

Nathalie Bulle (2012) « De la politisation de l'éducation. L'exemple du redoublement », *Skhole.fr*.

De la politisation de l'éducation

L'exemple du redoublement

L'éducation est une chose éminemment politique, personne n'en disconvient, il en va de l'avenir de la Cité. Les grandes orientations, les grandes fins de nos systèmes éducatifs relèvent sans aucun doute de visées émanant de l'instance élue par une société entière pour la mener sur les voies de ce qu'appelle non pas tant un progrès, qu'une évolution nécessaire de nos institutions. Que de telles voies soient dessinées par le politique, que ce dernier doive assurer que les grands défis sociaux, sociétaux, internationaux sont pensés dans leur globalité et leur profondeur, est un bien.

On peut à cet égard regretter la grande réserve, sinon le silence du politique quant aux visées les plus amples à assigner aujourd'hui à l'école. Mais là n'est pas le problème que nous souhaitons soulever. Nous croyons surtout qu'il y a maldonne, que la politique est détournée de sa vocation première, la définition des fins – et non pas des priorités qui relèvent déjà de l'ordre des moyens – par le biais de mécanismes qui participent d'un renversement absurde et pervers des enjeux de l'éducation.

Le problème de fond est le suivant. Les moyens en éducation – pédagogie, programmes, curricula etc. – sont confondus avec les choix politiques. Ils ne sont pas objets de délibérations, ils ne sont pas soupesés en fonction de leur capacité à atteindre une fin donnée, mais ils se donnent comme participant de la politique même. Aussi, et cela est cohérent, les experts eux-mêmes ne peuvent réunir savoir et énergie pour la réalisation la plus riche et la sûre des fins profondes assignées à l'école, et de l'ensemble de buts secondaires associés. Les experts n'ont, en réalité, pas de problème à résoudre. Dans l'ensemble ils sont porteurs de solutions valant comme choix politiques. Les experts de l'éducation sont, pour beaucoup et par la force des choses, devenus des rhéteurs.

Chaque règle générale admet des exceptions, mais elles ne peuvent apparaître comme telles en vertu de la politisation absurde et profondément nuisible de l'éducation.

L'éducation engage, il est vrai, des conceptions de l'homme et de la société inspirant sans doute, dans une certaine mesure, les moyens qu'elle se donne. Mais le développement intellectuel n'est pas affaire politique. Il est profondément ancré dans la réalité, il engage des processus définis, non des choix de valeur. Si la pédagogie n'a pas connu les grandes avancées qu'elle aurait connaitre au cours du XX^e siècle, c'est en grande part en raison de la politisation de l'éducation. Le XX^e siècle s'annonçait pourtant fructueux. Jean Piaget et Lev Vygotski sont tous deux nés en 1896, mais le second fut rapidement victime de la politisation de l'éducation, et son œuvre connaît toujours ce sort malgré sa notoriété, détournée qu'elle est de ses plus grands enseignements. La pensée éducative joue comme un filtre qui sélectionne les résultats de la psychologie, les interprète en fonction des facteurs mêmes qui inspirent des choix politiques court-termistes.

Une position évaluative forte sur ces sujets – elle n'est pas nouvelle mais reste sans doute la plus significative – concerne la question de l'autonomisation de l'apprentissage par, notamment, le développement de travaux individuels ou en petits groupes. Elle découle d'une contre-vérité psychologique propagée par les premiers évolutionnistes : la nature n'a pas prévu le « maître », quand bien même serait-il éclairant, talentueux, bienveillant, questionneur etc. Ce qui n'est pas naturel est suspect, et sans doute avec raison, de ne pas servir bien l'apprentissage. Que le rôle moindre accordé aux moments collectifs – centrés sur l'apport substantiel du maître – dans l'enseignement américain soit tenu pour une des causes majeures

