Recherches en éducation

HS1 | 2010

Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation

Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives

Reforms against the repetition or non-collaborative research limits

Sabine Kahn

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8733>

DOI : 10.4000/ree.8733

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sabine Kahn, « Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives », *Recherches en éducation* [En ligne], HS1 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 31 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8733> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8733>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives

Sabine Kahn¹

Résumé

Dans cet article, nous abordons la question de l'utilisation des produits de la recherche en sciences de l'éducation par les acteurs du champ politique et les acteurs du champ de l'enseignement. Pour cela nous prenons l'exemple particulier des recherches sur le redoublement. Dans un premier temps, nous établissons le constat qu'elles sont nombreuses sans toutefois n'avoir jamais donné lieu à une forme collaborative de recherche. Elles sont traduites dans le champ politique en injonctions aux enseignants, injonctions qui peuvent prendre la forme de dispositifs à appliquer par ces derniers. Or nos enquêtes montrent, que malgré une certaine « docilité » des enseignants, il n'y a jamais d'application stricto sensu mais aménagements des dispositifs pour les adapter aux contraintes de la pratique enseignante. Ces aménagements sont parfois et même souvent contre-productifs par rapport aux intentions initiales des réformes.

L'étude de la collaboration entre chercheurs et praticiens de l'éducation permet de mieux cerner l'articulation entre savoirs de la recherche et savoirs de l'expérience. Mais il arrive que savoirs de la recherche et savoirs de l'expérience enseignante s'ignorent mutuellement, voire entrent en conflits (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008). L'étude de la collaboration entre chercheurs et enseignants ne saurait occulter les tensions entre savoirs de la recherche et savoirs de l'expérience.

S'il est des situations où ces tensions et ces conflits sont les plus visibles, ce sont celles où les savoirs sont relayés par les injonctions politiques qui pèsent sur le monde enseignant, c'est-à-dire quand acteurs politiques et hiérarchie du monde enseignant (recteurs, inspecteurs) se prévalent d'un discours qu'ils affirment « issu de la recherche ».

C'est pourquoi, quand on s'intéresse aux questions de collaborations entre chercheurs et praticiens, il paraît fécond de regarder comment les travaux issus de la recherche sont repris, utilisés et parfois dévoyés par les injonctions officielles qui pèsent sur les enseignants. Dans cette intention, il est intéressant de considérer les injonctions auxquelles sont soumis les enseignants et les effets produits par celles-ci. Car même dans les situations de collaborations directes entre enseignants et chercheurs, les enseignants peuvent toujours avoir le soupçon explicite ou non que le produit de cette collaboration pourrait alimenter des injonctions surplombantes. Globalement, le discours de nombreux chercheurs – particulièrement les chercheurs qui n'opèrent pas dans des approches collaboratives – apparaît comme extérieur à l'expérience enseignante même quand les chercheurs ne s'en rendent pas compte. On entend par exemple des enseignants parler des changements de formes curriculaires comme d'inventions produites par « les pédagogues en chambre », lesquels pédagogues sont pour eux les chercheurs et les politiques (Kahn, 2007). Bref, si le soupçon de possibles détournements des produits de la recherche peut être absent de ce qui est une véritable collaboration entre chercheurs et praticiens, en revanche il ne l'est pas d'autres recherches « sur » les pratiques enseignantes et les produits des pratiques enseignantes.

¹ Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles.

On ne peut donc évoquer les relations entre chercheurs et praticiens de l'enseignement sans prendre en compte la reprise des savoirs de la recherche par le commandement institutionnel et les effets produits par les réformes qu'alimentent ces savoirs.

Pour approcher cette question, nous partirons des recherches sur le redoublement, pour interroger leur traduction en réformes par les décideurs politiques ainsi que les mises en œuvre de ces réformes par les enseignants. Nous verrons ainsi comment la méconnaissance ou le peu de prise en compte des contraintes de la pratique enseignante et des problèmes qu'elle pose, a mis à mal une réforme qui visait la limitation drastique des redoublements (et de lutte contre l'échec scolaire) dans deux pays francophones : la Belgique et la France.

1. Des recherches sur le redoublement aux réformes visant à le supprimer

Nous classons les recherches existantes sur la question du redoublement dans deux grandes catégories : celles qui quantifient les redoublements et en mesurent les effets ; celles qui recueillent l'opinion ou les réactions des acteurs

directement touchés par la question (parents, élèves, enseignants). Dans le cadre d'un article qui interroge la question de la recherche collaborative enseignant-chercheur, nous aborderons très rapidement les recherches qui mesurent les effets du redoublement (« input-output ») ainsi que celles qui s'intéressent à ce que pensent les enseignants. La question est de savoir s'il existe, parmi ces recherches, des formes de recherche collaborative, c'est-à-dire une ou des recherches qui, *a minima*, se font avec les enseignants et non avec un regard uniquement surplombant sur les pratiques ou les pensées des enseignants.

■ Des recherches sur le redoublement

• Les recherches de type input-output

S'il est une question qui a été maintes fois étudiée en matière de Sciences de l'éducation, c'est bien celle du redoublement. La première recherche recensée est celle de Charles Henry Keyes (1911), aux USA. Ainsi depuis près d'un siècle des chercheurs s'intéressent aux effets du redoublement. En 1975, Jackson (cité par Crahay, 2003) effectue une synthèse des travaux existants sur la question du redoublement (*grade retention*) dans l'univers anglo-saxon. Il recense ainsi 32 études. La totalité de ces recherches concluent à de meilleurs résultats chez les élèves faibles promus dans le degré supérieur en comparaison des résultats d'élèves faibles (de même niveau que les précédents) qui ont redoublé, tant en ce qui concerne les connaissances scolaires que l'adaptation socio-affective. Du côté francophone, une recherche de grande ampleur (1100 élèves de CP, c'est-à-dire 1^{ère} année de l'école primaire) a été entreprise par Seibel en 1983 ; elle ne permet pas de conclure en un quelconque effet positif du redoublement pour les élèves concernés. En Belgique, l'étude de Grisay (1988) « *permet de circonscrire l'état actuel du débat scientifique : le caractère nocif du redoublement est établi.* » (Crahay, 2003, p.171).

