

Quels sont les effets de la lutte contre le redoublement à l'étranger ?

Le cas de la Belgique

Hugues Draelants¹

Texte préparatoire pour la Conférence de consensus

« Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives? »

Paris 27-28 janvier 2015

Il est intéressant de se pencher sur le cas belge car la Belgique fait partie, avec la France, des pays champions du monde en matière de redoublement mais aussi parce qu'elle fait partie des pays dans lesquels des politiques de lutte contre le redoublement ont été entreprises, à propos desquelles on possède désormais un certain recul. Vingt ans après les premières réformes visant à limiter le recours au redoublement², on constate enfin une tendance générale à la baisse des taux de redoublement dans l'enseignement primaire, tendance baissière qui s'amorce actuellement dans le secondaire³. Cela dit, si depuis quelques années les taux de redoublement diminuent légèrement, cette pratique reste extrêmement répandue dans le système éducatif belge francophone. Le redoublement est toujours considéré comme un problème éducatif majeur en Fédération Wallonie-Bruxelles, problème remis à l'agenda politique par la nouvelle ministre de l'Éducation qui entend faire de la lutte contre l'échec scolaire « la priorité des priorités » bien décidée à poursuivre la réduction du redoublement notamment dans l'optique de réaliser des économies (le coût du redoublement étant évalué à 401 millions d'euros)⁴.

Mon objectif dans cette communication sera de rappeler quelles sont les difficultés auxquelles se sont heurtées les politiques de lutte contre le redoublement de première génération (celles des années 1990). Ce sont ces difficultés ou « épreuves de légitimité » des politiques de lutte contre le redoublement que j'ai cherché à comprendre dans ma thèse de doctorat⁵, dont je rappellerai la démarche et les principaux résultats. Les effets peu probants de ces politiques ont conduit les autorités éducatives à réviser leur manière même de concevoir le changement et la réforme en

¹ Professeur à l'Université catholique de Louvain, membre du Girsef.

² Voir la réforme dite du « premier degré » de l'enseignement secondaire initiée en 1994.

³ « Selon les indicateurs de l'enseignement 2014, le nombre d'élèves ayant redoublé est en baisse dans toutes les années de la scolarité obligatoire. Le taux d'élèves concernés est de 9% en 1e primaire et de 23% en 5e. Dans le secondaire, toutes sections confondues, le nombre d'enfants ayant connu l'échec s'élève à 36% en 1e année, 38% en 2e, 52% en 3e et 61% en 5e. » Voir Bersipont, A.-C., Bouillon, P. « La réduction du redoublement commence à rapporter des sous ! », *Le Soir*, édition du 4 décembre 2014.

⁴ Bersipont, A.-C., Bouillon, P. « La réduction du redoublement commence à rapporter des sous ! », *op. cit.*

⁵ Draelants, H., *Politique d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain, défendue publiquement le 30 septembre 2006.

La thèse remaniée a été publiée en 2009 aux éditions De Boeck sous le titre « Réforme pédagogique et légitimation ».

matière de pédagogie⁶. Depuis quelques années la politique de lutte contre le redoublement a en effet fondamentalement évolué dans le sens d'une plus grande prise en compte des réalités de terrain et des initiatives locales. S'il est difficile de savoir à quoi attribuer la tendance actuelle à la diminution des taux de redoublement mentionnée plus haut, la précédente Ministre en charge y voyait en tout cas « un signe encourageant par rapport aux dynamiques collectives qui visent à développer des alternatives crédibles au redoublement. »⁷

