HAL
open science

Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité

Thierry Troncin

To cite this version:

Thierry Troncin. Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Education. Université de Bourgogne, 2005. Français. NNT : . tel-00140531

HAL Id: tel-00140531

https://theses.hal.science/tel-00140531

Submitted on 6 Apr 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Bourgogne

UFR SCIENCES HUMAINES
École doctorale GEF (Gestion, Économie, formation)

THÈSE
pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université Bourgogne

Spécialité : Sciences de l'Éducation

présentée et soutenue publiquement par
Thierry TRONCIN
le vendredi 1er juillet 2005

Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité

Tome I

Directeur de thèse : Jean-Jacques PAUL

Jury :

- Monsieur Marcel CRAHAY, professeur aux Universités de Liège et de Genève, rapporteur
- Madame Marie DURU-BELLAT, professeur à l'Université de Bourgogne
- Monsieur Pierre MERLE, professeur à l'IUFM de Rennes, rapporteur
- Monsieur Jean-Jacques PAUL, professeur à l'Université de Bourgogne
- Monsieur Claude SEIBEL, inspecteur général honoraire de l'INSEE

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

IREDU - Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation

Université de Bourgogne - Pôle A.A.F.E. - Esplanade Érasme

B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex

Tél. 00 (0)3 80 39 54 50 - Fax 00 (0)3 80 39 54 79 - E-mail : iredu@u-bourgogne.fr

---

« *Tout ce qui est décisif ne naît que malgré.*[1] »

NIETZSCHE

[1] NIETZSCHE, Seconde considération intempestive - De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie, Henri ALBERT, (1874 ; Paris : Flammarion, 1988) 187.

Remerciements

Ce travail a bénéficié du concours d'un grand nombre de personnes dans la communauté éducative et au-delà… Qu'il me soit permis de remercier :

- Madame Anne SIVIRINE, inspectrice d'Académie de la Côte d'Or, pour avoir été partie prenante dans la convention d'étude et pour l'intérêt qu'elle a sans cesse porté à cette recherche ;

- Madame Françoise PETREAULT et Monsieur Maurice WEBER, inspecteurs de l'Éducation nationale adjoints à l'Inspecteur d'Académie ;

- Mesdames et Messieurs les inspecteurs de l'Éducation nationale de la Côte d'Or, pour leur aide précieuse dans la distribution et la collecte des divers documents, ainsi que pour leur intérêt à témoigner ;

- Madame Michèle VAILLAT-ALLAIN, inspectrice de l'Éducation nationale à Tournus (Saône-et-Loire), et Monsieur Dominique MIELLE, inspecteur de l'Éducation nationale à Champagnole (Jura), pour leur contribution active dans la phase exploratoire de cette recherche ;

- Madame Marie-Geneviève THEVENIN, inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires en Côte d'Or, pour son soutien moral et professionnel ;

- les enseignants de Côte d'Or qui se sont prêtés au jeu avec assiduité en m'accordant leur concours dans les entretiens, dans la passation des épreuves et dans l'administration des divers questionnaires ;

- les enseignants qui ont porté un regard éclairé sur les épreuves proposées aux élèves de cours préparatoire : Mesdames Isabelle CARILLON, enseignante en grande section de maternelle, et Jocelyne MANZONI, conseillère pédagogique de circonscription ; Messieurs Claude DUFOIN, psychologue scolaire, Alain NIERMONT, maître formateur en CP et Lionel PETIT, rééducateur dans un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ;

- Monsieur Jean-Claude DENIZOT, conseiller pédagogique au service de la formation continue des personnels à l'Inspection Académique de la Côte d'Or, pour m'avoir facilité l'accès à des informations statistiques à caractère départemental ou académique ;

- les enfants et leurs familles, pour la confiance qu'ils m'ont accordée dans les entretiens ;

- les étudiants de l'I.U.P. Denis~Diderot (Université de Bourgogne), en particulier les trois présidents successifs de leur association : Mesdemoiselles Eva BERTRAND et Marie RIGER ainsi que Monsieur Julien LEGRIS, pour leur contribution active aux travaux de correction des épreuves élèves et de saisie des questionnaires familles ;

- tous les membres de l'IREDU pour leur disponibilité et leur gentillesse, en particulier Sylvie GEVREAU et Bertille TESSÉ, documentalistes, et Aurore ROZIER, secrétaire.

- Monsieur Noël ADANGNIKOU, doctorant en Sciences de l'Éducation au Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation de l'Université de Bourgogne, pour son aide précieuse dans la mise en oeuvre de la méthode d'appariement par probabilité prédite ;

- Monsieur Jean-Pierre JAROUSSE pour son engagement initial et ses nombreux encouragements à persévérer dans cette voie ;

- tous les membres du jury ;

- Monsieur Jean-Jacques PAUL qui a dirigé ce travail, pour son engagement permanent à mes côtés et ses conseils avisés ;

- mes trois enfants, Coralie, Maeva et Erwan, pour avoir supporté l'humeur parfois versatile de leur papa ;

- ma femme, Martine, sans qui jamais ce travail n'aurait abouti et à qui j'exprime mon profond attachement, mon respect et ma reconnaissance ;

- et enfin, mes parents pour qui cet engagement tardif dans une formation universitaire revêt un goût particulier et à qui je dois tant.

Résumé

Le redoublement est un des objets d'étude liés à l'École qui suscite le plus de discussions animées entre les chercheurs et le corps enseignant, et ce depuis longtemps. Les premiers s'étonnent de la cécité des équipes pédagogiques à la présentation des résultats de plusieurs recherches faisant apparaître la non efficacité, voire la nocivité, d'une telle mesure. Quant aux seconds, ils considèrent que cette modalité d'orientation, historiquement ancrée dans nos mœurs pédagogiques, est prise dans l'intérêt de l'élève tout en étant garante du « maintien » d'un niveau scolaire global minimal. Les expériences des pays qui ont abandonné cette pratique sont peu connues de ceux qui la considèrent comme une nécessité. Ces pays adeptes du redoublement, dont la France, tentent de maîtriser l'ampleur d'un tel phénomène, sans pour autant s'interroger sur sa légitimité. Le redoublement n'a pas été l'objet de recherches récentes en France, en particulier lorsque cette décision est prise en fin de première année de scolarisation élémentaire. Ce niveau d'enseignement, désigné cours préparatoire ou plus encore CP, a une forte connotation symbolique pour tous les membres de la communauté éducative et un pouvoir prédictif sur la scolarité ultérieure avéré. La persistance de redoublements à ce niveau du cursus scolaire n'est pas en adéquation avec la notion de cycle prônée par les textes régissant l'enseignement. Un élève sur vingt recommence entièrement son CP alors même qu'un consensus sur la continuité des apprentissages, en particulier dans le domaine de la lecture, existe dans le corps enseignant.

Cette recherche sur le redoublement au cours préparatoire dresse initialement un état approfondi des connaissances sur cette question. En alliant les approches historique, comparative, économique et pédagogique, elle rend compte en particulier des principaux résultats empiriques attachés aux multiples facettes de cette mesure qui s'avère être plus qu'un « fait scolaire ». Le recours au redoublement, par son intensité ou sa précocité, témoigne de la manière avec laquelle un système d'enseignement est pensé, organisé et décliné par ses acteurs. La contribution empirique de cette étude s'articule autour d'un suivi longitudinal sur deux ans d'une cohorte de plus de trois mille élèves scolarisés au cours préparatoire dans des écoles publiques du département de la Côte d'or. Nous mettons

en évidence que le redoublement fait l'objet d'opinions favorables chez les enseignants, les élèves et leurs familles, en particulier lorsqu'il est proposé en fin de cours préparatoire. Les entretiens conduits auprès des redoublants et de leurs proches montrent néanmoins que cette expérience n'est pas neutre et qu'un statut négatif du redoublant existe. L'analyse du processus de désignation fait apparaître d'une part que la proposition de l'enseignant est en réalité une décision jamais contestée par les familles concernées et, d'autre part, que la faiblesse du niveau scolaire en fin d'année n'explique pas entièrement la décision : selon le contexte de scolarisation, les risques de redoubler pour un élève (potentiellement candidat à ce type de décision) peuvent varier significativement. Cela est d'autant plus dommageable que cette année supplémentaire dans sa vie de jeune écolier n'apporte pas les bénéfices escomptés sur le plan des acquisitions scolaires. Lors de leur second CP, les progrès des redoublants sont réels mais non homogènes, limités dans le temps et inférieurs à ceux réalisés par les élèves faibles ayant bénéficié d'un passage en cours supérieur.

Si le redoublement au cours préparatoire apparaît peu satisfaisant à bien des égards, il est usurpé de considérer la seule promotion automatique comme la panacée. Les acteurs de l'institution scolaire sont invités à faire le deuil d'un raisonnement binaire (la maîtrise ou la non maîtrise des compétences attendues dans un temps imparti, le passage ou le redoublement) et à considérer les apprentissages de chaque élève comme un continuum, ce qui transite sans doute par une évolution significative des pratiques pédagogiques et évaluatives.

Mots-clés : redoublement - redoublant - échec scolaire - représentation sociale - cycle d'apprentissage

Abstract

The grade repetition is one of the study objects linked to the state education that gives rise to the more of animated discussions between the researchers and the teachers, and this since a long time. The first ones are astonished by the blindness of educational teams at the results presentation of several researches doing to appear non-effectiveness, indeed noxiousness, of such measures. As for the seconds, they consider that this decision, historically anchored in our educational customs, is taken in the interest of the students and guarantee a school minimal global level. The experiences of the countries that abandoned this practice are not much known of those consider it as a necessity. These followers' countries of the grade retention, included France, attempt to handle the master of this phenomenal extent, without to question itself about his legitimacy. The grade retention hasn't be the object of recent researches in France, in particular when this decision is taken in the end of the first year of primary school. This school level, designated « preparatory class » or again « CP », has a strong symbolic connotation for all the members of the educational community and a predicted ability on the real, subsequent schooling. The persistence of grade retention at this school's level isn't in appropriateness to the cycle notion advocated by the ministerial laws. One student on twenty recommences completely his CP although a consensus on the continuity of learning exists in the body teaching profession (in particular in the domain of the reading).

Initially, this research on the grade retention to the CP erects a detailed inventory of the knowledge on this question. By allying the historic, comparative, economical and educational approaches, she conveys in particular principal empirical results attached to the many facets of this measure that is more than an educational done. The recourse to the grade retention, by his intensity or his precociousness, indicates the way which an educational system is thought, organized and declined by its actors. The empirical contribution of this study is based on a longitudinal followed during two years about more than three thousand students on CP in public schools of the French department of the Côte d'Or. We highlight that the grade retention are received favourably by the teaching, the students and their families, in particular when it is proposed in the end of the first year of

primary school. Nevertheless, conducted discussions with the students repeating a year, their nearest and dearest show that this experience isn't neuter and a negative statute exists. The analysis of the designation process shows firstly that in reality the teacher's suggestion is never questioned by the concerned families and secondly, the weakness of the school standard at the end of the year doesn't completely explains the decision : depending of the education context, the risks to repeat a year for a pupil (potentially candidate to this decision) can significantly vary. It's really harmful, because this additional year in his young pupil's life doesn't bring the anticipated benefits for the school's acquisitions. During the second CP, the progresses of the students repeating a year are real, but not homogenous, limited in the time and inferior at those realized by the slow pupils promoted in the upper level.

If in view of different reasons the grade retention to the CP doesn't appear very satisfactory, it is usurped to consider the alone automatic promotion as the panacea. The actors of school are kissed a binary reasoning good bye (the mastery of the awaited abilities in an allowed time or not, the promotion or the grade retention). They have to think about the learning of every student as a continuum and this probably requires an evolution of the educational and evaluative practices.

Keywords : grade retention - student repeating of year - school failure - social representation - learning time

Tables des matières

INTRODUCTION **20**

PREMIÈRE PARTIE

LE REDOUBLEMENT : ÉTAT DES CONNAISSANCES ET PROBLÉMATIQUE **29**

I. LE REDOUBLEMENT ET L'ÉCHEC SCOLAIRE : DEUX DESTINS LIÉS **30**

I.1. LE REDOUBLEMENT : UNE PRATIQUE ANCIENNE ET LÉGITIME 30

I.2. LA NAISSANCE D'UN PROBLÈME SOCIAL : LE RETARD SCOLAIRE 32

I.3. L'« ÉCHEC SCOLAIRE » : UNE NOTION HYBRIDE ET CONSTRUITE 34

I.3.1. Une notion multiforme *35*

I.3.2. Une notion construite par les acteurs *37*

I.3.3. Une notion située dans un système d'enseignement *39*

I.4. LE REDOUBLEMENT « SIGNE » L'ÉCHEC SCOLAIRE 42

II. LE REDOUBLEMENT EN TANT QUE CONSTRUCTION SOCIALE **46**

II.1. DES SEUILS SYMBOLIQUES À NE PAS FRANCHIR 46

II.2. UNE VARIABILITÉ DES DÉVELOPPEMENTS DES JEUNES ENFANTS SOUS-ESTIMÉE 48

II.3. UNE DÉCISION INSCRITE DANS UN CONTEXTE PROFESSIONNEL 52

III. LA PLACE DU REDOUBLEMENT DANS LES DIFFÉRENTS SYSTÈMES ÉDUCATIFS **55**

III.1. UNE PRATIQUE NON UNIVERSELLE AUX MULTIPLES DÉCLINAISONS 55

III.2. UNE PRATIQUE SOUS INFLUENCE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE 58

III.3. UNE PRATIQUE EXACERBÉE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT 59

III.4. DES PRATIQUES VARIÉES AUX U.S.A. 63

III.5. LE REDOUBLEMENT DANS LA COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE 65

III.5.1. Quatre types d'organisation scolaire *65*

III.5.2. De la promotion automatique au redoublement annuel possible *70*

IV. LE REDOUBLEMENT EN FRANCE **73**

IV.1. UNE BAISSE SIGNIFICATIVE MAIS RALENTIE DES TAUX DE RETARD SCOLAIRE 73

IV.2. DES TAUX DE RETARD SCOLAIRE AUX TAUX DE MAINTIEN 79

IV.3. L'IMPACT DU REDOUBLEMENT SUR LE NIVEAU SCOLAIRE DES ÉLÈVES 82

IV.4 L'IMPACT DU REDOUBLEMENT SUR LE CURSUS SCOLAIRE DES ÉLÈVES 88
IV.5. L'IMPACT DU REDOUBLEMENT SUR LE PROCESSUS D'ORIENTATION 93
IV.6. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES REDOUBLANTS 96
IV.7. LE REDOUBLEMENT SURVIT AUX CYCLES D'ENSEIGNEMENT 100
IV.7.1. Une continuité éducative intra-cycles 101
IV.7.2. Une politique des cycles en échec 103
IV.7.3. Le redoublement et le cadre législatif 106

V. LES EFFETS SOCIÉTAUX DU REDOUBLEMENT 108

V.1. L'EFFET DU REDOUBLEMENT SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE 108
V.1.1. L'efficacité et l'équité dans les études internationales 108
V.1.2. Le redoublement et l'efficacité 110
V.1.3. Le redoublement et l'équité 116
V.1.4. Le redoublement et les dépenses d'éducation 118
V.2. L'EFFET DU REDOUBLEMENT SUR LA DÉPENSE D'ÉDUCATION EN FRANCE 120
V.2.1. Les sureffectifs dûs aux redoublements 122
V.2.2. Le surcoût dû aux redoublements 124

VI. LES EFFETS DU REDOUBLEMENT SUR LES ÉLÈVES ET LEURS FAMILLES 126

VI.1. LE COÛT ÉCONOMIQUE DU REDOUBLEMENT POUR LES FAMILLES 126
VI.2. L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DU REDOUBLEMENT 130
VI.2.1. Les progressions absolues des redoublants 130
VI.2.2. Les progressions relatives des redoublants 132
VI.2.3. L'efficacité des redoublements accompagnés 139
VI.3. LE RETENTISSEMENT DU REDOUBLEMENT SUR L'ENFANT ET SON ENTOURAGE 143
VI.3.1. Une image de soi troublée 144
VI.3.2. Une expérience douloureuse et cachée 152
VI.3.3. Une motivation et une persévérance scolaires affaiblies 155

VII. LE REDOUBLEMENT À L'AUNE DE LA JUSTICE 159

VII.1. LA DÉSIGNATION DES REDOUBLANTS DANS LA CLASSE 159
VII.2. LA DÉSIGNATION DES REDOUBLANTS DANS L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE 164
VII.3. LA DÉSIGNATION DES REDOUBLANTS AU SEIN D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF 165

VIII. LES CROYANCES DES ACTEURS SUR LE REDOUBLEMENT 169

VIII. 1. LES ENSEIGNANTS ET LE REDOUBLEMENT 170
VIII.1.1. Un consensus quasi général 170
VIII.1.2. Les vertus attribuées au redoublement : deux voies explicatives 174
VIII.1.2.1. Une impossibilité d'apprécier les réels progrès des redoublants 175
VIII.1.2.2. Une conception linéaire du développement 176
VIII.1.3. La maturité et la motivation scolaires : deux notions « refuge » 178
VIII.2. LES FAMILLES ET LE REDOUBLEMENT 181

VIII.3. LES ENFANTS ET LE REDOUBLEMENT 182

IX. DE L'ABANDON DU REDOUBLEMENT À UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT 186

IX.1. UNE ÉCOLE SANS ÉCHEC, EST-CE POSSIBLE ? 186

IX.2. UNE ÉCOLE SANS REDOUBLEMENT, EST-CE BIEN RAISONNABLE ? 187

IX.2.1. Les effets attendus de l'abolition du redoublement 189

IX.2.1.1. D'un programme annuel au cycle d'apprentissage 189

IX.2.1.2. D'une évaluation discriminante à une évaluation formative 192

IX.2.2. Les effets non désirés de l'abolition du redoublement 195

IX.2.3. Une diminution ou une abolition, suggérée ou imposée ? 198

IX.2.4. Les conditions favorables à la réussite de l'élève qui redouble 201

IX.2.4.1. Les redoublants et les dispositifs d'aide 201

IX.2.4.2. Une décision expliquée à l'enfant et à sa famille 202

IX.2.4.3. Un programme d'action(s) régulièrement évalué et discuté 203

IX.2.4.4. Une démarche d'intégration sociale du redoublant 204

X. UNE PROBLÉMATISATION DE CETTE QUESTION DU REDOUBLEMENT 206

X.1. LE REDOUBLEMENT : UNE PRATIQUE DE NOTRE ÉCOLE 206

X.1.1. Le redoublement : une facette de la rigidité de notre système éducatif 207

X.1.2. L'École est une institution sociale hiérarchisée 208

X.2. LE REDOUBLEMENT EN TANT QU'OBJET DE REPRÉSENTATION SOCIALE 211

X.2.1. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ? 211

X.2.2. La représentation sociale du redoublement 212

X.3. LA PERSISTANCE DU REDOUBLEMENT EN TANT QUE RÉSISTANCE AU CHANGEMENT 215

DEUXIÈME PARTIE

LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE CETTE RECHERCHE 218

I. LE CADRE D'ANALYSE ET LE CONTEXTE DE CETTE RECHERCHE 219

I.1. LE CADRE D'ANALYSE DE CETTE RECHERCHE 219

I.2. LE CONTEXTE DE CETTE RECHERCHE 222

I.2.1. Une recherche partenariale et élargie 222

I.2.1.1. Le partenariat avec les acteurs de terrain 222

I.2.1.2. Les enseignants de Côte d'Or et la recherche en éducation 224

I.2.1.3. L'inclusion de cette recherche dans une étude élargie 225

I.2.2. Les démarches entreprises *228*
I.2.3. Le contexte professionnel de cette recherche *229*

II. LES DONNÉES COLLECTÉES 231

II.1. LES PHOTOGRAPHIES DES COMPÉTENCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES 231
II.1.1. L'épreuve de début CP *235*
II.1.2. L'épreuve de fin CP *235*
II.1.3. Les épreuves de début CE1 et de début du second CP *236*
II.1.4. Les épreuves de fin CE1 et de fin du second CP *237*
II.2. LES FICHES RÉCAPITULATIVES DES DÉCISIONS DE FIN D'ANNÉE SCOLAIRE 239
II.3. LES QUESTIONNAIRES 239
II.3.1. Les questionnaires adressés aux directeurs d'école *240*
II.3.2. Les questionnaires adressés aux enseignants *241*
II.3.2.1. Les enseignants ayant en charge des élèves de CP 242
II.3.2.2. Les enseignants de RASED 243
II.3.2.3. Les enseignants assurant des remplacements 244
II.3.3. Les questionnaires adressés aux familles *244*
II.4. LES ENTRETIENS 246
II.4.1. L'entretien comme méthode de collecte *246*
II.4.1.1. Qu'est-ce qu'un entretien ? 246
II.4.1.2. Les problèmes posés par la conduite d'entretiens 248
II.4.1.3. Des entretiens semi-directifs enregistrés 249
II.4.2. Le contexte des entretiens avec les enfants et les familles *250*
II.4.2. 1. Les objectifs de ces entretiens 251
II.4.2. 2. Le protocole de recueil des informations 252
II.4.2. 3. Les précautions prises 256
II.4.2. 3. 1. Les entretiens auprès des enfants 256
II.4.2. 3. 1. Les entretiens auprès des familles 258

III. LES PROCÉDURES STATISTIQUES 260

III.1. L'EXPLOITATION DES ENTRETIENS 260
III.2. LA RÉGRESSION LOGISTIQUE 264
III.3. L'ANALYSE MULTINIVEAUX 269
III.3.1. Les apports spécifiques de l'analyse multiniveaux *270*
III.3.2. La formulation mathématique d'un modèle multiniveaux *271*
III.3.3. Le protocole des opérations *274*
III.3.4. L'interprétation des estimations des modèles multiniveaux *277*
III.4. LA MÉTHODE D'APPARIEMENT PAR PROBABILITÉ PRÉDITE 278
III.4.1. La question de la comparabilité entre les redoublants et les promus *279*
III.4.2. Une application de la méthode d'appariement par probabilité prédite *280*

TROISIÈME PARTIE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE..283

I. LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ÉCHANTILLON INITIAL 284

II. L'ADHÉSION DES ADULTES AU REDOUBLEMENT 289

II.1. L'ADHÉSION DES FAMILLES AU REDOUBLEMENT 289

II.1.1. Une forte adhésion de principe 289

II.1.2. Des positions de principe socialement différenciées 293

II.1.3. Le statut particulier du CP renforce la légitimité du redoublement..... 294

II.2. L'ADHÉSION DES ENSEIGNANTS AU REDOUBLEMENT 298

II.2.1. Les enseignants chargés d'une classe de CP 299

II.2.1.1. Les principales caractéristiques des enseignants de CP 299

II.2.1.2. Les croyances et pratiques déclarées des enseignants de CP 301

II.2.1.3. Les liens entre les traits des enseignants et leurs croyances..... 309

II.2.1.4. Le redoublement, l'apprentissage et l'enseignement 313

II.2.2. Des acteurs et des témoins privilégiés : les directeurs d'école 318

II.2.2.1. Du projet d'école aux élèves en difficulté au cours préparatoire 320

II.2.2.2. Un regard équivoque sur les pratiques de redoublement..... 325

II.2.3. Des enseignants « hors classe » plus sceptiques mais peu entendus..... 329

II.2.4. Une réflexion du redoublement soumise à l'emprise de la classe 330

II.2.5. Des organisations syndicales « embarrassées » 332

II.3. L'ADHÉSION DES INSPECTEURS AU REDOUBLEMENT 334

II.3.1. Des réticences nombreuses et fortes..... 334

II.3.2. Des convictions confrontées à « la réalité du terrain »..... 335

II.3.3. Redoublement ou maintien ? 337

II.3.4. Une double explication à la persistance de cette décision 339

II.3.5. Un regard bienveillant et compréhensif 341

II.3.6. Interdire le redoublement est une éventualité qui divise 342

III. QUE SAVENT ET QUE PENSENT LES ENFANTS DU REDOUBLEMENT ? 345

III.1. LES ENFANTS CONNAISSENT-ILS LA SIGNIFICATION DE CETTE DÉCISION ? 345

III.2. LA PEUR DU REDOUBLEMENT N'EST PAS PARTAGÉE PAR TOUS LES ENFANTS 347

III.3. Pourquoi fait-on redoubler ? 348

III.4. Est-ce une décision grave aux yeux des enfants ?..... 350

III.5. Le redoublement est-il juste aux yeux des enfants ? 352

III.6. Les réactions « imaginées » des enfants à une décision de redoublement..... 355