de la faiblesse de la pédagogie traditionnelle aux Etats-Unis¹ compte pour peu, dès lors que ces développements ont été décrétés depuis bien longtemps comme relevant de la démocratisation de la pédagogie. Un martien fraîchement débarqué sur notre planète pourrait s'en étonner : il percevrait, mieux que quiconque, l'importance immense des éléments normatifs qui émaillent la connaissance humaine et défendrait vraisemblablement plutôt le rôle émancipateur et égalitaire d'un enseignement explicite – parce que la part du normatif dans la connaissance ne participe pas d'une logique inductive ; progressif – parce que chaque étape du développement ne peut faire sens que si elle repose sur des acquis antérieurs ; et structuré – parce que la cohérence logique des savoirs sous-tend leur compréhension. L'extra-terrestre pourrait bien au contraire tenir la définition de buts comportementaux – les compétences entendues comme capacités à réaliser un type de tâche dans une situation donnée – comme engageant la plus pernicieuse des sujétions intellectuelles.

Aucun progrès ne semble réalisé ni réalisable en matière éducative si l'on veut bien admettre par ailleurs que le « progressisme » qui domine la philosophie des réformes éducatives dans le monde est incompatible avec un des caractères fondamentaux de la science : la cumulativité. Les méthodes « éprouvées » sont par définition anciennes et par là même suspectées d'invalidité ; les méthodes « non éprouvées » sont par définition en position instable et occasions permanentes d'étendre plus avant la logique d'expérimentation en éducation.

Il est bien audacieux, et plutôt vain, dans ce contexte, de rouvrir des dossiers clos pour parler de réalité, de vérité empirique – les questions importantes en éducation se jouant sur un autre plan. Si je souhaite évoquer malgré tout la question du redoublement, en passe d'être accusé de tous les maux de notre système éducatif, ce n'est pas pour défendre ce procédé de « remédiation » en tant que tel, mais pour illustrer à travers lui certains travers significatifs de la pensée éducative.

Le redoublement peut être jugé imparfait pour trois raisons principales : la cassure qu'il introduit dans les progressions des élèves, obligeant un « recommencement » ; son application à l'ensemble des savoirs enseignés à un niveau donné ; la perte d'un an qui porte une marque d'échec visible et potentiellement ressentie par les élèves tout au long de leur scolarité. Cette troisième raison est la plus importante pour rendre compte de l'aversion qu'il peut susciter aujourd'hui, et il n'est pas tant question de trouver – lorsque cela s'avère nécessaire - des modes de remédiation plus sélectifs de leurs objets, veillant au respect des progression des élèves, que des modes de remédiation n'engageant pas de ralentissement des parcours des élèves.

¹ « Un facteur critique de l'érosion de l'instruction est le temps passé par les enseignants américains avec un seul élève ou des petits groupes. Les enfants américains passent 10% de leur temps en petits groupes et 47% de leur temps à travailler individuellement. Pendant plus de 87% de leur temps d'enseignement, les professeurs américains sont avec des élèves ou des petits groupes, plutôt qu'avec l'ensemble de la classe. Quand ils offrent une instruction individuelle, ils doivent laisser le reste de la classe sans surveillance, si bien que le temps d'instruction est diminué pour les autres (...) Ce sont ces temps incroyables que les enfants américains passent sans assistance et leurs conséquences sur l'enseignement qui font problème. » Les auteurs de l'enquête (laquelle a été entreprise vers le milieu des années 1970) récusent la croyance américaine suivant la quelle l'instruction collective, associée à la parole du professeur, engagerait la passivité des élèves, et témoignent du caractère très actif et stimulant de l'enseignement est-asiatique des mathématiques, centré sur des temps collectifs d'instruction, où le professeur présente des problèmes intéressants, pose des questions provocantes, effectue des démonstrations et guide les élèves ; ces derniers travaillent dur, cherchent de multiples approches pour résoudre un problème, explique leurs raisonnements etc. Stevenson, H.W., Stigler, J.W. (1992) *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (New York, Touchstone), p.146.