Les recherches de ce type peuvent être qualifiées de recherches «input-output », en ce sens qu'on prend en compte des données de départ (élèves faibles de même niveau dont les uns redoublent et les autres passent dans la classe supérieure) et des données d'arrivée (résultats de ces deux catégories d'élèves une ou plusieurs années plus tard). Il ne s'agit donc pas de recherches qui chercheraient, par exemple par une collaboration entre chercheurs et enseignants, à saisir qualitativement les processus qui conduisent à ce que le redoublement soit nocif ou, dans le meilleur des cas, dépourvu d'effets positifs. Il ne s'agit donc pas de recherches collaboratives enseignants-chercheurs. Mais elles attestent de l'ancienneté de la préoccupation des chercheurs quant aux effets du redoublement et mettent en exergue le caractère nocif du redoublement.

- *Les recherches qui s'intéressent à ce que pensent les enseignants : études des déclarations et représentations*

Crahay (2003) consacre le chapitre 3 de l'ouvrage *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* aux recherches qui ont eu pour objets les discours et représentations des enseignants sur la question du redoublement. Il fait part de recherches entreprises auprès d'enseignants belges francophones, genevois, français, états-uniens. Il ressort de ces recherches que la grande majorité des enseignants (78 %) « croient » aux effets positifs du redoublement pour l'élève concerné.

Parmi les recherches rapportées par Crahay (*Ibid*) il en est une qui se détache des autres par la proximité de la chercheuse avec les praticiens enquêtés. Il s'agit de la recherche qu'une institutrice primaire (Burdevet, 1994) a entreprise dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude. Elle interrogeait les enseignants, non plus sur leurs « positions générales », mais plutôt sur les décisions de redoublements qu'ils avaient prises et sur les enfants concernés par ces décisions. Cette recherche fait apparaître que pour les 11 enseignants interrogés et les 29 cas de redoublement évoqués les causes des décisions de redoublements sont essentiellement non scolaires (climat familial, manque de maturité, résignation, blocage, etc.).

Mais, les recherches sur les représentations des enseignants ne sont pas plus des recherches collaboratives que ne l'étaient les recherches « input-output » et même dans le cas de Burdevet, institutrice de l'école primaire genevoise qui interroge ses collègues, la position du chercheur n'est pas collaborative : il s'agit encore d'une recherche « sur » et non d'une recherche « avec ».

Bref, les recherches sur la question du redoublement, qu'elles soient reprises par Crahay (2003) ou par l'IREDU (Paul et Troncin, 2004 ; Troncin, 2005) sont toutes des recherches « sur » les enseignants : « sur » leurs pratiques, « sur » leurs croyances (ou représentations), voire « sur » les conséquences ou résultats de ces dernières. A notre connaissance, il n'existe pas de recherche collaborative où enseignants et chercheurs penseraient ensemble la question du redoublement.

■ **Des réformes contre le redoublement**

Il n'y a donc pas de production scientifique émanant de recherches collaboratives enseignant-chercheur sur la question du redoublement, mais un nombre important de productions (rapports, textes, ouvrages...) construites à partir de recherches « sur » les pratiques enseignantes et leurs effets. Or le bilan de ces travaux est très net : d'un côté, les enseignants sont très attachés à cette pratique qu'ils estiment bénéfiques pour les élèves concernés ; de l'autre, les élèves concernés par cette pratique en pâtissent sur de nombreux plans (socio-affectif, cognitif, choix d'orientation, ...).

A ces travaux s'en ajoutent d'autres qui font apparaître la dimension économique du problème : le redoublement coûte cher, puisqu'il allonge la scolarité d'un nombre important d'élèves et augmente ainsi la dotation de l'Etat à l'enseignement. En 2002, il en coûtait 2,24 milliards d'euros à la France pour les seuls redoublements effectués au primaire et au collège (source : DEP, cité par Paul et Troncin, 2004, p.36). Pour mettre ces données en relief, précisons que les dépenses d'enseignement consacrées à la totalité des enfants de l'école primaire belge francophone ont coûté près d'un milliard d'euros pour l'année 2002-2003 (912 millions d'euros, chiffres Etnic 2004, p.18). Autrement dit, la France a dépensé plus de deux fois le budget de l'enseignement primaire de la partie francophone du pays voisin, la Belgique, pour appliquer la mesure improductive que constitue le redoublement.

Bref, la question du redoublement est multidimensionnelle. Elle permet ainsi d'alimenter à la fois une rhétorique économique (coût du redoublement) et une rhétorique scientifique grâce aux données statistiques qui concernent tant les coûts que l'efficacité en termes de réussite des

élèves. Dans cette rhétorique, à laquelle les statistiques confèrent une apparente neutralité, la figure du praticien disparaît, qu'il soit enseignant ou chercheur. Les bilans divers, « lieux » de traduction du champ de la pratique d'enseignement-apprentissage vers celui du politique, peuvent ainsi, en empruntant cette forme, contourner les praticiens, autrement dit les acteurs qui sont en contact avec les problèmes dont traitent ces rapports. Les Ministères de l'éducation belge et français produisent abondamment des documentations qui reprennent des justifications statistiques² et permettent aux experts et aux décideurs de trancher dans la réalité, de « piloter » au nom de la rationalisation et de la gestion (Boltanski & Chiapello, 1999).

Mais à ces dimensions économiques et scientifiques, s'ajoute une dimension politique, liée au constat que le taux de redoublement est plus élevé chez les élèves originaires des milieux populaires. Dimension dont s'est emparée la sociologie critique apparue dans les années 60 à partir des travaux de Bourdieu et Passeron. Dimension qui reste toujours d'actualité puisque comme le rappelle un rapport de la *Cour des comptes* français, « *les élèves des milieux sociaux les plus défavorisés sont beaucoup moins nombreux à suivre des cursus scolaires sans redoublement* » (mai 2010, p.9). Par-là, la question du redoublement permet, outre la composition d'une rhétorique économique et scientifique, une rhétorique de dénonciation sociale alimentée par le caractère injuste du redoublement et mise en avant par les acteurs politiques progressistes. Les écrits de Marcel Crahay furent pour la Belgique une source d'argumentation pour la réforme du premier degré qui sera traitée ci-après. Ce qui fait dire à Crahay dans une postface : « *Il est juste de dire, comme le fait Draelants, que nos/mes écrits ont eu une fonction de légitimation.* » (Draelants, 2009, p.409) Autrement dit, le problème du redoublement mis en avant par les chercheurs est propice à la création d'un espace d'intéressement pour le politique et le chercheur. Dans cet espace, le discours des chercheurs peut être accueilli favorablement par le politique.

