

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 13 (1991)

Heft: 3

Artikel: Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants

Autor: Pini, Gianreto

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786286>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Effets et méfaits du discours pédagogique: échec scolaire et redoublement vus par les enseignants

Gianreto Pini

Au cours des vingt dernières années, la lutte contre l'échec scolaire a déclenché un vaste débat sur le fonctionnement de l'école, suscité de grands espoirs et donné lieu à un nombre important d'initiatives. Celles-ci ont abouti notamment à une diminution des redoublements. Pourtant, après quelques années, la tendance s'est brusquement inversée: la proportion de redoublants a repris une courbe ascendante.

Pour essayer d'éclairer ce phénomène, nous présentons les résultats d'une enquête sur l'attitude des enseignants primaires genevois face au redoublement. Cette recherche nous permet d'étayer la thèse suivante: le changement observé est imputable, au moins partiellement, au discours pédagogique lui-même, qui, n'ayant pas réussi à tenir ses promesses sur le terrain de l'application pratique, a fini par jeter le discrédit sur ses propres analyses et sur les solutions qu'il propose.

Discours et réalité pédagogiques

Sinon dans la nature, c'est au moins dans la tradition du discours pédagogique que d'assumer les tons de la critique acerbe et de l'enseignement prescriptif, tout en demeurant étonnamment éloigné des réalités constitutives de la pédagogie au quotidien.

Cela fut en effet le cas pendant longtemps, à l'époque où ce discours puisait l'essentiel de ses arguments dans les œuvres des philosophes de l'éducation, ou dans celles, exemplaires mais inimitables, de quelques éducateurs de génie. Pour celui qui s'initiait au métier d'enseignant, ce discours avait quelque chose

d'étrange en cela même qu'il n'était trompeur pour personne: on savait bien, avant même d'avoir pris l'exacte mesure des choses, que l'enseignement au jour le jour n'avait de rapports que lointains, et pour ainsi dire «académiques», avec ce monde d'idéalistes, censeurs et visionnaires, à qui l'on devait pourtant la culture (et aux yeux de certains la noblesse) de la profession. Ainsi, chacun savait qu'étudier Rousseau ou Pestalozzi, Freinet ou Montessori signifiait apprendre, non le métier, mais la culture de ce métier: chose réputée légitime par le fait que le savoir, bien plus que d'incertaines aptitudes ou techniques pédagogiques, semblait justifier l'existence même d'une corporation d'éducateurs professionnels. Etrange elle l'était donc, cette situation, où «pratique» et «théorie» se côtoyaient sans jamais dialoguer: mais pas vraiment ambiguë; leurs rôles respectifs étant rapidement cernés, les divergences évidentes entre ces deux versants de la question n'assumaient jamais un caractère réellement conflictuel.

Avec l'avènement d'une pédagogie s'engageant résolument sur les chemins de la science, et décidée à y puiser les moyens de son développement, on pouvait espérer qu'un tel fossé dût progressivement s'estomper: non en ce que les différences entre théorie et pratique fussent destinées à disparaître, mais dans le sens que le discours reposât désormais sur des connaissances solidement établies, et, donc, qu'il pût enfin servir de guide à l'action du praticien.

Or, quelques décennies après, qu'en est-il de ces propos?

Sur le plan des intentions probablement plus qu'au niveau de sa pratique, la pédagogie affiche aujourd'hui ouvertement ses ambitions scientifiques: terme qui, avec le substantif dont il dérive, et avec celui de recherche, sert à qualifier la plupart de ses institutions, projets et activités. Sur le plan des connaissances proprement dites, le bilan est modeste; chose cependant normale, quelques dizaines d'années constituant un laps de temps relativement bref pour une discipline à la recherche de son identité scientifique. Quant à lui, le discours n'a pas su s'adapter, demeurant en grande partie dogmatique et prescriptif, alors même que l'apprentissage difficile de la science aurait dû l'induire, sinon au silence, du moins à la prudence et à la modération. Si cela n'avait été que peine perdue, le bilan ne serait pas à nos yeux motif d'inquiétude. Malheureusement, créditée du prestige que l'on accorde volontiers à toute activité se réclamant de la recherche scientifique, la pédagogie n'est plus dans la condition de décevoir impunément les espoirs qu'elle suscite.

Notre intention n'est pas d'aborder ici ce problème vaste et complexe. Nous souhaitons simplement évoquer un exemple concret, révélateur d'une tendance peu réjouissante, et préfigurant un mouvement qui pourrait s'amplifier au cours des années à venir. A titre illustratif plus qu'en forme de véritable démonstration, nous ferons état des résultats d'une petite enquête, qui, bien que relativement modeste, semble apporter quelques éléments d'appréciation intéressants.

Depuis une vingtaine d'années, la lutte contre l'échec scolaire constitue l'un des thèmes majeurs de la réflexion pédagogique. Objet d'études diverses et

fouillées, ce phénomène est apparu comme le signe le plus intolérable d'un certain dysfonctionnement de l'école: contraire aux idéaux et aux finalités de l'instruction publique, contribuant à reproduire et à perpétuer les inégalités (et donc les injustices) sociales, préjudiciable pour l'individu, coûteux pour la collectivité, frustrant pour les enseignants, l'échec scolaire est bel et bien devenu la cible privilégiée de toutes les croisades pédagogiques. C'est donc tout à fait naturellement qu'autour de ce thème s'est développé un vaste discours, qui, partant d'une analyse des causes du phénomène, est rapidement passé sur le terrain des stratégies et des mesures prétendument aptes à y apporter remède.