Le redoublement participe de toute évidence d'une attitude éducative normalisatrice – mais toute attitude éducative l'est dans une certaine mesure : il participe de l'objectif d'assurer un développement relativement homogène des acquis scolaires afin que l'enseignement bénéficie, à chaque étape du cursus, le mieux possible à tous les élèves auxquels il s'adresse. La suppression du redoublement – vue comme suppression des « retards scolaires » - participe d'une autre attitude tout aussi normalisatrice : assurer à une même classe d'âge le même rythme de parcours de ces niveaux éducatifs. Les justifications majeures de ces préférences normalisatrices sont assez claires : dans le premier cas on suppose que le bon développement de l'élève participe principalement de l'appropriation progressive d'acquis cognitifs ; dans le second cas ce bon développement inclus un ensemble de facteurs psycho sociaux qui prennent l'avantage sur les facteurs strictement cognitifs. Les tendances normalisatrices évoquées peuvent a priori se révéler tout aussi nuisibles – selon les cas – qu'elles conditionnent le passage à un niveau supérieur par la réalisation effective d'un ensemble d'objectifs pédagogiques prédéfinis de manière stricte ou qu'elles imposent le respect d'un rythme commun et standardisé de progression collective.

Mais deux séries de constats ont, principalement, conduit à jeter définitivement l'opprobre sur le redoublement en France. D'une part, les redoublants, comme groupe, n'atteignent pas le niveau de performance des non-redoublants – comme groupe. Il n'est néanmoins pas certain qu'avec un système de remédiation aussi étendu et organisé qu'en Finlande, les élèves fréquentant à temps partiel ou total des « classes spéciales » démontrent un niveau comparable à celui de leurs homologues n'ayant jamais ou peu fréquenté ces mêmes classes. La question des écarts de performance de ces groupes est évoquée, mais peu d'éléments permettent d'en juger de manière objective. Une autre série de constats s'appuie sur les performances de populations scolaires où le redoublement n'est pas pratiqué, ou plutôt rare. Une analyse des contextes éducatifs révèle néanmoins des modes fonctionnement spécifiques des systèmes éducatifs en jeu qu'il s'agit de considérer dans le cadre des logiques systémiques qui les caractérisent: 'progressisme' pédagogique fort minimisant le rôle des acquis, système étendu de remédiation, différenciation des niveaux des cours ou progressions individualisées dans certaines disciplines, développement d'un marché éducatif privé de cours complémentaires etc.²

En tout état de cause, le redoublement est aujourd'hui tenu sans autre forme de procès pour une variable inefficace, voire nocive, et de plus coûteuse, de notre système éducatif, que seule une incompréhensible attitude de « résistance au changement » des enseignants fait perdurer.

La question du redoublement nous offre l'opportunité d'illustrer les effets de la politisation de l'éducation : la fermeture de la pensée éducative - non pas spécifiquement française – mais plus généralement « moderne », à la réalité, aux arguments éventuellement scientifiques, dès lors qu'un parti pris évaluatif a été adopté.

L'OCDE³ a récemment mis en exergue une diminution des scolarisations des 15-19 ans en France allant à l'encontre d'un mouvement international d'augmentation de ces dernières, et s'en est inquiétée – même si les taux en question étaient relativement plus élevés en France dans le milieu des années 1990 que dans le reste de l'OCDE. Cet infléchissement des taux de scolarisation – touchant principalement les 18-19 ans ici – n'est qu'un effet de la diminution des redoublements, comme cela a été observé depuis longtemps par les analystes du ministère de l'Éducation nationale,⁴ ou de l'INSEE:

« La génération qui a étudié le plus longtemps est la génération 1977. Cette génération a été marquée par le baccalauréat exceptionnel de 1995. Les plus forts taux de scolarisation ont été enregistrés à son passage lorsqu'elle avait 18 ans (85 % en 1995-1996), 19 ans (72 % en 1996-1997),

² Voir notre note sur le redoublement « L'inefficacité du redoublement est-elle avérée ? » publiée sur *Skhole.fr*.

³ OCDE, Regards sur l'éducation 2012, p.346 et 335.