Contexte et aiguillon initial de ma recherche doctorale sur le redoublement

Les politiques de lutte contre le redoublement sont particulièrement emblématiques du déficit de légitimité dont souffrent la plupart des réformes éducatives dès lors qu'elles touchent à la pédagogie. On s'en est rendu compte en Belgique francophone à travers les avatars de la réforme dite « du premier degré » de l'enseignement secondaire. Cette réforme qui date de 1994 initiait une série de transformations de la politique d'éducation des années 1990, à savoir la mise en place d'une pédagogie de l'« école de la réussite » pour contrer certains facteurs identifiés comme responsables d'échecs et d'inégalités dans le système scolaire et générer simultanément des économies à une époque de restriction budgétaires. La mesure phare de cette réforme consistait en l'organisation des deux premières années de l'enseignement secondaire en un cycle et en la suppression de la possibilité de redoublement au sein de ce cycle au profit d'un passage automatique de classe. Cette mesure fut cependant extrêmement controversée, au point que la réforme fut suivie quelques années après, en 2001, d'une contre réforme marquant un retour en arrière et supprimant la promotion automatique⁸.

C'est précisément cette « contre réforme » ou « réforme de la réforme » qui a éveillé ma curiosité en 2001-2002, époque à laquelle je m'étais mis en quête d'un objet de recherche intéressant pour ma thèse. L'actualité de l'enseignement était alors marquée par des débats très vifs à propos de ce projet de révision de la réforme du premier degré, en particulier à propos de la question de savoir si la suppression du redoublement était ou non une bonne chose. J'avais lu notamment les travaux de Marcel Crahay, qui avait démontré à partir d'une vaste revue de la littérature tous les effets négatifs du redoublement⁹ (voir Crahay, 1996) et qui fut un des experts à l'origine de la réforme du premier degré au début des années 1990¹⁰.

⁶ Mon travail, lu par certains responsables politiques, sans être un déclencheur a peut-être contribué à légitimer une réflexion allant en ce sens. Voir par ex. Hoyos, E., « C'est promis, Théo, on leur mettra le nez dans leur Pisa ! », *Revue Etopia*, n° 6, Avril 2009.

⁷ Avant propos aux Indicateurs 2013 de l'enseignement, Marie-Martine Schyns, Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale.

⁸ La promotion automatique sera supprimée par le décret du 19 juillet 2001 « relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire ». Ce décret définit aussi les modalités d'organisation d'une « année complémentaire ». L'année complémentaire est un dispositif qui formellement permet à un élève de réaliser son parcours au sein du premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt que deux. L'année complémentaire est une année de remédiation qui, en principe, ne peut pas s'apparenter à un simple redoublement. En pratique, il suffit de changer une heure de la grille horaire pour respecter le principe majeur du premier degré selon lequel l'élève ne peut jamais faire deux fois exactement la même année. La marge d'interprétation des acteurs locaux pour l'organisation de l'année complémentaire est donc très large. Sur le terrain cela a été vécu comme une réintroduction du redoublement.

⁹ Crahay, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles : De Boeck, 1996.

¹⁰ Crahay, M., Quelles leçons retenir des avatars de la réforme du premier degré en CFWB? (Postface), in H. Draelants, *Réforme pédagogique et légitimation*, Bruxelles : De Boeck, 2009, p. 405-417.

Partant du constat que les effets négatifs du redoublement n'étaient plus à démontrer mais que l'énigme sociologique était plutôt de comprendre pourquoi cette pratique se maintenait alors qu'elle était unanimement critiquée, mon travail a consisté à déplacer le questionnement du redoublement aux politiques de lutte contre le redoublement et à leur difficile mise en œuvre. Comment comprendre l'attachement d'une large partie des enseignants belges à cette pratique alors que toutes les études montraient l'inefficacité du redoublement ? En adoptant le point de vue des experts autorisés, le comportement des enseignants ne pouvait être perçu que comme un comportement irrationnel, ce qui, dans la perspective sociologique compréhensive qui m'anime, me paraissait très problématique. Quelques ficelles méthodologiques m'ont aidé à y voir plus clair.