Ainsi, en Belgique (Communauté française) et en France, deux ministres socialistes de l'éducation, respectivement Elio di Rupo, en 1994, et Lionel Jospin, en 1989, vont participer à la mise en place dans leur pays respectif de politiques de lutte contre le redoublement. Il s'agissait pour l'un, Elio di Rupo, de modifier l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire (les deux premières années du secondaire) ; il s'agissait pour l'autre, Lionel Jospin, de modifier essentiellement l'organisation de l'enseignement primaire. En Belgique, un texte législatif de 1995 prévoit (avec effet à partir de 2000) l'organisation de l'école fondamentale (maternelle et primaire) en cycles d'apprentissage au sein desquels le redoublement est interdit.

Tant en Belgique qu'en France, le contrôle drastique du redoublement, voire la promotion automatique dans le cycle, apparaissait comme l'instrument pour vaincre l'échec scolaire. (Nous tairons, dans cette contribution, les débats politiques belges entre parti socialiste et parti libéral principalement, sur la question de la promotion automatique dans le cycle, débats qui « accoucheront » de la création de la notion d'« année complémentaire », c'est-à-dire la possibilité de faire une deuxième fois la première année du secondaire sans que cette répétition ne puisse être assimilée à un redoublement).

Qu'ont produit ces réformes chez les enseignants ? Qu'en disent-ils ? Recourent-ils moins au redoublement ? Ont-ils modifié leurs pratiques ?

Dans le cadre d'un travail de thèse sur la mise en place des cycles en Belgique et en France, nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants du primaire à propos des réformes qui visent la limitation du redoublement (réformes prônant la mise en place des cycles d'apprentissage dans les deux pays). Nous avons interrogé 60 enseignants en Belgique et 50 en France et procédé à l'observation de leurs pratiques (Kahn, 2007). Le critère qui a présidé au choix des enseignants ne fut pas celui de la représentativité. Il ne s'agissait pas d'établir un état des lieux ou un bilan de la réforme des cycles. Il s'agissait plutôt de comprendre les dynamiques qui s'opèrent autour d'une réforme ambitieuse comme l'est celle des cycles. Comment les enseignants reçoivent cette réforme dans deux systèmes scolaires différents ? Cette réforme

² Liens pour consulter ces documents : <http://www.statistiques.cfwb.be/publications.php>, pour la Belgique, Communauté française, <http://www.education.gouv.fr/pid53/evaluation-et-statistiques.html>, pour la France.

s'intègre-t-elle dans leurs pratiques professionnelles ? Et comment le fait-elle : de façon cosmétique ou de façon effective ?

Pour répondre à ces questions, au regard de la problématique du redoublement, nous exposerons dans la partie suivante les propos emblématiques tenus par les enseignants, les éléments relevés dans les observations des pratiques enseignantes qui attestent qu'injonctions surplombantes et structures peuvent être vidées de toute charge en matière de lutte contre l'échec scolaire, ainsi que les effets des réformes tels qu'ils apparaissent dans les statistiques des redoublements.

- *Les effets de ces réformes : les discours des enseignants*

Que disent les enseignants des réformes visant la limitation du recours au redoublement dans chacun des deux pays ? Les entretiens montrent qu'ils n'y sont pas indifférents. Tous témoignent de sentiments de défiance, d'enthousiasme ou de désarroi, parfois les trois à la fois. Nous dégageons ici les propos les plus emblématiques, de ce type de sentiments, émergeant des entretiens.

Certains enseignants font spontanément référence aux réformes qu'ils ont précédemment vécues, ou qu'ils présument avoir à vivre dans leur carrière :

« On nous a demandé d'enseigner les compétences. On sait même pas ce que c'est [...]. Maintenant il faut travailler en cycles et après, qu'est-ce qu'ils vont inventer ? » (Belgique)

« Il faut faire des projets, on ne sait même pas pourquoi mais on le fait pour avoir des sous [...]. Il faut faire du cycle et de la pédagogie différenciée, mais moi je dis aux parents : "à la maison, vous faites plusieurs menus pour vos enfants ? Non, ben en classe, c'est pareil ! " » (France)

« Dans l'idéal, c'est bien de ne pas faire redoubler les élèves, mais sur le terrain, c'est pas réaliste. Il y a des gens qui sont payés pour penser dans leur bureau, mais ils ne sont jamais allés dans les classes. Il faut venir dans les classes pour savoir. Et après quelles nouvelles inventions vont-ils trouver ? » (Belgique)

Ces témoignages illustrent le sentiment qu'ont les enseignants d'être à la merci d'une hiérarchie qui leur impose, au rythme des législatures, de nouvelles façons de faire et qui en faisant cela, délégitime ce qu'ils faisaient avant la réforme ou même leur enlève tout désir de faire ce qu'ils faisaient pourtant déjà :

« J'ai plus de trente ans de carrière. J'ai toujours énormément travaillé, et ça, c'est vraiment comme une gifle. » (Belgique)

« On nous impose des concertations, mais je sais pas mais nous on s'est toujours concertées. Maintenant ils veulent nous contrôler, savoir quand on se concerte, ce qu'on dit, ça nous donne plus envie. » (Belgique)

Quand le chercheur demande aux enseignants qui sont ces « gens payés pour penser dans leur bureau », ces « pédagogues en chambre », ces « pédagogues de salon » mentionnés dans leur propos, les regards deviennent fuyants, les réponses embarrassées, pour finir par désigner « les universitaires » (jamais désignés par le terme « chercheur »). Bref, comme nous l'évoquons dans l'introduction, le soupçon n'est pas loin. L'universitaire est celui qui, dans le meilleur des cas, vient effectuer des recherches dans les classes comme c'est le cas des recherches collaboratives ; mais c'est aussi celui qui derrière son bureau pense la classe sans n'en avoir jamais éprouvé la réalité, les tensions, le bruit, les mouvements, les odeurs... Comment l'enseignant peut-il, *a priori*, reconnaître le type de chercheur qu'il a en face de lui ? Comment peut-il savoir ce qui, dans ce qu'il donnera à voir de ses pratiques (au sens large du terme), alimentera l'argumentation des réformes futures ?

Paradoxalement, les entretiens effectués dans les écoles primaires, tant en France qu'en Belgique, montrent que dans un même propos un enseignant peut se plaindre d'une chose, le grignotage de son autonomie par les injonctions, et de son contraire, l'absence de précisions quant à ce qu'il doit faire dans sa pratique quotidienne.