III.7. Quelle image le redoublant véhicule-t-il à l'école ?..... 356

III.8. La perception du redoublement est peu liée au niveau scolaire 358

IV. LES REDOUBLANTS PARLENT DE LEUR REDOUBLEMENT 363

IV.1. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES REDOUBLANTS INTERVIEWÉS 363
IV.2. SAIS-TU POURQUOI TU AS REDOUBLÉ ?.....365
IV.3. UNE DÉCISION QUI NE LAISSE PAS INDIFFÉRENT 366
IV.4. Des enfants dont l'avis compte peu 369
IV.5. Une décision rarement l'objet de discussions 370
IV.5. UN ÉVÉNEMENT DONT LES ENFANTS NE PARLENT PAS FACILEMENT ENTRE EUX.....374
IV.6. UNE DÉCISION QUI N'EST PAS ANODINE 376
IV.7. UN NOUVEAU DÉPART ? OUI, MAIS … 377
IV.8. DEUX CATÉGORIES DE REDOUBLANTS SE DESSINENT 379
IV.9. DES PROPOS ENFANTINS RELATIVEMENT COHÉRENTS 382

V. LES FAMILLES PARLENT DU REDOUBLEMENT DE LEUR ENFANT 384

V.1. Une vie familiale parfois perturbée 384
V.2. Des difficultés scolaires inégalement évoquées en famille 386
V.3. Des familles démunies, des signes de découragement précoces..... 388
V.4. Une proposition de redoublement globalement bien accueillie..... 389
V.5. Une éventualité qui fait consensus lorsqu'elle est partagée..... 394
V.6. Des effets non scolaires parfois sous-estimés..... 396
V.7. … mais souvent limités dans le temps..... 398
V.8. Le bien-fondé du redoublement est réinterrogé..... 399
V.9. Un scepticisme grandissant chez les parents de redoublants 403
V.10. Une proposition d'interprétation des attitudes parentales 405

VI. UNE DÉCISION NON MARGINALE JAMAIS CONTESTÉE AU CP 411

VI.1. UNE PLURALITÉ DE PARCOURS SCOLAIRES DÈS LA FIN DU CP 411
VI.2. UNE PROPOSITION - DÉCISION SANS APPEL AU CP 414
VI.3. L'IMPACT DE CETTE RECHERCHE SUR LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT 417

VII. LES FACTEURS EXPLICATIFS DU REDOUBLEMENT AU CP 420

VII.1. UNE VARIANCE CONTEXTUELLE SYSTÉMATIQUE DU REDOUBLEMENT.....422
VII.2. LES FACTEURS EXPLICATIFS LIÉS AUX CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES 426
VII.3. LES FACTEURS EXPLICATIFS INDIVIDUELS ET CONTEXTUELS.....427

VIII. LES ACQUISITIONS ET PROGRESSIONS DES REDOUBLANTS 434

VIII.1. L'ARTICULATION ENTRE LES FICHIERS RESSOURCES ET LES ANALYSES 434
VIII.2. LES ACQUISITIONS INITIALES RELATIVES DES REDOUBLANTS DE CP.....438
VIII.3. LES ACQUISITIONS FINALES RELATIVES DES REDOUBLANTS DE CP.....446
VIII.4. L'ÉVOLUTION DES ACQUISITIONS PENDANT LES VACANCES D'ÉTÉ 452
VIII.4.1. L'évolution moyenne des performances scolaires des élèves de CP 454
VIII.4.2. Des disparités individuelles dans l'évolution des performances 456

VIII.4.3. Les futurs redoublants de CP régressent pendant les vacances d'été *459*
VIII.5. LES PROGRESSIONS ABSOLUES ET COMPARÉES DES REDOUBLANTS DE CP 464
VIII.5. 1. Les progressions absolues des redoublants de CP *465*
VIII.5.2. Les progressions comparées des redoublants de CP..... *474*
VIII.6. LES PROGRESSIONS ET LES PARCOURS DES ÉLÈVES PROMUS AU CE1 481
VIII.6.1. Les progressions et les parcours des promus faibles..... *481*
VIII.6.2. Les progressions des anciens et des nouveaux redoublants *485*

CONCLUSION **490**

BIBLIOGRAPHIE **513**

LISTE DES TABLEAUX **554**

LISTE DES GRAPHIQUES..... **560**

LISTE DES SCHÉMAS..... **563**

INDEX DES AUTEURS CITÉS **564**

GLOSSAIRE DES SIGLES..... **577**

Tome II : Annexes

I. LA CONVENTION D'ÉTUDE 5

II. LES ENTRETIENS 7

II.1. LES AUTORISATIONS POUR LES ENTRETIENS AVEC LES ENFANTS ET LES FAMILLES 7

II.1.1. La lettre aux inspecteurs de circonscription 7

II.1.2. La lettre aux directeurs d'école et aux enseignants 8

II.1.3. Les lettres aux familles 9

II.2. LES ENTRETIENS AUPRÈS DES ENFANTS 11

II.2.1. Le guide d'entretien auprès des enfants 11

II.2.2. Les propos caractéristiques des redoublants sur le redoublement 16

II.2.3. Les propos caractéristiques des non-redoublants sur le redoublement 23

II.3. LES ENTRETIENS AUPRÈS DES FAMILLES 28

II.3.1. Le guide d'entretien auprès des familles 28

II.3.2. La transcription des entretiens avec les familles (larges extraits) 31

II.4. LES ENTRETIENS AUPRÈS DES INSPECTEURS 69

II.4.1. Le guide d'entretien auprès des inspecteurs 69

II.4.2. La transcription des entretiens avec les inspecteurs (larges extraits) 74

III. LES QUESTIONNAIRES 89

III.1. LES QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX FAMILLES 89

III.1.1. La lettre d'accompagnement 89

III.1.2. Le questionnaire 90

III.2. LES QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE 97

III.2.1. La lettre d'accompagnement 97

III.2.2. Le questionnaire 98

III.3. LES QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS AYANT DES ÉLÈVES DE CP 103

III.3.1. La lettre d'accompagnement 103

III.3.2. Le questionnaire 104

III.4. LES QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS DE RASED 113

III.4.1. La lettre d'accompagnement 113

III.4.2. Le questionnaire 115

III.4.3. Les réponses des enseignants de RASED (larges extraits) 119

III.5. LES QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS REMPLAÇANTS 145

III.5.1. La lettre d'accompagnement 145

III.5.2. Le questionnaire 147

III.5.3. Les réponses des enseignants remplaçants (larges extraits) 151

IV. LES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES 169

IV.1. LES ÉVALUATIONS DÉBUT CP 169

IV.1.1. Les domaines de compétences de l'épreuve début de CP 169

IV.1.2. Le cahier de l'élève début CP 173

IV.1.3. Le guide de l'enseignant pour l'épreuve de début CP 192

IV.1.4. Le barème de notation de l'épreuve de début CP 206

IV.2. LES ÉVALUATIONS FIN CP 211

IV.2.1. Les domaines de compétences de l'épreuve fin CP 211

IV.2.2. Le cahier de l'élève fin CP 214

IV.2.3. Le guide de l'enseignant pour l'épreuve fin CP 235

IV.2.4. Le barème de notation de l'épreuve de fin CP 248

IV.3. LES ÉVALUATIONS FIN CE1 255

IV.3.1. Les domaines de compétences de l'épreuve fin CE1 255

IV.3.2. Le cahier de l'élève fin CE1 258

IV.3.3. Le guide de l'enseignant pour l'épreuve de fin CE1 285

IV.3.4. Le barème de notation de l'épreuve de fin CE1 296

V. LES FICHES D'ORIENTATION 304

V.1. LES DÉCISIONS EN FIN DE CP 304

V.2. LES DÉCISIONS EN FIN DE CE1 305

V.3. LES DÉCISIONS EN FIN DE SECOND CP 306

VI. LES ANALYSES MULTINIVEAUX 307

VI.1. LES ANALYSES MULTINIVEAUX EXPLIQUANT LES SCORES DE DÉBUT DE CP 307

VI.1.1. Le modèle vide 307

VI.1.2. Le modèle individuel 308

VI.1.3. Le modèle contextuel (variables classes) 310

VI.1.4. Le modèle contextuel (variables écoles) 312

VI.2. LES ANALYSES MULTINIVEAUX EXPLIQUANT LES SCORES DE FIN DE CP 314

VI.2.1. Le modèle vide 314

VI.2.2. Le modèle individuel 315

VI.2.3. Le modèle contextuel (variables classes) 317

VI.2.4. Le modèle contextuel (variables écoles) 319

VI.3. LES ANALYSES MULTINIVEAUX EXPLIQUANT LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT AU CP 321

VI.3.1. Le modèle basique 321

VI.3.2. Le modèle vide (2 niveaux) 322

VI.3.3. Le modèle vide (3e niveau : les écoles) 323

VI.3.4. Le modèle vide (3e niveau : les circonscriptions) 325

VI.3.5. Le modèle individuel 327

VI.3.6. Le modèle contextuel (variables classes) 330

VI.3.7. Le modèle contextuel (variables circonscriptions) 333

VI.4. LES ANALYSES MULTINIVEAUX EXPLIQUANT LES ÉVOLUTIONS ESTIVALES DES SCORES.....336
VI.4.1. Le modèle vide..... *336*
VI.4.2. Le modèle individuel *337*
VI.4.3. Le modèle contextuel (variables classes) *339*

Introduction

Le fonctionnement de notre système éducatif est une source intarissable de débats contradictoires et de critiques multiples. Ancré dans notre tradition scolaire, le redoublement a traversé le temps sans trop de heurts tout en étant devenu, selon (de) PERETTI (1993, 136), « *un des sujets de controverse* » contemporains récurrents qui suscite le plus de discussions animées entre les chercheurs et le corps enseignant. Les premiers s'étonnent de la cécité des équipes pédagogiques à la présentation des résultats empiriques faisant apparaître le peu d'efficacité, voire la nocivité, d'une telle mesure, et à l'évocation d'autres manières de gérer les parcours scolaires des élèves. À ce titre, ces scientifiques pourraient ne pas résister à l'idée de reprendre à leur compte la célèbre phrase de COURTELINE[1] et s'adresser aux acteurs de terrain en ces termes : « *Ici, je réclame de vous un redoublement d'attention !* » PAUL (1997, 613) considère pour sa part que « *s'il y a bien un domaine où les chercheurs en sciences de l'éducation se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse.* » Quant aux enseignants, ils s'étonnent que le bien-fondé d'une telle décision puisse être interrogé car prise dans l'intérêt des élèves et garante du maintien d'un niveau scolaire global minimal.

PERRENOUD (1996, 4) traduit cette incompréhension par cette question : « *Des enseignants qui n'entendent pas ou des chercheurs qui expliquent mal ?* » L'incrédulité des pédagogues, mais aussi celle de certains décideurs politiques, apparaît irréductible à bien des égards. La persistance d'un tel phénomène scolaire témoigne aussi du poids relatif des recherches en sciences sociales dans le domaine des pratiques professionnelles liées à l'École lorsque celle-ci est interrogée dans ses fondements. PROST (2001, 17) souligne, dans son célèbre rapport sur la recherche en éducation[2], que la permanence du redoublement montre que « *tout se passe comme si l'univers de la recherche et celui des pratiques étaient deux mondes étanches, obéissant à des logiques incompatibles.* » En ce sens, questionner ce fossé invite les chercheurs à proposer des rapprochements qui prennent en compte les prérogatives de ces deux entités.

---

[1] G. COURTELINE, "Boubouroche (3-31)", Théâtre, contes, romans et nouvelles, philosophie, écrits divers et fragments retrouvés, (1893, Paris : Éditions Robert Laffont, 1990) 934.
[2] A. PROST, Pour un rapport stratégique de recherche en éducation (2001), Rapport remis à Monsieur Jack LANG, ministre de l'Éducation nationale et de la recherche.

Si ce fait scolaire est étonnant aux yeux de bon nombre d'observateurs éclairés de l'École, le mot lui-même, redoublement, n'est pas exempt de singularité. Ce terme n'est par ailleurs pas le seul, dans la littérature et dans les discours, à témoigner de cette question de la répétition d'une année scolaire : doublement, doubleur ou doublant sont autant de vocables utilisés dans plusieurs pays ou régions francophones tels que la Belgique, la Suisse ou le Québec. Ces mots exotiques pour les acteurs de notre système éducatif français sont cependant plus fidèles au sens étymologique, duplare (latin) et dobler (XIIe) signifiant « *rendre double, multiplier par deux*[1] ». Ainsi, le doubleur n'est pas cet élève qui double ses pairs sur le chemin des apprentissages et qui postule à un enseignement de niveau supérieur mais bien celui à qui est proposé une seconde fois le même menu pédagogique. Nous pouvons considérer l'usage de ce préfixe « re » (-doubler, -doublant(e), -doublement) comme une marque d'insistance pour souligner combien cette action est pénalisante en tant que perte d'une année. Les plus ardents adversaires de la mesure du « re-doublement » pensent que cette particule a pour but de persuader les élèves et leurs parents que l'École leur a donné une chance et que, s'ils échouent, ils ne pourront « s'en prendre qu'à eux-mêmes ». Quant à ses partisans les plus farouches, ils considèrent que ce débat n'a plus lieu d'être puisque depuis la promulgation de la Loi d'Orientation de 1989 instaurant les cycles d'enseignement à l'école primaire, les maintiens ont pris le pas sur les redoublements, tout en les enrichissant. Cependant, cette substitution, outre le fait qu'elle est peu mise en application, d'une part recèle une subtilité langagière la plupart du temps étrangère aux acteurs les plus directement concernés, les élèves et leurs familles et, d'autre part, sous-tend un arrêt forcé dans la progression scolaire, non pas par contention physique, mais par décision administrative. Ces précisions étant données, notre réflexion sur le redoublement rendra compte de cette diversité linguistique en ne prohibant aucun des termes précités, tout en préconisant de « redoubler de vigilance » lorsqu'une décision de maintien est en jeu. Il s'agit, vous l'avez compris, de faire perdre au redoublement ses arguments à décharge et de le dépouiller d'une légitimité qui plonge ses racines dans un tissu de croyances et de certitudes.

---

[1] Grand Larousse de la langue française, édition 1972, tome 2, p. 1404.

Le redoublement constitue un phénomène culturellement enraciné, une de ces évidences socialement partagées qu'il importe de déconstruire. Il n'est que la face émergée de la prise en charge pédagogique des élèves dits en difficulté, sans pour autant les désigner de manière fidèle et exhaustive. Les redoublements, ainsi que les icebergs entravent parfois les routes maritimes dans les latitudes les plus extrêmes, sont autant de signes ostensibles mais imparfaits de la manière avec laquelle le chemin ordinaire des apprentissages scolaires est emprunté par une cohorte d'élèves d'une même classe d'âge. En cela, le redoublement est plus qu'une décision administrative ou pédagogique : il témoigne de la manière avec laquelle le système éducatif est pensé, organisé et décliné par les acteurs. Les expériences des pays qui ont abandonné cette pratique sont peu connues de ceux qui la considèrent comme une nécessité. Ces pays adeptes du redoublement, dont la France, tentent de maîtriser l'ampleur d'un tel phénomène, sans pour autant s'interroger sur sa légitimité. La réflexion sur le redoublement s'impose d'autant plus qu'elle fait l'objet d'opinions favorables associant généralement cette décision à un bénéfice pour l'élève, appréhendé en termes de maturation psychologique et de progrès scolaires, et pour le système éducatif, appréhendé en termes de maintien d'un niveau global de connaissances élevé.

De manière globale, la plupart des systèmes éducatifs qui ont recours au redoublement ont réduit son utilisation depuis une vingtaine d'années. La France n'échappe pas à ce mouvement mais reste, en Europe, l'un des pays où cette pratique est la plus tenace. La baisse des taux de redoublement[1], en particulier dans l'enseignement primaire, est considérée par CROISSANDEAU (1993) comme une des dix-huit raisons d'espérer pour une école plus juste, plus efficace et plus équitable. Cependant, il serait usurpé de penser que le redoublement revêt aujourd'hui un caractère marginal dans notre paysage éducatif. Les statistiques sont tenaces et révélatrices : près d'un élève de CM2 sur cinq, plus d'un tiers des élèves de troisième générale et plus d'un élève sur deux en terminale de second cycle général et technologique sont à ce jour en retard scolaire. Or, il existe un consensus tacite entre les différents acteurs pour (se) persuader que le redoublement est aboli : le

[1] Par taux de redoublement, nous entendons la proportion d'élèves d'une cohorte inscrite dans une année d'études donnée pendant une année scolaire donnée et qui étudieront à ce même niveau d'enseignement lors de l'année scolaire suivante.

ministère de l'Éducation nationale est désormais avare de données en la matière, les enseignants minimisent la fréquence d'une telle pratique, les parents concernés pensent que cette décision prise à l'égard de leur enfant est une opportunité pour lui de « repartir du bon pied » et « qu'il n'y a pas d'autre solution ». Autrement dit, cette mesure apparaît aux yeux de beaucoup soit comme une décision de bon sens, soit comme un mal nécessaire. L'hydre du redoublement[1] s'avère encore bien menaçant dans notre paysage pédagogique. La persistance de cette pratique est révélatrice de deux grands maux de notre système éducatif : tout d'abord, l'incapacité à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité de leurs rythmes de progression ; ensuite, la difficulté d'établir une réelle coordination entre les différents niveaux d'enseignement.

C'est une décision qui peut fort bien ne rien changer dans la vie quotidienne de l'élève impliqué, mis à part le fait qu'il soit resté à quai au passage du premier train des apprentissages normalisés. Or, les conséquences peuvent être lourdes sachant que le deuxième train a une forte probabilité de s'arrêter une seconde fois et que l'écart de vitesse de progression va se creuser significativement entre les deux. Ces constatations sont d'autant plus consistantes que le redoublement a été précocement décidé. Le cours préparatoire n'est pas le premier niveau d'enseignement concerné mais il est « justement » le cours préparatoire, « la classe » qui résiste aux réformes institutionnelles les plus soutenues (celles des cycles et des programmes d'enseignement en particulier) et qui constitue un point de repère stable entre les générations. Il accapare l'attention des acteurs et des observateurs attentifs de notre système éducatif. Les enfants et les familles évoquent le passage à « la grande école » qu'ils attendent et redoutent tout à la fois et qui laissera, quoiqu'il advienne, une trace indélébile dans le livre blanc des souvenirs scolaires. Les enseignants et les responsables éducatifs ne cessent de se mobiliser pour permettre au plus grand nombre de réussir à hauteur des attentes définies par l'institution scolaire : nombre de stages de formation et d'animations pédagogiques, de circulaires et de recommandations plus ou moins fermes concernent cette première année de scolarisation élémentaire. Quant aux chercheurs, qu'ils se situent dans le champ de la psychologie cognitive en étudiant les

---

[1] En référence à l'hydre de Lerne, dragon fabuleux à neuf têtes qui se dédoublaient à chaque coupée. Ce monstre dévorant fut finalement tué par Héraclès.

processus d'apprentissage liés en particulier à la lecture et au raisonnement, ou dans le champ de la sociologie en étudiant les déterminants de la réussite scolaire à ce niveau d'enseignement et de leur impact sur la scolarité future, ils participent à renforcer le caractère emblématique de cette classe dans notre école primaire, voire dans notre système éducatif tout entier. Car il est « entendu » qu'au cours préparatoire, les enfants sont confrontés aux savoirs fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et la numération. Tant dans les faits que dans les symboles qu'il véhicule, le CP (plus encore que le cours préparatoire) occupe une place prépondérante dans notre École.

Dès lors, réussir son CP est plus qu'un gage d'un bon départ dans le parcours scolaire, c'est une nécessité absolue qui justifie un arsenal de mesures préventives, « en temps réel » ou curatives. Par préventives, nous entendons des mesures à destination des élèves pour lesquels un pronostic de difficultés attendues au CP est établi : les aides systématiques à destination des élèves de grande section de maternelle présentant des compétences lacunaires dans le domaine de la conscience phonémique ou les dispositifs expérimentaux proposant une réduction des effectifs ou un renforcement de l'encadrement au CP[1] sont de cette nature. Le livret à destination des maîtres[2] proposant une typologie des difficultés rencontrées par les élèves et une batterie d'activités permettant d'y remédier est une illustration de la seconde catégorie dans laquelle les aides spécifiques apportées par des enseignants spécialisés occupent une place privilégiée. Le redoublement appartient à la dernière catégorie, celle des décisions définitives, sans retour possible, qui traduisent une inadéquation entre les compétences affichées par une proportion d'élèves et les attentes institutionnelles définies annuellement. Cette inadéquation, jugée peu supportable par l'École, est actée en redoublements dès le CP alors même que leur caractère exceptionnel est souligné à maintes reprises dans les textes législatifs. C'est ainsi qu'un élève sur vingt connaît chaque année l'expérience d'une seconde rentrée scolaire à ce niveau d'enseignement. Cette proportion de redoublants, stable depuis une douzaine d'années, est source d'étonnement chez les chercheurs : d'une part, parce que chacun s'accorde à dire

---

[1] M.E.N., "Préparation de la rentrée scolaire 2002 dans le premier degré", Circulaire n° 02-75 - B.O.E.N. n° 16 du 18 avril 2002 (2002).
[2] M.J.E.N.R. - Direction de l'enseignement scolaire, Lire au CP - Repérer les difficultés pour mieux agir, (Paris : CNDP, 2003) 47.

que le continuum des apprentissages et la prise en compte des différences interindividuelles (forte dans cette tranche d'âge) doivent être favorisés, ici plus qu'ailleurs ; d'autre part, parce que… elle n'étonne pas outre mesure les enseignants et les responsables éducatifs : leur plus haut représentant a même suggéré, en son temps, que « *la question du redoublement précoce mérite d'être posée, […] et que le redoublement est préférable au CP et au CE1*[1] ». Ainsi, s'intéresser au redoublement au cours préparatoire, c'est approcher au plus près la ou les « raison(s) d'être » d'une mesure qui demeure, selon FERRIER (1999), sous des formes plus ou moins camouflées, une des plaies de notre système éducatif. Cet arrêt peut cependant fort bien ne rien changer dans la vie journalière de l'enfant impliqué s'il continue de recevoir, après comme avant, le long d'un programme qu'il a déjà parcouru, sa ration quotidienne d'erreurs, d'incompréhensions et de souffrance.

L'objectif de cette recherche est d'apporter des éléments factuels sur un phénomène scolaire qui a été rarement l'objet d'investigations scientifiques dans notre pays. Dans le premier degré, la seule étude traitant en partie de ce sujet date de 1983 lorsque SEIBEL[2] établit le diagnostic du caractère néfaste (à très court terme) du redoublement au CP, supposé être jusqu'alors une « seconde chance ». Dans le second degré, seules les recherches de DURU-BELLAT et MINGAT (1987) et de LEBOULANGER (1995) ont contribué à mieux comprendre le processus de décision et ses effets sur la scolarité ultérieure d'une part, et sur les représentations des professeurs de collège d'autre part. De même, lorsque nous nous intéressons aux travaux conduits dans le cadre d'un doctorat, nous ne relevons que deux contributions[3] depuis une vingtaine d'années, n'abordant par ailleurs qu'une seule des nombreuses facettes de cette question. Ce n'est pas la moindre des surprises que de constater le peu d'intérêt porté par la communauté des chercheurs français à la problématique du redoublement, préférant analyser le champ de la difficulté scolaire en particulier du point de vue de l'efficacité des dispositifs d'aide.