Au nombre des causes, trois grandes catégories ont été identifiées, faisant appel à des facteurs d'ordre individuel, social et pédagogique. Ecartés, à juste titre malgré quelques excès, les arguments stériles inspirés par l'idéologie dite des dons et des aptitudes naturelles, la contribution la plus importante a été fournie par les sociologues de l'éducation, dont le mérite est d'avoir montré les relations nombreuses et décisives entre origine sociale et réussite scolaire. Souvent convaincante tant sur le plan des faits que sur celui de l'explication, cette analyse a semblé conduire à une solution possible du problème: solution en apparence d'autant plus concevable qu'elle n'impliquait en rien une modification véritable des causes du phénomène (les facteurs d'inégalité dus à l'appartenance sociale), mais conférerait à l'école un rôle en quelque sorte réparateur, restaurant a posteriori une certaine forme d'égalité face à la réussite scolaire.

Résumée par la célèbre formule: «Traiter inégalement pour combattre l'inégalité d'origine», cette vision des choses a cru déceler une responsabilité spécifique de l'école, qui, s'abritant derrière un principe d'équité formelle (tous les élèves égaux en droits et en devoirs), ne pouvait que reproduire, en les amplifiant souvent, les inégalités socialement conditionnées face à l'acquisition des compétences et à la certification scolaires.

Suscité à l'origine par les sociologues de l'éducation, ce débat a paru conférer force et dignité à quelques idées intéressantes, mais de pur bon sens, nées au cours des mêmes années: pédagogie de maîtrise, pédagogie par objectifs, évaluation formative, adaptation de l'enseignement, etc. Vers la fin des années soixante-dix, la voie semblait donc prometteuse, et la réflexion s'engagea sans tarder dans l'étude d'approches d'inspirations théoriques diverses, plus ou moins souples, intégrées, cycliques, formelles, etc.

Tout cela a certainement nourri un des grands thèmes de la pédagogie contemporaine, soulevant de réels espoirs et provoquant un foisonnement considérable d'idées. Cela a également contribué, ce qui était probablement inévitable, à créer une nouvelle doctrine, accréditant l'idée (et, quelquefois, la «certitude») que l'avenir appartiendrait à une pédagogie faisant de la différence l'arme même de son succès.

Un enseignement véritablement différencié (traduction pédagogique de l'inégalité de traitement préconisée par les sociologues), s'appuyant sur un diagnostic précis des difficultés d'apprentissage et s'adaptant aux spécificités individuelles, serait en effet la condition d'un progrès réellement significatif; nivellateur certes, mais par le haut, et apte à combattre efficacement cette tare inséparable de l'école qu'est l'insuccès et l'échec scolaire.

Avec l'apparition de ce nouveau mode de pensée, le «redoublement», signe par excellence et forme la plus évidente de l'échec scolaire, perdait non seulement sa raison d'être, mais devenait la mesure même de l'inefficience pédagogique.

Ainsi, dépouillé d'une légitimité plongeant ses racines dans une conception méritocratique de la réussite, dénoncé comme néfaste pour l'avenir scolaire et personnel de l'élève, le redoublement perdait ses derniers arguments à décharge: car, en fait, plus rien ne permettrait de le concevoir comme inéluctable: à condition, bien entendu, que l'école fasse son devoir sur la voie que la pédagogie s'apprêtait à lui tracer. Sommaire, une telle description l'est sans doute un peu, ne serait-ce qu'en raison de son caractère très succinct. Pourtant, elle ne trahit probablement pas outre mesure un certain état d'esprit de l'époque; ou, tout au moins, elle résume assez fidèlement l'image qui en a été perçue par de nombreux enseignants, qui, attentifs aux évolutions de la discipline, n'ont pu être que séduits par l'assurance d'un raisonnement érigé en véritable démonstration. Or, c'est là précisément, dans son aptitude à enchaîner prémisses et conséquences avec une rigueur formelle souvent irréprochable, que réside la force persuasive du discours pédagogique. Force persuasive certes, mais faiblesse aussi, car la réalité n'a aucun devoir d'allégeance aux modèles formellement cohérents fabriqués par l'esprit humain: de sorte que, mis à l'épreuve des faits, le discours perd une grande partie de sa vigueur, se révélant conceptuellement inadéquat et souvent incapable de tenir ses promesses sur le terrain de l'application pratique. En attendant, toutefois, nombreux sont ceux qui y ont cru, et qui, s'étant engagés dans des entreprises condamnées à réussir, subissent le contrecoup d'une désillusion d'autant plus douloureuse qu'elle était en grande partie inattendue. Rien ne sert alors d'expliquer que les ambitions étaient peut-être démesurées, ou les moyens insuffisants, ou les efforts maladroits; et que, après tout, le combat ne fait que commencer. Pour la plupart, c'est là que le combat s'arrête, avec le sentiment, sinon d'avoir été trompés du moins d'avoir été naïfs, et avec la conviction qu'entre «pédagogie officielle» et «pédagogie réelle» l'écart est toujours aussi irréductible.

Voilà où réside, nous semble-t-il, le véritable danger du discours pédagogique: non en ce qu'il soit si peu et si rarement conforté par l'expérience, mais plutôt dans le fait qu'il aboutisse fatalement à discréditer ses propres intentions (louables la plupart du temps) et le travail de ceux qui tentent, péniblement, d'apporter quelques lumières dans un paysage encore très largement inexploré.

Rien ne nous permet de dire, aujourd'hui, si au baromètre de l'audience pédagogique, le message des spécialistes a moins de crédit qu'il y a 10 ou 15 ans. Quand bien même cela pouvait être établi, il serait fort malaisé d'en déceler les causes, et fort maladroit de vouloir en invoquer une seule et unique. Nous sommes néanmoins persuadés qu'un tel mouvement est réellement en marche, et qu'en cela la «responsabilité» du discours pédagogique n'est pas complètement déagée.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le rappeler, nous n'aborderons pas ici l'analyse de ce problème. Y avoir insisté avec quelque lourdeur n'est cependant pas inutile à une époque où, dans bien d'autres domaines que celui de l'échec scolaire et du redoublement, des phénomènes analogues paraissent se

produire. Dans la suite de ce texte nous présenterons les résultats d'une petite recherche, montrant à quel point, dans un cas et dans un contexte particuliers tout au moins, le fossé semble important entre les idées généralement admises au sein de la communauté scientifique et l'opinion manifestée par un échantillon d'enseignants.