Etudier le sens local de la politique et prendre au sérieux les acteurs de terrain

L'objectif que je m'étais assigné dans ma recherche doctorale était de comprendre le sens local de la réforme du premier degré. Pour ce faire, j'ai analysé la réforme du point de vue des chefs d'établissement et des enseignants et pris ceux-ci au sérieux, en particulier lorsqu'ils relataient des difficultés, plutôt que de les accuser d'emblée de résister au changement, réflexe courant lorsque l'on adopte le point de vue de l'expert réformateur. Par ailleurs, même si des formes de résistance au changement sont avérées, car il ne s'agit pas non plus de nier leur existence, j'ai pris le parti de considérer que si les enseignants « résistent » c'est peut-être parce que les réformes mettent en place des choses difficilement praticables. Il serait trop facile de réduire *a priori* les critiques émises par les acteurs de terrain à des représentations sociales ancrées et erronées, voire à du conservatisme. Ce stéréotype, outre qu'il ne rend pas justice aux enseignants, tend à occulter que la manière dont les politiques publiques sont pensées et conduites fait aussi partie du problème.

En d'autres termes, j'ai choisi de voir la résistance au changement comme une forme de contre-expertise profane et d'analyser celle-ci comme la manifestation d'une épreuve locale de légitimité posée à la réforme¹¹. S'interroger sur la légitimité de la réforme, telle que les acteurs scolaires de terrain la perçoivent, me paraît essentiel dans la mesure où réussir le changement en éducation suppose d'agir par légitimation. En effet, alors qu'au sens juridique, la qualité de légitimité est assimilée à celle de légalité, c'est-à-dire la conformité à la loi, dans une perspective sociologique, la légitimité de l'action publique n'est pas réductible à la question de la légalité et du respect des procédures démocratiques de gouvernement. Si la légitimité des politiques d'éducation au sens de leur légalité ne pose guère de problème, en revanche le fait que la réforme ait force de loi ne suffit pas pour convaincre les enseignants de son bien-fondé. En effet, plus encore que dans d'autres domaines, le changement en éducation ne se décrète ni ne s'impose, le ministère a besoin de l'adhésion intime des acteurs locaux à son projet, ce qui suppose que ceux-ci perçoivent les changements promus comme légitimes.

Réforme pédagogique et légitimation : principaux résultats

Parti au départ de l'hypothèse que ce qui faisait obstacle au changement étaient les représentations sociales des acteurs de terrain, mon travail de recherche m'a conduit à réviser largement cette hypothèse initiale. Certes, sur le terrain, le redoublement n'est pas forcément dénoncé comme il

¹¹ Voir Draelants, H., « Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques », In M. Frenay et X. Dumay (Dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2007.

peut l'être par les spécialistes des sciences de l'éducation, il y a bien une croyance dans les vertus du redoublement qui explique en partie l'attachement des enseignants au redoublement. Un travail de dissémination des résultats de recherche sur les effets néfastes du redoublement est nécessaire pour démonter ces croyances mais il ne peut suffire car en même temps, je constatais lors des entretiens que je menais dans trois établissements contrastés, qu'il était rare de rencontrer des enseignants qui défendaient bec et ongle le redoublement et qui s'opposaient à la réforme pour des raisons idéologiques, ancrées dans des convictions profondes. J'avais plutôt affaire à des acteurs pragmatiques s'efforçant de faire leur métier dans des conditions difficiles, qui sont le lot des enseignants d'aujourd'hui, et qui évaluaient la réforme à cette aune-là. Du point de vue d'une majorité d'enseignants rencontrés, l'épreuve de légitimité de la réforme la plus décisive pouvait donc se formuler ainsi : la suppression du redoublement complique-t-elle ou non l'exercice de mon métier auprès de mes élèves, dans mes classes ? J'en retenais le constat (assez banal mais fondamental) que les enseignants acceptent volontiers les nouvelles prescriptions pédagogiques à condition qu'elles s'avèrent praticables dans l'exercice quotidien et effectif de leur métier. Comme ils faisaient plutôt l'expérience contraire, les enseignants se montraient sceptiques et l'effet de bon sens couplé à la nécessité de fonctionner au jour le jour jouaient alors en faveur des formes établies. Les nouvelles règles apparaissant comme issues de bonnes intentions, mais irréalistes, utopiques (produites par des penseurs déconnectés du terrain).