⁴ Cf. par exemple MEN, *L'Etat de l'école*, n°15, 2005.

puis 22 ans (35 % en 1999-2000) et enfin dernièrement 23 ans (26 % des jeunes de cette génération sont étudiants en 2000-2001). Le mouvement d'afflux des élèves en second cycle général et technologique connaît un renversement de tendance particulièrement manifeste aux rentrées 1993 et 1994. En fin de troisième générale, les taux de passage en classe de seconde baissent de cinq points entre 1992 et 1997. Ce recul profite au second cycle professionnel dans sa globalité (...) Les jeunes n'abandonnent pas davantage en cours de route - leur niveau de sortie en atteste - mais ils redoublent moins et leurs parcours sont plus rapides. »⁵

En revanche, aucun lien n'a jusqu'à présent, à ma connaissance, été fait associant la « stagnation », voire le « décrochage » du baccalauréat général à partir du baccalauréat 1996 (son maintien relatif s'étant fait au prix d'une transformation du baccalauréat lui-même), illustrée par le graphique ci après⁶, et l'infléchissement des taux de scolarisation des générations atteignant 18 ans évoqué précédemment. A ce sujet, on peut avancer l'hypothèse suivant laquelle la diminution des redoublements – elle-même associée à des évolutions du système éducatif qu'il ne s'agit pas d'analyser ici – est une des causes de cette rupture marquée par l'évolution du baccalauréat. La diminution cumulée des redoublements – traduite par l'affaiblissement des taux de scolarisation des 18 ans – révèle que la première génération qui a parcouru dans l'ensemble plus vite sa scolarité a aussi connu un moindre accès au baccalauréat général. Un affaiblissement relatif de la réussite de certains élèves a vraisemblablement eu pour effet d'orienter une partie plus importante de ces derniers vers l'enseignement technologique plutôt que vers l'enseignement général, d'une part, et une partie plus importante vers l'enseignement professionnel plutôt que vers l'enseignement technologique, d'autre part. Ces réorientations des flux rendent compte de l'infléchissement du baccalauréat général, de la relative stabilité du baccalauréat technologique et du maintien du baccalauréat professionnel ces années-là.

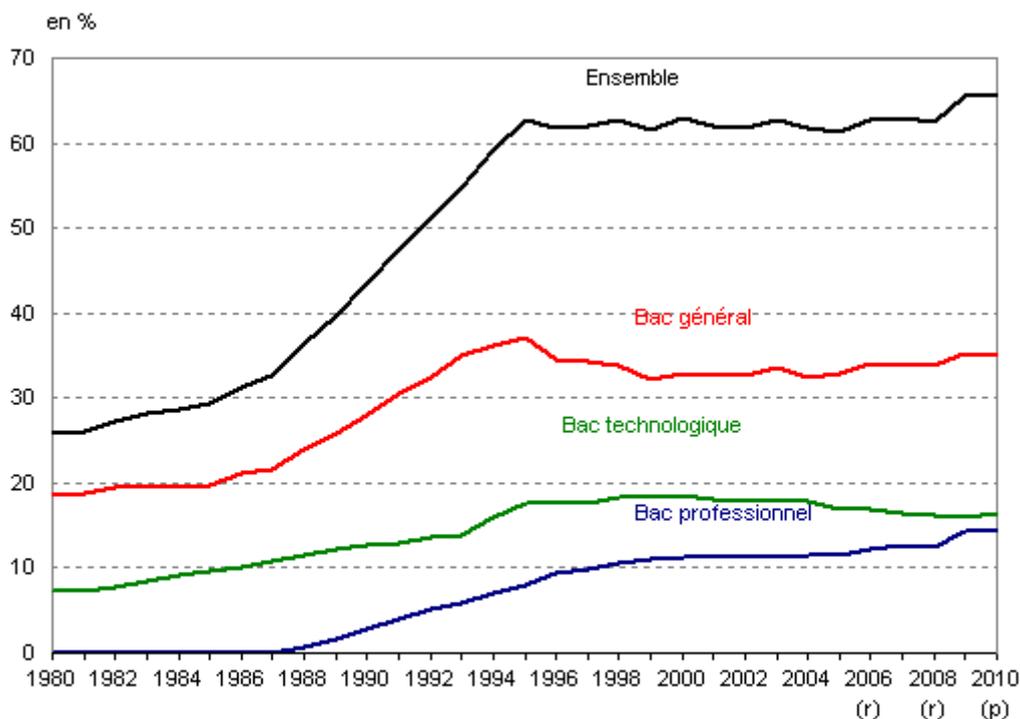
Si cette hypothèse s'avère justifiée, alors elle conduit non pas à justifier le principe du redoublement, mais à relativiser fortement les justifications de son discrédit et, en définitive, à ne pas minimiser l'importance des solutions alternatives, qu'il devrait être possible de déployer à moyens constants.