---

[1] Luc FERRY, "L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit", ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme), Lyon, 5-6-7 novembre 2003.

[2] Les résultats des travaux de ce chercheur ont par ailleurs largement contribué à concevoir l'école primaire, à partir de 1991, autour de la notion de cycle d'enseignement et non plus celle de niveau d'enseignement.

[3] Nabila FOROUGHI, Relations pédagogiques et problème du redoublement. Thèse en psychologie, sous la direction de Michel JOUHAUD, Université de Montpellier III, (Montpellier : 1983).
Pierre MATTEO, Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'orientation. Quelles

Le redoublement au cours préparatoire est, à nos yeux, un objet de recherche à part entière qui suppose préalablement d'inscrire cette pratique dans une perspective élargie en intégrant les dimensions temporelle et spatiale. Ainsi, la première partie de ce travail dresse-t-elle un état des connaissances sur le redoublement en proposant un important tour d'horizon historique, comparatif et scientifique de la question. Nous interrogerons les liens entre l'échec scolaire, notion construite par chaque système d'enseignement, et le redoublement qui est un de ses indicateurs les plus fréquemment utilisés dans les pays adeptes d'une telle mesure. La signature de l'échec scolaire par le redoublement se réfère à des normes socialement construites à différents niveaux du système éducatif. En portant notre regard sur d'autres organisations scolaires, en particulier sur celles qui privilégient la promotion automatique, nous mettrons en évidence la relation très forte entre les finalités éducatives d'une nation et le fonctionnement pédagogique de ses structures d'enseignement. À ce titre, le redoublement peut être considéré comme un « constituant organique » de notre École ayant résisté aux réformes récentes prônant plus de souplesse et de continuité éducatives. Ses effets sociétaux et individuels seront l'objet d'une attention particulière. Les systèmes éducatifs sont-ils d'autant plus efficaces et équitables qu'ils ont fréquemment recours aux redoublements, lesquels ne sont pas sans incidence sur leur budget ? Que dit la recherche sur les progressions scolaires (à plus ou moins long terme) des redoublants et sur le retentissement d'une telle décision sur l'enfant et son entourage ? Cependant, sans une adhésion minimale de l'ensemble des acteurs de l'École, cette mesure ne pourrait se maintenir avec autant de vigueur. C'est pourquoi nous nous centrerons ensuite sur les croyances des uns et des autres, en particulier sur celles des principaux initiateurs de cette décision : les enseignants. Puis, nous nous poserons la question d'une école sans redoublement en appréciant les effets attendus et non désirés d'une politique coercitive ou suggestive en la matière, tout en définissant des conditions favorables à une meilleure réussite des élèves qui continueront à redoubler. Enfin, nous articulerons ces axes de réflexion dans une problématique générale du redoublement qui nous conduira à multiplier les angles de vue afin de bien saisir les multiples facettes d'une pratique consubstantielle à notre système éducatif.

---

pratiques, pour quels effets ? Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction d'Alain MINGAT, Université de Bourgogne, (Dijon : 1994).

Le cadre d'analyse et le contexte de cette étude sur le redoublement au cours préparatoire constituent la seconde partie de cette réflexion. Après avoir formulé les hypothèses de recherche articulées principalement autour des représentations des acteurs de notre système éducatif et des effets d'une telle décision sur les enfants et leurs familles, nous préciserons le cadre de fonctionnement qui a permis de construire et de mettre en œuvre un protocole de suivi sur deux ans d'une cohorte d'élèves de CP scolarisés dans des écoles publiques d'un département français, la Côte d'Or. À la présentation de l'ensemble des outils (les questionnaires, les entretiens, les épreuves élèves) mobilisés dans cette recherche, succédera une présentation des principales procédures statistiques sur lesquelles nous prendrons appui. En effet, le caractère écologique de cette recherche, en ce sens qu'elle se déroule en « milieu naturel » avec de « vrais élèves », impose des contraintes en ce qui concerne le traitement des données.

Dans un dernier temps, nous rendrons compte très minutieusement des analyses conduites à partir des données recueillies à travers ces différents canaux. En premier lieu, nous montrerons combien les acteurs adultes (les familles et les enseignants chargés d'une classe) considèrent que le redoublement au CP est porteur d'espoir tandis que les responsables éducatifs les plus proches de ces protagonistes, les inspecteurs de circonscription, sont partagés entre leurs convictions et la réalité du terrain. Un regard plus réservé sera porté par d'autres enseignants dont la fonction (directeur d'école, travaillant exclusivement auprès d'élèves en difficulté ou assurant des remplacements) modifie la manière avec laquelle cette question est examinée. En second lieu, nous donnerons la parole aux enfants, ces jeunes écoliers de sept ans pour qui le redoublement n'est sans doute pas une notion étrangère. Puis, nous écouterons attentivement les redoublants et leurs familles nous parler de cette expérience dont les effets ne sont pas circonscrits à la sphère scolaire. En dernier lieu, nous nous centrerons d'une part sur le processus de décision, d'autre part sur les facteurs explicatifs et enfin sur les acquisitions et les progressions scolaires des élèves maintenus deux années à ce niveau d'enseignement. Ces évolutions sur le plan des apprentissages scolaires seront appréciées soit de manière absolue, en comparant les résultats de chaque redoublant à chacune de ces étapes, ou relatives, en comparant les performances des redoublants de CP avec celles d'élèves promus au CE1 présentant des caractéristiques comparables.

PREMIÈRE PARTIE

Le redoublement :
état des connaissances et problématique

Nombre de propos contemporains d'acteurs ou d'observateurs de l'École associent étroitement, et dans un ordre indéterminé, redoublement et échec scolaire. Par une approche historique et comparative, nous montrerons qu'il est réducteur de s'en tenir à cette relation, aussi forte et fonctionnelle soit-elle.

I. Le redoublement et l'échec scolaire : deux destins liés

Dès sa naissance il y a quatre siècles et sa structuration en étapes graduées, notre système d'enseignement a considéré le redoublement comme étant le moyen le plus adapté et le plus « juste » pour sanctionner les élèves n'ayant pas effectué les acquisitions de base assignées à chacune des classes. Seule la faiblesse des aptitudes des élèves étant incriminée, il était donc attendu que le ministère de l'instruction publique ne fit preuve d'aucune complaisance à leur égard.

I.1. Le redoublement : une pratique ancienne et légitime

Cette mesure fut extrêmement « populaire » dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux et ZIEGLER (1992) indique qu'elle fut utilisée par les Britanniques dès le XVIe siècle, parfois avec force puisque des adolescent(e)s étaient retenu(e)s dans les premières classes. Les travaux de BALOW et SCHWAGER (1990) nous apprennent qu'aux États-Unis, jusqu'au milieu du XIXe siècle, les écoles ne fonctionnaient pas par classes et qu'il n'y avait pas trace de redoublement, ce dernier naissant avec l'organisation stratifiée du système d'enseignement. Enfin, au Québec, terre francophone si fertile en matière de recherches et de réflexions sur le redoublement, POULIOT et POTVIN (2000, 1) soulignent que les premières traces apparaissent au début du XXe siècle dès que « *l'école publique existe comme institution sociale, […] suffisamment organisée pour*

instaurer un programme uniforme, impliquant et suggérant la notion de passage ou de redoublement. »

La genèse de cette pratique est intrinsèquement liée à l'existence des classes qui, en tant qu'espaces relativement fermés dans lesquels les enseignants travaillent séparément les uns des autres en y accomplissant l'essentiel de leur tâche, ont constitué dès l'origine (et constitue encore de nos jours) le dispositif de base de notre École moderne, tout en orientant l'évolution des autres systèmes d'enseignement qui ne l'avaient pas initialement intégrée. Il est à noter toutefois que la notion de classe a pris naissance dans les collèges, au milieu du XVIIe siècle, avec à l'origine un éventail des âges étendu. Les recherches historiques sur l'Éducation, en particulier celles conduites par PROST (1968, 1981) ou LEBRUN *et alii* (1981), soulignent que l'« enseignement des rudiments » dispensé aux plus jeunes enfants, jusque-là purement individuel dans ses méthodes pédagogiques, ne fut traversé par cette idée que suite aux nombreuses innovations initiées par Jean-Baptiste de LA SALLE, parmi lesquelles la méthode simultanée « occupant » dans un même lieu tous les enfants d'un même groupe hiérarchisé[1]. PROST (1968, 116) relève que l'enseignement mutuel[2], pratiqué au début de la Restauration, s'appuie quant à lui sur des groupes de niveau homogène, et souligne que « *ces deux modes d'enseignement établissent des niveaux successifs d'enseignement et une pédagogie collective* ». Le système deviendra ensuite « concentrique », toutes les matières étant reprises et approfondies chaque année, avec une répartition des programmes entre le cours élémentaire, le cours moyen et le cours supérieur.

Cette organisation scolaire, codifiée ensuite par Jules FERRY, se caractérise alors selon deux composantes : l'espace, un seul maître dans un même lieu, et le programme, attaché à chaque « classe ». L'adjonction d'une troisième composante, un temps d'apprentissage de

---

[1] Trois sections successives étaient proposées avec une progression « logique » : une petite classe (apprentissage de la lecture), une seconde classe (apprentissage de l'écriture) et une troisième classe (apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et du calcul).

[2] Une graduation très stricte fixait son programme à chaque groupe. Un même élève pouvait être affecté à des groupes différents pour la lecture ou le calcul, suivant la force dans chacune de ces matières. Chaque groupe était confié à un grand élève, appelé moniteur.

référence accordé à la maîtrise de chaque programme, se révèlera nécessaire lorsque l'explosion scolaire[1], très sensible à partir de 1930, induira un remaniement complet de l'organisation scolaire : l'abandon d'une logique d'établissements juxtaposés au profit d'une logique de niveaux et de filières. Dès lors, la démocratisation de l'enseignement rend indispensable l'orientation, c'est-à-dire un pouvoir de l'École sur l'avenir des enfants. Selon PROST (1981, 406), « *la transformation majeure du XXe siècle, depuis les réformes 1959-63*[2]*, est d'avoir chargé l'école d'effectuer, entre des types de formation, une répartition des élèves que les familles assuraient auparavant.* » Ainsi, l'École ne reçoit plus des élèves aux trajectoires sociales définies : elle définit elle-même ces trajectoires, en fonction de critères principalement scolaires.

Ces nouvelles missions et organisations scolaires vont, de ce fait, nourrir les recours aux redoublements considérés alors comme des sanctions « naturelles » à des problèmes strictement individuels. D'emblée, la fréquence de ces redoublements s'avère être élevée et constituer un trait de notre système d'enseignement, suffisamment marquant pour que les experts de l'OCDE lui consacrent un développement particulier dès 1971[3]. L'existence de ces retards scolaires, conséquences directes des redoublements, est alors considérée comme une marque de sérieux et d'efficacité d'un enseignement prodigué à des enfants qui ne le « méritent » pas tous.

I.2. La naissance d'un problème social : le retard scolaire

Avant que le terme d'« échec scolaire » n'apparaisse, c'est en effet de « retard scolaire » dont il s'agit, employé le plus souvent au pluriel et associé régulièrement « *à la misère et*

---

[1] PROST (1981, 20) indique qu'entre 1949 et 1979, la croissance du taux de scolarisation est de 168 % alors que la hausse de la natalité n'en induit (mécaniquement) que 30 %.
[2] La réforme BERTHOIN (décret du 6 janvier 1959) et la réforme FOUCHET (décret du 3 août 1963).
[3] OCDE, La politique et la planification de l'enseignement - France, (Paris : OCDE, 1971) 693.

au désastre scolaire » comme en témoigne l'article de BOISSEAU[1] (1962, 6). Dans un premier temps, cette question des retards scolaires a été l'apanage de la psychologie scolaire, qui vit le jour en 1945 et dont WALLON et ZAZZO furent les instigateurs. De nombreuses revues de psychologie (parmi lesquelles « Enfance », « Le Bulletin de la Psychologie Scolaire » ou « Le Journal de Psychologie ») témoignent de cette préoccupation majeure. RAVON (2000, 236) propose un inventaire riche de cette thématique et nous apprend que, dès 1948[2], les retards scolaires interrogeaient les autorités scolaires par leur fréquence, et ce d'autant plus que la population des « retardés scolaires » ne se superposait pas parfaitement à celle constituée par les « enfants problèmes » dont avaient en charge en priorité les psychologues scolaires.

Dès lors, le regard se porte moins sur l'enfant (dans sa problématique individuelle et familiale) et plus sur l'école dans sa capacité à absorber efficacement l'afflux massif d'élèves lié au processus de démocratisation (quantitative) scolaire. À ce titre, l'enfant n'est plus observé uniquement dans son comportement individuel mais dans l'espace des relations sociales, « *il devient de moins en moins coupable et de plus en plus victime*[3]. » C'est à partir de ce moment-là que le retard scolaire, en tant que « *progression scolaire ralentie*[4] », fut considéré comme un problème collectif et social, un fait scolaire suffisamment préoccupant pour qu'il fusse l'objet d'une circulaire du ministère de l'éducation nationale (datée du 16 mars 1956) dont l'objectif déclaré était de rechercher « *les moyens les plus propres à le réduire, à l'atténuer tout au moins le plus possible* ».

C'est au travers du prisme du retard scolaire que seront posées les premières interrogations quant à la manière de concourir à une démocratisation plus qualitative dans l'enseignement. GAL (1958, 19) écrit à ce propos qu'« *il est évident que la justice devant l'École, l'égalité devant l'instruction, la démocratisation réelle de l'Enseignement, ne*

---

[1] A. BOISSEAU, "Misère et espoirs de la rentrée", L'école et la nation 113 (1962) : 5-7.
[2] C. Launay, "A propos d'une enquête sur les retards scolaires dans une école parisienne", Enfance (1948) : 159-167.
[3] B. RAVON, op. cit., p. 238.
[4] J. SIMON, "Études de psychologie scolaire. Introduction à une étude de la progression et du retard scolaires", Bulletin de la Société Française de Psychologie 1 (1954) : 3-19.

seront pas réalisés pleinement tant qu'on n'aura pas fait tout ce qu'il est possible pour agir sur tous les facteurs qui contribuent à multiplier le nombre de retards scolaires.[1] » Autrement dit, la perte du pluriel n'est pas une pure anecdote linguistique : elle rend compte d'une évolution de la manière avec laquelle la question des parcours scolaires est désormais traitée, en « recentrant » la réflexion sur l'École. C'est ainsi que nous comprenons les propos de ZAZZO (1957, 197) lorsqu'il écrit que « *l'enjeu du retard scolaire se réduit désormais à la question du redoublement.*[2] » L'institutionnalisation de ce problème scolaire sera effective lorsque d'« échec scolaire » au singulier il sera question.

Ce détour par la notion d'échec scolaire apparaît nécessaire tant l'association avec le redoublement est aujourd'hui forte : un élève qui redouble est en échec scolaire, l'échec scolaire d'un élève n'est reconnu par tous les acteurs (dont l'enfant lui-même) que si un redoublement est (ou a déjà été) prononcé. Cet échec à l'école est identifié tout en recouvrant des réalités parfois très différentes, tant dans l'espace (entre des systèmes d'enseignement, entre des écoles, entre des classes) que dans le temps (les évolutions temporelles au sein d'un même système d'enseignement).

I.3. L'« échec scolaire » : une notion hybride et construite

Si la notion de retard scolaire ne se caractérise pas à première vue par une plasticité sémantique[3], il n'en est pas de même pour celle de l'« échec scolaire ».

---

[1] R. GAL, "Une enquête sur les retards scolaires", I.P.N. (Service de la recherche pédagogique) 140 (1958).
[2] R. ZAZZO, "Recherche sur la genèse des retards scolaires, Plan de travail et premiers résultats", Bulletin de la Société Française de Psychologie 122 (1957) : 193-216.
[3] HUTMACHER (1993, 15) la définit comme « *une différence négative entre l'âge théorique du degré fréquenté et l'âge réel de l'élève.* »

I.3.1. Une notion multiforme

Lorsqu'elle fut employée la première fois par SEVE[1] (1964, 45-46), cette expression rendait compte de deux constats de nature différente : d'une part l'échec inévitable d'écoliers jugés inaptes et aux prétentions scolaires trop élevées et, d'autre part, l'échec inattendu de certains élèves d'origine bourgeoise. C'est l'échec de ces derniers, l'échec des « bons élèves normalement doués » du point de vue de l'intelligence mesurée par des tests psychométriques, qui va consacrer l'échec scolaire comme l'« échec de l'École » et devenir définitivement une question d'intérêt public. Perçu comme une sorte de fatalité pour les plus démunis ou d'injustice pour ceux dont les aptitudes n'ont pu être « exploitées » ou bonifiées, l'échec scolaire devient à présent un sujet de réflexion politique à part entière.

Solidement ancrée dans nos mœurs pédagogiques contemporaines, cette expression est pourtant sociologiquement problématique. Dès que nous cherchons à la cerner au-delà du sens commun, ni sa définition ni par conséquent sa mesure ne vont de soi. ISAMBERT-JAMATI (1985, 155) écrit ainsi : « *La réflexion sociologique doit toujours être circonspecte devant un tel singulier généralisant, qui peut recouvrir des réalités diverses et hypostasier une notion liée à un contexte historique donné.* » Dans une acception large et consensuelle, l'échec scolaire peut être considéré comme la marque d'une inadéquation entre un public diversifié d'élèves (différences de personnalités, de rythmes de développement intellectuel, d'héritages culturels…) et un mode de traitement de ces différences à l'école. La définition proposée par (de) LANDSHEERE (1979, 83), « *une situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint* », permet de bien le considérer comme une distorsion entre les objectifs définis par un système d'enseignement et les compétences[2] réelles maîtrisées par une partie de la population scolaire.

---

[1] L. SEVE, "Les « dons » n'existent pas", L'école et la nation 132 (1964) : 39-64.

[2] Par compétence, nous entendons un « savoir agir » réfléchi, c'est-à-dire une façon d'agir efficacement dans une situation donnée qui démontre que le sujet maîtrise un certain nombre d'habiletés et de connaissances. Par analogie, un conducteur automobile est compétent lorsqu'il est capable de se rendre à sa destination dans le temps de parcours qu'il s'était fixé, sans avoir provoqué d'accident ni endommagé son véhicule ou enfreint

Il n'y a toutefois pas de consensus, chez les professionnels et les chercheurs en éducation, sur l'étendue sémantique du concept d'échec scolaire. PRESSEAU et TARDEAU (2000, 90) soulignent combien l'ampleur et la gravité de l'échec scolaire se laissent, de ce fait, difficilement circonscrire[1]. Le terme d'échec scolaire lui-même peut ne pas avoir de signification dans une communauté éducative. Ainsi, en Angleterre ou en Irlande du Nord, la notion d'échec scolaire s'exprime dans le concept d'« under-achieving » et correspond à la situation d'un élève qui ne parvient pas à réaliser son potentiel individuel. Lorsque le concept est intégré aux pratiques éducatives, quelles que soient ses facettes et ses déclinaisons, il traduit toujours l'incapacité d'un système éducatif à réaliser une véritable égalité des chances malgré les efforts entrepris dans ce sens[2]. THÉLOT et VALLET (2000, 4) soulignent par ailleurs que cette dernière, l'égalité des chances, est « *une exigence, ou une ambition, assez récente ne datant guère que de la Seconde guerre mondiale, ou même de l'entrée dans la société de consommation, c'est-à-dire du début des années 60.* » Soulignons enfin que l'emploi généralisé de la notion d'échec à l'école suppose implicitement de s'attendre à ce que tous les élèves réussissent (ou plus exactement maîtrisent, dans le temps imparti, les compétences et les savoirs définis dans les programmes). Rappelons que le postulat de base actuel de l'enseignement scolaire français repose sur l'idée que tous les enfants, exceptés ceux porteurs d'un handicap avéré et relevant d'un enseignement dit spécialisé, sont capables de mener à bien et dans un temps donné leurs études jusqu'à la fin de la troisième de collège.

Les acteurs et le système éducatif fonctionnent avec la notion d'échec, sans pour autant être en mesure d'en donner une définition intrinsèque ou même d'en cerner les contours achevés. Il est vrai que la notion d'échec scolaire (versus la réussite scolaire) est construite par le système scolaire et ses acteurs selon leurs propres critères et procédures d'évaluation. PERRENOUD (1996, 14) soutient que « *l'échec scolaire est en définitive ce que les gens considèrent comme tel* » et CRAHAY (1996, 37) considère, pour sa part, qu'il constitue

---

le code de la route.

[1] A. PRESSEAU & J. TARDEAU, "L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents", Revue Française de Pédagogie 130 (2000) : 89-105.

[2] Une analyse approfondie de cette question, la relativité de la notion d'échec scolaire, est proposée au niveau européen. in EURYDICE, La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne, (Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994) 172.

« *une réalité aux contours fluctuants* » d'une telle variabilité que la question « *d'une réalité insaisissable*[1] » peut être posée. La perspective sociologique rappelle qu'à elles seules, les différences entre les élèves n'expliquent rien. Seule la confrontation aux attentes, à l'organisation et aux pratiques de l'école peut rendre compte de l'échec scolaire. De nombreux chercheurs contemporains soulignent combien l'échec scolaire est aussi (et encore de nos jours) l'échec de l'école : la fabrication de l'échec se joue principalement dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'institution scolaire à y parvenir.

C'est parce que l'échec scolaire est une notion socialement construite que de nombreux observateurs éclairés de l'École, dont BERGIER (1996, 9-10), la considèrent comme « *une notion molle qui n'a de sens qu'au regard d'un étalon établi selon des normes individuelles et collectives.* » Ces deux composantes sont de nature à nous aider à mieux comprendre le processus de « fabrication » de l'échec scolaire.

I.3.2. Une notion construite par les acteurs

La norme individuelle renvoie au jugement professoral des performances scolaires des élèves, jugement émis principalement à partir des résultats obtenus à des évaluations élaborées par les enseignants eux-mêmes. De nombreux travaux sociologiques, parmi lesquels ceux conduits par MERLE (1993, 1998) et BRESSOUX (2000), font apparaître que les notes des élèves ne reflètent qu'imparfaitement leur réelle « valeur scolaire » et qu'elles tendent à amplifier l'hétérogénéité des performances au sein d'une même classe[2]. Au travers ces quelques résultats, se dessine une nouvelle illustration d'un phénomène bien connu sous le nom de « loi de POSTHUMUS » dont (de) LANDSHEERE (1980, 224) donne la définition suivante : « *Un enseignant tend à ajuster le niveau de son*

---

[1] Ibid., p. 25.
[2] Dans son étude portant sur des élèves de 5e de la région liégeoise, GRISAY (1984) montre que la dispersion des notes en français est très significativement supérieure à celle des résultats obtenus à une épreuve externe.

enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution gaussienne de notes. » Cet auteur nous met en garde sur les vertus abusives attribuées par les enseignants à la distribution normale, d'où l'expression du « dangereux mythe de la courbe de Gauss ». En effet, il est coutume de considérer la distribution supposée gaussienne des aptitudes[1] comme pronostic des résultats scolaires : de ce fait, le niveau de l'enseignement et les évaluations sont conçus de telle façon que celui-ci se vérifie. Nous pouvons dire que, dans son évaluation des performances des élèves, « *l'enseignant est prisonnier du microcosme que constitue la classe*[2] ». Plus les évaluations seront adaptées aux spécificités du groupe classe, plus elles mettront l'accent sur les différences individuelles, induisant par le fait même une surestimation des écarts entre élèves. En même temps, plus elles proposeront des distributions de résultats similaires de classe en classe, plus elles auront tendance à minimiser, par le fait même, les écarts entre classes.