Cadre de la recherche et aspects méthodologiques

Dans la partie introductive de ce texte, nous avons rappelé pour quelles raisons, au début des années soixante-dix, le redoublement était apparu comme une réalité difficilement acceptable dans nos systèmes d'enseignement.

Avec une volonté évidente d'endiguer le phénomène, des moyens considérables ont été mis en œuvre, donnant lieu quelquefois à des réformes d'une certaine importance. Dans ce domaine, l'école primaire genevoise s'est particulièrement distinguée avec l'introduction du dispositif «Fluidité», qui par un réaménagement de l'organisation scolaire et, surtout, grâce à la création d'une nouvelle fonction pédagogique (la «maîtresse d'appui») avait pour but de réduire sensiblement les taux d'échec au début de la scolarité obligatoire.

Appliquée pour la première fois pendant l'année 1974–75, cette innovation sembla tout d'abord couronnée de succès. En effet, en l'espace de quelques années seulement, les taux de redoublement connurent un fléchissement important: variant entre 4% et 7% d'une volée d'élèves selon le degré de l'enseignement primaire, ces taux subirent une baisse d'environ 50%, se situant entre 2% et 3% vers la fin de la décennie. Malheureusement, l'éclaircie ne fut pas de longue durée. Dès 1980 la tendance s'inversa brusquement, atteignant rapidement des valeurs comparables à celles que l'on observait avant la mise en place de la réforme.

Les facteurs à l'origine de cette évolution inattendue sont sans doute multiples et complexes. Il est cependant probable qu'à cette évolution contribuèrent, dans une mesure d'ailleurs difficilement appréciable, un certain nombre de changements ayant caractérisé les représentations et le comportement des enseignants face à l'évaluation sommative, à l'échec scolaire et aux conséquences qui lui sont associées.

C'est précisément pour obtenir une meilleure connaissance de l'*attitude des enseignants primaires genevois face au redoublement* que nous avons entrepris la présente recherche au cours de l'année scolaire 1988–89, avec la collaboration d'un groupe d'étudiants et dans un but de formation méthodologique, mais sans en attendre des révélations surprenantes. C'est en revanche parce que les résultats nous ont effectivement surpris que nous jugeons utile d'en faire un bref compte rendu: comme illustration, nous l'avons dit, du contraste qui semble exister entre la «position officielle» de la pédagogie sur ce sujet et l'opinion de ceux à qui cette position officielle devrait servir de guide.

Selon une démarche communément utilisée en sciences humaines, nous avons abordé l'étude de cette question à l'aide d'une échelle d'attitudes, éla-

borée selon la méthode dite de Likert, et comprenant dans sa forme définitive 20 items. Chaque item énonçait une opinion mettant l'accent sur le caractère utile ou inutile, équitable ou injuste, bénéfique ou préjudiciable, évitable ou inévitable, etc. du redoublement, et traduisait ainsi soit une attitude d'opposition et de rejet soit une attitude d'acceptation ou, tout au moins, de tolérance (non-rejet). Face à chaque énoncé, l'enseignant exprimait son degré d'adhésion ou de refus au moyen d'une échelle comportant 4 modalités de réponse: tout à fait ou assez d'accord; plutôt ou tout à fait en désaccord avec l'opinion correspondante.

De plus, considérant l'attitude face au redoublement comme une entité complexe et multidimensionnelle, les différentes opinions ont été inventoriées par rapport aux 5 domaines que voici:

- A. Conséquences pour l'élève sur le plan personnel [du redoublement];
- B. Conséquences pour l'élève sur le plan scolaire et pédagogique ;
- C. Fonction et rôle institutionnels du redoublement;
- D. Implication personnelle de l'enseignant face au redoublement;
- E. Perception quant à la possibilité de maîtriser le phénomène.

Enfin, pour des raisons d'ordre formel plus que véritablement fondamental, nous avons utilisé un nombre égal d'items énonçant des opinions d'acceptation ou de rejet, et un nombre égal d'items pour chacun des 5 domaines considérés (les indications dans les cellules du tableau se réfèrent à la numérotation des items dans l'instrument):

		Domaines considérés				
		A	B	C	D	E
Sens de l'opinion	Rejet	4 16	7 12	3 20	2 8	15 18
	Non-rejet	10 14	1 17	5 13	11 19	6 9

Par un procédé de codage prévoyant l'attribution d'une note comprise entre 1 et 4 points selon le sens de l'opinion et la réponse du sujet, nous avons établi un score d'attitude pour chaque individu, situé sur une échelle allant d'un minimum de 20 à un maximum de 80 points. Ainsi, un score supérieur à 50 (point central de l'échelle) est censé traduire une attitude globale d'acceptation (de non-rejet) vis-à-vis du redoublement, d'autant plus nette que la valeur numérique du résultat est élevée. En revanche, les scores situés sur la partie inférieure de l'échelle révèlent une attitude de rejet et d'opposition, d'autant plus marquée que leur valeur numérique est faible.

Le même procédé peut naturellement être appliqué à chacun des 5 domaines, ce qui donne des résultats compris entre 4 et 16 sur une échelle où la valeur 10 constitue le point central.

En raison de contraintes essentiellement pratiques, l'instrument de recherche n'a fait l'objet que d'une validation préalable sommaire. De ce fait, le

contenu ou la formulation de certains items sont probablement insatisfaisants, comme le suggèrent quelques remarques d'enseignants ou les indications fournies par les traitements statistiques usuels (corrélations items-test notamment). Dans l'ensemble, toutefois, l'instrument présente une consistance interne au moins acceptable, le coefficient alpha de Cronbach étant conforme aux normes habituellement requises dans ce domaine ($\alpha = .81$).

