l'opposé, plusieurs pays se caractérisent par une diminution significative : La France est passée de 39,5% à 22,1% soit une baisse de 17,4%, les Pays-Bas de 29,5% à 20,1% (9,4%), le Luxembourg de 38,6% à 30,9% (7,7%) et l'Irlande de 14,4% à 7,2% (7,2% de baisse).

Ces données comparatives interpellent. Elles nous suggèrent une question simple dans sa formulation : pourquoi l'école aurait-elle besoin du redoublement pour fonctionner dans certains pays et pas dans d'autres ? Plus simplement, pourquoi des variations d'une telle ampleur ?

L'évolution des taux de redoublement reste une énigme à maints égards. Dans chaque pays, l'école s'inscrit dans une histoire et celle-ci comporte des traditions. Dans certains pays, la croyance que l'école ne peut fonctionner sans brandir la menace de l'échec et, partant, du redoublement reste apparemment fortement ancrée. Cependant, cette situation n'est pas immuable : il faut se réjouir que, dans de nombreux systèmes éducatifs, le taux des élèves en retard scolaire diminue ; c'est notamment le cas pour l'enseignement primaire dans le canton de Genève, mais aussi en France.

Si nous considérons trois systèmes éducatifs francophones : le canton de Genève, la France et la FW-B nous observons des variations divergentes : diminution progressive et continue à Genève, baisse nette au cours des dernières années en France et augmentation en FW-B. Pourtant, globalement, ces systèmes éducatifs s'observent, se connaissent et parfois s'inspirent l'un de l'autre dans les mesures à prendre et à appliquer, parfois dans le même temps, parfois dans un temps différé. Mais force est de constater que malgré cette proximité, et de mêmes mesures appliquées, des effets opposés sont

¹⁴ Pour faire simple, nous utilisons le terme « pays », ce qui est discutable notamment dans le cas des trois régions linguistiques de la Belgique qui chacune ont droit à une ligne.

observés. Les raisons restent pour une bonne part à comprendre mais une piste à envisager concerne la liberté que s'octroient les acteurs du monde éducatif dans l'application des règles édictées. Crahay et Marcoux (2019) soulignent une différence majeure entre les systèmes éducatifs de la France et de la FW-B : l'un est fortement centralisé et l'autre est décentralisé à l'extrême, au point que Maroy (2007) parle de système de quasi-marché. Si, en France, les décrets ont quasiment force de loi, il n'en est rien en FW-B.

Dès lors, il semble bien que pour appréhender le phénomène de l'échec scolaire, l'analyse des chiffres, tout en restant nécessaire, ne suffit pas. Les croyances des enseignants sont un facteur non négligeable. Hutmacher l'avait bien compris en formulant son hypothèse socio-arithmétique ; celle-ci pose que les enseignants genevois croient que deux élèves en échec par classe fait partie de la normalité. Il s'agit, soulignons-le, d'une croyance qu'aucune preuve n'étaye. Est-elle encore d'actualité aujourd'hui à Genève ? Nul ne le sait. Pourtant, il serait intéressant d'investiguer cette question. Plus globalement, les croyances des enseignants sont un champ qui mérite d'être exploré et, surtout, il conviendrait de chercher à comprendre quand et comment celles-ci se transforment. Hutmacher nous avait encouragé dans ce sens.

Pour conclure et éviter que les processus de discrimination sociale persistent.

L'enseignement primaire genevois semble avoir résisté au retour des notes chiffrées et à la réforme HarmoS mettant en exergue des standards de performance à atteindre selon un calendrier strict ; en quelque sorte, au primaire a perduré une perspective visant la réussite d'un maximum d'élèves, ce qui se traduit par une diminution substantielle des retards scolaires entre 1990 et 2017. Hélas, le redoublement continue à toucher principalement les enfants d'ouvriers et, plus généralement, d'origine modeste (Le Roy-Zen Ruffinen & Mart, 2019). Cependant, il faut souligner ce sont principalement ces derniers qui bénéficient de la diminution du redoublement et, partant, que l'écart s'est réduit au cours des dernières années.

A Genève, c'est le Cycle d'Orientation qui remplit une fonction de triage entre les élèves pour préparer les orientations qui seront prises au niveau post-obligatoires. Ce triage des élèves se fait en principe uniquement sur la base de leurs performances des élèves. Toutefois, Rastoldo et Mouad (2018) ont mis en évidence que ce processus opère une sélection en fonction du milieu social et du genre. De plus, ces chercheurs du SRED montrent qu'au final, avec la réforme de 2011, la sélection s'est accrue : il y a moins d'élèves qui sont admis dans le parcours « noble » et surtout moins d'élèves de milieux « défavorisés ». Ainsi, 87% des élèves issus des milieux favorisés sont scolarisés en R3 alors que seulement la moitié des élèves issus des milieux défavorisés s'y retrouvent. Au final, la réforme de 2011 a accru la sélection. Toujours selon Rastoldo et Mouad (2018) :

un regard rétrospectif à long terme (depuis 1965, c'est-à-dire depuis la généralisation du CO) sur la sélection à l'entrée du CO montre que la proportion d'élèves suivant la section ou le

regroupement le plus exigeant scolairement, augmente régulièrement jusqu'en 2000, se stabilise entre 2000 et 2010, diminue fortement avec la réforme du CO de 2011, date à laquelle le taux d'orientation vers la filière la plus exigeante est revenu au niveau de celui observé à la fin des années 1970 et enfin recommence à augmenter assez régulièrement à partir de 2012 (p. 2).