Nous n'occultons pas la fonction sociale du jugement professoral, en particulier celle de la note scolaire. En effet, il existe une norme implicite de jugement selon laquelle il « doit » y avoir dans chaque classe des élèves faibles, moyens, bons et très bons : l'enseignant qui octroie trop de bonnes notes apparaît laxiste tandis que son homologue, plus avare en la matière, suscite un sentiment d'inefficacité ou d'injuste sévérité. L'évaluation déborde très largement la stricte question de notation, c'est-à-dire la mesure d'une performance déterminée. Selon BRESSOUX (2000, 201), « *c'est bien d'une véritable activité d'inférence qu'il s'agit, dans laquelle l'enjeu est d'attribuer une valeur à l'élève lui-même* ». Cette valeur scolaire est influencée par le contexte de la classe : de manière générale, les enseignants formulent un jugement d'autant plus sévère que la classe est plus forte, de sorte que l'évaluation est un processus dans lequel entrent en jeu implicitement les performances des autres élèves.

---

[1] Dans son acception habituelle, le mot « aptitude » désigne les caractéristiques, innées ou acquises, considérées comme symptomatiques de la capacité d'un individu à acquérir un niveau de compétence plus ou moins élevé, dans un domaine déterminé.
[2] Expression empruntée à Marcel CRAHAY (1996, 71).

L'existence de ces normes individuelles, témoignant de la diversité des exigences et des pratiques d'évaluation des enseignants, lesquelles sont particulièrement bien analysées par DETHEUX-JEHIN et KELLENS (1992), ainsi que de l'influence du contexte scolaire sur le jugement de ces derniers, conduit à penser que l'échec scolaire n'est pas le fidèle reflet des performances scolaires des élèves. Ces « constructions » locales de l'échec scolaire s'agrègent à différents niveaux du système d'enseignement et participent à l'élaboration d'une norme collective socialement « acceptable ». Ainsi, à titre d'exemple, les évaluations nationales de CE2 et de 6e montrent, de manière récurrente, que quinze pour cent des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base (définies comme telles par l'institution scolaire) en français ou en mathématiques. Le dépassement de ce seuil symbolique interpelle les acteurs et les responsables éducatifs et suscite une mobilisation générale. Nous retrouverons cette idée de « seuil à ne pas dépasser » dans l'analyse de l'évolution des taux de redoublement.

Si aucun système d'enseignement n'échappe à la prise en charge pédagogique d'élèves dont les compétences scolaires sont jugées en retrait dans leur groupe d'appartenance[1], cet écart de performance peut revêtir plus ou moins d'importance et conduire à des réponses différentes d'un système éducatif à l'autre.

I.3.3. Une notion située dans un système d'enseignement

En effet, il convient de « resituer » ce réseau de normes individuelles et collectives dans le contexte social et culturel auquel il appartient. Les systèmes éducatifs, hérités de l'histoire politique et idéologique de chaque pays, peuvent différer sensiblement sur la manière de concevoir et d'organiser l'École, d'où découlent en particulier des manières différentes de gérer les parcours scolaires des élèves. D'après RIVIERE (1991), les définitions y diffèrent suivant que l'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant ou sur la référence à une

[1] OCDE, Venir à bout de l'échec scolaire, (Paris : OCDE, 1998) 111.

norme institutionnelle. Ainsi les systèmes éducatifs du « modèle scandinave » s'attachent-ils principalement à créer les conditions d'un épanouissement abouti de l'enfant au travers une structure unique entre primaire et secondaire pendant neuf ans, en refusant toute sélection et toute évaluation normative avant les dernières années de la scolarité commune, tout en cherchant à individualiser l'enseignement par des dispositifs variés. La non réussite de l'enfant est définie par le manque d'épanouissement personnel ou par l'arrêt dans le progrès individuel.

Cette finalité éducative n'est pas prégnante dans les systèmes éducatifs latins qui se caractérisent plutôt par la valorisation d'une excellence scolaire et l'acquisition de connaissances régulièrement évaluées. En Grèce, en Italie ou en Espagne, l'échec scolaire est lié au niveau atteint par l'élève au regard des buts et objectifs du programme d'études, en particulier ceux fixés par l'enseignement de base. La France, quant à elle, appréhende l'échec scolaire principalement à l'aide de trois critères : le retard scolaire dû aux redoublements, la sortie du système scolaire sans qualification et les résultats obtenus aux évaluations nationales. Le premier d'entre eux « monopolise » l'attention des acteurs qui considèrent en général qu'un échec est avéré lorsqu'un redoublement est décidé et qu'il est véritablement consommé lorsqu'il ne s'agit pas d'une première fois. Dans le rapport du Conseil Économique et Social (2002, I-13), il est écrit que « *les mentalités françaises sont marquées par la notion de « retard scolaire » : les élèves sont censés, comme les trains, arriver juste au bon moment dans la classe correspondant à leur âge.* »

De manière générale, ces regards différents que portent les systèmes éducatifs sur les élèves, ne sont pas sans incidence sur la manière de définir le curriculum. À ce titre, BERNSTEIN (1975) définit deux types de « codes de savoirs scolaires ». D'une part, le code intégré où les savoirs sont reliés entre eux et articulés à un projet éducatif global : celui-ci s'attache moins au fait de maîtriser telle compétence qu'à la manière dont celle-ci a été acquise. D'autre part, le code sériel où les savoirs scolaires ne se superposent pas aux savoirs non scolaires et familiers et où des rythmes d'apprentissages précis sont imposés aux élèves. Nous reviendrons ultérieurement sur ces idéologies marquées, sources de différences notoires dans la définition des objectifs éducatifs.

Dans ce cas, nous pouvons émettre l'hypothèse que les pratiques variées de gestion des parcours des élèves d'un pays à l'autre, au même titre que les structurations différentes des programmes scolaires et les modalités d'évaluation des élèves, sont révélatrices de finalités éducatives divergentes. En ce qui concerne le premier « modèle », l'individualisation de l'enseignement et l'aspect relationnel seront privilégiés afin que chaque enfant développe ses propres potentialités et sa personnalité. Quant au second « modèle », attaché à une conception « universalisante » du savoir, il proposera une scolarité plus cloisonnée des compétences attendues aux différents paliers. Autrement dit, la « fabrication » et la gestion de l'échec scolaire au jour le jour dans les classes et les écoles ne sont pas indépendantes du climat culturel et idéologique qui « traverse » l'ensemble d'un système d'enseignement. Les traits caractérisant l'échec scolaire révèlent que ce phénomène, alors qu'il est vécu par des individus, reste prioritairement systémique, c'est-à-dire lié au système scolaire tel qu'il est organisé et structuré. Notre école française a propension à instituer très rapidement des normes d'excellence, créant ainsi des hiérarchies et se muant aisément en culture de l'échec. PERRENOUD (1984, 15) souligne que le traitement que l'école applique aux différences individuelles intrinsèques, par ailleurs incontestables, donne à ces dernières un statut particulier : « *Quelles que soient les raisons pour lesquelles l'école établit des hiérarchies d'excellence, il importe de saisir qu'elle fabrique une réalité nouvelle, qu'elle produit sur les élèves une série de jugements qui donnent aux inégalités réelles une signification, une importance et des conséquences qu'elles n'auraient pas en l'absence d'évaluation.* » L'institution scolaire a légalement un droit de regard sur les acquisitions et les apprentissages des élèves. MABILON-BONFILS et SAADOUN (2001, 198) écrivent à ce propos qu'« *elle trie et fabrique aussi bien l'échec que la réussite des individus qui lui sont confiés*. » Dès lors, l'échec scolaire apparaît comme le produit d'un système éducatif dans lequel la fonction de sélection prime sur la fonction de formation.

Si l'analyse du processus de fabrication de l'échec scolaire permet de penser qu'il correspond à un artefact dont la substance, le contenu et la signification ne sont ni précis, ni univoques, ni homogènes, il s'agit pourtant selon HUTMACHER (1993, 33), d'« *un artefact efficace au sens où la notion est en usage dans notre système d'enseignement et où cet usage produit des effets* ». Objet d'études et de propositions diverses, il apparaît comme le signe le plus ostensible d'un certain dysfonctionnement de l'école. L'échec scolaire est devenu la cible privilégiée de toutes les croisades pédagogiques, plus habiles toutefois à

déterminer les causes supposées d'un tel phénomène (des facteurs d'ordre individuel, social, psychologique ou pédagogique) qu'à analyser son processus de fabrication enclenché par l'école elle-même.

Ce long (mais nécessaire) détour par l'échec scolaire permet de « contextualiser » la réflexion sur sa déclinaison la plus prégnante, le redoublement.

I.4. Le redoublement « signe » l'échec scolaire

Nous avons vu que la pratique du redoublement est historiquement ancrée dans la tradition pédagogique de notre système d'enseignement moderne. Nous montrerons que le redoublement est encore « incontournable » de nos jours bien qu'il ne soit qu'un indicateur limité et imparfait de l'échec scolaire, son seul avantage étant d'être univoque et compréhensible par tous.

Le critère de retard scolaire est prédominant dans notre système scolaire car ce dernier est construit de telle sorte qu'à chaque niveau d'enseignement ou classe correspond un âge dit normal. BEST (1997, 34) souligne que « *ce n'est pas le retard scolaire en lui-même qui est directement signe d'échec, mais c'est ce qu'il sous-tend : le (ou les) redoublement(s) de classe.* » Le redoublement est chronologiquement le premier des trois indicateurs précités à être utilisé pour caractériser un élève (ou un groupe d'élèves) éprouvant des difficultés d'apprentissage avérées. Avant les premières évaluations nationales de CE2, le recours au redoublement a déjà eu lieu puisque près de seize pour cent des élèves (scolarisés en 1999-2000 dans des écoles publiques et privées, en France métropolitaine) sont en retard scolaire à l'entrée de cette classe[1].

---

[1] DPD, Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2003) : 65.

Nous notons que les deux autres indicateurs eux-mêmes n'échappent pas à l'« emprise du redoublement » puisque nombre d'analyses conduites à partir des résultats des élèves aux différentes épreuves externes ou des sorties sans qualification s'y réfèrent explicitement. Ainsi, une étude sur les jeunes sortant de formation initiale sans qualification, réalisée en 1999 par la D.P.D., révèle que 79 % d'entre eux sont entrés au collège avec au moins un an de retard et que 39 % d'entre eux ont redoublé le cours préparatoire[1]. À l'évidence, le maître mot de l'échec scolaire constaté est bien celui du redoublement qui représente en quelque sorte l'alpha et l'oméga de la politique de prise en charge des élèves en difficulté.

Le redoublement est fréquemment utilisé comme un indicateur de l'échec scolaire ou, plus précisément, la fréquence des redoublements est utilisée comme un indicateur de la fréquence des échecs. ALLAL et SCHUBAUER-LÉONI (1992, 41) considèrent que « *bien que « seulement symptôme », le taux de redoublement est un indicateur très visible du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) scolaire, et un indicateur facilement exploitable sur le plan politique.* » Aussi longtemps que les systèmes éducatifs ne se seront pas dotés d'autres indicateurs de l'échec scolaire (à la fois stables, rigoureux, utilisables à large échelle et bien acceptés par les acteurs de terrain), ils seront condamnés à « composer » avec des indicateurs aussi « fallacieux » que les taux de retard scolaire ou de maintien. Le redoublement n'invente pas les difficultés d'apprentissage, il les stigmatise et les assortit d'une sanction lourde : refaire un programme annuel à l'identique. Ce faisant, il détourne de l'essentiel : une partie des élèves qui passent beaucoup de temps à l'école n'apprennent pas ce qu'ils sont censés y apprendre. Dans son célèbre réquisitoire contre le redoublement, le sociologue genevois PERRENOUD (1996, 18) le caractérise de « *leurre si on le tient pour autre chose que la partie émergente de l'iceberg : il y a beaucoup plus d'élèves en difficulté que d'élèves qui redoublent*. »

Le redoublement est l'expression la plus visible et la plus forte des procédures d'orientation des élèves, témoignant d'une pression sélective qui peut s'avérer être nécessaire. Aux yeux de PROST (1985, 186-187), cette orientation par l'échec « *constitue*

---

[1] DPD, "Qui sort du système éducatif sans qualification ?", Note d'information 99-30 (1999).

un trait constitutif de notre système scolaire […] qui en tire parti pour faciliter son propre fonctionnement. » Cet illustre historien de l'éducation pense que la mise en échec de certains élèves, via les redoublements, ne sert pas tant à eux qu'à leurs condisciples et que l'École a besoin de brandir la menace de l'échec pour assurer sa mission. Cette fabrication « mécanique » de l'échec scolaire est légitimée par l'idée, largement répandue dans le milieu éducatif, selon laquelle il serait le prix à payer pour sauvegarder un « enseignement de qualité ». Or, nous verrons ultérieurement que l'assertion selon laquelle le redoublement est le garant d'un niveau scolaire global plus élevé peut être réfutée.

Conjointement à l'échec scolaire, le regard porté sur la pratique du redoublement a beaucoup évolué. RAULT (1987, 11) écrit à ce titre qu'« *il était considéré autrefois comme tout à fait légitime lorsque l'élève était incapable de suivre une classe et qu'il est très critiqué depuis une vingtaine d'années.* » Parmi les critiques les plus acérées, le redoublement se révèle être un mécanisme amplificateur des inégalités sociales inhérent aux règles de sélection (au même titre que les notes). C'est pourquoi il a fait l'objet de plusieurs circulaires ministérielles et de dispositions (telles que l'accord demandé aux familles à certaines étapes de la scolarité) qui ont entraîné de facto, ces deux dernières décennies, une chute des taux sans lien établi avec la réussite ou l'échec scolaires proprement dits. Les modes de régulation de la difficulté scolaire se sont plus centrés sur la gestion des flux, de passage ou d'orientation, que de l'effectivité des acquisitions requises pour accéder à tel ou tel niveau d'enseignement.

Mais ce sont probablement les idées de « tout ou rien » et de « refaire la même chose » véhiculées par le redoublement qui sont combattues aujourd'hui avec le plus de vigueur. En ce sens, le redoublement signe et enregistre l'échec scolaire tout en contribuant à le renforcer. Cet extrait du rapport du Conseil Économique et Social, daté de 1987, témoigne de la genèse de cette préoccupation : « *Renvoyer en effet sur la ligne de départ celui qui n'a pu franchir la haie sans lui proposer rien d'autre qu'un nouvel essai dont on n'aurait même pas affiné la technique, c'est proprement le condamner au fatalisme de la haie et le laisser en deçà de l'obstacle. L'école de l'échec trouve là tout à la fois son fondement et sa pérennité.* » Le redoublement contraint à travailler indistinctement des compétences

maîtrisées et d'autres non maîtrisées. Cette confusion entre redoublement et répétition d'un apprentissage non réussi « gagne » l'esprit des élèves qui ne distinguent pas précisément les points d'achoppement dans leurs apprentissages. Dès lors, le redoublement s'avère être une façon grossière et indifférenciée de réagir aux difficultés de certains élèves. Selon CRAHAY (1997, 53), « *cela revient à actionner la tronçonneuse, là où il faudrait utiliser le scalpel.* » C'est une réelle décision couperet, une des épreuves scolaires dont la dureté vient de ce qu'elles ne se rejouent pas, à la différence des échecs de la vie quotidienne qui ne sont pas systématiquement rédhibitoires. DUBET (2004, 50) considère que « *c'est un des ces accidents de parcours qui laissent des traces indélébiles dans les carnets scolaires.* »

Le recours au redoublement comme indicateur prégnant de l'échec scolaire ne signifie évidemment pas que la promotion au cours supérieur est, a contrario, l'indice du succès intégral et garanti du projet de formation. Succès comme échec du projet d'enseignement s'apprécient selon des critères plus fins et subtils que ne le fait la dichotomie simplificatrice entre élèves promus et élèves doubleurs. Au travers du spectre du redoublement, nous retrouvons certains processus liés à l'échec scolaire, parmi lesquels l'évaluation des compétences des élèves, tout en décelant des traits spécifiques à cette décision qui se réfère à des normes socialement construites.

II. Le redoublement en tant que construction sociale

Au même titre que la notion d'échec scolaire, le redoublement est une construction sociale qui en dit certainement plus long sur le système éducatif et les « mentalités » que sur le niveau scolaire objectif des élèves. Ainsi, lorsque nous étudierons la place du redoublement dans les différents systèmes éducatifs, nous constaterons que dans les pays scandinaves et en Grande-Bretagne par exemple, il est « normal » de ne pas faire redoubler alors que dans d'autres pays, il est « normal » de faire redoubler en moyenne un à deux élèves sur vingt. Chaque système national, régional ou local, élabore sa propre norme qui se greffe sur le terreau de l'échec scolaire, qu'il a défini comme tel et qui n'est lui-même pas exempt de malléabilité comme nous l'avons vu précédemment.

II.1. Des seuils symboliques à ne pas franchir

Nous pouvons considérer cette norme définie par les systèmes d'enseignement et les acteurs comme un seuil « raisonnable » du point de vue de l'idée que ces derniers se font du redoublement et « supportable » économiquement, cette facette étant particulièrement d'importance dans les pays en développement. Cette norme collective n'est pas seulement liée à des modalités particulières d'organisation scolaire ou d'évaluation des performances des élèves. L'exemple de la Belgique, dont l'unité linguistique n'est pas établie, est à ce titre éclairant. Les deux communautés française et flamande se caractérisent par d'importantes similitudes dans l'organisation de l'enseignement, tout en affichant des taux de retard scolaire aux niveaux primaire et secondaire significativement différents (plus élevés dans la communauté francophone[1]). De même, certains cantons suisses, tels que

[1] Ministère de l'Éducation de la Communauté Française de Belgique, Études et documents 8 (1986).

ceux de Genève ou de Neuchâtel, se distinguent significativement par leurs taux de redoublement élevés[1].

Cette idée de « barrière symbolique » peut être illustrée par un exemple français issu de l'analyse de l'évolution du redoublement en sixième de collège. L'augmentation du taux de maintien dans cette classe, qui constitue à elle seule le cycle d'adaptation, entre 1996 (10,1) et 1997 (12,1) a suscité une mise au point ministérielle immédiate via une circulaire adressée aux chefs d'établissements… juste avant les conseils de classe de fin d'année scolaire[2]. Il y est rappelé qu'« *une telle évolution n'est pas souhaitable, car le redoublement n'est pas en lui-même un gage de succès. Il peut même décourager certains élèves. La solution permettant aux élèves de surmonter leurs difficultés se situe au moins autant, sinon davantage, dans l'utilisation de toute la palette des mesures d'aide, de soutien et de remédiation.* » Ce rappel à l'ordre a eu un effet immédiat sur les décisions des conseils de classes (taux de maintien égal à 10,4 en 1998), ce qui corrobore le fait que le redoublement soit aussi, selon JOUTARD et THÉLOT (1999, 50), « *une variable de commande* » : le système et ses acteurs peuvent en jouer et avoir des pratiques d'évaluation et d'orientation qui lui donnent plus ou moins d'importance. Cependant, ces rappels à l'ordre ont peu de prise à long terme car les injonctions institutionnelles dans ce domaine sont souvent vécues comme une intrusion dans un champ de pouvoir que les enseignants veulent préserver.

D'autres seuils symboliques, parmi lesquels le taux de maintien au cours préparatoire (égal à 5) ou le pourcentage d'élèves en retard scolaire à l'entrée du collège (égal à 20), sont autant de signaux d'alerte, pour les acteurs du système scolaire, lorsqu'ils sont approchés voire franchis. Ces seuils peuvent constituer des objectifs assignés par les tutelles et des « niveaux de référence » qui, une fois atteints, sont des points d'équilibre consensuels qu'il apparaît difficile d'abaisser, au vue de la stagnation de la proportion d'élèves en retard scolaire actuellement constatée et mise en exergue dans les analyses ultérieures. Au fil du

---

[1] L. ALLAL & M.-L. SCHUBAUER-LÉONI, op. cit., p. 42.
[2] M.E.N., "Amélioration des procédures d'orientation dans le second degré", Circulaire n° 98-119 - B.O.E.N. n° 24 du 11 juin 1998 (1998).

temps, ils s'imposent parfois comme des « évidences » en occultant le caractère « artificiel » de leur processus de construction.

Si nous admettons que les vitesses de développement intellectuel et d'acquisitions scolaires varient d'un enfant à l'autre, au même titre que les vitesses de développement psychomoteur, et que la proportion d'élèves en retard scolaire témoigne de l'écart avec ce que l'institution scolaire attend en moyenne, une proportion équivalente d'élèves en avance devrait s'observer. La réalité est autre puisque, à tous les niveaux d'enseignement, les élèves en avance sont significativement moins nombreux que leurs pairs en retard, et proportionnellement de moins en moins nombreux au fil de la scolarité : 1,3 % au CP (*vs* 7,1 %), 2,5 % au CM2 (*vs* 19,5 %), 3,1 % en 3e générale de collège (*vs* 34,2 %) et 3,7 % en terminale de lycée général et technologique (*vs* 48,3 %). Ce qui nous autorise à penser que les proportions d'élèves en avance, à l'heure et en retard ne sont pas le reflet fidèle de la variabilité des rythmes de développement. Elles sont construites en partie par le système éducatif lui-même, plus enclin à porter son regard sur les élèves dont les performances scolaires sont jugées insuffisantes (en ralentissant leur progression dans le cursus scolaire) que sur ceux dont les performances scolaires sont jugées très élevées (en accélérant leur progression dans le cursus scolaire).

En outre, les redoublements précoces sanctionnent (imparfaitement puisque des élèves sont promus avec un niveau faible comparable à celui des redoublants) une maîtrise insuffisante des compétences (attendue par l'institution scolaire à un instant donné) qui rend compte en partie d'inégalités « naturelles » de vitesse de développement.

II.2. Une variabilité des développements des jeunes enfants sous-estimée

Tant sur le plan moteur, psychologique, intellectuel que relationnel, les enfants de six ans (âge biologique) présentent des différences significatives dans leur développement qui peut

être non homogène (un domaine privilégié) ou provisoirement ralenti sans pour autant présenter de retard à part entière. Ces rythmes de développement, propres à chaque enfant, sont dûs à des différences physiologiques et de stimulations environnementales. Le domaine mental n'échappe pas à cette grande variabilité interindividuelle mais il est probable qu'il soit moins « visible » et moins bien accepté car plus difficile à appréhender dans l'organisation scolaire telle qu'elle a été définie, ce qui conduit PROST[1] (1985, 86) à écrire : « *Malheur aux jeunes dont le développement est tardif.* » Les décalages de maturation physique sont connus et bien admis (tous les enfants ne marchent pas tous au même âge) et tendent à se réguler naturellement. Les différences de développement liées à la maturation cognitive peuvent être mieux comprises avec la métaphore des pommes suggérée par le psychologue scolaire MARCHAND (1999) : « *Toutes les pommes ne mûrissent pas au même rythme. Suivant les espèces, certaines mûrissent en septembre, d'autres à Noël, d'autres enfin à Pâques. Les pommes de Pâques ne sont pas moins bonnes mais il faut les manger à Pâques.*[2] »

Or, si six ans est l'âge à partir duquel les parents sont contraints par la loi française d'assurer l'instruction de leur enfant, il s'avère dans les faits que cette obligation d'instruction se traduit quasi parfaitement[3] par une obligation de scolarisation, laquelle se concrétise par une entrée au cours préparatoire. Théoriquement, l'aptitude à entrer dans ce premier niveau d'enseignement élémentaire devrait correspondre à un « âge mental » de six ans. En se référant à la répartition « gaussienne[4] » des âges mentaux d'une population d'enfants français de six ans, VERMEIL (1999, 36) montre qu'« *en tenant compte d'une tolérance de plus ou moins six mois d'âge mental, seulement soixante-quinze pour cent de la population répond aux critères d'admission et qu'en faisant confiance à ce mode d'évaluation des aptitudes, il est attendu que plus d'un tiers des enfants de six ans éprouve des difficultés.* » Il existe ainsi un hiatus entre l'entrée au cours préparatoire et les capacités réelles d'apprentissage des enfants : le niveau de développement considéré implicitement

---

[1] A. PROST, Éloge des pédagogues, (Paris : Éditions du Seuil, 1985) 220.
[2] F. MARCHAND, "Différences... indifférences," XVIe Congrès de l'Association française des psychologues scolaires, Nancy, 1999.
[3] Les cas d'enfants de six ans recevant une instruction familiale, dont le contenu est annuellement apprécié par un inspecteur de l'Éducation nationale, sont statistiquement très rares.
[4] Nous devrions écrire « rendue » gaussienne car les tests psychométriques utilisés ont été échantillonnés de

comme « normal » est nettement plus élevé que le niveau moyen pour l'âge. Ce médecin pédiatre parle d'« *apprentissages imposés ou proposés prématurément à des enfants n'ayant pas la maturité nécessaire*[1] ». Ces propos sont à mettre en perspective avec ceux de PROST (1981, 161) lorsqu'il écrit qu'« *une des caractéristiques de l'éducation française est précisément d'inculquer des notions à des enfants trop jeunes encore pour les assimiler.* »

Ces écarts, dits de maturité dans le monde enseignant, entre les enfants intégrant un cours préparatoire sont dûs, pour partie, à des différences d'âge réel avec lesquelles ils se « combinent ». En effet, se côtoient début CP des enfants dont les mois de naissance se répartissent de janvier à décembre d'une même année civile[2]. Cette variable, âge biologique, participe à expliquer les écarts de performances scolaires très importants constatés en début d'année scolaire. Différentes études, telles que celles conduites par MINGAT et SUCHAUT (1994) ou PIQUÉE et SUCHAUT (2002), mettent en évidence que la différence entre un élève né en janvier et un autre né en décembre est égale en moyenne à plus de deux tiers d'écart-type de la distribution des scores à l'entrée du CP[3] (impact spécifique, « toutes choses égales par ailleurs »). Selon FERRIER (2003, 13), nous devons toujours nous rappeler qu'« *au cours préparatoire il y a dix-huit pour cent d'écart d'âge entre deux élèves, l'un du début d'année et l'autre de la fin de la même année*[4]. » L'impact spécifique du mois de naissance est certes moins important que l'origine sociale des élèves, qui demeure le nœud gordien des inégalités scolaires en France, mais plus déterminant que le sexe, la nationalité (française ou étrangère), ou le fait d'avoir été scolarisé dès deux ans, politique pour laquelle l'État consacre des moyens financiers importants chaque année. JEANTHEAU et MURAT (1998, 6) considèrent que « *ce résultat s'explique facilement, à des âges où les enfants sont en pleine évolution, par la différence de maturation des processus cognitifs et du système nerveux central.* »

---

telle manière qu'une telle répartition des performances soit obtenue.