Autrement dit, parti pour étudier le rôle de la légitimité morale et cognitive (les croyances et représentations sociales des acteurs de terrain), j'ai plutôt observé à l'arrivée l'importance de la légitimité pragmatique (ou fonctionnelle) de la réforme. Ce que nous apprennent au fond les enseignants pour peu qu'on prenne la peine de les écouter, c'est que la légitimation d'une politique scolaire ne peut se résumer à avancer des idées justes scientifiquement et moralement, elle requiert une réflexion pragmatique sur les difficultés organisationnelles et les conditions de travail, bien plus solides, dans le quotidien professionnel sous contraintes, que les principes de justice sociale, d'efficacité des apprentissages ou même que la croyance en l'éducabilité de l'enfant.

J'en ressors avec la conviction que les enseignants, dans leur majorité, ne sont pas attachés au redoublement pour le redoublement¹². Ce qui leur importe ce sont les « fonctions latentes »¹³ que le redoublement remplit. C'est à elles, et à travers elles à de bonnes conditions de travail et à leur autonomie professionnelle, qu'ils sont attachés et non au redoublement en tant que tel. Sans prétendre à l'exhaustivité, j'ai relevé quelques fonctions latentes du redoublement : il permet notamment aux enseignants de gérer l'hétérogénéité des élèves, principal problème ressenti dans l'exercice de leur profession. Le redoublement fonctionne aussi comme un régulateur de l'ordre scolaire. Lorsqu'un élève sait qu'il va passer dans la classe supérieure quels que soient ses résultats, le professeur constate que les élèves tendent à ne plus travailler et il perd en même temps un moyen de pression commode pour tenir sa classe. La possibilité de faire redoubler protège au fond

¹² Si on leur demandait de se prononcer *dans l'absolu*, je pense que tout enseignant se prononcerait en défaveur du redoublement. Malheureusement, nous ne vivons pas dans un monde scolaire idéal et lorsqu'on leur demande dans des questionnaires de se prononcer pour ou contre le redoublement, je fais l'hypothèse qu'ils raisonnent à partir de la réalité telle qu'elle est et non dans l'absolu.

¹³ Les fonctions latentes du redoublement s'opposent à sa fonction manifeste, qui est une fonction de remédiation pédagogique (aider l'élève en échec à repartir du bon pied en recommençant son année). Voir Draelants, H., Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone, *Éducation et Sociétés*, n° 21, 2008, pp. 163-180.

l'autonomie professionnelle des enseignants. Ces derniers estiment que c'est à eux de décider du sort des élèves, et non au ministère par imposition du passage automatique. Enfin, certains établissements élitistes trouvent un intérêt à afficher des taux de redoublement élevé, qu'ils vendent aux parents comme un signal de qualité, de sélection scolaire.

La mise en évidence des fonctions latentes du redoublement m'a conduit à souligner l'aspect déterminant dans l'échec relatif de la réforme des obstacles institutionnels au changement. Pour ne prendre qu'un exemple, le fait que certains élèves ne travaillent plus ou semblent nettement réticents à s'investir dans l'apprentissage dès lors que le passage de classe devient automatique révèle un rapport instrumental à la scolarité. Traditionnellement ce qui motive les élèves à travailler est le système de la note, lié aux modes traditionnels de l'évaluation scolaire. Simultanément, les enseignants privés de la notation comme outil de régulation rencontrent de sérieuses difficultés à motiver les élèves, à maintenir la discipline au sein de la classe. Enseignants comme élèves ont été habitués à fonctionner dans un système institutionnalisé, système bouleversé par l'introduction de la réforme. Lorsqu'ils ont été soumis à un tel régime pendant plusieurs années, il s'avère très difficile de conduire les élèves à travailler par pur intérêt intellectuel. L'élève autonome n'apparaît en effet pas par génération spontanée. Dans la mesure où l'obéissance et la mobilisation des élèves au travail passaient jusqu'ici largement par le maintien du droit accordé à l'enseignant d'autoriser ou d'interdire la progression des élèves d'une année à l'autre, il n'est pas simple non plus pour celui-ci de renoncer au redoublement du jour au lendemain. Les conditions de travail en classe et l'institutionnalisation des rapports entre enseignants et élèves tendent donc à délégitimer la réforme.