« On ne doit plus faire redoubler les élèves, mais moi quand je fais redoubler un élève, c'est parce que j'estime, en accord avec ses parents, que c'est la meilleure solution pour lui. Alors eux, ils savent mieux que moi ce qu'il faut faire. Et si on ne fait plus redoubler, est-ce qu'ils nous disent concrètement comment il faut faire pour y arriver. Comment je fais moi quand j'ai un élève qui peut pas suivre. C'est quoi d'abord la pédagogie différenciée ? Ils devraient venir nous montrer puisqu'ils sont si malins. » (Belgique)

De la même façon, un enseignant peut exprimer son soutien à la réforme et en même temps son impossibilité à la mettre en œuvre.

« Les cycles, c'est chouette. On ne doit plus travailler tout seul enfermé dans sa classe. Mais je vois bien que même si on se concerta entre nous, on est toujours tout seul, chacun chez soi, chacun pour soi. » (France)

« Moi j'aimerais bien que tous mes élèves réussissent, je suis d'accord avec la réforme. Que tous les élèves réussissent pour qu'on n'ait pas besoin de les faire redoubler, mais est-ce que j'ai le droit de laisser monter un élève qui n'a pas le niveau ? Qu'est-ce qu'il va devenir ? » (Belgique)

Mais l'argument qui revient dans les propos de la quasi-unanimité des enseignants est toujours celui de la difficulté de ce que demande la réforme, même chez les enseignants qui y étaient plutôt favorables au départ comme l'étaient, *a priori*, la majorité des 110 enseignants belges et français auprès desquels entretiens et observations de pratiques ont été effectués.

« Je ne vois pas comment nous pourrions faire sans redoublement ? Qu'est-ce qu'on fait avec un élève qui ne sait toujours pas lire à la fin de la première (année du primaire) ? » (Belgique)

« Moi cette année, j'ai une classe très hétérogène. Qu'est-ce que je peux faire avec ça ? J'ai des élèves qui déchiffrent à peine et d'autres qui lisent des romans. Il y en a même qui ne pensent qu'à jouer, on dirait des maternelles... Moi je dis que certains auraient mieux fait de redoubler. » (France)

• Les effets de ces réformes : les pratiques enseignantes

Un des reproches centraux des enseignants à l'égard des réformes de lutte contre les redoublements est celui de la difficulté à mettre en œuvre leurs prescriptions, voire de l'impossibilité de le faire. Autrement dit, ils ne contestent pas leur bien-fondé, mais leur faisabilité. De fait, les observations effectuées dans 110 classes des deux pays montrent des enseignants qui font ce que leur demandent les réformes. L'obligation de s'organiser en cycles dans l'enseignement primaire s'est accompagnée de recommandations, voire d'obligations : adopter de nouvelles formes d'organisation de la classe, pratiquer une pédagogie différenciée et une évaluation formative, se concerter. Une grande partie de nos observations attestent que les enseignants de nos corpus organisent des décroissements de classe, que certains s'essaient à suivre leur classe durant plusieurs années ou à assumer des classes multi-degrés, qu'ils s'échangent des services d'enseignement, qu'ils se concertent durant le nombre d'heures imposées par la réforme, certains ont des pratiques de pédagogie différenciée internes à la classe, d'autres les circonscrivent aux moments de décroissements. Ainsi, ils semblent investir les structures organisationnelles et pédagogiques prônées par la réforme, structures qui pour les décideurs politiques sont vouées à la lutte contre l'échec scolaire.

Mais quand le chercheur regarde de plus près, il constate que les moments de décroissements sont souvent réservés aux disciplines les moins valorisées dans le monde scolaire (des matières

d'éveil aux bricolages divers dans certains cas belges), que les classes multi-degrés sont liées à des questions d'effectifs d'élèves dans l'école et non à des choix pédagogiques de ou des enseignants, que le « choix » de suivre la classe pendant la durée du cycle (cas fréquent en Belgique) est une imposition de la hiérarchie... Cette imposition faite à certains enseignants belges repose sur les données d'une recherche objective (mais non collaborative) d'Hutmacher (1993). Ce dernier fait l'hypothèse de l'interdépendance des décisions de promotion-redoublement des enseignants d'une même école. Un enseignant ne souhaite pas recevoir dans sa classe un élève qui aurait des lacunes ; symétriquement, un enseignant redoute d'envoyer dans la classe de son collègue un élève qui n'aurait « pas le niveau ». A partir de cette hypothèse, Hutmacher pose qu'un enseignant qui garde sa volée d'élèves durant plusieurs degrés les ferait moins redoubler que l'enseignant qui change d'élèves chaque année. Effectivement, il montre, à partir du cas genevois, que dans tous les degrés les taux de redoublement sont toujours très nettement inférieurs lorsque l'enseignant conserve ses élèves que lorsqu'il les « transmet » à un autre enseignant. Dans l'esprit des décideurs politiques, « suivre sa classe » pendant deux années constituerait alors un moyen structurel de limiter drastiquement le redoublement, voire de l'éliminer durant la première année, d'autant plus que la réforme interdit de faire recommencer par l'élève la première année du cycle. Notre recherche pointe que certains enseignants de notre corpus, rendent compatible le fait de garder les élèves durant deux ans avec le redoublement dans la première année du cycle montrant ainsi comme il est illusoire de penser qu'une décision législative, renforcée d'une mesure structurelle empêchera un enseignant de faire redoubler.

Le chercheur constate également que l'essentiel des temps de concertation est réservé à régler les problèmes organisationnels de l'école ou du cycle, que les pratiques de pédagogies différenciées se font parfois selon une logique de niveau et non de besoin (Meirieu, 1989), souvent selon une logique de procédures et non de compétences (Rey et al., 2003), parfois selon une logique d'individualisation et très fréquemment de manière improvisée.

Autrement dit, les enseignants se sont apparemment emparés de certains traits de la réforme des cycles censée limiter drastiquement le recours au redoublement, sans les « charger » de ce qui pouvait les rendre intéressants en termes d'apprentissages et de réussite pour tous.

• *Les effets de ces réformes : les chiffres*

Les données statistiques concernant le redoublement après ces différentes réformes s'accordent avec les dénonciations opérées par les enseignants quant à l'irréalisme et l'impraticabilité de la réforme, c'est-à-dire l'impossibilité de traduire aisément leurs injonctions par des gestes quotidiens (Draelants, 2009). Elles s'accordent également avec les observations de pratiques que nous avons opérées.

Les quelques lignes qui vont suivre traiteront des données statistiques publiées par les ministères des deux pays. Pour des raisons de lisibilité, elles seront exposées dans l'ordre chronologique des réformes.