Enfin, notre étude a été réalisée sur un échantillon de 95 instituteurs exerçant dans différentes écoles du canton de Genève. Après avoir éliminé trois enseignants présentant un taux relativement élevé de non-réponses (> 5), l'échantillon définitif se compose de 92 individus, soit entre 5% et 10% du corps enseignant primaire genevois.

Présentation des résultats

Les résultats relatifs à l'ensemble des 20 items (scores obtenus en sommant les différentes notes partielles de chaque individu) s'échelonnent entre un minimum de 34 et un maximum de 73 points, et présentent les caractéristiques statistiques suivantes:

Moyenne (m): 54.92 Ecart type (s): 8.09
Intervalle de confiance de la moyenne, au seuil .99: 52.74 – 57.10

De plus, en testant l'hypothèse d'égalité de la moyenne générale à la valeur centrale de l'échelle ($H_0 \rightarrow \mu - 50 = 0$) selon le modèle:

$$(x - 50) = (m - 50) + (x - m)$$

(où x désigne le score individuel quelconque et m la moyenne observée de l'échantillon) on constate:

- non seulement que la valeur de p est inférieure à .001 ($F = 34.07$ avec 1 et 91 dl),
- mais, surtout, que le rapport entre somme des carrés systématiques $[\Sigma(m - 50)^2]$ et somme des carrés totaux $[\Sigma(x - 50)^2]$ est égal à 0.27.

S'interprétant comme le coefficient η^2 (êta carré) dans le cas usuel d'analyse de la variance, cet indice montre que, par rapport à la situation admise sous hypothèse nulle, 27% de la variance totale serait «expliquée» par l'écart observé entre la moyenne de la distribution et la valeur théorique de 50.

Pour l'ensemble de notre échantillon, la nature des résultats est donc claire, la moyenne se situant de façon stable sur la portion de l'échelle qui décrit une attitude d'acceptation (ou, tout au moins, de non-rejet) plutôt qu'une attitude d'opposition et d'hostilité. Certes, un écart d'environ 5 points par rapport à la valeur centrale du continuum peut être différemment apprécié. On retiendra cependant que 71 enseignants (soit 77% de l'effectif total) présentent un résultat supérieur à 50, et que 25 d'entre eux (27%) se trouvent sur le tiers supérieur de l'échelle (résultat supérieur à 60).

Si l'on considère maintenant les 5 domaines que nous avons distingués, on constate tout d'abord que l'attitude d'acceptation est particulièrement forte dans le deuxième, concernant *les conséquences du redoublement sur le plan scolaire et pédagogique*.

Globalement, nos résultats présentent les caractéristiques suivantes:

Moyenne (m): 12.49 Ecart type (s): 2.01
 Intervalle de confiance de la moyenne au seuil .99: 11.95 – 13.03

Ajoutons simplement que le même indice déjà utilisé précédemment, établissant le rapport entre somme des carrés systématiques et somme des carrés totales relativement à une hypothèse de même nature ($\mu_B - 10 = 0$), est ici de 0.61 ($F = 141.34$ avec 1 et 91 dl).

La moyenne de l'échantillon est donc très nettement décalée vers la partie supérieure de l'échelle, où figurent également 84% des scores individuels. Par conséquent, la tendance générale des résultats ne souffre d'aucune ambiguïté, comme l'attestent de façon encore plus éloquente les distributions relatives aux 4 items consacrés à cet aspect du problème. (Les deux valeurs numériques indiquent le pourcentage d'enseignants qui se déclarent en *accord* [A] ou en *désaccord* [D] avec l'opinion exprimée par l'item: assez ou tout à fait dans le premier cas; plutôt ou tout à fait dans le second. Entre parenthèses figure le numéro d'ordre de l'item au sein de l'instrument):

<i>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. [17]</i>	A = 97% D = 3%
<i>Pour l'élève qui redouble, le fait qu'il pourra parcourir une deuxième fois la totalité du programme est en général bénéfique. [1]</i>	A = 87% D = 13%
<i>Trop souvent le redoublement a des effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève. [12]</i>	A = 16% D = 84%
<i>Il est rare que le redoublement d'une classe soit vraiment profitable pour l'élève. [7]</i>	A = 27% D = 73%

D'un point de vue scolaire et pédagogique, le redoublement apparaît donc comme ayant un rôle essentiellement «positif»: parce qu'une année supplémentaire permet à certains élèves de mûrir et par l'effet bénéfique d'une révision totale du programme, le redoublement est considéré comme une mesure adéquate, souvent profitable, et qui ne comporte pas des conséquences véritablement négatives pour la scolarité ultérieure des élèves.

Le caractère net et massif de ces résultats ne peut manquer de surprendre: d'une part, comme nous l'avons dit, parce qu'il s'oppose très clairement à une argumentation souvent développée par le discours pédagogique; mais aussi, d'autre part, parce qu'il s'agit d'un domaine où l'on saurait difficilement tenir pour négligeable l'avis des enseignants.

Face à une telle situation, le temps n'est plus d'instruire des procès ou de se perdre en dissertations arides. Pour l'observateur de la réalité pédagogique, le

problème est plutôt de comprendre pourquoi, à propos d'un même phénomène, coexistent aujourd'hui des opinions aussi nettement divergeantes.

Deux autres domaines présentent des résultats également orientés vers une attitude d'acceptation. Ils se réfèrent à *l'implication personnelle de l'enseignant* et à *sa perception quant à la possibilité de maîtriser le phénomène*.

Concernant le premier aspect, la distribution des résultats présente les caractéristiques que voici:

Moyenne (m): 11.11 Ecart type (s): 2.44
Intervalle de confiance de la moyenne au seuil .99: 10.45 – 11.77

Comme l'indiquent les limites de l'intervalle de confiance, la moyenne reste assez clairement placée sur la partie supérieure de l'échelle. Il semblerait donc que son propre rôle, sans doute ingrat, d'acteur principal dans le processus qui conduit au redoublement n'est pas de nature à engendrer chez l'enseignant une réaction de rejet ou d'opposition.