Ce que l'expertise profane des épreuves locales de légitimité nous apprend c'est que certains modes de régulation existants (comme le quasi-marché ou le fonctionnement des élèves « à la note »), parce qu'ils sont institutionnalisés, constituent des contraintes pour l'action et pour la cognition des acteurs locaux. Ces obstacles institutionnels à la réforme et au changement pédagogique demeurent largement des impensés politiques. La question du consentement des acteurs de terrain est trop souvent réduite à un simple problème de représentations sociales de la part des enseignants, représentations plus ou moins justes ou erronées et plus ou moins en phase ou en décalage par rapport à la philosophie qui sous-tend la réforme. Or la légitimation d'une réforme ne peut se résumer à avancer des idées justes scientifiquement et moralement. La légitimité cognitive et normative est certes importante, elle est nécessaire mais nullement suffisante. Encore faut-il construire la légitimité pragmatique, c'est-à-dire mettre en place les conditions institutionnelles qui rendent recevables et praticables le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent.

La politique de lutte contre le redoublement en Fédération Wallonie Bruxelles nouvelle génération

Il est assez clair que la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire n'a pas atteint les objectifs qu'elle s'était fixée en matière de réduction du redoublement. Cela ne signifie pas que cette réforme n'a pas produit d'effets. Au terme de mon travail de recherche, j'en suis venu à conclure que si effets il y a eu, ils sont d'un autre ordre que ceux initialement poursuivis. On peut en fait parler

d'un effet d'apprentissage politique : les autorités éducatives ont eu tendance à réviser leur manière même de concevoir le changement et la réforme en matière de pédagogie¹⁴.

Les responsables politiques ont compris que pour en finir avec le redoublement il ne suffit pas de l'interdire (ou d'agir sur la *légalité* de la pratique), il faut encore et surtout établir sa légitimité c'est une idée qui est parfaitement bien intégrée aujourd'hui en Belgique francophone. Mais il ne suffit pas non plus de convaincre les acteurs scolaires qu'il s'agit d'une pratique inefficace au plan pédagogique (agir sur les représentations ou sur la *légitimité cognitive*), il faut aussi s'attaquer aux mécanismes et processus qui fondent la *légitimité pragmatique ou fonctionnelle* du redoublement. Cette idée fut, dans une certaine mesure, à la base d'une expérience originale de lutte contre le redoublement : le projet « Décolâge ! » (contraction des mots décoller, école et âge). Lancé en 2012, son l'objectif est de « lutter contre l'échec scolaire en développant des pratiques alternatives qui se substituent de manière crédible au maintien ou au redoublement »¹⁵. « Contrairement à une réforme programmée, pilotée depuis le sommet d'un système éducatif sur la base de prescriptions, [« Décolâge ! » est] une réforme adaptative [qui] vise à encourager des innovations pédagogiques adaptées aux situations locales. Une telle démarche souligne le rôle des enseignants dans la construction et l'appropriation des ressources mises à leur disposition et valorise dès lors le développement des échanges entre enseignants, invités à adapter des propositions générales à leur situation singulière. »¹⁶

« Décolâge ! » se situe entre une approche professionnelle et une approche culturelle¹⁷ du changement, cela signifie qu'elle vise le changement des représentations mais pas uniquement :

Comme l'explique l'ex-Ministre à l'origine du projet : « On pense souvent qu'il faut changer les représentations et que les pratiques changeront ensuite. C'est le contraire. Il est trop difficile de changer les représentations. Ce qu'il faut faire, c'est changer les pratiques – en montrant aux enseignants qu'il y a d'autres méthodes. Et ensuite, les représentations changeront. On va donc montrer aux enseignants des solutions crédibles. On va leur faire découvrir des outils pédagogiques, concrets, qui permettent d'avoir une meilleure vision de l'enfant, ses compétences et ses difficultés. Ces outils permettront aussi aux enseignants de mieux prendre en charge les enfants en difficulté. »¹⁸