En 1989, l'organisation de l'école élémentaire en cycles d'apprentissage fut décrétée en France. En matière de redoublement, cette décision arrivait dans un contexte de décrue de cette pratique surtout au niveau du primaire. Caille (2004) parle même de « baisse tendancielle » depuis les années 1960. En ce qui concerne le cours préparatoire, première année de la scolarité primaire, la France passe de 22,1% des élèves ayant au moins un an de retard au CP en 1960-1961, à 12,1 % en 1985-1986, puis 9,9 % en 1990-1991, 7,4 % en 1994-1995 et 7,1 % en 1999-2000³, aucune donnée n'est disponible pour les années postérieures, probable conséquence d'une grève administrative datant de plus d'une dizaine d'années des directions d'écoles primaires (Haut Conseil de l'Education, 2007).

³ <http://www.education.gouv.fr/cid4978/le-redoublement-a-l-ecole-elementaire-et-dans-l-enseignement-secondaire.html>

Du côté belge, la première réforme fut celle de 1994. Il s'agissait de la « Réforme du premier degré ». Elle prévoyait une absence de redoublement entre la première année et la deuxième année du secondaire. Or les statistiques publiées par Etnic⁴ montrent qu'en 1992-1993, veille de la mise en place de la réforme du 1^{er} degré, le redoublement culminait à 12 % en fin de première année de l'enseignement secondaire. Il est passé aux environs de 2% entre les années 1995-1996 et 2001-2002, pour remonter progressivement. En 2006-2007, ce sont 10,5 % des élèves qui ont redoublé leur année de première secondaire. Autrement dit, le taux de redoublements se retrouve à présent aux mêmes niveaux que celui des années qui précédaient la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, même si de 1995-1996 à 2001-2002, les « agents » de l'éducation (enseignants, directions, conseillers pédagogiques, inspecteurs) se sont montrés passagèrement dociles à l'injonction de non-redoublement.

En 1995, le *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental* prévoit que pour la rentrée 2000, toutes les écoles sont tenues de s'organiser en cycles et de limiter drastiquement le nombre de redoublements, voire ne plus y recourir notamment pour la première année du primaire. Effectivement les recensements statistiques (Etnic) montrent une tendance à la baisse du nombre de redoublements au niveau primaire dans les années qui précèdent la rentrée 2000. Pour la seule première année du primaire, le pays passe de 7,3 % en 1992-1993 à 5,5 % en 1999-2000, veille de la quasi-interdiction de faire redoubler en cours de cycle. En 2000-2001, le nombre de redoublements s'abaisse à 4,1 %, il remonte un peu en 2001-2002 (4,3 %). En 2006-2007, il était à 6,2 %.

Qu'ont fait les réformes ? Elles ont alimenté de la controverse, elles ont semé le doute, l'inquiétude, le sentiment de dépossession du métier chez les enseignants. Mais quels ont été leurs effets réels sur le taux de redoublement ? Dans les trois cas, les statistiques montrent une décroissance plus ou moins importante du nombre de redoublements pour l'ordre d'enseignement concerné avant même la réforme et donc une mise en place de la réforme dans ce contexte de décroissance. Que se passe-t-il alors à la suite de la réforme ?

Dans le cas des réformes belges, une fois la pression politique levée⁵, le taux de redoublement est revenu tel qu'il était avant les réformes : supérieur à 10 % pour le premier degré de l'enseignement secondaire, entre 6 et 7 % pour la première année de l'enseignement primaire.

Dans le cas français, les statistiques officielles s'arrêtent à la rentrée 1999-2000 : environ 7 % des élèves redoublent leur CP ; autrement dit le taux de redoublement est sensiblement le même que celui des derniers recensements belges.

Les discours des enseignants témoignent pour certains à la fois de l'adhésion aux principes des réformes et des difficultés d'exercer sans le recours au redoublement. L'observation des pratiques enseignantes mises en place, au nom de la réforme, montrent, à la fois, une certaine bonne volonté des enseignants à se conformer aux injonctions surplombantes et, à la fois, un non investissement sur l'essentiel de ces injonctions puisque ces pratiques ne sont pas toujours, pour ne pas dire rarement, au service de la réussite de tous. Le recensement des pratiques de redoublement montre qu'elles restent des pratiques fréquentes et permet même de conclure à un échec relatif de la réforme.

Pris en tension entre l'intérêt pour la réforme et la difficulté de l'incarner véritablement, les acteurs scolaires n'ont pas réussi à enrayer le redoublement. Comment interpréter le décalage constaté ?

⁴ Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française.

⁵ Pour le premier degré du secondaire, par exemple, une alternative est donnée tout à la fois à la promotion automatique et au redoublement. C'est le ministre libéral Hazette qui en est le chantre. Il donne la possibilité aux enseignants de dispenser une « année complémentaire » aux élèves qui sous un autre régime auraient pu soit redoubler (avant di Rupo), soit être promus automatiquement, (avec di Rupo), autrement dit, au lieu de redoubler leur première année de secondaire, les élèves ont la possibilité de faire une nouvelle année dans le cycle qui sera différente de la précédente les ayant mis en échec. Ils ne redoubleront pas mais feront en trois ans un cycle ordinairement accompli en deux ans.

2. De l'intérêt de mieux connaître les pratiques

■ *L'absence d'espace d'intéressement*

En dépit des pressions politiques alimentées par des résultats de recherches, en dépit de l'adhésion de nombreux enseignants du primaire à l'idée de la réussite de tous, les résultats statistiques montrent que la réforme n'est pas véritablement incarnée : le redoublement est toujours une pratique courante dans les deux pays.

En Belgique (2007-2008) à la fin de la deuxième année du secondaire, seuls 64 % des élèves sont à l'heure (Etnic, 2009). En France (2007-2008) à la fin de la deuxième année du secondaire, 73 % des élèves sont à l'heure⁶. Autrement dit, dans chacun des pays, plus du quart des élèves de deuxième année du secondaire ont connu au moins une fois l'expérience du redoublement, 36 % pour la Belgique, 27 % pour la France. Précisons qu'en Belgique, un élève à l'heure, en deuxième année du secondaire a 14 ans, tandis qu'en France, il en a 13. Par conséquent, les taux ne sont pas exactement comparables puisque, dans des systèmes scolaires aussi portés sur le redoublement que le sont les systèmes belges et français, toute année de scolarité supplémentaire est un risque supplémentaire de redoublement pour l'élève. Par ailleurs, il ne serait pas plus exact de comparer les taux de redoublements dans les deux pays à âges identiques pour les élèves, car l'organisation du système et notamment les paliers d'orientation n'y sont pas les mêmes. Retenons de ces chiffres que les enseignants des deux pays recourent fortement au redoublement.