[1] Ibid., p. 44.

[2] Sont admis au CP des enfants de moins de six ans (à la date de la rentrée scolaire), la date d'anniversaire étant fixée au 31 décembre de l'année en cours. En Allemagne par exemple, ne sont admis que les enfants qui ont eu six ans avant la fin du mois de juin de l'année en cours.

[3] 62 % de l'écart-type de la distribution des scores de début de CP pour cette recherche.

[4] A titre de comparaison, pour constater un tel écart d'âge en classe de troisième de collège, il faudrait faire côtoyer (volontairement) des élèves âgés de douze ans avec d'autres de quinze ans.

L'influence de ces écarts d'âge biologique (ou chronologique) ne s'estompe pas immédiatement puisque, en moyenne, l'effet net est estimé à plus d'un quart d'écart-type de la distribution des scores de fin d'année[1]. Les effets des écarts d'âge sont connus mais parfois mésestimés par les praticiens qui ne les considèrent pas (suffisamment) comme un facteur important à prendre en compte dans les méthodes pédagogiques et dans la définition des niveaux d'exigence. Ces différences d'âge ont un impact direct sur le plan des connaissances acquises par les élèves et sur la fluidité de leurs parcours scolaires[2], ce qui conduit BRONNER[3] à prodiguer le conseil suivant aux parents les plus stratèges et les plus habiles : « *Faites des enfants mais visez plutôt une naissance au printemps !* »

L'impact de cette variable âge biologique à l'entrée au CP sur les taux de maintien de cette classe est réel lorsque nous mettons en perspective l'évolution de la proportion des redoublants entre 1960 (34 %) et 1984 (12 %) avec celle de la proportion d'enfants de moins de six ans à la rentrée scolaire (50 % *vs* 14 %). En 1960, 62 % des redoublants de CP avaient moins de six ans. Cette limitation désirée par les autorités pédagogiques sur la base des constatations émises par les psychologues scolaires, dont nous avons souligné le rôle joué dans la manière d'appréhender les retards scolaires, a induit mécaniquement une diminution des taux de maintien dont une partie d'entre eux concernait des enfants trop jeunes. À ce titre, le redoublement précoce (en moyenne et grande sections de maternelle, au CP) sanctionne parfois (dans des proportions difficiles à évaluer), de manière précipitée, des décalages de performances scolaires qui sont attendus au regard des différences de maturité physiologique liées aux différences d'âge réel et de rythme de développement. En ce sens, l'expression « retard scolaire » est malencontreuse (à bannir[4] ?) car ces différences sont à dissocier de celles inhérentes à l'hétérogénéité des aptitudes intellectuelles des enfants. Elle « incorpore » ainsi des enfants au potentiel intellectuel préservé pour lesquels une scolarité décalée dans le temps aurait été la solution la plus adaptée (ce que la politique des cycles sous-tend et suggère). Selon GUIMARD (1997, 45), la grande hétérogénéité de

---

[1] 26 % d'écart-type de la distribution des scores de fin de CP pour cette recherche.
[2] La différenciation selon le mois de naissance joue aussi dans les « sauts » de classe. Plus un élève est âgé par rapport à ses camarades de la même année d'âge, plus il a de chances de bénéficier d'une « accélération » dans son parcours scolaire, même si cette opportunité est peu saisie de nos jours.
[3] L. BRONNER, "Le mois de naissance des élèves pèse sur la réussite scolaire", Le Monde 24 février 2002.
[4] G. VERMEIL, "Faut-il interdire l'expression « retard scolaire » ?", Médecine et enfance 337 (1997).

cette population d'enfants de six sept ans, quel que soit le domaine appréhendé, donne une « *mesure de la complexité de la tâche qui incombe aux enseignants soucieux d'adapter leur pédagogie aux différences individuelles.* »

Cependant, cette non prise en compte systématique de la variabilité des âges et des rythmes de développement des enfants n'« absorbe » pas toute la question des redoublements dont le principe repose sur deux dispositions institutionnelles arbitraires mais fortement ancrées dans les pratiques professionnelles des enseignants.

II.3. Une décision inscrite dans un contexte professionnel

En premier lieu, le redoublement d'une année scolaire ne prend sens que par rapport à un découpage du temps scolaire en cycles annuels, chacun destiné à des élèves d'un âge déterminé et associé à un programme. Cette « *horloge scolaire* [1]», qui fonctionne à la même cadence pour tous, perd une grande partie de sa légitimité à l'école primaire lorsque nous la « confrontons » à des apprentissages fondamentaux tels que celui de la lecture ou du raisonnement mathématique, pour lesquels les travaux de recherche font apparaître un continuum des processus d'acquisition[2]. En second lieu, la division du travail entre enseignants, greffée sur le découpage annuel, assigne le plus souvent les mêmes élèves à des enseignants différents se succédant dans le temps. Chaque fois que l'enseignant sait qu'il ne gardera pas ses élèves l'année suivante, l'évaluation qui fonde ses décisions de promotion - redoublement ne sera pas seulement sommative et comparative, mais sera aussi toujours certificative. En effet, la décision de promotion certifie, de manière plus ou

---

[1] Expression empruntée à Walo HUTMACHER (1993, 35).

[2] Concernant la lecture qui est le domaine d'apprentissage privilégié au CP, nous nous référons à une synthèse riche de ces travaux proposée dans le cadre d'une conférence de consensus, organisée en décembre 2003 par le PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation) et intitulée : « *L'enseignement de la lecture à l'enseignement primaire - Des premiers apprentissages au lecteur compétent* ».

moins explicite mais néanmoins réelle, à l'égard de l'enseignant qui reprendra les élèves que ceux-ci maîtrisent les compétences prévues au programme de la classe qu'ils quittent.

HUTMACHER[1] souligne que les décisions de promotion - redoublement ne reposent pas exclusivement sur l'appréciation des acquis des élèves. D'une manière plus ou moins consciente, elles font toujours aussi intervenir l'idée que chaque enseignant se fait des attentes de ses collègues susceptibles d'accueillir ses élèves les années scolaires suivantes et des réactions qu'il anticipe de leur part. Ainsi, lorsqu'un enseignant transmet un groupe d'élèves à un collègue, les évaluations qu'il construit tout au long de l'année scolaire, dont les résultats conditionnent en partie le passage dans la classe supérieure, prennent un sens particulier. Il s'agit moins de s'assurer que les apprentissages entrepris pendant l'année en cours se sont réalisés que de prédire dans quelle mesure tous les élèves pourront suivre avec succès l'enseignement du collègue de la classe supérieure. Dans ce cas, l'enseignant procède autant à un pronostic qu'à un bilan. L'évaluation est un élément crucial dans la relation avec les autres membres de l'équipe pédagogique. Chaque enseignant est confronté, selon CRAHAY (1996), à un dilemme angoissant : soit courir le risque d'interrompre inutilement la scolarité d'un élève, soit le « faire passer » mais courir le risque d'être la cible de ses collègues. GRISAY (1988) montre, à partir des résultats générés par la recherche APER[2] primaire, qu'une action spécifique de formation auprès des enseignants sur les enjeux de l'évaluation a pour conséquence directe une baisse significative des taux de maintien. Ce risque est limité, voire inexistant, lorsque l'enseignant « conserve » ses élèves l'année suivante (dans des classes multicours ou lorsque l'enseignant suit ses élèves dans le cours supérieur). Plusieurs recherches, telles que celles conduites par HUTMACHER (1993) ou LEROY-AUDOUIN et MINGAT (1995), révèlent que, dans ce cas, il y a quasi-absence de redoublement.

Cette facette du redoublement, l'effet spécifique du type de relations entre les enseignants dans la variance des taux de maintien des écoles, a été peu explorée par la recherche,

---

[1] Ibid., p. 36.
[2] Amélioration des Pratiques d'Évaluation - bilan en vue d'une Réduction des redoublements.

probablement parce qu'elle nécessite de coûteuses et longues investigations (un nombre suffisant d'écoles dont l'équipe pédagogique est stable d'une année à l'autre et dont les pratiques de redoublement sont très marquées ; une observation fine des pratiques pédagogiques, que nous savons sensibles aux caractéristiques scolaires des élèves et enclines à évoluer dans le temps ainsi qu'une caractérisation des relations interprofessionnelles). L'étude menée par ROBITAILLE-GAGNON et JULIEN (1994) est intéressante à cet égard : elle montre que dans les écoles québécoises n'ayant pas ou très peu recours au redoublement, les enseignants collaborent fréquemment avec les autres et tiennent davantage compte des différences individuelles dans leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. À l'inverse, les écoles ayant souvent recours au redoublement sont de tendance plus bureaucratique et les enseignants semblent travailler plus isolément.

Au cours de cette réflexion sur l'échec scolaire et sur son vecteur le plus représentatif, le redoublement, nous avons souligné combien la désignation des élèves dits en difficulté et la décision de maintien donnaient lieu à des réponses individuelles et collectives variées. Dès lors, il apparaît heuristique d'approfondir ces investigations en caractérisant la manière dont les différents systèmes éducatifs européens et plus encore mondiaux s'accommodent du redoublement. Cette approche comparative est susceptible de modifier le regard, souvent ethnocentrique et indulgent, que nous portons sur notre propre système éducatif.

III. La place du redoublement dans les différents systèmes éducatifs

Nous monterons que de grandes tendances se dessinent, articulées autour de plusieurs caractéristiques parmi lesquelles l'influence linguistique et culturelle, la richesse du pays et les finalités éducatives assignées au système scolaire.

III.1. Une pratique non universelle aux multiples déclinaisons

À l'échelle mondiale, les modes de gestion des parcours scolaires des élèves sont très variés et, lorsque la pratique du redoublement est instituée, les taux de redoublement peuvent différer largement d'un pays à l'autre. Les données du graphique et du tableau ci-après, construites à partir des données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO[1], permettent de mieux apprécier cette variété des pratiques en matière de redoublement[2]. Cependant, en accord avec BRAIS *et alii* (1996), nous devons garder à l'esprit que les statistiques sur le sujet souffrent d'un manque d'homogénéité et de consistance, en particulier lorsqu'elles concernent les pays en développement[3].

Des différences significatives de pratiques apparaissent dans le monde et au sein même des Régions. Le continent africain se caractérise par un taux moyen de redoublement dans

---

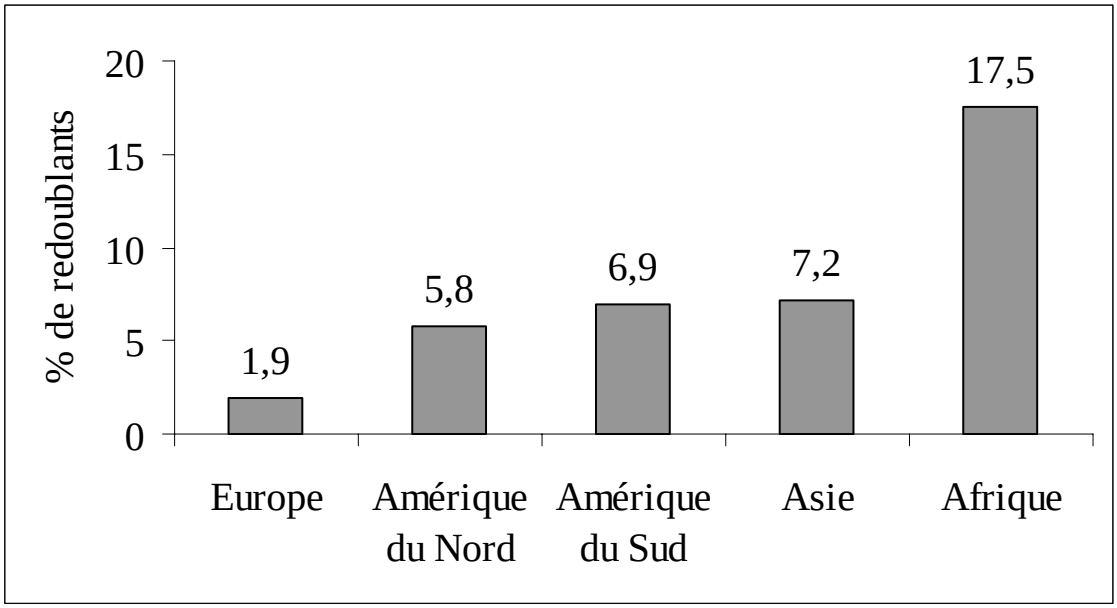
[1] United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

[2] En particulier, les pourcentages calculés au niveau de l'école primaire ne font pas apparaître le fait que plusieurs pays ont adopté une position intermédiaire en autorisant le redoublement à certains stades stratégiques, par exemple celui de la dernière année lorsque l'entrée dans le secondaire repose sur un examen de fin d'études primaires.

[3] PAUL (1997, 39-40) attire notre attention sur le fait que les données collectées par les organismes internationaux sont sensiblement sous-estimées pour un certain nombre de pays en développement : les élèves, qui abandonnent en cours d'année et qui se réinscrivent au même niveau l'année suivante, ne sont pas systématiquement considérés comme des redoublants par les statisticiens locaux.

l'enseignement très élevé (17,5) par rapport aux autres régions du monde (près de dix fois supérieur à celui du continent européen).

Graphique 1 : La proportion moyenne des redoublants en cycle primaire dans différentes Régions du monde



À la lecture du tableau de la page suivante, nous constatons que le « non-redoublement », pratique minoritaire à l'échelle mondiale, n'est pas l'apanage d'un continent puisque le Japon, la Suède ou le Zimbabwe sont dans ce cas. Parmi les pays adeptes du redoublement, le recours à cette décision peut être intensif ou modéré. Des pays voisins ont parfois des pratiques de redoublement très différentes : au Brésil par exemple, la proportion de redoublants est quatre fois supérieure à celle de l'Argentine, le Ghana limite les redoublements (3 %) tandis que son voisin l'Angola l'utilise avec vigueur (33 %). L'observation d'une telle disparité des taux de redoublement d'un pays à l'autre (et comparables du point de vue de leur richesse nationale et de leur effort éducatif) nous invite à considérer que cette pratique, en elle-même, n'a pas de signification.

Tableau 1 : La proportion de redoublants en primaire[1] dans plusieurs pays du monde (année 2000)

CONTINENT / PAYS	% de redoublants
Afrique	
Afrique du Sud	8
Angola	33
Bénin	25
Congo	25
Côte d'Ivoire	22
Égypte	5
Érythrée	19
Gabon	37
Ghana	3
Madagascar	33
Niger	13
Rwanda	36
Soudan	11
Zambie	6
Zimbabwe	0
Amérique du Nord	
Bahamas	4
Cuba	1
Mexique	5
Nicaragua	5
Amérique du Sud	
Argentine	6
Bolivie	4
Brésil	25
Chili	2
Équateur	3
Pérou	11
Surinam	23
Uruguay	9
Venezuela	7

CONTINENT / PAYS	% de redoublants
Asie	
Chine	1
Cambodge	16
Corée du Sud	0
Inde	4
Irak	12
Japon	0
Liban	9
Laos	20
Océanie	
Nouvelle-Calédonie	13
Nouvelle-Zélande	3
Papouasie - Nouvelle Guinée	0
Europe	
Autriche	2
Belgique	16
Bulgarie	3
Danemark	0
Espagne	3
Allemagne	2
Finlande	0,6
France	5
Hongrie	2
Irlande	2
Italie	0,5
Lettonie	2
Portugal	14
République tchèque	1
Royaume-Uni	0
Suède	0
Suisse	2

[1] Nombre de redoublants, toutes classes primaires confondues, en pourcentage de la population scolaire totale.

Cette variété des pratiques est-elle liée à certaines caractéristiques du pays ou / et de son système éducatif ? La première voie explorée, sans hiérarchie, est celle de l'influence linguistique et culturelle.

III.2. Une pratique sous influence linguistique et culturelle

Selon ZEBANGO (1990), la différenciation dans la pratique du redoublement dans le monde ne concorde pas parfaitement avec la classification habituelle en terme de développement économique et s'accorde assez bien avec les espaces culturels auxquels appartiennent les pays. À ce titre, la pratique du redoublement est significativement différente selon que les pays sont anglophones ou francophones. Dans les pays à tradition ou de culture anglo-saxonne, le recours au redoublement est modéré (Ghana, Nouvelle-Zélande), voire inexistant (Zimbabwe), alors qu'il est institutionnalisé à tous les niveaux du système éducatif dans les pays francophones (Belgique[1], Congo). Cette pratique est très marquée dans les pays francophones en développement (taux de maintien moyen égal à 24 à l'école primaire) où le redoublement, par son coût exorbitant induit[2], constitue une réelle entrave à la diffusion de la scolarisation et peut mettre en péril l'expansion du système éducatif. En effet, lorsque les redoublants prennent la place de non-redoublants n'ayant pu être scolarisés faute de place, le capital humain produit, pour emprunter au langage des économistes, est nettement sous-optimal. La question des redoublements en Afrique francophone est particulièrement bien traitée par MINGAT et SUCHAUT (2000) qui montrent que la conception française traditionnelle du fonctionnement de l'école affecte une primauté au système et à ses normes plutôt qu'aux élèves et à leur diversité : les élèves qui ne réussissent pas à s'y ajuster, compte tenu du temps et des moyens impartis, doivent

---

[1] La remarque émise précédemment sur l'effet de la non-unité linguistique de ce pays sur les taux de redoublement est confirmée par l'enquête PISA 2000 de l'OCDE (élèves de 15 ans) : en Communauté française, 57 % des élèves de cet âge n'ont pas encore redoublé alors qu'ils sont 73 % dans ce cas en Communauté flamande.

[2] A titre d'exemple, en 1995, la Banque asiatique de développement a estimé qu'au Cambodge, pays dans lequel quatre élèves sur dix redoublent leur première année primaire, les services qui étaient dispensés aux redoublants nécessitaient dix mille enseignants supplémentaires et cinq mille classes de plus, soit vingt pour cent des moyens disponibles.

redoubler. Ces deux chercheurs soulignent combien y est répandu le sentiment selon lequel la fréquence des redoublements est une des caractéristiques associées à une « bonne école ». La menace du redoublement fait partie intégrante de l'arsenal pédagogique des enseignants comme élément de motivation pour l'élève et sa famille. Cela se traduit par un taux moyen de redoublement en cycle primaire significativement plus élevé en Afrique francophone (19,8) qu'en Afrique anglophone (10,3). Ce phénomène s'avère suffisamment pénalisant pour qu'un pays comme le Sénégal, dont le taux de redoublement est égal à 14, considère cette pratique comme un objet de recherche à part entière. Le PASEC[1] a réalisé le suivi d'une cohorte d'environ deux mille élèves dans près de cent écoles réparties sur tout le territoire sénégalais entre 1995 et 2000. Trois résultats majeurs se dessinent : d'une part, le redoublement ne concerne pas uniquement les élèves en situation d'échec scolaire, d'autre part c'est une mesure pédagogique en moyenne inefficace qui, enfin, tend à engendrer davantage d'abandons.

Néanmoins, au-delà des différences culturelles et linguistiques, nous ne pouvons ignorer la relation forte rarement démentie entre la pauvreté d'un pays et un taux de redoublement élevé.

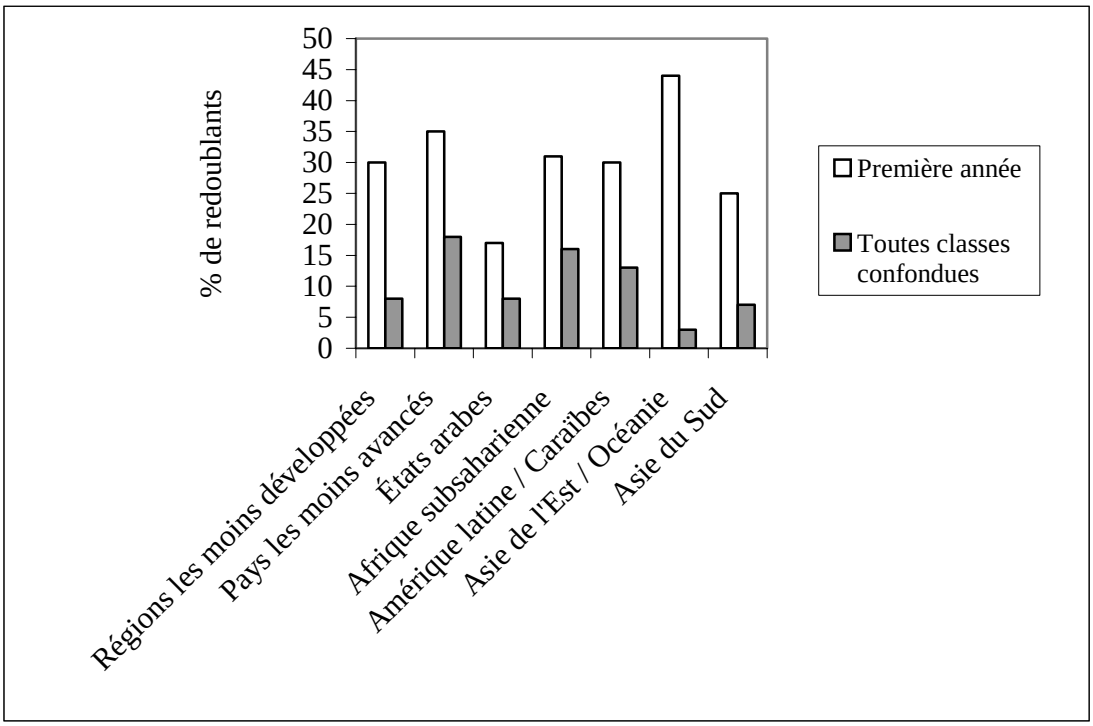
III.3. Une pratique exacerbée dans les pays en développement

PAUL (1997, 37) écrit à ce propos que la pratique du redoublement est d'autant plus importante que le pays est pauvre et pose la question en ces termes : « *Le redoublement est-il une maladie des pays pauvres ?* » Des données moins récentes mais plus complètes de l'UNESCO proposées par FISKE (1998, 16-21) témoignent de cette relation très forte entre la pauvreté d'un pays et son pourcentage élevé de redoublants dans l'enseignement de base : ainsi, près d'un élève sur trois redouble pendant l'enseignement primaire dans des

[1] Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN qui regroupe quarante et un États et gouvernements membres de la Francophonie.

pays tels que le Gabon, le Rwanda, ou Madagascar. Le graphique ci-dessous construit à partir des données de plusieurs sources (UNESCO, 1998, 2000 ; UNICEF, 1999), fait apparaître que, dans l'ensemble des Régions les moins développées, près de 8 % du nombre total d'élèves inscrits dans le primaire dans les années 95 sont redoublants et que près d'un élève sur trois de première année est dans ce cas. Nous pouvons préciser que si les taux de redoublement semblent baisser dans de nombreux pays en développement (par exemple, en Asie du Sud, de 12 à 7 entre 1985 et 1995), il n'en est pas de même concernant le sous-ensemble des pays « les moins avancés[1] » (de 16 à 18 pour cette même période).