Bien que comportant un item à la formulation douteuse (le dernier de la liste ci-après), nos résultats mettent en évidence deux choses: d'une part, que l'enseignant ne semble pas considérer le redoublement comme un échec de son propre enseignement et, d'autre part, que cette mesure ne constitue pas à ses yeux une forme d'injustice dont l'élève serait en quelque sorte victime. Malgré cela, et c'est bien compréhensible, l'enseignant n'en est pas à traiter ce problème comme une quelconque question banale d'intendance, le sentiment de malaise et de culpabilité qu'avoue une proportion non négligeable de réponses l'attestant de façon convaincante.

Je n'ai pas l'impression de vivre le redoublement d'un élève comme un échec de mon enseignement. [19] A = 72 %
D = 28 %

Lorsque je dois faire doubler un élève, je ne peux pas m'empêcher de penser qu'il s'agit malgré tout d'une mesure injuste. [2] A = 28 %
D = 72 %

La décision de faire doubler un élève me laisse avec un sentiment de culpabilité et de malaise. [8] A = 41 %
D = 59 %

Une décision de redoublement est toujours difficile. Pourtant, lorsque les résultats de l'élève l'exigent, l'enseignant se doit de la prendre en faisant abstraction de toute autre considération. [11] A = 51 %
D = 49 %

L'autre domaine caractérisé par une tendance d'acceptation assez marquée (*la possibilité de maîtriser le phénomène*) fournit les résultats suivants:

Moyenne (m): 10.77 Ecart type (s): 1.96
Intervalle de confiance de la moyenne au seuil .99: 10.24 – 11.30

Toujours significativement supérieure à 10, la moyenne de ce répertoire d'items traduit un certain scepticisme quant à la possibilité de faire face aux difficultés graves d'apprentissage autrement qu'en ayant recours au redoublement.

Les deux premiers items présentent un caractère particulièrement éloquent, et déterminent à eux seuls la tendance générale pour l'ensemble de la catégorie. Les deux autres, plus vagues, imprécis et probablement plus difficiles à évaluer, comportent en revanche une variabilité importante des opinions et un plus grand désaccord entre enseignants:

<i>Les moyens proposés par les spécialistes de l'éducation pour éviter le redoublement sont peu réalistes et difficilement applicables. [6]</i>	A = 85 % D = 15 %
<i>En s'y prenant de façon adéquate, l'enseignant devrait pouvoir éviter la plupart des redoublements au cours de l'école primaire. [15]</i>	A = 35 % D = 65 %
<i>Le redoublement est souvent inévitable puisque l'échec de l'élève est dû principalement à des facteurs extra-scolaires que l'école ne peut pas corriger. [9]</i>	A = 57 % D = 43 %
<i>Il suffirait de quelques modifications dans le fonctionnement actuel de l'école pour réduire sensiblement le nombre d'élèves qui redoublent. [18]</i>	A = 47 % D = 53 %

Dans cette catégorie, l'élément le plus frappant concerne le faible crédit qu'accordent les enseignants aux moyens proposés par les spécialistes de l'éducation: peu réalistes et difficilement applicables selon l'énoncé de l'item, opinion à laquelle adhèrent plus de 8 instituteurs sur 10. Assurément, comme toujours en pareil cas, la forme même du questionnaire exclut la nuance, et conduit parfois à une amplification des tendances. Il n'en reste pas moins que le rejet est massif, et le verdict sans doute inquiétant: car, si le schisme entre «théoriciens» et «praticiens» de l'éducation n'est pas forcément consommé, la crédibilité du message savant en la matière apparaît en revanche très sérieusement ébranlée.

De ce point de vue, l'idée que par une approche pédagogique appropriée l'école serait en mesure d'éviter la plupart des échecs semble rejetée par deux tiers des enseignants: signe, probablement, qu'à leurs yeux les possibilités de l'école demeurent limitées, et que le principe même de neutraliser la différence par la différence est encore loin d'apparaître comme une solution praticable et prometteuse.

Les deux derniers domaines, inhérents aux conséquences d'ordre personnel ainsi qu'au rôle et à la fonction institutionnels du redoublement, fournissent des résultats moins tranchés, n'indiquant aucune tendance claire d'acceptation ou de rejet. En particulier, les moyennes des deux distributions (respectivement 10.35 et 10.21) ne diffèrent plus significativement du point central de l'échelle.

Il est cependant intéressant de remarquer que, dans le deuxième cas surtout, la valeur relativement «neutre» de la moyenne résulte moins d'opinions instables ou indécises que d'opinions assez nettement contrastées d'un item à l'autre. Il n'est donc pas inutile d'en faire une brève présentation, en considérant les résultats relatifs aux deux catégories d'items.

Concernant les *conséquences du redoublement sur le plan personnel*, ces résultats se présentent de la façon suivante:

<i>Le redoublement ne fait qu'accroître le désavantage des élèves qui sont déjà défavorisés en raison de leur origine sociale ou culturelle. [16]</i>	A = 31 % D = 69 %
<i>Le redoublement influe négativement sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités et ses moyens de réussir. [4]</i>	A = 37 % D = 63 %
<i>On a eu tendance à exagérer le rôle négatif du redoublement. Au cours de l'école primaire, le redoublement est rarement vécu par l'élève comme un échec. [10]</i>	A = 48 % D = 52 %
<i>Comme toute chose désagréable, le redoublement est, pour l'élève, une occasion de se confronter aux difficultés de la vie. [14]</i>	A = 55 % D = 45 %

Surprenant est ici le désaccord entre l'opinion des enseignants et deux arguments-clés du discours pédagogique sur l'échec scolaire et le redoublement. En effet, pour une solide majorité d'instituteurs, le redoublement n'aurait d'influence véritablement négative ni sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités et ses moyens de réussir, ni sur la situation d'enfants déjà défavorisés en raison de leur origine sociale ou culturelle. Au plan des conséquences personnelles, il semblerait donc que le redoublement, mesure désagréable certes, et même sans doute fâcheuse lorsqu'elle interrompt brusquement la carrière scolaire d'un élève, soit généralement considéré comme dépourvu d'effets véritablement marquants à plus long terme.