« Chaque fois qu'un homme de science fait intervenir son propre jugement de valeur, il n'y a plus de compréhension intégrale des faits. » expliquait Max Weber en songeant à la vocation de « savant ». L'expertise, en matière éducative, comme dans tout autre domaine doit, pour servir efficacement les politiques menées, pouvoir se départir de toute évaluation de nature politique. Par cette indépendance, et seulement par elle, peuvent naître de nouvelles possibilités de compréhension du réel, possibilités que la politisation de l'éducation à un niveau international diminue dramatiquement.

⁵ P. Esquieu, P. Poulet-Coulibando Education, formation (2002), « Vers un enseignement secondaire de masse (1985-2001) INSEE http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc02b.pdf

⁶ Cette évolution s'est accompagnée d'une féminisation du baccalauréat général. Le rapport garçons/filles est passé de 0,77 en 1995 à 0,69 en 2002.

Proportion de bacheliers dans une génération



p : données provisoires.

r : données révisées.

Champ : France métropolitaine.

Source : Depp ; Insee, recensements de la population.

Ci-après un directeur d'école témoigne de l'intérêt pédagogique de la prolongation possible des temps de parcours des cycles, associée à un maintien des progressions.

La question qu'il faut peut être se poser est « Pourquoi la question du redoublement se pose-t-elle encore ? ». Parce qu'effectivement, c'est encore un sujet.

Nous entendons que le redoublement coûte cher, que les enseignants doivent pouvoir adapter leur cours aux élèves les plus en difficulté; et que d'ailleurs certains pays nordiques y parviennent très bien. Le système autorisé est: « L'élève passe trois années avec les camarades de sa classe d'âge et à la fin des trois années la décision de maintien est éventuellement prise. » Depuis 1999, j'ai souhaité reprendre une classe dans une petite école (direction 6 classes cette année) et, depuis lors, je mets en pratique par moi même ce à quoi je crois. J'ai eu un GS/CP/CE1 puis un GS/CP et aujourd'hui j'ai un CM1/CM2.

Quelques exemples

N. m'arrive en CE1 avec une décision de maintien. Je m'aperçois qu'il ne sait pas déchiffrer la plus petite phrase simple. Par contre son cahier d'évaluation de l'année précédente propose dès le premier trimestre des exercices de conjugaison entièrement barrés d'un trait rouge avec la mention « NUL ». Nous mettrons plusieurs années à lui faire reprendre confiance en lui.

O. m'arrive en GS avec un ensemble de difficultés marquées. Après les années de GS et de CP, je propose à la famille qui s'y accorde de le garder dans ma classe (les imprimés de mon école mentionnent simplement « passera la troisième année de cycle 2 dans la classe de

madame ou monsieur X »). De septembre à mars, il dispose d'un programme individuel dans la suite de ce qu'il faisait l'année précédente et qui avait déjà été adapté à ses difficultés. En mars, les élèves de CP font des exercices qui se rapprochent de ce qu'il fait et de plus en plus souvent il me demande de les faire avec eux. O. est entré en sixième cette année sans avoir eu dans le déroulement de sa scolarité primaire un seul contact avec les membres du RASED.