Graphique 2 : Les pourcentages de redoublants dans l'éducation primaire, par Région (année 1995)



[1] L'organisation des Nations unies définit ce sous-ensemble des pays les moins développés au regard de la nature et de l'importance des problèmes rencontrés : les obstacles de croissance à long terme, le faible niveau de développement des ressources humaines et les graves faiblesses structurelles. Quarante-huit pays sont ainsi désignés.

Cependant, l'ampleur du redoublement peut varier considérablement entre des pays de niveau de développement éducatif et économique comparable. Le Niger et Madagascar, par exemple, appartiennent tous deux au sous-groupe des pays « les moins avancés » : chacun a une grande partie de sa population (sur-)vivant avec moins d'un dollar US par jour et un taux net de scolarisation[1] dans l'enseignement primaire inférieur à 50 %. Or, le Niger a un taux de redoublement presque trois fois inférieur à celui de Madagascar.

Une des caractéristiques prégnantes du redoublement dans ces pays en développement est son effet très négatif sur la poursuite de scolarité. Dans une étude sur les problèmes de redoublements et d'abandons scolaires, ORIVEL et PERROT (1989) ont établi le lien entre les redoublements dans l'enseignement de base et l'abandon prématuré : les pays qui ont le plus recours au redoublement sont ceux qui connaissent les taux d'abandons les plus forts[2]. Ainsi, des pays tels que le Laos ou le Tchad dont respectivement 53 % et 49 % des enfants terminent l'enseignement primaire, sont des pays à « fort redoublement ». Cette relation forte entre redoublement et abandon scolaire dans les pays en développement est particulièrement bien étudiée dans la monographie de EISEMON (1997). Dans ce cas, le redoublement, qui est une forme de déperdition scolaire, est souvent le prélude à l'abandon scolaire. Il est considéré, dans le Rapport mondial sur le développement humain[3] (2003, 95), comme « *un des grands problèmes d'ordre fonctionnel* » devant être résolu dans la quasi-totalité des pays en développement afin de réduire le taux élevé d'abandon des études et diminuer le gaspillage important des ressources. Le redoublement est à ce titre un facteur aggravant de la « mortalité scolaire[4] » qui ronge ces systèmes éducatifs si fragiles.

---

[1] Selon la définition de l'UNESCO (1998, 47), cela correspond au nombre d'enfants scolarisés appartenant au groupe d'âge défini officiellement comme étant celui de la scolarisation, en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge. Ce taux de scolarisation net est à différencier du taux de scolarisation brut qui correspond à la population inscrite dans un degré ou cycle d'éducation, quel que soit l'âge des enfants, en pourcentages (parfois supérieurs à 100 %) de la population du groupe d'âge officiellement défini pour le degré ou cycle considéré.

[2] F. ORIVEL & J. PERROT, "Promotion, abandon et redoublement dans les systèmes éducatifs africains", Journées d'Économie Sociale, Caen, 1989.

[3] Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), Rapport mondial sur le développement humain 2003 - Les objectifs du Millénaire pour le développement : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine, (Paris : Economica, 2003) 367.

[4] La littérature pédagogique italienne a fréquemment recours à cette expression métaphorique.

L'effet des redoublements précoces est particulièrement fort : les analyses conduites par le PASEC au Sénégal montrent que la décision de faire redoubler un élève de CP, plutôt que de le faire passer en classe supérieure, augmente de 11 % la probabilité qu'il abandonne un an plus tard. L'enjeu est de taille dans les pays où les taux de scolarisation sont faibles (entre 20 et 30 % pour le Mali et le Niger par exemple) : la prise en charge des nombreux jeunes redoublants, outre le fait qu'elle a un prix direct, peut se révéler un frein au processus de généralisation de l'accès à l'éducation au regard de la capacité d'accueil limitée dans les écoles. Cela est d'autant plus dommageable que les recherches montrent qu'il n'existe pas de relation significative entre le niveau d'acquis des élèves dans un pays en développement et le fait que la fréquence des redoublements soit faible ou forte[1].

Notons enfin que plusieurs pays, tels que Porto Rico et Panama, confrontés à des taux de redoublement élevés constituant un frein économique presque rédhibitoire à la démocratisation quantitative et qualitative de l'enseignement fondamental, ont tenté de promouvoir une politique de passage automatique dans la classe supérieure, sans poursuivre l'expérience au regard de la proportion importante d'élèves quittant l'école sans les compétences attendues. Ainsi, l'abandon du redoublement n'est pas, pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, une meilleure solution si des aides spécifiques ne leur sont pas apportées. Autrement dit, la promotion automatique n'est pas efficace en soi mais c'est ce qu'elle induit lorsqu'elle est « réfléchie » (un nouveau regard sur les apprentissages, une organisation plus souple des enseignements, une posture différente des enseignants) qui est susceptible d'être bénéfique aux élèves les plus démunis.

Il est peu envisageable de traiter de la question du redoublement dans le monde, même succinctement, sans accorder une place privilégiée aux États-Unis car c'est sans doute dans ce pays que la question du redoublement est le plus âprement discutée et la plus diversement appréciée, même si les données en la matière manquent de consistance.

---

[1] A. MINGAT & B. SUCHAUT, op. cit., p. 157.

III.4. Des pratiques variées aux U.S.A.

Cette question du redoublement est l'objet d'abondantes recherches et de nombreux articles synthétiques[1] traitant de ses causes et de ses effets ainsi que des pratiques alternatives (le tutorat, les aides individualisées dans les apprentissages fondamentaux, l'implantation de programmes d'apprentissage coopératifs, d'écoles d'été et d'éducation individualisée). La synthèse de nombre de ces travaux réalisée par THOMPSON et KOLB (1999) pour le NCERC[2] est à ce titre éloquent. En ce qui concerne les classes du primaire, aucun chiffre global n'est disponible, à notre connaissance et au grand étonnement des chercheurs américains eux-mêmes et de KARWEIT (1999, 2) en particulier : « *Given the importance accorded the topic, surprisingly little national date exists on the extent of grade retention.* » La source la plus complète ne présente pas toutes les garanties nécessaires puisque les statistiques ont été établies à partir d'un panel de parents interrogés par téléphone[3] : en 1995, plus de sept pour cent des enfants ont redoublé avant leur seconde année primaire, la première année étant la plus prolifique en matière de « coup d'arrêt » dans la scolarité.

Selon une étude conduite en 1996 par le National Center of Education Statistics, 17 % des étudiants du douzième grade (« seniors ») ont redoublé au moins une fois depuis le début de leur scolarité (« kindergarten »), ce qui apparaît être une sous-estimation de la réalité. En se référant à diverses publications existantes, comme celle de SHEPARD et SMITH (1989) ou MORRIS (1993), il est généralement admis que cinq élèves sur cent sont concernés par cette mesure dans l'enseignement de base. Bien que les recherches récentes sur le redoublement indiquent que cette pratique ne fonctionne pas comme prévu pour asseoir la maîtrise des capacités de base, pour éviter l'échec dans les degrés supérieurs ou pour diminuer les abandons, il reste encore largement utilisé aux États-Unis. Ainsi, selon

---

[1] Plus de deux mille cinq cents documents, datés de moins de quinze ans, sont répertoriés à ce jour dans la base de données de référence ERIC (http://ericir.syr.edu/), interrogée à l'aide de mots clefs tels que *grade retention*, *grade repetition*, *non promotion* ou *grade failure*.
[2] The North Carolina Education Research Council.
[3] National Household Education Survey.

PAUL (1996, 37), « *en neuvième année, environ la moitié de tous les élèves américains a au moins redoublé une classe* ». OWINGS et MAGLIARO (1998) s'interrogent sur la persistance (et l'intensité) d'une telle pratique alors même que les publications scientifiques de ce pays ne cessent de souligner que, non seulement elle ne suffit pas à soutenir les élèves faibles, mais elle constitue une piètre réponse à leurs difficultés d'apprentissage. Ce qui ressort des recherches sur le redoublement aux États-Unis, en particulier celles qui se réfèrent au suivi longitudinal de près de dix mille élèves scolarisés en première année en 1991, ce sont les fortes disparités entre les États (et également entre des zones géographiques d'un même État) et entre les élèves. La politique du redoublement n'est pas homogène sur le territoire américain puisque, dans des États comme la Virginie ou la Nouvelle-Angleterre, la proportion moyenne des élèves en retard scolaire est près de quatre fois inférieure à celle observée en Georgie ou au Mississipi. Enfin, les différenciations sexuées, socio-économiques et ethniques du redoublement apparaissent fortes : i) les garçons représentent 71 % de la population des redoublants au primaire (alors qu'ils ne représentent que 51 % de la population scolaire globale) ; ii) l'impact spécifique combiné du niveau d'éducation des parents (en particulier celui de la mère), de la taille de la famille et des ressources du ménage est d'une grande ampleur : un enfant désavantagé sur ce plan voit ses probabilités de redoubler multiplier par trois (« toutes choses égales par ailleurs ») ; iii) les enfants de race noire représentent 32 % de la population des redoublants au primaire alors qu'ils ne représentent que 20 % de la population scolaire globale.

Le redoublement a relativement bonne presse dans l'opinion publique américaine car il est considéré comme le garant de la préservation d'un niveau d'éducation élevé des élèves et une « arme » efficace pour exercer une pression envers les plus faibles d'entre eux ou les plus retors au travail scolaire. Ce dernier argument conduit certains districts à prôner un surcroît de vigilance quant au niveau des élèves qui passent en cours supérieur. Ainsi, en 1996, le district de Chicago a conditionné le passage de trois classes (3e, 6e et 8e) à l'obtention d'une performance minimale à des tests standardisés de fin d'année. Les élèves ajournés à cette authentique session d'examen bénéficient d'un programme d'aide (« a Summer Bridge Program ») et sont soumis de nouveau aux tests à la fin des vacances d'été. En cas de nouvel échec, ils sont contraints de redoubler. Les premiers résultats présentés par RODERICK *et alii* (2000) font apparaître que ce protocole a été efficace pour une grande partie des élèves faibles (qui ont été promus suite au programme d'aide)

mais que la menace du redoublement n'a pas eu les effets escomptés sur un noyau dur d'élèves.

Les fortes disparités géographiques en matière de politique de redoublement ne sont toutefois pas l'apanage de ce vaste pays par ailleurs si prolifique en matière de recherches dans ce domaine. Notre continent européen, et plus particulièrement la Communauté européenne, se caractérise aussi par une variété dans la gestion des parcours scolaires des élèves, en particulier pendant le cursus scolaire obligatoire.

III.5. Le redoublement dans la Communauté européenne

Nous percevons à l'échelle européenne une préoccupation grandissante quant à la manière la plus optimale de concevoir la gestion des parcours scolaires des élèves. C'est ainsi que la plupart des publications officielles sur l'éducation de l'Union européenne traitent de cette question tout en soulignant que la diversité des pratiques en la matière est à mettre en perspective avec celle d'autres champs des systèmes d'enseignement, parmi lesquels nous pouvons citer la composition des programmes, l'aménagement du temps scolaire, les modalités d'organisation du curriculum ainsi que les modes d'évaluation et de certification des élèves. Ces deux derniers domaines, qui ont un lien étroit avec la question des décisions de « passage de classe », méritent un éclairage particulier.

III.5.1. Quatre types d'organisation scolaire

Selon VANISCOTTE (1996, 25-30), les différents types de systèmes d'enseignement européens sont l'expression de plusieurs logiques. La première d'entre elles considère que

les objectifs de la formation académique, technique et professionnelle peuvent être poursuivis dans une seule institution, avec un curriculum[1] identique pour un même groupe d'âge. Les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède) sont les meilleurs représentants de cet enseignement dit « intégré » dans une école unique[2] agrégeant l'école primaire et le premier cycle secondaire. Aux différents niveaux de cet enseignement obligatoire, l'évaluation est un instrument d'orientation appliqué au processus d'apprentissage plutôt qu'un critère de sélection. Chaque élève, appartenant à un groupe avec lequel il peut rester pendant toute sa scolarité obligatoire, est pris en charge par une équipe d'enseignants dont un au moins le suit en continu. De ce fait, les structures institutionnelles favorisent l'organisation de groupes très hétérogènes. Le premier objectif de ce système d'enseignement est l'épanouissement de l'enfant dans et hors de l'école, cette dernière étant « habitée » par une vision très positive de l'élève.

Lorsque les objectifs de formation sont assignés à plusieurs écoles distinctes avec des curriculums différents, l'enseignement est dit « différencié ». Cette organisation favorise des pratiques qui contribuent à la constitution de groupes apparemment plus homogènes. Le choix éducatif est axé sur une orientation précoce destinée à favoriser l'insertion sociale et professionnelle future de l'élève. L'Autriche, le Luxembourg et les Pays-Bas le revendiquent mais le système scolaire allemand en est l'expression la plus aboutie. À l'issue d'une courte scolarité primaire (quatre années dans la plupart des « Länder »), les élèves sont invités à opter entre quatre types d'établissements scolaires : le « Hauptschulen » (préparant à une formation professionnelle), le « Gesamtschulen » (proposant un enseignement technique), le « Realschulen » (proposant une formation plus polyvalente) et le « Gymnasien » (proposant une formation académique plus sélective). Notons toutefois que l'enseignement technique et professionnel y est moins connoté négativement que dans d'autres pays (en particulier le nôtre) puisqu'il correspond à un

---

[1] Le terme curriculum désigne l'ensemble des situations pédagogiques vécues par un « apprenant » tout au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement. Les réflexions de FORQUIN (1990) et de PERRENOUD (1994) nous invitent à distinguer le curriculum formel (le programme de formation censé être transmis « officiellement »), le curriculum réel (ce qui est réellement transmis aux élèves) et le curriculum caché (ce qui est appris à l'école et qui n'est pas explicite dans le curriculum formel).

[2] LECLERCQ (1993) rappelle que cette école unique correspond aussi à un choix politique en tant que moyen privilégié d'assurer une meilleure égalité des chances devant l'instruction et d'améliorer les chances d'accès aux formations ultérieures des catégories sociales les plus défavorisées.

choix fondamental de société et que des possibilités sont offertes ensuite pour poursuivre des études en alternance. Cependant, cette volonté délibérée d'un enseignement à filières « produit » un certain nombre d'effets non désirés, parmi lesquels une proportion d'élèves en retard significativement plus importante dans les filières non générales (où les orientations se déroulent par choix négatifs) et corollairement de fortes disparités de niveau de compétences. En reprenant les propos de VANISCOTTE[1], « *la scolarité d'un petit Danois et celle d'un petit Allemand sont bien différentes : l'un garde toutes les possibilités ouvertes jusqu'à l'âge de seize ans, l'autre voit son champ d'activités se spécialiser très jeune.* »

Entre ces deux modes d'organisation scolaire typés, la plupart des autres systèmes éducatifs ont opté pour un tronc commun de trois ou quatre ans au début de l'enseignement secondaire (France, Grèce, Italie ou Portugal), avec une panoplie d'options qui masquent parfois des trajectoires scolaires différenciées. Ces pays sont très attentifs à l'acquisition des connaissances, d'où de fréquents contrôles de connaissances, des contraintes d'examen et de notes, et ont mis en place un modèle éducatif qui apparaît comme un compromis. Plusieurs d'entre eux, dont la France où la question du collège unique[2] est officiellement posée, résistent difficilement à la tentation de proposer des filières de formation dans ce premier cycle du cursus secondaire. Quant au type anglo-saxon, il s'articule autour de l'école polyvalente (la « comprehensive school ») qui recherche la continuité entre les deux cycles secondaires, tout en présentant des nuances selon les grandes régions du Royaume-Uni. En Angleterre, les écoles polyvalentes accueillent quatre-vingt-dix pour cent des enfants tandis que d'autres écoles plus élitistes (« grammar schools », « modern schools » et « technical schools ») accueillent les dix pour cent restants. L'objectif éducatif est, comme dans les pays scandinaves, l'épanouissement de l'enfant. Les évaluations, auxquelles sont soumis les élèves, servent à mettre en place un enseignement différencié, voire individualisé.

---

[1] F. VANISCOTTE, op. cit., p. 28.
[2] F. DUBET *et alii*, Le collège de l'an 2000, (Paris : La Documentation française, 1999) 198.

Cette typologie nécessairement simplifiée des structures européennes d'enseignement[1] constitue une grille de lecture relativement pertinente pour « situer » les décisions d'orientation : elle permet d'une part de mieux comprendre pourquoi le redoublement n'a pas lieu d'être dans certains systèmes éducatifs et, d'autre part, de prendre en compte les relations qu'entretient cette pratique avec d'autres « procédés » pédagogiques. Ainsi, à partir de données générées par des évaluations internationales (présentées infra), IEA Reading Literacy en l'occurrence, DEMEUSE et MONSEUR (2001) établissent une forte corrélation[2] entre le redoublement et l'« ability grouping » (ou regroupement d'élèves en fonction du degré de leurs compétences[3]) : plus un système éducatif recourt à l'une de ces deux pratiques, plus il recourt à la seconde alors que le lien entre les deux n'a, en principe, aucune nécessité. Plusieurs travaux, dont ceux de DURU-BELLAT et MINGAT (1997), ont mis en évidence que la constitution de classes de niveau pénalise les élèves les plus faibles. Cette homogénéisation à l'intérieur des classes conduit généralement à augmenter les différences entre les classes, entre les écoles et / ou entre les établissements scolaires.

De ce point de vue, les pays prônant un enseignement intégré jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire tendent à présenter de plus faibles taux de disparité entre les classes que les pays prônant un enseignement avec un tronc commun ou plus encore que ceux recourant à un enseignement précocement différencié. Le graphique de la page suivante met en évidence cette capacité des pays de l'Europe du Nord à minimiser la variabilité inter-écoles, en particulier lorsque celles-ci appartiennent à l'enseignement secondaire[4].

---

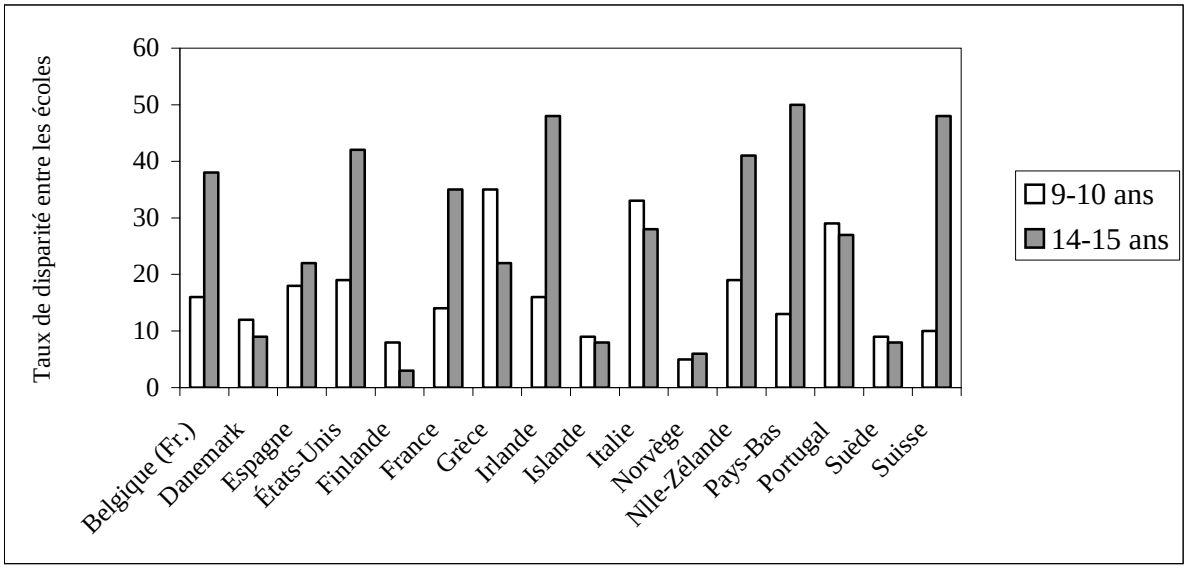
[1] La caractérisation de certains systèmes éducatifs de pays tels que la Belgique ou l'Irlande, aux paysages politiques et culturels variés, est moins aisée.

[2] La corrélation entre ces deux variables est égale à .57 (pour vingt-trois pays) et s'élève à .76 si les trois pays qui s'écartent de la tendance générale ne sont pas pris en compte.

[3] Cette tendance à regrouper dans chaque classe des élèves aussi semblables que possible quant à leurs performances scolaires, appelée effet d'agrégation, est mesurée par le coefficient de corrélation intra-classe.

[4] Nous verrons ultérieurement que ces systèmes éducatifs réussissent à associer, à cette faible variabilité inter-établissements, un niveau moyen de performances des élèves élevé.

Graphique 3 : Les indices d'agrégation entre écoles[1] de différents systèmes éducatifs du score de lecture à 9-10 ans et à 14-15 ans



Source : IEA Reading Literacy (1991).

Précisions : Comme l'échantillon ne comporte qu'une seule classe par école, l'indice confond la variance entre écoles et classes. Les taux de disparité moyens de l'ensemble des pays de l'étude sont égaux à 16,5 (9-10 ans) et à 27 (14-15 ans).

De manière générale, chaque système éducatif traite les différences entre les élèves d'une manière qui lui est propre. Certains cherchent plus que d'autres une grande homogénéité dans les classes et, pour ce faire, ont recours à tout un ensemble de pratiques (des classes de niveau, des filières…) dont la plus emblématique est le redoublement. Certains

[1] L'indice d'agrégation constitue une mesure de variance entre écoles qui se calcule en additionnant la différence (élevée au carré, multipliée par le nombre d'élèves de l'école) entre le score moyen de chaque école et la moyenne de l'échantillon élevée au carré. Si les moyennes des écoles diffèrent peu, la variance entre écoles sera faible, si les moyennes des écoles diffèrent beaucoup, elle sera importante. Les disparités entre écoles peuvent tenir à deux types de facteurs principaux : elles sont pour une part liées aux différences de recrutement entre les écoles et pour une autre part à des différences pédagogiques de tous ordres. La part liée à ces deux sources de disparité peut être estimée par analyse de régression, en prédisant le score attendu de chaque élève en fonction de l'estimation de son milieu social d'origine. Les analyses conduites par l'IEA montrent que seulement cinq pour cent des variations entre écoles s'expliquent par le recrutement social des élèves.

cherchent plus que d'autres une grande continuité éducative et, pour ce faire, ont recours à tout un ensemble de pratiques (des groupes constitués sur plusieurs années, un suivi pédagogique rapproché…) dont la plus symbolique est la promotion automatique.