On ne s'étonnera pas - hélas - de ce que le processus de sélection/orientation soit lié au milieu social des élèves et à leur genre.

Pour ceux qui rêvent d'une école qui réduise les discriminations sociales, l'enjeu prioritaire se situe désormais au niveau du CO ou secondaire 1. C'est une autre problématique car il s'agit de livrer combat aux mécanismes qui sont au cœur de la reproduction des inégalités sociales dénoncées depuis plus de 50 ans par Bourdieu et Passeron (1964) et depuis près de 30 ans par Walo Hutmacher (1993).

Références bibliographiques

- Allal, L. et Schubauer-Leoni, M. L. (1993). Progression scolaire des élèves : la facette « redoublement ». *Recherche en éducation : Théorie et pratique*, 11-12, 41-52.
- Baye, A., Dachet, D. et Crahay, M. (2019). Faut-il faire redoubler ? (pp.156-230). In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck : Bruxelles.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *La reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bressoux, P., Kramarz, F. et Prost, C. (2009). Teachers' training, class-size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119, 540-561. doi:10.1111/j.1468-0297.2008.02247.
- Busino, G. (1982). De la sociologie de l'éducation en Suisse romande de 1960 à 1982. *Revue européenne des sciences sociales*, 63, 251-302.
- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck : Bruxelles.
- Crahay, M. & Marcoux, G. (2019). Mais pourquoi les taux d'échec varient-ils autant selon les systèmes éducatifs ? Est-il possible de les faire diminuer là où ils sont nombreux ? (pp.53-110). In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck : Bruxelles.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 52.
- Dubet, F. (2002a). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et sociétés*, 9, 13-25. doi : 10.3917/es.009.0013

Dubet, F. (2002b). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Gather-Thurler, M. (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives, In F. Cros (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation* (pp. 229-257). Paris : INRP.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. et Freymond, M. (2014). Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main. L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIXe -XXe siècle). In Ph. Borgeaud, Ch. Bruland, R. Hofstetter, J. Lacki, M. Porret, M. Ratcliff et B. Schneuwly (dir.), *La Fabrique des savoirs* (pp. 79-116). Chêne-Bourg, Suisse : L'Équinoxe.

Hutmacher, W. (1992). L'école a besoin d'échec. In J.-P. Fragnière & A. Compagnon (Éds.), *Échec scolaire et illettrisme* (pp. 51-69). *Cahier EESP n° 14*. Lausanne, Suisse : EESP.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Suisse : Service de la Recherche sociologique, Cahier n° 36.

Legrand, L. (1982). *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : la Documentation française.

Le Roy-Zen Ruffinen, O. et Mart, L. (2019). *Repères et indicateurs statistiques (n° 82)*. D1. Transitions dans l'enseignement primaire public. Note d'information. Genève : SRED.

Marcoux, G., Boraita, F. & Crahay, M. (2016). A propos de la structuration, de l'enracinement culturel et de la modifiabilité des croyances des enseignants sur le redoublement : synthèse d'un programme de recherche FNS. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2), 367-384.

Maroy, Ch. (2007). Pourquoi et comment réguler le marché scolaire. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 55.

Maulini, O. (2003a). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Éducateur*, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande », 2, 33-37.

Maulini, O. (2003b). La note : claire, juste et exigeante ? Contre-argumentaire pour votation populaire. *Éducateur*, 3.

Maulini, O. (2012). Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions. *Diversité*, 169, 133-137.

Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Le Seuil.

- Monso, O. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents. *Éducation et formation*, 85, 47-61.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Posthumus, K. (1947). *Levensgehell en school*. La Haye : s. éd.
- Rastoldo, F. et Mouad, R. (2018). *Repères et indicateurs statistiques (n° 61). D3. Transitions à l'intérieur de l'enseignement secondaire I*. Note d'information. Genève : SRED.
- Roller, S. & Hamein, A. (1961). *Enquête sur les retards scolaires. Résultats concernant le 6e degré de la scolarité obligatoire*. Genève : Département de l'Instruction publique.
- Veuthey, C. et Marcoux, G. (2016). Évaluation à l'école première : une clarification des objectifs scolaires porteuse d'échec ? (pp. 97-115). In C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question : analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Vité, L. (2012). Feu l'école enfantine n'est pas à primariser ! *Éducateur*, 3, 31.