Concernant les deux autres items, les avis sont beaucoup plus partagés, accord et désaccord étant, dans l'ensemble, assez équitablement répartis. Le dernier domaine enfin, consacré au *rôle et à la fonction institutionnels du redoublement*, est surtout intéressant en ce qu'il montre chez les enseignants une évidente capacité de discernement. En effet, tout comme l'adhésion à certains points de vue apparaît nette et massive, le rejet d'arguments jugés inopportuns ou contraires à leur perception des choses se manifeste également avec force et sans ambiguïté:

<i>Le redoublement est généralement inutile puisque la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante. [20]</i>	A = 11 % D = 89 %
<i>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. [13]</i>	A = 71 % D = 29 %
<i>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. [3]</i>	A = 64 % D = 36 %

Le redoublement permet quelquefois de préserver une certaine «justice» entre élèves qui n'ont pas les mêmes capacités ou qui ne fournissent pas le même effort. [5]

A = 36 %
D = 64 %

Le redoublement serait donc acceptable non seulement par respect du collègue de l'année suivante (ou par la crainte de son jugement...), mais, surtout parce qu'en l'état actuel des choses, miser sur la possibilité d'un rattrapage ultérieur est un pari que 9 enseignants sur 10 jugent sans issue véritable. C'est peut-être d'ailleurs parce qu'une effective prise en charge de l'élève fortement «retardé» n'est même pas envisageable, que celui-ci est jugé le plus souvent «inoffensif» pour le déroulement normal du travail scolaire.

Enfin, l'idée que par le redoublement l'école parviendrait à assurer un traitement équitable de ses élèves semble aujourd'hui très largement dépassée, 44% des enseignants y opposant une réaction de désaccord total.

Très schématiquement, les résultats présentés jusqu'ici peuvent se résumer de la façon suivante.

En tant que recours ultime face à des situations d'une certaine gravité, le redoublement apparaît aux instituteurs genevois comme une mesure pour le moins acceptable. A cela trois sortes de raisons.

Sur le plan scolaire et pédagogique, ses effets sont jugés le plus souvent bénéfiques pour l'élève confronté à des difficultés d'apprentissage importantes (mieux se préparer aux difficultés de la scolarité future, parcourir une deuxième fois la totalité du programme). Ensuite, par rapport au fonctionnement actuel de l'école (rattrapage impossible au cours de l'année suivante) et face à l'absence d'alternatives réellement crédibles (organisation différente de l'enseignement ou, plus généralement, mesures proposées par les spécialistes de l'éducation), l'enseignant paraît confronté à une situation où la liberté du choix ne lui est pas véritablement donnée. Enfin, acceptable le redoublement l'est également parce que ses répercussions négatives semblent en définitive d'ampleur limitée: tant sur le plan psychologique (confiance dans ses propres moyens) qu'en ce qui concerne la scolarité ultérieure de l'élève ou sa situation de désavantage social.

Dans ces conditions, tout en rejetant certaines fonctions traditionnellement attribuées au redoublement (préserver une certaine justice entre élèves) et malgré les réticences qui accompagnent parfois une décision de ce type (malaise, culpabilité), l'enseignant semble persuadé qu'une telle mesure n'a rien d'avalissant: ni en tant qu'injuste à l'égard de l'élève, ni comme critère de son échec personnel.

Certes, si brièvement résumé, le portrait échappe difficilement à la simplification excessive. Précisons cependant que notre intention était de montrer une sorte de tendance générale, au détriment du détail et au risque d'une certaine forme de caricature. C'est pourquoi, en terminant ce rapide compte rendu, nous présentons quelques autres résultats, qui, sans constituer un véritable approfondissement, ouvrent néanmoins la voie à une étude plus détaillée du problème.

Ayant récolté quelques informations relatives aux caractéristiques socio-démographiques de notre échantillon, nous avons procédé à une série de comparaisons entre sous-groupes d'enseignants.

Obtenus dans des conditions parfois peu propices à des analyses de ce genre (constitution a posteriori des groupes; effectifs inégalement répartis d'un groupe à l'autre), les résultats qui suivent n'ont de valeur qu'indicative, suggérant cependant quelques pistes dont l'exploration pourrait apporter un éclairage intéressant de la situation.

Signalons tout d'abord que deux comparaisons (testées avec la méthode classique d'analyse de la variance, en considérant le score global d'attitude comme variable dépendante) ne conduisent à aucune différence significative. Elles concernent le *sexe* et la *division d'enseignement* (élémentaire: 2^e enfantine, 1^{re} et 2^e primaire; moyenne: 3^e à 6^e primaire). Sur le plan purement descriptif, les écarts entre moyennes sont d'environ 3 points dans les deux cas, révélant respectivement une tendance à l'acceptation un peu plus marquée chez les femmes que chez les hommes, et chez les enseignants de la division moyenne que chez leurs collègues de la division élémentaire.

En revanche quatre comparaisons atteignent les seuils usuellement admis de signification statistique. Elles concernent l'expérience professionnelle des instituteurs, leur formation initiale, leur formation en cours d'emploi et, enfin, le milieu social de l'école dans laquelle ils travaillent.