P. arrive en cours d'année dans le CE1 d'une collègue avec des troubles manifestes du comportement (agitée, parle très fort, refus) et des difficultés marquées. Une collègue et moi-même lui faisons passer quelques exercices pour évaluer ses compétences réelles qui se situent en dessous de la classe elle-même déjà d'un « faible niveau ». Je téléphone à la maîtresse (CP) de l'école précédente qui me confie qu'elle l'aurait bien fait « redoubler » mais que dans son école cela ne se faisait pas au regard de la réglementation. Avec l'accord de la famille, nous la remplaçons dans le CP de ma collègue. Elle s'y calme et reprend le goût à l'étude. Elle est aujourd'hui dans mon CM2 et entre temps n'a jamais vu le RASED. Elle bénéficie d'une AP régulière pour laquelle une enseignante lui a été désignée comme tutrice. Cela continue à ne pas être forcément simple d'autant que son histoire personnelle n'aide pas vraiment, mais elle est volontaire et progresse, de façon notable cette année. Elle entrera au collège.

A. présente des difficultés, et de comportement, et de compréhension. Elle a une progression adaptée et chaotique jusqu'au CE1. Le bilan n'est pas franc, la perspective de la constitution d'un dossier pour la commission des maintiens est nauséuse. Avec l'accord de la famille elle passe en première année de cycle trois avec la perspective d'une période d'observation, la classe d'accueil étant un CE1/CE2. Il se trouve que très rapidement A. suivra « naturellement » les cours proposés au CE1, c'est à dire que c'est à ce niveau là qu'elle reste active, qu'elle surmonte la difficulté proposée. En fin d'année, il est décidé que A. suivra sa deuxième année de cycle 3 dans la même classe. Il semble que la situation se soit stabilisée en ce début d'année et que A. entre dans progression linéaire. Nous savons qu'« on » peut nous faire les gros yeux car nous n'avons pas sollicité d'avis pour une élève de fait présentant une année de retard d'avec sa classe d'âge. Mais suivre une procédure hiérarchique dont l'objet semble être de présenter un taux officiel de maintiens en baisse ne m'apparaît pas pertinent. Sur « base élève » la classe s'appelle CE1/CE2/CM1 avec un seul CM1. Nous ferons une procédure de maintien à la fin des trois années.

A noter que, la même année que O. (exemple 2), j'accueillais une petite B. qui présentait des dispositions langagières étonnantes. Avec l'accord de la famille, je lui ai proposé un parcours particulier au sein de ma classe, environnement qui lui convenait (née en décembre), lui permettant de préparer une entrée anticipée au cycle 3. Elle est aujourd'hui en cinquième.

Nous essayons, avec les moyens dont nous disposons, de faire en sorte qu'il n'y ait pas de rupture dans la progression d'un élève. Ce n'est pas facile et en plus nous devons nous cacher de notre hiérarchie.

En fait, il nous faut trouver une souplesse de fonctionnement, en accord avec la famille qui parfois est hystérisée par un souci de résultats, sans disposer des moyens dont disposent nos collègues finlandais, dans un environnement professionnel d'une grande technicité à en voir les outils de pilotage mais avec une orientation latente à l'éducativo-ludico-culturel (socle commun).

Je sais que l'accueil de la difficulté scolaire ne peut se concevoir que dans un temps long. Je dispose du recul nécessaire pour faire observer à mes collègues que l'élève X pour lequel il y a 5 ans, il aurait fallu déclencher toutes les sirènes d'alarme, présente aujourd'hui un profil de normalité. Nous l'avons accompagné avec patience et surtout en faisant en sorte qu'il trouve à l'école des espaces de réussite ou simplement d'expression personnelle, quelle que soit la matière.

Les échecs que nous pouvons enregistrer concernent soit des élèves dont le profil initial n'est

pas scolaire (troubles graves inscrits) soit ceux dont les parents ne nous accordent pas leur confiance.

J'aurais aussi l'honnêteté de dire que ce n'est pas toujours facile dans des classes à plus de 25 élèves et qu'il ne faudrait pas que mes propres propos soient trop allégoriques. Au delà d'une somme de difficultés, l'enseignant perd pied et ne s'occupe réellement plus de personnes, qu'ils soient en difficulté, en normalité ou mieux.