¹⁴ Cet effet n'est pas uniquement dû à la réforme du premier degré (même si cela a sans doute accéléré la prise de conscience en Belgique francophone) mais à un changement plus global dans la manière de concevoir l'action publique d'une manière moins top-down, plus horizontale et plus ancrée dans la recherche d'un dialogue avec les acteurs de terrain, dans le cadre d'une société moderne réflexive où l'on prend conscience qu'opposer experts et profanes peut être contreproductif, en particulier dans le domaine de l'éducation compte tenu de l'autonomie assez large dont jouissent en pratique et au quotidien les enseignants. Le dispositif de la conférence de consensus nous paraît relever d'une telle logique.

¹⁵ Circulaire de la FWB du 16 février 2012.

¹⁶ Letor, C., Dupriez, V., Enthoven, S., *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolâge ! »*, Rapport de recherche non publié, UCL- Girsef, Novembre 2014, p. 3.

¹⁷ Une approche culturelle consiste à orienter les pratiques enseignantes à travers la promotion d'un idéal, des valeurs, des normes... Une approche professionnelle encourage plutôt l'autonomie des acteurs, apporte un soutien aux communautés professionnelles pour qu'elles s'approprient et découvrent d'elles-mêmes les pratiques les plus efficaces et ajustées à leurs réalités professionnelles. « Décolâge ! » n'impose aucune procédure aux équipes, il met des ressources à disposition sans obligation ; l'initiative est entièrement laissée à la discrétion des acteurs locaux qui déterminent eux-mêmes leurs besoins (Letor et al., op cit., 2014).

¹⁸ M.-D. Simonet interviewée dans Le Soir du 13 avril 2012.

Une évaluation récente de « Décolâge ! » donne à voir des résultats mitigés concernant l'évolution des représentations à propos du redoublement dans les équipes pédagogiques ayant participé au projet « Décolâge ! ». Les enseignants qui ont répondu au questionnaire (N = 254) restent majoritairement favorables au redoublement : « ils affirment à 64,4% que le redoublement est nécessaire si les compétences ne sont pas acquises et, à 61,0% qu'il est bénéfique pour la scolarité ultérieure des élèves en difficulté. »¹⁹ Cet échantillon est cependant moins favorable au redoublement que d'autres enseignants interrogés dans des enquêtes ne ciblant pas spécifiquement des écoles et des enseignants participant à « Décolâge ! ». Et les auteurs de l'enquête de conclure : « si les convictions à propos des bienfaits du redoublement semblent s'affaiblir, les enseignants restent globalement favorables au recours au redoublement. »²⁰

D'autres résultats sur l'impact de « Décolâge ! » sont en revanche nettement plus encourageants : en répondant à un problème ancien (le redoublement) par une approche innovante au plan organisationnel, le projet est bien accueilli parmi les acteurs pilotes et intermédiaires et provoque une forme de « ré-enchantement » : « un dynamisme qui s'exprime à travers des propos passionnés, une confiance exprimée entre les acteurs des différents niveaux et une confiance renouée envers l'enfant et ses potentialités »²¹. « Décolâge ! » manifeste ainsi une « volonté de dépasser les discours généraux relatifs au redoublement et les incantations au changement dont on sait qu'elles restent souvent lettre morte. »²²

Conclusion

En finir avec le redoublement passe bien sûr par une action sur les représentations sociales des enseignants. Mais lutter contre le redoublement ne peut se borner à démontrer tant et plus l'inefficacité pédagogique du redoublement en faisant mine de penser que les acteurs scolaires finiront par accepter l'évidence scientifique²³. Approfondir de nouvelles formes de lutte contre le redoublement qui s'adossent à la promotion de pratiques pédagogiques alternatives comme dans l'exemple du projet « Décolâge ! » nous paraît en revanche une piste prometteuse. De même que la mise en circulation d'outils, de propositions, de pistes et de jeux pédagogiques couplée à un accompagnement local et à des processus de formation visant à favoriser leur appropriation auprès des enseignants qui ont besoin de tester et d'expérimenter en conditions réelles²⁴.