L'effet de l'expérience professionnelle a été étudié en considérant deux partitions différentes de notre échantillon: respectivement en deux et trois catégories, établies selon les critères suivants:

- 1 à 13 ans d'expérience professionnelle (moyenne: 6.6 ans)
- 14 à 32 ans (moyenne: 19.4 ans)

- 1 à 8 ans (moyenne: 4.7 ans)
- 9 à 16 ans (moyenne: 13.2 ans)
- 17 à 32 ans (moyenne: 21.6 ans)

Les résultats de l'analyse figurent dans le tableau ci-après (la deuxième probabilité concerne l'étude de la tendance linéaire obtenue en décomposant l'effet global du facteur par la méthode des comparaisons polynomiales):

Exp. professionnelle	N	m	s	F	p
1 à 13 ans	45	53.11	7.76	4.60	.0348
14 à 32 ans	47	56.66	8.10		
1 à 8 ans	31	52.37	8.08	5.65	.0195
9 à 16 ans	30	55.25	7.50		
17 à 32 ans	31	57.16	8.18		

On peut donc constater que, sans modifier fondamentalement le tableau dressé précédemment (toutes les moyennes étant supérieures à la valeur centrale de l'échelle), l'effet de l'expérience professionnelle sur l'attitude des enseignants n'est pas négligeable, et apparaît conforme à une tendance déjà révélée par d'autres études. Avec les années passées dans la profession, l'enseignant semblerait acquérir une vision de plus en plus «réaliste» des choses, ajustant ses représentations et ses comportements aux contraintes et réalités qu'il perçoit dans le fonctionnement quotidien de l'école. Cette hypothèse est d'ailleurs confortée par le fait que le rôle de l'expérience professionnelle se manifeste principalement en ce qui concerne l'implication personnelle de l'enseignant (respectivement $p = .0105$ et $p = .0163$).

Sans autre visée qu'anecdotique, relevons qu'avec une moyenne d'environ 21 ans d'enseignement, les instituteurs du troisième groupe furent probablement nombreux à suivre de près les grands mouvements rénovateurs déclenchés à la fin des années soixante.

Concernant l'*effet de la formation initiale*, nous avons comparé les enseignants issus des deux filières présentes dans le canton de Genève: enfantine d'une part (en majorité des femmes opérant dans des classes de la division élémentaire) et primaire d'autre part (généralement affectés aux classes de la division moyenne).

Les résultats de l'analyse se présentent comme suit:

Formation initiale	N	m	s	F	p
Enfantine	24	51.21	8.35	7.32	.0081
Primaire	68	56.24	7.64		

L'écart entre les moyennes est ici assez important, traduisant une attitude d'acceptation plus nette chez les instituteurs titulaires d'un brevet primaire. On retiendra également que cette tendance est surtout marquée dans deux domaines, inhérents aux conséquences pour l'élève sur le plan personnel ($p = .0012$) et à l'implication de l'enseignant face au redoublement ($p = .0046$).

De par leur caractère en grande partie attendu, ces résultats n'appellent aucun commentaire particulier. En effet, les contenus et l'esprit général de la formation, ainsi que la perception et l'expérience du phénomène au sein de ces deux groupes, expliquent probablement dans une très large mesure les divergences d'appréciation que nous avons constatées.

Pour étudier l'*effet de la formation en cours d'emploi*, il nous avait semblé opportun de distinguer trois groupes d'enseignants: sans aucune formation postinitiale, ayant participé à différentes formes de recyclage organisées par le Département de l'instruction publique ou étant au bénéfice d'une formation universitaire.

Voici les résultats fournis par l'analyse:

Formation continue	N	m	s	F	p
Aucune	20	54.23	8.37	4.86	.0099
Recyclages	48	57.11	7.03		
Université	24	51.13	8.64		

Les critères approximatifs de cette classification et le caractère probablement trop hétérogène du groupe le plus nombreux rendent malaisée l'interprétation des résultats, excluant toute forme d'explication basée sur un modèle de causalité simple et directe. Cela dit, l'écart d'environ 6 points qui sépare les deux moyennes extrêmes n'est probablement pas dû uniquement à des facteurs accidentels et incontrôlés. En effet, bien qu'il existe une différence moyenne d'environ 5 ans entre l'expérience professionnelle des enseignants du deuxième et du troisième groupe, l'analyse de covariance (effectuée en considérant cette dernière variable comme covariable) donne un résultat toujours significatif ($F = 3.97$; $p = .022$). Dès lors, il est permis de supposer qu'une confrontation avec l'enseignement universitaire de la pédagogie puisse avoir un effet en quelque sorte modérateur, principalement en ce qui concerne les conséquences du redoublement tant sur le plan personnel ($p = .0067$) que scolaire et pédagogique ($p = .0006$).

Enfin, nous souhaitons vérifier si *les caractéristiques sociales du quartier dans lequel l'école réside* affectent l'attitude des enseignants vis-à-vis du redoublement:

Milieu soc. de l'école	N	m	s	F	p
Bas	19	54.18	6.31	3.96	.0226
Moyen	55	56.80	7.68		
Elevé	15	50.67	9.21		

Malgré l'importance numérique très inégale des différents groupes, il n'est pas sans intérêt de remarquer que l'attitude la plus réservée apparaît chez les enseignants opérant dans les quartiers socialement favorisés. Parce que, peut-être, leur expérience d'élèves sérieusement en difficulté est rare, ou parce que, pour d'autres raisons que strictement pédagogiques, le redoublement est jugé dans ces milieux comme une mesure inopportune, les instituteurs de ce groupe obtiennent un résultat particulièrement proche du point central de l'échelle. Intéressant est également le fait que la moyenne la plus élevée caractérise les instituteurs exerçant dans des quartiers de niveau social moyen, où, croyons-nous, la «gestion» de l'échec scolaire est probablement plus malaisée (ou plus difficile à assumer) que dans les milieux carrément, et «uniformément», défavorisés.