Paradoxalement, les entretiens et les questionnaires (n=200) passés dans les écoles de l'enseignement primaire (Kahn, 2007) témoignent d'une volonté massive des enseignants de faire réussir tous leurs élèves. Or la totalité des recherches sur la question du redoublement en primaire ou au début du secondaire, montrent que cette mesure loin de permettre aux élèves concernés de réussir, tend plutôt à pérenniser leurs difficultés et à les transformer en échec. Alors comment expliquer que les mêmes enseignants qui veulent la réussite de leurs élèves ne se soient pas emparés d'une réforme qui se voulait conforme à cette volonté ?

Pour tenter de rendre compte de ce paradoxe, le détour du côté de la sociologie des sciences, avec les travaux de Callon et Latour, paraît pertinent. Pour ces auteurs, une innovation scientifique ou technique ne vaut pas, d'abord, pour sa valeur épistémologique, mais par la possibilité qu'elle offre d'établir un réseau d'acteurs qui trouvent de l'intérêt (leur intérêt) à cette découverte ou à cette innovation.

Mais la convergence des membres du réseau se fait toujours au prix d'une « traduction ». Car chaque membre du réseau resitue l'innovation ou la découverte au sein du problème qui est le sien : en ce sens elle fait l'objet d'une reproblématisation. Cros (2004) en utilisant ce modèle pour rendre compte d'innovations pédagogiques dans deux collèges, montre qu'on peut en faire usage au-delà de la découverte scientifique ou l'innovation technique.

On peut considérer la réforme des cycles (et du non redoublement à l'intérieur d'un cycle) comme une innovation dans le domaine des politiques éducatives en Belgique comme en France. Elle tient donc ici, la place que tient la découverte scientifique dans les écrits de Latour. Pour s'imposer, se développer, autrement dit, passer du statut de réforme édictée à celui de réforme appliquée, elle doit pouvoir donner lieu à un réseau, c'est-à-dire avoir des caractères qui permettent que différents acteurs y trouvent des intérêts. Parmi ces acteurs (politiques, citoyens dans leur ensemble, parents, élèves redoublants et non redoublants, etc.), les enseignants

⁶ http://media.education.gouv.fr/file/2008/69/5/chap4-4_33695.pdf

constituent un maillon essentiel du réseau, celui par lequel la réforme sera mise en actes. Or pour entrer dans le réseau, les enseignants doivent pouvoir traduire la réforme de telle façon qu'ils trouvent leur intérêt à sa mise en œuvre.

Dans le cas des trois réformes, une problématisation commune aux deux catégories d'acteurs (enseignants et politiques) dont il est plus précisément question dans cette contribution existe-t-elle ?

Les données quantitatives sur le redoublement nous apportent une première réponse : il n'y a pas eu de problématisation commune, d'espace d'intéressement entre le champ de la pratique politique et celui de la pratique enseignante sur la question de la lutte contre le redoublement. S'il y en avait eu, les enseignants n'auraient plus eu recours au redoublement, ou de façon exceptionnelle comme le font les enseignants finlandais.

■ **Des opérations de traduction inopérantes**

Puisque les données quantitatives montrent un recours fréquent au redoublement dans les deux pays, nous pouvons en conclure qu'il n'y a pas eu de véritable espace d'intéressement entre praticiens de l'enseignement et praticiens de la politique. En ce cas, comment interpréter la multiplicité et la diversité des actions de mises en œuvre de la réforme constatées lors de nos observations dans les écoles et le peu d'effets de ces mises en œuvre sur les chiffres des redoublements ? Comment en rendre raison ?

Pour que la réforme soit en acte, il convient que les enseignants entrent dans le réseau, c'est-à-dire qu'elle se traduise de telle manière qu'ils trouvent leur intérêt à la mettre en œuvre. Notons que pour cela, la seule contrainte hiérarchique est impuissante ; il ne suffit pas de leur imposer la réforme. Car au terme de celle-ci, il s'agit de faire réussir tous les élèves tout en conservant les exigences de programme et de niveau, de laisser les élèves progresser selon un rythme et un cheminement personnel tout en les amenant à réaliser tous les mêmes performances au même moment (celui des bilans, paradoxalement opérés pour tous en même temps dans nos systèmes scolaires), d'associer liberté et contrôle, de donner les mêmes chances d'apprentissage à tous, mais de tenir compte de la singularité de chacun. Une intention si multiple ne peut être atteinte que si les enseignants, non seulement acceptent de la réaliser, mais s'y engagent d'une manière volontaire, dynamique et inventive. Aucun des textes accompagnant les réformes ne met en évidence les contradictions inhérentes à ces dernières, aucun ne désigne aux enseignants des voies possibles pour faire tenir ensemble les exigences des réformes (respect des rythmes des élèves, mais absence de redoublement, par exemple). Les modes opératoires qui permettraient de réduire les intentions contradictoires des réformes et qui leur assureraient le succès sont laissés à l'initiative et à l'invention des seuls enseignants.

• *Programmes*

Or ce que la théorie de Latour nous permet de comprendre, c'est que, dans le cas de ces réformes ; la délégation aux enseignants passe par une « *délégation à l'objet* ». Latour (1993) montre en effet que les objets peuvent être chargés d'un pouvoir injonctif, autrement dit d'un fardeau moral. Chacun connaît ces lourds porte-clés en fonte que les hôteliers attachent aux clés des chambres pour inciter les clients à déposer celles-ci à la réception. En se lestant d'une grosse pomme de fonte, le porte-clés d'hôtel s'est lesté de la responsabilité (charge morale) du dépôt de la clé par le client à la réception de l'hôtel. « *Ce que le panonceau, l'énoncé, l'impératif, la discipline ou la morale ne pouvaient imposer, l'hôtelier, l'innovateur et la pomme de fonte le réalisent.* » (Latour, 1993, p.47) Il constitue ce que Latour appelle un « programme » : le programme qui consiste à contraindre le client à laisser sa clé plutôt que de déformer ses poches de pantalon ou de manteau.

Pour répondre au fait que les enseignants ne reprennent pas à leur compte les intentions des responsables politiques, ceux-ci délèguent leurs exigences à des objets censés contraindre les

enseignants à réaliser ces intentions. Ces objets porteurs d'un programme sont les dispositifs et préconisations pédagogiques prévus pour que les enseignants répondent à l'obligation de résultats des élèves sans avoir recours au redoublement : classes *multi-degrés*, *enseignants gardant le même groupe classe durant la durée d'un cycle*, *décloisonnements*, *échanges de services*, *évaluation formative*, *pédagogie différenciée*, *continuité*, *travail en équipe*.