Toutefois, des alternatives qui tiennent compte plus explicitement des fonctions latentes du redoublement doivent aussi être pensées car on ne saurait concevoir le succès d'une politique de lutte contre le redoublement incapable de remplir les fonctions précédemment assurées par la pratique décriée. La suppression du redoublement pose, on l'a vu, des difficultés professionnelles et organisationnelles et complique considérablement les conditions de travail des acteurs scolaires. Dans un quotidien professionnel sous contraintes, ces difficultés délégitiment aux yeux des

¹⁹ Letor et al., 2014, *op cit.*, p. 25-26.

²⁰ Letor et al., 2014, *op cit.*, p. 26.

²¹ Letor et al., 2014, *op cit.*, p. 12.

²² Letor et al., 2014, *op cit.*, p. 31.

²³ Lorsqu'ils sont informés des résultats des recherches sur le redoublement, un certain nombre d'enseignants révisent leurs représentations en la matière, mais on trouve également des enseignants qui bien que connaissant relativement bien les résultats de ces recherches ne leur accordent qu'un crédit partiel (voir Crahay, M., Issaieva, E., Monseur, C. Quand les enseignants cessent de croire aux vertus du redoublement, Genève : Université, FPSE, 2014 <http://edudoc.ch/record/112794/files/zu14056.pdf>)

²⁴ Letor et al., 2014, *op cit.*

enseignants la réforme, même auprès de ceux qui idéologiquement sont prêts à se rallier aux principes de justice sociale, d'efficacité des apprentissages ou à la croyance en l'éducabilité de l'enfant. Dès lors, si les enseignants sont attachés au redoublement ce n'est pas (ou en tout cas pas uniquement) par croyance mais plutôt par pragmatisme. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de transformer des représentations et des croyances erronées (stratégie de délégitimation cognitive du redoublement) mais, plus fondamentalement, de modifier certains paramètres structurels (stratégie de délégitimation pragmatique du redoublement) qui sous-tendent et surdéterminent ces croyances. Il importe que les responsables politiques prennent conscience que dans le système éducatif « tout se tient »²⁵ et que le redoublement est enchâssé dans des structures, dans un réseau institutionnel. C'est ce réseau institutionnel qui exerce une force inertielle. Si l'on veut changer rapidement et durablement les choses, l'« injonction rituelle au changement des pratiques » ne suffit pas, - aussi utile que cela puisse être pour faire bouger les choses - susciter des innovations et des expérimentations locales ne suffit pas non plus, un changement plus global est requis²⁶. Faute de quoi la lutte contre le redoublement ne peut emporter l'adhésion large des gens de terrain, or celle-ci est fondamentale pour construire la légitimité d'une réforme et s'assurer qu'une telle réforme produise de la démocratisation réelle et non de la démocratisation apparente.

²⁵ Hutmacher, W., Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois, *Cahier Du Service De La Recherche Sociologique*, n° 33, 1993, p. 3-165.

²⁶ Ceci suppose notamment de questionner la pertinence de la logique méritocratique et d'une évaluation certificative dans l'enseignement fondamental mais aussi la régulation quasi-marchande qui alimente la concurrence entre établissements, ainsi que l'organisation du système en filières hiérarchisées. Remettre en cause la manière dont est pensée la division du travail et du curriculum entre les enseignants, notamment via l'annualisation des enseignements (malgré l'introduction formelle du langage des cycles), paraît également nécessaire pour réduire le redoublement. Ayant une responsabilité et une réputation à défendre vis-à-vis de ses collègues des années supérieures, l'enseignant sera tenté de retenir les élèves n'ayant pas parfaitement intégré le programme scolaire attendu.