Sur la base des comparaisons qui précèdent, il semblerait donc que l'attitude des instituteurs face au redoublement varie systématiquement en fonction de certaines caractéristiques personnelles ou professionnelles. Néanmoins, aucune des différences que nous venons d'indiquer ne modifie significativement la situation globale décrite précédemment: situation qui, rappelons-le une fois encore, voit dans le redoublement une mesure apte à assumer un certain rôle pédagogique, lui conférant en définitive plus d'avantages que de conséquences réellement négatives.

Dans le cadre d'interprétation adopté au début de ce texte, et malgré que l'objet de notre enquête concerne un aspect somme toute marginal de la réalité scolaire, ce constat suscite quelques réflexions importantes, que nous nous bornerons à esquisser en guise de conclusion.

Bien que sans preuves formelles, mais avec tout de même une certaine connaissance de l'école, nous avons le sentiment que depuis quelques années, l'attitude des enseignants face à l'échec scolaire et au redoublement s'est sensiblement modifiée. De critique et méfiante qu'elle était il n'y a pas si longtemps, nourrie par une argumentation généreuse certes, mais naïve et simplificatrice, elle semble aujourd'hui (re)devenue plus conciliante, «réaliste» et, en un sens aussi, plus fataliste.

Est-ce à dire que nous assistons à un mouvement d'indifférence et de résignation? au retour à des idéologies que l'on croyait d'une autre époque? à l'avènement d'une sorte de réaction par rapport à l'innovation et au progrès pédagogique?

Ou n'est-ce pas plutôt, comme nous le pensons, le résultat inévitable d'un ajustement progressif entre ce que l'on croit et ce qui est, entre le souhaitable et le possible, entre la conception que l'on se fait de la réalité et la réalité elle-même?

Qu'en cela le mouvement prenne l'allure d'une réaction, c'est sans doute possible; réaction, cependant, non contre une idéologie en faveur d'une autre, mais contre l'idéologie tout court, et pour une approche plus pragmatique des choses. Car, que le discours sur l'échec scolaire soit en grande partie idéologique nous paraît certain, comme l'est inévitablement tout discours édifié dans les mêmes conditions et selon les mêmes modes de pensée.

Galvaudé par un usage sans doute excessif, le terme d'idéologique semble néanmoins approprié pour qualifier une certaine forme d'argumentation, s'appuyant non sur des connaissances effectives de la réalité, mais sur des idées préconçues, érigées en postulats et utilisées comme prémisses dans toute sorte de «raisonnements» pseudo-déductifs. C'est donc au nom de principes, et par la force d'enchaînements apparemment sans failles, que l'on se croit en mesure d'inspirer l'action de l'enseignant.

Ainsi, nous avons vu se constituer d'innombrables modèles, qui, élégamment confectionnés, avaient généralement le mérite de la vraisemblance: mais c'était sans doute leur seul mérite, insuffisant donc pour fournir une quelconque garantie d'efficacité ou de réussite. Reposant sur des «croyances» fortement réductrices, ils se sont révélés incapables d'intégrer, en les articulant convenablement, les éléments d'une réalité non seulement complexe, mais également très largement inconnue. Il n'est donc pas étonnant que, mis à

l'épreuve des faits, ces modèles soient apparus rapidement inadéquats, gravement insuffisants et, quelquefois aussi, générateurs d'effets «pervers» totalement insoupçonnés.

Face à des situations de ce genre, force est de constater que spécialiste, le pédagogue professionnel, ne l'est pas de l'acte pédagogique: ce qui n'enlève rien à l'importance de son effort pour une meilleure compréhension des réalités scolaires; ce qui, d'autre part, n'interdit pas non plus sa participation à la recherche de solutions concrètes et sectorielles: avec, cependant, une attitude modestement pragmatique, ayant recours à l'expérience et au sens commun, et évitant de faire appel à l'autorité d'un savoir prétendument constitué, ou à des cautions que les sciences dites de l'éducation sont aujourd'hui dans l'impossibilité de fournir.

C'est ainsi, nous semble-t-il, et non pas en assumant une attitude de fausse convergence, que l'on parviendra à une véritable cohabitation entre «théorie» et «pratique», féconde lorsqu'elle peut l'être, mais, surtout, faisant une place réelle à la compréhension et à l'estime réciproques.

Gianreto Pini

Wirkung und Fehlwirkung der pädagogischen Diskussion: Schulversagen und Klassenwiederholung aus der Sicht der Lehrer

Zusammenfassung

In den letzten zwanzig Jahren hat der Kampf gegen das Schulversagen eine breite Debatte über das Funktionieren der Schule ausgelöst, große Hoffnungen geweckt und zahlreiche nennenswerte Initiativen veranlaßt, die sich in einem Rückgang der Wiederholungsquoten ausdrückten. Nach einigen Jahren hat sich diese Tendenz plötzlich ins Gegenteil umgekehrt: der Anteil der Klassenwiederholungen steigt erneut.

Um dieses Phänomen besser erklären zu können, stellen wir hier eine Umfrage über die Einstellung der Genfer Primarlehrer zur Klassenwiederholung vor. Diese Arbeit erlaubt uns, folgende These zu vertreten: die beobachtete Wende ist, zumindest teilweise, der pädagogischen Diskussion selbst zuzuschreiben, die ihre Versprechen nicht in die Praxis umsetzen konnte, und die schließlich ihre eigenen Analysen und Lösungsvorschläge in Mißkredit gebracht hat.

Effects and ill-effects of the educational discourse: teachers' views on school failure and grade repeating.

Summary

During the last twenty years the struggle against school failure has triggered a vast debate on the functioning of schools, raised great hopes and given rise to numerous important initiatives. They resulted notably in a decrease of grade repeating. After a few years nevertheless this tendency has been suddenly reversed: the rate of repeated grades started increasing again.

To shed some light on this phenomenon we present the results of a survey on the attitude of Genevan Primary School teachers toward grade repeating. This research allows us to support the following thesis: the observed change is, at least partly, due to the educational discourse itself, which, having not been able to hold its promises in practice, eventually has thrown discredit on its own analyses and on the solutions it suggested.