III.5.2. De la promotion automatique au redoublement annuel possible

Il n'est pas aisé de rendre compte de la diversité des pratiques en matière de décisions de passage de classe car, entre les deux extrêmes (la promotion automatique systématique et le redoublement annuel possible), les déclinaisons sont nombreuses : interdiction de redoubler pendant les « x » premières années ou plus de « x » fois dans la scolarité primaire, accord parental souhaitable ou nécessaire, raisons exceptionnelles (santé, retard dans des matières spécifiques…). En nous appuyant sur les publications de l'unité européenne EURYDICE[1], en particulier sur la plus récente d'entre elles (datant de 2002), nous pouvons organiser ces informations dans un tableau récapitulatif en nous centrant sur la scolarité primaire[2]. Parmi les vingt pays répertoriés ci-après, cinq d'entre eux (adeptes de la continuité éducative) prônent la promotion automatique dans le cursus primaire, auxquels peut être associée la Finlande qui n'a recours au redoublement qu'à titre exceptionnel[3] (0,6 % de redoublants). Dans ces systèmes éducatifs favorisant la fluidité des parcours scolaires, les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent à accompagner leurs camarades mais bénéficient par ailleurs d'actions de soutien et de rattrapage, et de l'aide d'un personnel spécialisé (psychologues, orthophonistes). Ce terme « exceptionnel » recouvre des réalités parfois différentes car le Portugal, qui caractérise ainsi avec deux autres pays l'usage qu'il en fait, recèle 14 % de redoublants dans son école primaire. La possibilité de recourir annuellement au redoublement concerne dix pays qui en font un usage parfois très différent (moins de 1 % de redoublants en Italie pour 16 % en

---

[1] EURYDICE constitue le réseau d'information sur l'éducation en Europe.
[2] Les données sur l'usage du redoublement dans l'enseignement secondaire (EURYDICE, 1994) sont en adéquation avec celles concernant l'enseignement primaire : les pays qui y ont fréquemment ou rarement (voire jamais) recours n'ont pas de pratiques différenciées en fonction du « degré » dans le cursus scolaire.
[3] En particulier, lorsqu'un enfant a été absent la majeure partie de l'année scolaire.

Belgique). Cette possibilité est souvent limitée (en nombre de redoublements autorisés) et (ou) non prévue en début de scolarité.

Tableau 2 : Le passage de classe durant la scolarité primaire dans quelques pays européens (année scolaire 2000-2001)

Pays	Décision	Commentaires
Allemagne	□	Sauf entre la 1ère et 2e année
Autriche	□	(passage automatique)
Belgique (Fr.)	□	Sauf dans les deux 1ères années
Belgique[(a)] (Ger. et Fl.)	□	Pas plus de deux fois
Bulgarie	□	Sauf en 1ère année
Danemark	✹	Possible si intérêt de l'enfant
Espagne	⮝	Une seule fois
Finlande	□	Possibilité rarement utilisée
Islande	✹	
Estonie	□	Exceptionnel dans les deux 1ères années
France	⮝	Pas plus de deux fois
Grèce	✦	
Hongrie	□	Sauf entre la 1ère et 2e année
Irlande	✦	
Italie	□	Possibilité rarement utilisée
Norvège	✹	
Pays-Bas	□	
Pologne	□	Exceptionnel dans les trois 1ères années
Portugal	✦	Si retard en maths et en portugais
Royaume-Uni	✹	
Suède	✹	

(a) Communautés germanophone et flamande.

Légende	
✹	Promotion automatique
✦	Redoublement exceptionnel
⮝	Redoublement possible au terme d'un cycle
□	Redoublement annuel possible

Nous relevons que la pratique modérée du redoublement annuel caractérise la plupart des pays qui ont rejoint récemment (le 1er mai 2004) l'Union européenne : la Hongrie, la Pologne ou la Lettonie ont un taux de redoublement inférieur ou égal à 2. De manière globale, la plupart des pays européens qui pratiquent le redoublement ont réduit son utilisation depuis une vingtaine d'années : la moyenne européenne des taux de maintien, estimée à 3,2 en 1980 et 2,8 en 1994, est de l'ordre de 2,5 de nos jours. Quant à l'Espagne et la France, elles n'autorisent officiellement les redoublements qu'en fin de cycles d'études.

Officiellement est le terme car, en approfondissant nos investigations sur les taux de maintien dans le système éducatif français, nous allons constater une distorsion entre le cadre défini par les textes officiels et l'interprétation (et l'usage) qu'en font les acteurs.

IV. Le redoublement en France

À l'instar des autres pays développés où la pratique du redoublement est effective, les taux de retard scolaire en France ont diminué dans les différents degrés de la scolarité depuis un quart de siècle, notamment et principalement à l'école élémentaire. En 1966, selon BLOT[1] (1969), dans la meilleure hypothèse, quatre écoliers sur dix seulement achevaient leur scolarité élémentaire sans aucun redoublement, un tiers avait redoublé au moins une classe, un sur huit deux classes et près d'un sur dix avait connu trois redoublements ou plus. Ce qui conduit PROST (1981, 164) à écrire qu'à cette période, « *le cas « normal » était de redoubler* ». Près de quarante ans plus tard, le pourcentage d'élèves achevant sans redoubler les cinq années de l'école élémentaire (dont les programmes n'ont pas été réduits) a doublé (80,5 %). Cette baisse tendancielle des retards scolaires[2] est encore plus spectaculaire lorsque nous considérons la proportion d'élèves ayant au moins deux ans de retard tant à l'entrée du cours préparatoire (elle a été divisée par seize pendant cette période : 6,5 % en 1960-1961 *vs* 0,4 % en 1999-2000) qu'à celle du CM2 (elle a été divisée par quinze pendant cette période : 18 % en 1960-1961 *vs* 1,2 % en 1999-2000). Toutefois, cette proportion d'élèves en retard scolaire, au gré des changements de procédures d'orientation (ou malgré eux), tend aujourd'hui à se stabiliser.

IV.1. Une baisse significative mais ralentie des taux de retard scolaire

Les données du tableau 3, extraites des documents de la D.P.D. de ces vingt dernières années, sont construites de la manière suivante : connaissant l'âge théorique de

---

[1] D. BLOT, "Les redoublements dans l'enseignement en France de 1960 à 1966", Population 4 (1969) : 685-709.

[2] Nous pouvons conclure contradictoirement (et provisoirement) qu'il s'agit là d'une régression significative des échecs sanctionnés ou, à l'inverse, d'une persistance caractéristique des stratégies ségrégatives de l'institution scolaire.

fréquentation d'un niveau scolaire, nous repérons les élèves plus âgés d'une ou plusieurs années et nous calculons leur pourcentage par rapport à la population des élèves qui fréquentent ce niveau. Cette sous-population scolaire se compose principalement d'élèves qui ont redoublé et, à la marge, soit d'élèves ayant entamé leur scolarité obligatoire en retard, soit d'élèves venus de l'étranger et ayant repris leur scolarité à un niveau inférieur à ce que prescrivait leur âge.

Tableau 3 : La proportion d'élèves en retard scolaire en France, à l'école élémentaire et au collège (secteurs public et privé)

	École élémentaire					Collège [a]			
	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6e	5e	4e	3e
1982/83	15,2	22,8	27,6	31,7	36,3	41,8	38,1	40,2	45,6
1983/84	13,5	21,3	27,3	32,3	36,5	41,9	37,6	40,5	45,6
1984/85	13,2	19,2	25,7	30,1	36,6	42,7	49,0	40,7	47,4
1985/86	12,1	18,8	22,4	30,5	36,5	44,3	40,2	42,4	47,7
1986/87	14,1	17,3	20,5	25,2	37,8	43,4	51,0	43,4	49,6
1987/88	12,0	16,9	21,9	27,5	31,2	41,5	50,5	44,4	50,3
1998/89	11,4	17,2	20,7	25,8	30,3	37,8	48,0	43,5	50,9
1989/90	10,8	15,9	20,3	23,5	27,7	39,1	46,2	44,7	52,2
1990/91	9,9	16,0	19,4	23,1	25,4	37,0	44,9	40,3	49,5
1991/92	8,5	14,1	18,7	21,5	24,7	34,7	42,6	40,3	45,2
1992/93	7,1	13,4	16,4	20,4	23,4	34,6	40,5	39,0	44,6
1993/94	7,4	12,9	15,9	18,1	22,7	34,1	40,6	36,6	43,2
1994/95	7,4	13,4	15,6	17,5	20,6	34,5	40,7	36,9	41,9
1995/96[b]	----	----	----	----	----	32,2	41,2	36,7	42,2
1996/97[b]	----	----	----	----	----	31,4	38,9	37,5	42,4
1997/98	7,4	13,2	15,9	17,4	20,0	32,1	36,9	36,3	43,1
1998/99	7,4	13,3	15,7	17,5	19,7	31,5	35,0	37,1	40,8
1999/00	7,2	13,3	15,8	17,2	19,5	27,7	31,1	34,3	36,7
2000/01[c]	----	----	----	----	----	26,9	30,2	34,0	35,9
2001/02[c]	----	----	----	----	----	26,7	29,7	33,3	35,4
2002/03[c]	----	----	----	----	----	25,9	29,0	32,7	34,2

(a) Classes générales, hors classes ou dispositifs spécifiques (6e « en deux ans », 4e d'aide et de soutien, 3e d'insertion, classe-relais…).

(b) Les données du secteur public ne sont pas disponibles.

(c) Désormais, les données du premier degré ne sont plus directement accessibles.

La proportion d'élèves en retard scolaire résulte pour une large part de l'accumulation des décisions de redoublement pour des élèves différents, voire de la répétition de ces décisions pour un même élève au cours des années d'école. Il n'est pas inutile de rappeler que la notion de retard scolaire n'a de sens que lorsqu'un âge normal est défini au regard d'un âge canonique d'entrée à l'école élémentaire, ce qui n'est pas le cas dans les pays où l'entrée peut se faire entre quatre et six ans (Irlande, Pays-Bas) ou à six sept ans (pays scandinaves) mais qui a un sens dans notre pays : l'instruction obligatoire à partir de six ans se traduit dans les faits, nous l'avons déjà souligné, par une entrée quasi-systématique en cours préparatoire dans une école publique (86,2 %) ou privée (13,8 %).

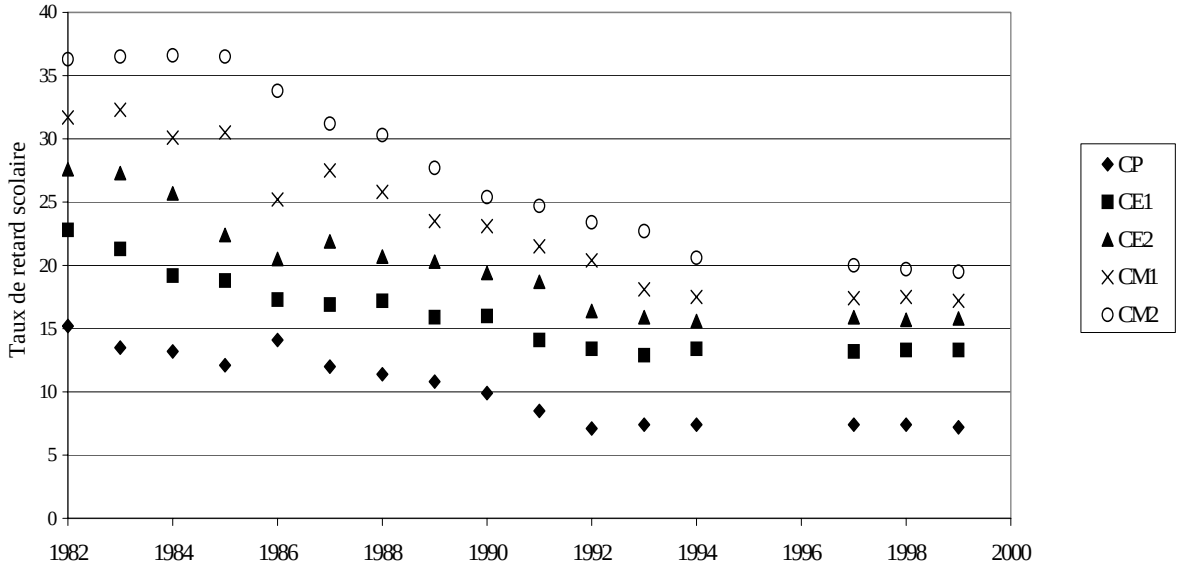
Nous constatons que les taux de retard scolaire ont baissé de façon très nette depuis vingt ans mais que cette baisse est moins sensible depuis une décennie. Dès la première année de l'école élémentaire, ce phénomène est encore aujourd'hui d'ampleur significative (7,2 %) dont une part incombe à l'école maternelle. Certains élèves redoublent avant d'avoir commencé l'école obligatoire. Même s'il s'agit pour partie (dans une proportion que les données disponibles ne permettent pas de déterminer) de « cas particuliers » conduisant à des conventions d'intégration pour les enfants porteurs d'un handicap, les retards scolaires « ordinaires » quant à eux posent question. Le taux de maintien en cours préparatoire est ainsi estimé à 5, sans légitimité pédagogique et administrative comme nous le verrons par la suite. Un élève sur cinq entre en retard scolaire au collège[1], héritant ainsi des réticences de l'école primaire à venir en aide aux élèves les plus faibles par des voies alternatives au redoublement. Nous savons par ailleurs que certains élèves quittent l'enseignement primaire en ayant au moins deux ans de retard (5,2 % en 1998/99), phénomène dont l'ampleur s'accroît au fil de la scolarité au collège (11,5 % en 3e générale[2]).

---

[1] DPD, "Les élèves du second degré dans les établissements publics et privés à la rentrée 99", Note d'information 00-08 (2000).
[2] M.E.N., "Les années 90", Géographie de l'école (1999) : 31.

En ce qui concerne les élèves qui ont redoublé au moins deux fois au cours de leur scolarité primaire, la baisse est relativement spectaculaire : leur proportion a été divisée par dix en deux décennies (1,2 % actuellement contre 12,5 % au début des années 80). Le graphique ci-dessous rend bien compte des deux caractéristiques (une baisse régulière puis une légère stagnation) de l'évolution des taux de retard scolaire, à l'école élémentaire, depuis vingt ans.

Graphique 4 : L'évolution des taux de retard scolaire en France à l'école élémentaire (secteurs public et privé)



Concernant le premier cycle du secondaire, les évolutions sont plus contrastées depuis trente ans et peuvent être analysées par le spectre de la mise en place du collège unique. Jusqu'en 1985, la prise en compte dans les classes d'élèves de niveaux différents, auparavant séparés, s'est accompagnée d'une forte augmentation des retards scolaires, en particulier aux paliers d'orientation que constituaient les classes de 5e et de 3e. La tendance s'est inversée à la fin des années 80, probablement en relation d'une part avec l'objectif d'amener quatre-vingts pour cent d'une génération au niveau du baccalauréat et, d'autre part, avec une accélération du mouvement à partir de 1995 qui correspond à la réforme du

collège[1]. Cependant, la linéarité de cette évolution n'est pas aussi flagrante que celle caractérisant l'enseignement élémentaire.

L'aspect cumulatif des taux de retard scolaire au fil de la scolarité est criant lorsque nous constatons par exemple que plus d'un élève sur trois de troisième générale n'est pas à l'heure et, qu'en terminale de second cycle général et technologique, plus d'un élève sur deux est dans ce cas. Notons que la classe de seconde est celle qui génère le plus de retards scolaires dans notre système éducatif (taux de redoublement égal à 15,9) avec, à ce niveau, l'enjeu d'une orientation dans les différentes séries de première, parfois à l'initiative des familles elles-mêmes (6 % des familles y demandent un redoublement). Cette initiative parentale est souvent couronnée de succès puisque, selon une étude datant de 1998[2], le redoublement a été profitable pour neuf élèves sur dix au regard de l'orientation obtenue suite à cette seconde année. Globalement, près de deux tiers des élèves accomplissent leur second cycle général ou technologique sans redoubler alors qu'ils étaient à peine plus de la moitié dans ce cas il y a dix ans. Les redoublants de seconde terminent moins souvent le lycée bacheliers que les élèves qui redoublent la première ou la terminale (75 % contre respectivement 84 % et 83 %). Redoubler la terminale s'avère en moyenne efficace pour obtenir son baccalauréat général ou technologique puisque huit redoublants sur dix y parviennent (pour près de neuf non-redoublants de lycée sur dix), tout en sachant que plusieurs portes de l'enseignement supérieur resteront fermées à jamais pour ces bacheliers âgés. En tant que tel, le redoublement au lycée, qui n'est pas une mesure marginale (36 % des élèves sont concernés), apparaît « acceptable », voire utile, aux yeux des acteurs de notre communauté éducative au (seul) regard des résultats obtenus à l'épreuve du baccalauréat, épreuve sacralisée dans (et par) notre organisation scolaire.

Lorsque nous raisonnons de manière continue du cours préparatoire à la terminale, les retards scolaires priment sur les parcours « à l'heure » : les deux tiers des élèves entrés en

---

[1] La scolarité est organisée en trois périodes : le cycle d'adaptation (6e), le cycle central (5e et 4e) et le cycle d'orientation (3e). Ce qui explique que les retards scolaires ont plus diminué en 5e qu'en 4e.

[2] A. BALDY & R. BALDY, "Le redoublement de la classe de Seconde : résultats globaux et stratégies individuelles", L'orientation scolaire et professionnelle 4 (1998) : 43-60.

6e en 1989 ont redoublé au moins une fois soit à l'école primaire, soit au collège ou au lycée (40,2 % une seule fois, 26 % deux fois ou plus). Même si le phénomène se réduit sensiblement en ce qui concerne les élèves du panel 95, les retards scolaires ont encore une place prépondérante dans notre paysage éducatif. Quand bien même des élèves du secondaire (et leurs familles) préfèrent le redoublement à la sortie prématurée d'une filière de formation (vers une autre filière moins noble ou / et non désirée) ou le considèrent comme une opportunité pour prolonger une scolarité jusqu'alors chancelante, il est établi qu'une sélection s'opère à l'entrée de certaines classes, avec pour résultat que les élèves âgés et les plus jeunes ne sont pas dirigées vers les mêmes voies. Dans notre pays, l'âge joue un rôle sélectif et déterminant et notre système d'enseignement, tout en s'accommodant des pratiques de redoublement, les sanctionne par le canal d'orientations contraignantes, laissant au total peu de chances aux plus attardés.

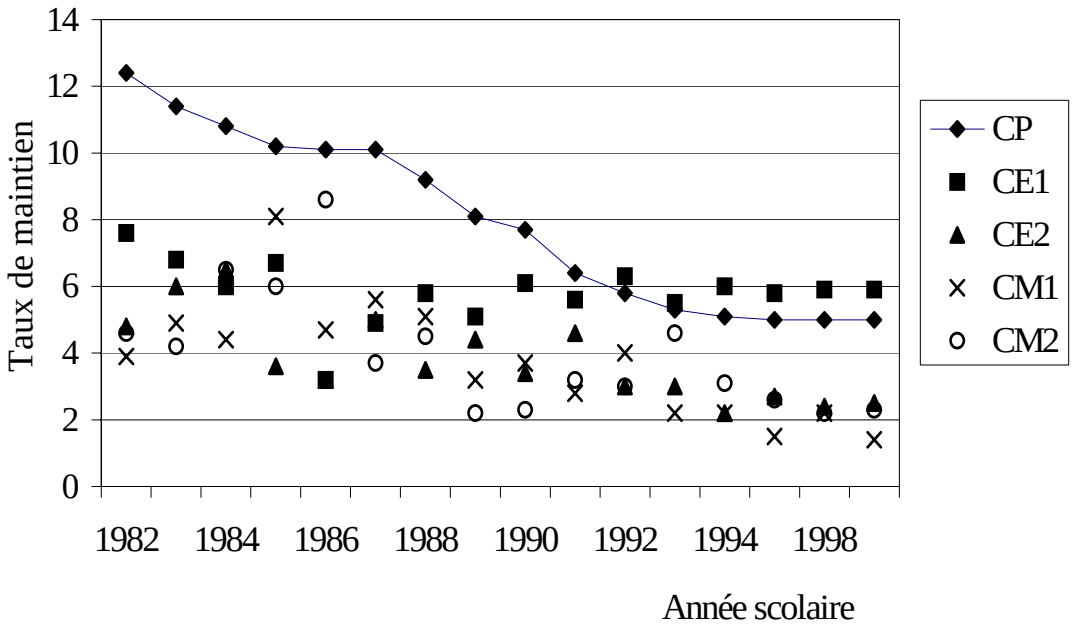
Il est à noter que ces données nationales moyennes recouvrent des disparités géographiques importantes. Selon les académies ou les départements d'une même académie, les taux de retard scolaire par niveau d'enseignement peuvent varier significativement, ce qui explique que les proportions d'élèves retardataires à l'entrée du collège peuvent varier du simple au double. Ces différences ne s'expliquent pas entièrement par le type de population scolaire accueillie. Elles peuvent être interprétées comme une nouvelle expression des normes collectives élaborées au niveau local, sous le regard plus ou moins bienveillant des tutelles administratives.

Lorsque nous nous intéressons plus précisément aux taux de maintien de chaque classe élémentaire, les données statistiques publiées par le Ministère de l'Éducation nationale ne peuvent être exploitées telles quelles car, depuis la mise en place des cycles en 1991-92, les taux de maintien par classe ne sont plus systématiquement indiqués.

IV.2. Des taux de retard scolaire aux taux de maintien

Ces taux de maintien peuvent toutefois être estimés à partir des taux de retard scolaire : pour une classe et une année données, nous effectuons la différence de la proportion d'élèves en retard pour cette classe et de la proportion d'élèves en retard de la classe de niveau immédiatement inférieur l'année précédente. Les données ci-après concernant le cours préparatoire sont extraites d'autres sources ministérielles car, périodiquement, les statisticiens de la D.P.D. proposent des analyses plus fines de ce niveau d'enseignement qui apparaît déterminant et prédictif pour la scolarité ultérieure des élèves. Le graphique ci-dessous présente l'évolution, au cours de cette dernière décennie, des taux de maintien estimés du CP au CM2.

Graphique 5 : Les taux de maintien à l'école élémentaire (secteurs public et privé)



La baisse des taux de maintien dans le premier degré est prononcée pendant cette période lorsque nous mettons par exemple en perspective les taux de maintien de 1982-83 au CP (12,4) avec celui de 1999-2000 (5). Néanmoins, deux remarques nuancent cette tendance : i) nous observons une relative stagnation des taux depuis dix ans ; ii) nous notons la persistance de redoublements en début et en milieu de cycle des approfondissements (CE2, CM1) : le taux de maintien au CE2 (2,5) est même légèrement supérieur à celui au CM2 (2,3) alors qu'il est ici envisagé dans les textes. L'hypothèse de PAUL (1996) est que les enseignants du premier degré hésitent moins à faire « passer » au collège des élèves qu'ils jugent faibles qu'à les promouvoir d'une classe à l'autre de l'école élémentaire. Cette idée est en accord avec l'argumentation de HUTMACHER (1993), présentée précédemment, à propos du caractère public des décisions de promotion - redoublement. Une autre voie est de considérer que la plupart des élèves faibles en fin de CM2 sont des élèves qui ont déjà été maintenus dans une « petite classe »[1]. Les enseignants sont réticents à l'idée de ralentir une deuxième fois leur progression et sont confortés en cela par le cadre juridique qui prévoit d'accueillir au collège tous les enfants de douze ans.

Cette diminution incontestable des redoublements dans le premier degré a une conséquence directe lorsque sont comparés les parcours scolaires des collégiens appartenant à deux cohortes relativement proches dans le temps. L'analyse proposée par CAILLE[2] (2004, 81-82) est éclairante à bien des égards. Elle met en perspective les fréquences de redoublements parmi les élèves du panel 1989 et ceux du panel 1995 (ces derniers étant observés depuis six ans). À la lecture du tableau suivant, nous constatons que les élèves du second panel ont significativement moins redoublé que ceux du premier panel (44 % *vs* 51 %). La proportion d'élèves ayant redoublé au moins deux fois a presque été divisée par deux (16,8 % *vs* 9,4 %).

---

[1] De manière récurrente, les évaluations nationales de 6e révèlent une sur-représentation des élèves ayant redoublé en primaire parmi les dix pour cent des élèves ayant obtenu les scores les plus faibles tant en français qu'en mathématiques.