Ces mesures préconisées dans la réforme (dispositifs et pratiques pédagogiques) sont imposées pour une autre fin que leur seule réalisation. S'il est proposé de créer des classes *multi-degrés*, de faire du *décloisonnement* ou de la *pédagogie différenciée*, c'est pour que les enseignants n'aient pas besoin d'avoir recours au redoublement et qu'ils fassent acquérir par tous les élèves les compétences attendues.

Les modes de groupement des élèves, les horaires de concertations obligatoires, la pédagogie différenciée, etc., lestés de leur caractère d'injonctions hiérarchiques, pèsent aussi lourds que le porte-clés en fonte des hôteliers.

Les instituteurs s'en saisi, non pas parce qu'ils ont choisi de le faire, mais parce qu'ils auront été contraints, par leur hiérarchie, à monter avec leur groupe au long du cycle ou à pratiquer des *décloisonnements*, ou aux concertations de cycle, à la pédagogie différenciée, à l'évaluation formative, etc. C'est en cela que l'injonction de départ « *faire réussir tous les élèves* » n'a pas été *transmise*, mais, comme l'écrit Latour, *traduite*, c'est-à-dire transformée dans un dispositif qui contraint les enseignants et qui est censé les conduire à réaliser l'intention des responsables sans même qu'il y ait besoin qu'ils soient d'accord avec elle.

- *Anti-programmes*

Mais Latour fait remarquer que, face à l'objet porteur d'un programme, les acteurs peuvent développer un « *anti-programme* », c'est-à-dire faire usage d'un objet allégé de toute charge morale. L'enseignant peut respecter formellement une mesure, alors qu'en réalité, ses pratiques ne vont pas dans le sens de la réforme et qu'il fait entrer l'objet dans la fonctionnalité de son champ de pratique.

Pour ne prendre qu'un seul exemple, l'objet organisationnel « classe multi-degrés » est porteur d'un *programme* (au sens de Latour) : en mêlant des enfants de degrés scolaires différents, il supprime l'imposition d'un cheminement d'apprentissage comportant, pour tous les élèves, des étapes préétablies et uniformes dans leur durée. Il réduit ainsi les opportunités de redoublement. Mais, comme nous l'avons observé, les enseignants créent un *anti-programme* : tout en ayant une classe *multi-degrés*, ils la scindent en deux sous-groupes *uni-degrés* durant les leçons de français et de mathématiques, parce que dans le champ de leur pratique didactique il leur paraît fonctionnel de travailler avec des élèves de même degré.

Nous pouvons considérer que les injonctions pédagogiques qui ont entouré les réformes (surtout celles de l'enseignement primaire) consistent en une opération de traduction particulière à l'égard des enseignants, celle que Latour nomme délégation à l'objet (en l'occurrence ici, le cycle). Ces objets (ou opérations de traduction) ne proviennent pas des enseignants eux-mêmes, mais ils sont repris par les politiques à partir des travaux de chercheurs et d'experts⁷. Ils sont porteurs de programmes (non recours au redoublement et réussite de tous), programmes que les enseignants détournent en constituant des *anti-programmes*.

Ainsi la théorie de la traduction nous permet d'interpréter l'écart entre réforme voulue par les responsables et réforme opérée par les enseignants, précisément parce que dans ce cas la traduction ne se fait pas. La réforme est telle que, du côté des enseignants, le réseau ne se constitue pas.

⁷ - En France, le rapport du Recteur Migeon, « La réussite à l'école : quelques propositions », *Rapport à Monsieur Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports*, 1989, fut à la base de l'impulsion de la réforme des cycles. Ce rapport s'appuie sur les données de treize autres rapports.

- *Anti-programmes et contraintes de la pratique enseignante*

Sous l'effet des contraintes hiérarchiques, une grande partie des enseignants de notre enquête ont intégré le dispositif « organisation en cycles », porteur de « programme », dans leur champ de pratiques. Le choix ne leur en a pas été laissé. Ainsi avons-nous observé dans notre corpus des enseignants soumis à l'obligation de suivre leurs élèves pendant la durée du cycle ou de prendre en main une classe multi-degrés ; tous les enseignants ont déclaré se concerter le nombre d'heures imposé par la loi. D'autres ont été séduits par les décroisements ou les échanges de service. D'autres encore ont tenté de différencier leurs enseignements, de pratiquer une évaluation formative.

Mais l'entrée du programme porté par ces nouvelles organisations et nouvelles pratiques dans le champ de leurs actes professionnels est venue buter contre les contraintes de ce champ. Il ne convient pas de prendre « *contrainte* » uniquement au sens de ce qui fait obstacle, mais au sens plus large de ce qui constitue les conditions de la pratique : donc aussi bien ce à quoi le praticien est obligé par les circonstances ou des partenaires extérieurs que ce à quoi il s'oblige pour rester fidèle à l'image qu'il a de sa fonction ou de son métier (Philippe, 2010).

Pour fonctionner dans le champ de la pratique enseignante, le programme doit lui-même y être en cohérence, c'est-à-dire concourir à l'agencement qu'a adopté à son insu, très souvent, l'enseignant. Si le programme présente un risque de déstabilisation de l'agencement pédagogique du praticien, alors il sera contré par un anti-programme élaboré par l'enseignant.

Une des contraintes du métier d'enseignant, au sens de condition qui le structure, est d'intervenir devant un groupe d'élèves qui soit homogène. On pourrait s'étonner de ce que nous appelons « *contrainte* » ce que d'autres préféreraient peut-être désigner comme « *choix* » ou « *préférence* » des enseignants ou encore comme « *représentation* » qu'ils se font de leur métier. Certes, ce sont bien les enseignants qui trouvent plus commode d'enseigner devant des élèves possédant approximativement les mêmes connaissances, ou bien qui se représentent leur métier comme consistant à s'adresser à un groupe d'enfants du même âge et de même niveau de compétence scolaire. Cependant, nous insistons pour désigner cette volonté d'enseigner à un groupe homogène par le mot « *contrainte* », car ce terme permet de rappeler que les enseignants n'ont guère le choix de prendre ou de ne pas prendre en compte cette condition. Elle est imposée par la forme même de l'enseignement et de l'organisation scolaire. A l'origine de la « *forme d'enseignement scolaire* », il y a le principe de réunir des élèves qui sont à la même étape d'un cheminement d'apprentissage uniforme, ce qui permet de pratiquer « *l'enseignement simultané* », c'est-à-dire d'adresser à tous le même discours et les mêmes consignes. Tous les enseignants ont été formés et fonctionnent dans cette forme qui s'impose à eux comme une évidence. Il faut toute la force d'un positionnement militant pour s'arracher à cette manière de faire et de penser.

A cette naturalité de la *forme scolaire*, s'ajoute vraisemblablement la nécessité anthropologique d'ordonner et de classer (Douglas, 1967). Au fondement des constructions culturelles humaines, il y a la nécessité de mettre de l'ordre dans les choses, d'éviter les mélanges et les confusions, de mettre ensemble ce qui doit être ensemble et de séparer ce qui est différent. Cette exigence fondamentale que l'on rencontre dans les religions comme le montre Mary Douglas (*Ibid.*), mais aussi dans toutes les pratiques humaines (par exemple le souci de la propreté, cf. Kahn, 2000), se retrouve évidemment dans le champ scolaire : il faut éviter de mettre ensemble des élèves qui sont scolairement différents.

Par suite, tout enseignant a intégré, comme un élément impératif de son métier, le fait qu'il doit « *enseigner* » ; et enseigner c'est s'adresser collectivement à un groupe d'élèves qui sont semblables par leur âge, leur type de comportement, leurs possibilités cognitives, leurs connaissances, etc. L'hétérogénéité, loin d'être une situation intéressante, est alors une calamité. Toute l'organisation scolaire, y compris la taille des locaux, les caractéristiques du mobilier scolaire et du matériel didactique, l'organisation horaire de la journée, est conçue en fonction de

cette homogénéité des classes. Le redoublement est, en considération de cette contrainte, une pratique de lutte contre l'hétérogénéité et contre le désordre potentiel qu'elle comporte.

Or c'est cette contrainte ou, si l'on préfère, cette structure même de la pratique enseignante qui conduit les enseignants à créer des *anti-programmes* par rapport à tout un ensemble de *programmes* dont sont porteurs les objets mis en place par les initiateurs de la réforme.

Conclusion

Si les réformes belges et françaises qui ont tenté de limiter le redoublement n'ont pas donné les résultats escomptés par les politiques, cela n'est pas dû à la mauvaise volonté des enseignants ou à une hypothétique « résistance aux changements », mais plutôt à l'absence d'espace d'intéressement entre les acteurs politiques et les acteurs enseignants sur cette question. Pour que des acteurs de champs différents puissent collaborer, leur seule bonne volonté ne suffit pas. Un espace d'intéressement est nécessaire. Il se construit autour d'un problème partagé par les différents praticiens et grâce à des traductions qui vont permettre en retour l'existence de cet espace d'intéressement.

Dans le cas des réformes étudiées dans cette contribution, il s'est effectivement construit un espace d'intéressement entre chercheurs et politiques. L'ensemble des travaux de recherche sur le redoublement permet d'en dégager un coût en termes de justice sociale (rhétorique de l'inégalité et de l'iniquité), un coût en termes d'économie (rapport coût - faible efficacité), un coût en termes de politique européenne et mondiale (les chiffres du redoublement se comparent d'un pays à l'autre). Les résultats de nombre de recherches sur le redoublement ne nécessitent pas de traductions pour entrer dans l'espace politique et intéresser les acteurs politiques. S'il s'est construit un espace d'intéressement entre chercheurs et politiques autour de la question du redoublement devenu problème partagé, en revanche, le problème n'a pas été partagé par les enseignants. Les processus de traduction opérés à leur intention étaient porteurs de programmes inopérants, car potentiellement dangereux pour l'équilibre des contraintes qui définissent leurs pratiques et leur identité professionnelle.

S'il est bien légitime que les praticiens de l'espace politique tentent de limiter drastiquement le redoublement, n'est-il pas temps qu'ils le fassent en considérant les contraintes de la pratique enseignante ? Nous avons, dans la première partie de cette contribution, repéré l'absence de recherches collaboratives enseignant-chercheur autour de la question du redoublement. Alors qu'à ce jour, les spécificités des contraintes de la pratique enseignante sont peu ou mal connues, il paraîtrait intéressant que des recherches collaboratives tentent de les mettre à jour notamment autour de la question du redoublement. Le redoublement constitue-t-il, en Belgique francophone, comme en France, une contrainte de la pratique enseignante, c'est-à-dire un élément qui la définit et la structure ?

Bibliographie

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Les éditions de Minuit.

BURDEVET (1994), mémoire de licence de sciences de l'éducation, Crahay (dir.), Université de Genève.

CALLON M. (1986), « Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n°36, pp.169-208.

CAILLE J.-P. (2004), *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000*, Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire. Direction de l'évaluation et de la prospective.

Cour des comptes (2010), « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », Paris, mai 2010.

CRAHAY M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.

CRAHAY M. (2003), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck.

CROS F. (2004), « Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction" », *Transformer l'école*, J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (Eds), Bruxelles, De Boeck, pp.59-78.

DOUGLAS M. (1967), *De la souillure*, Paris, Editions La Découverte.

DRAELANTS H. (2009), *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck.

GRISAY A. (1988), *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'« école efficace »*, Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale, Liège.

Haut Conseil de l'Education (2007), « L'école primaire », *Bilan des résultats de l'Ecole 2007*.

HUTMACHER W. (1993), « Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois », *Cahier n°36*, Service de la recherche sociologique, Genève, Département de l'instruction publique.

INRP (2006), *Lettre d'information de la VST*, n°18, mai 2006, <http://www.inrp.fr/vst>

KAHN S. (2000), *Peut-on enseigner la propreté à l'école primaire ?*, Mémoire de DEA, Sciences de l'éducation, Lyon 2.

KAHN S. (2007), *A la recherche du cycle perdu... Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lille 3.

KEYES C. H. (1911), *Progress through the grades of city schools*, Columbia University Teachers' College.

LATOUR B. (1984), *Les Microbes, guerre et paix*, Paris, Métailié.

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. & PAQUAY L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

PHILIPPE J. (2010), *Fabriquer le savoir enseigné. L'éclairage de l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck (à paraître).

MEIRIEU P. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. & KAHN S. (2003), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

SEIBEL C. (1984), « Genèses et conséquences de l'échec scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°67.

PAUL J.-J. & TRONCIN T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n°14, décembre 2004, France.

TRONCIN T. (2005), *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Jacques Paul, Dijon, Université de Bourgogne.