[2] J.-P. CAILLE, "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", Éducation & formations 59 (2004) : 79-88.

Tableau 4 : Le pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois à l'école élémentaire ou au collège (comparaison panel 1995 / panel 1989)

		Panel 95	Panel 89	Évolution 95 - 89
Taux de redoublement	% de redoublants	43,7	51,0	- 7,3
	Un seul redoublement	34,4	34,3	+ 0,1
	Deux redoublements ou plus	9,4	16,8	- 7,4
Taux de redoublement à l'école	CP	7,3	11,0	- 3,7
	CE1	3,8	6,6	- 2,8
	CE2	2,6	6,5	- 3,9
	CM1	2,3	7,1	- 4,8
	CM2	3,7	6,5	- 2,8
Taux de redoublement au collège	6e	10,3	9,4	+ 0,9
	5e	10,0	10,7	- 0,7
	4e générale	6,6	6,1	+ 0,5
	3e générale	7,2	8,7	- 1,5
Niveau du premier redoublement	CP	7,3	11,0	- 3,7
	CE1	3,4	4,7	- 1,3
	CE2	2,3	4,0	- 1,7
	CM1	1,9	4,3	- 2,4
	CM2	3,2	3,9	- 0,7
	Sous total 1er redoublement à l'école	18,1	27,9	- 9,8
	6e	7,4	5,8	+ 1,6
	5e	7,5	6,6	+ 0,9
	4e générale	5,0	4,6	+ 0,4
	3e générale	5,8	6,2	- 0,4
	Sous total 1er redoublement au collège	25,7	23,2	+ 2,5

Lecture : 43,7 % des élèves entrés en 6e en 1995 ont redoublé à l'école ou au collège ; 7,3 % ont redoublé le CP et 10,3 % la 6e. Pour 18,1 % des élèves du panel 1995, le premier redoublement a eu lieu à l'école.

Source : Éducation & Formations n° 69, p. 81.

La baisse des redoublements concerne toutes les classes de l'enseignement élémentaire : la proportion d'élèves qui redoublent pour la première fois à ce niveau d'enseignement diminue de dix points (28 % *vs* 18 %). Ces évolutions survenues dans le premier degré

pèsent plus que celles concernant le premier cycle du secondaire où les redoublements sont beaucoup plus stables (excepté ceux attachés à la classe de troisième générale). Sur la base des taux actuels de redoublement au lycée, ce chercheur de la DEP estime que la proportion d'élèves de la cohorte la plus récente qui redoublera au moins une fois du cours préparatoire à la terminale sera proche de 57 %. L'ordre de grandeur de ce pourcentage nous rappelle combien la pratique du redoublement est encore enkystée dans notre école française.

Au-delà de ce phénomène de baisse du redoublement observé sur les trente dernières années, nous observons plus généralement une tendance à l'homogénéisation des carrières scolaires selon l'âge : ainsi, pendant la même période, la proportion d'élèves « en avance » au CP a également considérablement diminué passant de 20,1 % en 1960-61[1] à 5,4 % en 1970-71, et se stabilisant autour de 1,5 % depuis 1985. Ce resserrement des âges scolaires à ce premier étage de l'enseignement élémentaire nous invite à accorder dès à présent une attention particulière aux effets d'un redoublement en termes de niveau et de carrière scolaires. En effet, le redoublement reposant sur l'idée que la répétition d'une année scolaire permet à l'élève de combler ses lacunes et de surmonter durablement ses difficultés, il apparaît pertinent de s'interroger sur le niveau scolaire des redoublants (comparé à celui de leurs pairs) un certain nombre d'années après leur redoublement, niveau scolaire qui explique en partie leur destin scolaire.

IV.3. L'impact du redoublement sur le niveau scolaire des élèves

Lorsque nous analysons les performances académiques des élèves dans le cadre des évaluations nationales de CE2 et de 6e, il apparaît de façon récurrente que l'âge est, avec l'origine sociale, la caractéristique la plus liée aux taux de réussite. Le tableau suivant met

[1] Notons qu'à cette période, l'équilibre entre les élèves « en avance » (20,1 %) et « en retard » (22,1 %) était presque parfait alors qu'au CM2 les premiers se raréfiaient (8,9 %) et les seconds se multipliaient (52 %).

en parallèle les effets spécifiques (« toutes choses égales par ailleurs incluses dans le modèle »), de l'âge et du redoublement pour les épreuves de niveau élémentaire les plus récentes[1]. Ainsi, l'impact spécifique du retard scolaire représente-t-il près d'un écart-type de la distribution des scores en français et trois quarts d'écart-type de la distribution des scores en mathématiques. Quant aux redoublants de CE2, ils obtiennent en français des scores inférieurs de sept points et des scores comparables en mathématiques à ceux obtenus par leurs camarades qui découvrent ce niveau d'enseignement (parmi lesquels plus d'un sur dix a redoublé une classe précédente). Ils commencent ainsi cette nouvelle année scolaire avec un handicap en français et sans acquisitions supplémentaires en mathématiques alors même qu'ils ont déjà été confrontés aux programmes de cette première année du cycle des approfondissements.

Tableau 5 : L'impact du retard scolaire et du redoublement sur les résultats aux épreuves d'évaluation de CE2 en 2003

	Français	Mathématiques
Ensemble	65,8 (σ =17,3)	65,4 (σ =15,4)
En avance	78,8	73,5
À l'heure	67,8	66,9
1 an de retard	51,7 (a)	55,2 (a)
2 ans de retard	51,6 (a)	52,2 (a)
Redouble le CE2	59,1	66,1 (b)
Ne redouble pas le CE2	66,1	65,6 (b)

Lecture : en français, le score moyen sur 100 est de 65,8 avec un écart-type (σ) égal à 17,3. Les scores accompagnés des lettres (a) ou (b) ne sont pas significativement différents : ainsi, les élèves ayant un ou deux ans de retard ont réussi de la même façon dans les deux épreuves.

[1] M.E.N., "Les réponses des élèves de CE2 à l'évaluation de septembre 2003", Note Évaluation 04-05 (2003).

Cette absence de bénéfice, ici appréciée à très court terme, prend une autre dimension lorsque nous analysons les scores des « anciens » redoublants. Il apparaît nettement que les écarts de performance sont d'autant plus importants que le redoublement a été précocement décidé. Pour étayer cette analyse, nous pouvons nous référer à deux analyses de la DEP, l'une récente distinguant les cycles concernés par une décision de maintien, l'autre plus ancienne distinguant les classes.

Tableau 6 : La répartition de la population (%) des élèves de CM2 sur l'échelle de compréhension en fonction du cursus élémentaire

%	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Maintien en cycle 2 *(5,8)*	10,7	27,8	39,3	17,9	3,7	0,6
Maintien en cycle 3 *(12,6)*	5,5	22,3	39,0	24,0	7,5	1,7
Plusieurs maintiens *(0,6)*	14,3	46,4	28,6	10,7	0,0	0,0
Aucun maintien *(81)*	1,4	7,7	23,2	30,4	24,8	12,5
Ensemble *(100)*	2,9	11,3	26,2	28,3	21,0	10,3

Précisions : L'évaluation a été organisée autour de 33 situations qui regroupent 229 questions de compréhension à l'oral ou à l'écrit réparties dans six domaines : la littérature, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie et la vie quotidienne. Les élèves appartenant au groupe le plus faible (appelé « 0 ») ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une sollicitation. Les élèves du groupe 1 présentent des caractéristiques similaires mais avec un niveau de performance un peu plus élevé. Ces deux groupes identifient l'ensemble des élèves en grande difficulté que diverses études détectent à l'entrée en sixième.

Lecture : La population qui a été maintenue au cycle 2 (5,8 % de l'échantillon) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 10,7 % groupe 0 ; 27,8 % groupe 1 ; 39,3 % groupe 2 ; 17,9 % groupe 3 ; 3,7 % groupe 4 ; 0,6 % groupe 5.

Source : GIBERT, LEVASSEUR & PASTOR (2004), p. 5.

La première étude conduite par GIBERT, LEVASSEUR et PASTOR (2004) porte sur les compétences liées à la maîtrise du langage et de la langue française des élèves scolarisés en CM2, maîtrise qui constitue l'objectif majeur des programmes d'enseignement à l'école élémentaire. À la lecture du tableau précédent, nous relevons que la répartition de la population scolaire au sein des six niveaux de compétences définis dans le champ de la compréhension orale et écrite est dépendante de la manière avec laquelle les élèves ont parcouru les cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements. Dans les groupes de bas niveau (0 et 1), les élèves maintenus au cycle 2 sont particulièrement nombreux (38,5 %), proportionnellement plus nombreux que ceux qui ont été maintenus au cycle 3 (28,8 %). Ce « désavantage » des redoublants les plus anciens n'est pas démenti lorsque nous considérons leur degré d'appartenance aux deux groupes les plus performants de l'échantillon : 4,3 % des redoublants du premier cycle élémentaire pour 9,2 % des élèves ayant redoublé à partir du CE2.

Ce lien entre la précocité du redoublement et la faible réussite scolaire ultérieure a été l'objet d'une analyse particulière conduite à partir des résultats aux épreuves d'évaluation de 6e en 1995[1], et dont les principaux résultats sont résumés dans le tableau suivant. Plus le redoublement a été décidé tôt dans la scolarité élémentaire, plus les résultats des élèves s'avèrent significativement inférieurs à ceux obtenus par les élèves à l'heure (écart net négatif en français de 15 points pour les redoublants de CP pour 6,8 points pour les élèves de CM2). Si le redoublement au CP est censé identifier une grande partie des élèves les plus en difficulté dès leur entrée à l'école élémentaire, cette année supplémentaire ne leur permet pas de « redresser la barre ». De manière globale, les redoublants restent des élèves faibles : en français, 61 % d'entre eux se situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles, pour 57 % en mathématiques. Même lorsque le redoublement n'apparaît qu'en fin de scolarité primaire, les cas de « rehaussement » du niveau des acquisitions scolaires restent toujours minoritaires : seulement vingt pour cent des redoublants de CM2 présentent des résultats en français qui les situent dans la moitié supérieure de la distribution globale des scores et cette proportion est du même ordre (24 %) en mathématiques.

---

[1] Panel d'élèves du second degré recruté en 1995 et englobant les élèves scolarisés dans une 6e ordinaire de collège et de 6e SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) en France métropolitaine.

Tableau 7 : L'impact du redoublement à l'école élémentaire sur les résultats aux épreuves d'évaluation de 6e en 1995

	Français			Mathématiques		
% de réussite	Écarts bruts	Écarts nets	Rapport net / brut (%)	Écarts bruts	Écarts nets	Rapport net / brut (%)
Non redoublants	67,5			64,8		
Redoublants CP	- 18,9	- 15,0	79,4	- 20,1	- 16,2	80,6
Redoublants CE1	- 16,0	- 11,8	73,8	- 17,4	- 13,2	75,9
Redoublants CE2	- 13,5	- 9,4	69,6	- 14,7	- 10,6	72,1
Redoublants CM1	- 12,4	- 8,5	68,5	- 12,0	- 8,2	68,3
Redoublants CM2	- 9,6	- 6,8	70,8	- 8,9	- 6,2	69,7

Lecture : Les élèves qui n'ont pas redoublé à l'école élémentaire ont réussi 67,5 % des items à l'épreuve de français alors que les redoublants de CP n'en ont réussi que 48,6 %, soit un écart de 18,9 items en moins. Cet écart atteint encore 15 items quand il est estimé toutes choses égales par ailleurs en matière de situation familiale et d'origine sociale. L'écart net représente 79,4 % de l'écart brut.

Source : Éducation & formations n° 66, p. 28.

Ces constats ne sont pas démentis lorsque l'analyse de l'impact du redoublement sur le niveau scolaire des élèves s'inscrit dans une échelle de temps plus étendue. Ainsi, en se référant aux travaux de DAUPHIN et TROSEILLE (2004) portant sur les compétences générales des élèves en fin de collège[1], travaux dont le protocole d'exploitation des résultats est identique à ceux de GIBERT *et alii* portant sur la fin de scolarité primaire[2], il s'avère que les performances des élèves sont très différenciées selon le cursus scolaire suivi à l'école et au collège. À la lecture du tableau ci-après, nous constatons que les élèves

[1] Trois grands domaines de compétences (prélever l'information, organiser l'information prélevée et exploiter l'information de manière complexe) ont été évalués dans quatre champs disciplinaires (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique et sciences).

[2] Les compétences évaluées en fin d'école primaire et en fin de collège sont de nature différente, ce qui n'autorise pas à rapprocher ces deux évaluations sur le plan didactique. Par ailleurs, la seconde évaluation ne concerne pas la totalité d'une promotion car certains élèves, généralement les plus âgés de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, sont déjà sortis du système scolaire.

qui ont redoublé sont significativement plus nombreux à se situer dans les deux groupes les plus faibles, et ce d'autant plus que le redoublement a été précoce.

Tableau 8 : La répartition de la population (%) des élèves de 3e générale sur l'échelle de compétences générales en fonction du cursus élémentaire et secondaire

%	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Maintien en primaire	6,4	35,2	40,2	15,3	2,5	0,4
Maintien en 6e	3,6	27,1	42,7	22,8	3,2	0,6
Maintien en 5e	2,4	19,9	42,9	25,5	8,4	0,9
Maintien en 4e	1,4	14,0	43,0	31,3	8,0	2,3
Maintien en 3e	1,1	9,6	36,6	38,2	12,4	2,1
Plusieurs maintiens	6,4	27,2	41,1	18,2	5,6	1,5
Aucun maintien	1,0	7,1	24,1	32,3	20,9	14,6
Ensemble	2,2	12,8	29,6	29,5	15,9	10,0

Précisions : Les élèves appartenant au groupe le plus faible (appelé « 0 ») sont capables de répondre ponctuellement à quelques questions mais ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin de collège. Les élèves du groupe 1 sont capables de prélever une information explicite lorsque celle-ci est facilement repérable mais sont en difficulté devant un texte complexe ou comprenant un vocabulaire peu courant ou spécifique d'une discipline. Ces deux groupes identifient l'ensemble des élèves en difficulté et en grande difficulté que diverses études détectent tout au long de la scolarité du collège.

Lecture : La population qui a été maintenue en primaire[1] (dont le pourcentage peut être estimé à 20) se répartit sur l'échelle de compétences générales comme suit : 6,4 % groupe 0 ; 35,2 % groupe 1 ; 40,2 % groupe 2 ; 15,3 % groupe 3 ; 2,5 % groupe 4 ; 0,4 % groupe 5.

Source : DAUPHIN & TROSEILLE (2004), p. 5.

[1] À la différence de la précédente étude portant sur les élèves de CM2, les deux auteurs de l'étude n'indiquent pas la répartition des élèves de l'échantillon dans les sous-populations caractérisées à l'aune des maintiens jalonnant les parcours primaire et secondaire.

Les élèves qui ont redoublé à l'école primaire sont cinq fois plus nombreux à être en difficulté et en grande difficulté (41,6 % dans les groupes 0 et 1) que ceux qui n'ont jamais redoublé alors que, lorsqu'ils ont redoublé la troisième, ils ne sont qu'un peu plus de dix pour cent dans cette situation. L'effet inverse est observé en ce qui concerne les deux groupes les plus performants : les élèves qui ont redoublé à l'école primaire y sont douze fois moins nombreux que les élèves à l'heure (et deux fois et demie plus nombreux que ceux qui recommencent leur dernière classe de collège).

Ces résultats ne signifient pas que le redoublement est à l'origine de cette situation, mais indiquent qu'il n'a pas permis de résorber de manière satisfaisante les déficits d'apprentissage des élèves soumis à cette décision. Cette persistance d'un niveau faible des redoublants n'est pas sans incidence quant à leur cursus scolaire.

IV.4 L'impact du redoublement sur le cursus scolaire des élèves

En restant centré dans un premier temps sur les nouveaux collégiens, il s'avère que les retards à l'entrée en 6e sont très largement corrélés avec des orientations ultérieures moins favorables. Le tableau de la page suivante présente la situation des élèves, six ans après leur entrée au collège en 1989[1]. Quitter l'école primaire en situation de retard scolaire affecte considérablement les chances d'accéder, en six ans, à la classe de terminale générale ou technologique : lorsque le retard est d'une année, celles-ci sont divisées par cinq ; lorsqu'il est de deux ans ou plus, celles-ci sont divisées par dix. À l'opposé, les sorties du système scolaire (sans qualification) concernent prioritairement les élèves marqués par un ou plusieurs redoublements : plus d'un élève sur deux, entré au collège avec deux ans de retard ou plus, sera ainsi marginalisé.

---

[1] M.E.N., Repères et Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (1997).

Tableau 9 : Les trajectoires scolaires, en pourcentage du nombre d'élèves, selon le critère d'âge à l'entrée en 6e

	Sortis du système scolaire	En 2d cycle professionnel	En 2de ou 1ère gale ou techno. (a)	En Terminale gale ou techno. (a)	Total
Élèves entrés en 6e à 11 ans ou moins	3	24	30	43	100
Élèves entrés en 6e à 12 ans	25	54	13	8	100
Élèves entrés en 6e à 13 ans ou plus	56	35	5	4	100

(a) gale ou techno. : générale ou technologique.

Lecture : 3 % des élèves entrés en 6e à 11 ans ou moins sont sortis du système scolaire six après.

Ces résultats ne sont pas remis en cause lorsque nous raisonnons à niveau d'acquisition comparable : à performances faibles identiques en français et en mathématiques, les élèves qui n'ont pas de retard scolaire ont beaucoup plus de chances d'accéder en seconde générale ou technologique[1]. Autrement dit, le redoublement est le premier signe ostensible de la marginalisation scolaire et favorise sensiblement la réorientation vers les sections peu valorisées de notre système éducatif. Il favorise un divorce avec l'école « ordinaire », voire avec l'école de manière globale.

Corollairement au niveau scolaire, la précocité du redoublement a un impact spécifique sur le degré de réussite des scolarités ultérieures. À la lecture du tableau de la page suivante, nous constatons que plus un élève redouble tôt, et moins il a, statistiquement parlant, de chances de parvenir au terme d'une scolarité secondaire et de devenir bachelier. Autrement dit, plus le redoublement intervient précocement dans la scolarité, plus il est associé à une faible réussite scolaire ultérieure.

[1] M.E.N., "Niveau d'acquisition à l'entrée en 6ème et réussite au collège", Note d'information 97.01 (1997).

Tableau 10 : L'impact du redoublement sur le niveau de qualification atteint et le diplôme le plus élevé obtenu

Niveau	Niveau de qualification atteint [a]			Diplôme le plus élevé obtenu				
	VI ou VI bis[a]	V	IV	Aucun	Diplôme national de brevet	CAP ou BEP	Bac pro., BT, BP, BMA [b]	Bac général ou technologique
CP	30,3	44,3	25,4	42,7	5,8	32,9	9,9	8,7
CE1	26,1	45,8	28,1	38,1	5,5	35,4	10,0	11,0
CE2	24,7	45,4	29,9	35,0	5,6	37,3	10,4	11,7
CM1	21,8	45,2	33,0	32,7	6,5	34,5	13,7	12,6
CM2	18,8	44,5	36,7	27,3	7,9	35,5	14,7	14,6
6e	19,9	43,8	36,3	29,4	5,8	37,1	15,2	12,5
5e	16,4	39,2	44,4	23,8	6,8	34,1	16,7	18,6
4e générale	9,2	26,7	64,1	13,7	8,2	24,6	17,2	36,3
3e générale	5,3	20,7	74,0	9,8	12,5	17,9	13,0	46,8
Ensemble [c]	9,1	21,6	69,3	13,7	5,6	18,0	10,4	52,3

(a) La classification des niveaux de qualification s'appuie sur les programmes d'enseignement suivis pour chiffrer le niveau des études secondaires. Les niveaux VI ou VI bis concernent les élèves qui sortent d'une classe de premier cycle ou avant la dernière année d'un CAP ou BEP. Le niveau V concerne les élèves qui ont terminé la préparation d'un CAP ou BEP, ou sortant de seconde ou de première. Le niveau IV concerne les élèves qui sortent d'une classe de terminale ou d'une classe équivalente.

(b) Bac pro. : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art

(c) Y compris les élèves n'ayant jamais redoublé.

Lecture : 30,3 % des élèves entrés en 6e en 1989 après avoir redoublé le CP ont terminé leurs études sans qualification.

Source : Éducation & formations n° 66, p. 29.

Ainsi, le destin scolaire des redoublants de CP est-il particulièrement sombre : seul un quart d'entre eux atteint la terminale et moins d'un sur dix obtient son baccalauréat général ou technologique. Ce destin des redoublants de CP apparaît encore plus tragique lorsque nous considérons que près du tiers sort du système éducatif sans qualification et que près de la moitié (43 %) ne réussit pas à obtenir le moindre diplôme. Ces fréquences sont trois fois supérieures à celles observées sur l'ensemble des élèves du panel 1989. Si la faiblesse de ce « bagage scolaire » tend à s'estomper au fur et à mesure que le redoublement survient plus tardivement, il s'observe cependant quelle que soit la classe redoublée à l'école élémentaire ou au début du collège. Ainsi, un redoublant de sixième sur cinq sera concerné par une sortie sans qualification à l'issue de l'enseignement secondaire tandis que près d'un redoublant sur trois[1] de cette première classe de collège n'obtiendra aucun diplôme. En reprenant des propos de CAILLE (2004, 83), nous devons considérer que « *ces deux variables, niveau de qualification et diplôme obtenu, mesurent le capital scolaire acquis au cours des études secondaires sur des aspects souvent déterminants pour l'insertion sur le marché du travail et donc très importants pour le destin professionnel du jeune.* »

De manière globale, quatre élèves sur dix sortis sans qualification[2] ont redoublé le CP et la moitié a redoublé au cours de l'une des deux premières années d'études élémentaires. Ce qui conduit CAILLE (2000, 23) à écrire que « *le risque de sortie sans qualification du système éducatif apparaît très dépendant de la manière dont s'est déroulée la scolarité en début d'école élémentaire*[3] ». Le redoublement au CP entrouvre la porte de la « non qualification » et de l'abandon scolaire, et ce de manière constante au regard des analyses comparatives conduites à partir des panels d'élèves les plus récents[4]. Cependant, ce lien

---

[1] C'est seulement quand le redoublement survient à partir de la 4e générale que les redoublants atteignent un niveau de réussite comparable à celui de l'ensemble des autres élèves. Cependant, Jean-Paul CAILLE attire notre attention sur le fait que les élèves du panel 1989 ont connu le palier d'orientation en fin de 5e et l'implantation des 4e technologiques dans le collège. Les élèves de la cohorte les plus en difficulté au début de la scolarité secondaire n'ont atteint ni la 4e générale, ni la 3e générale et n'ont pu, de ce fait, redoubler ces classes.

[2] En 2001, 94 000 jeunes sont sortis du système éducatif sans aucun diplôme ou certificat d'études, ce qui représente 12,3 % des sortants de formation initiale.

[3] J.-P. CAILLE, "Qui sort sans qualification du système éducatif ?", Éducation & formations 57 (2000) : 19-37.

[4] DPD, L'état de l'École 14 (2004) : 28-29.

n'est pas une spécificité française parmi les pays aux systèmes éducatifs « développés ». L'étude conduite au Québec en 1991 par le ministère de l'Éducation a révélé que les élèves ayant redoublé au moins une fois en primaire représentent la moitié de tous les cas d'abandons au secondaire, alors qu'ils ne comptent que pour un quart de l'effectif scolaire. Aux États-Unis, un phénomène semblable est observé : il y a cinq fois plus de redoublants chez les « décrocheurs » que chez les « survivants ». JACKSON et DAVIS (2000) montrent que redoubler une année augmente le risque de décrochage de plus de la moitié, que plus le redoublement est précoce, plus cette augmentation est importante (à caractéristiques scolaires et sociales comparables) et que le facteur âge a un poids plus important dans la décision d'abandonner que le niveau scolaire lui-même[1]. Quant à THOMPSON et CUNNINGHAM (2000, 2), ils s'étonnent que les redoublements perdurent en première année d'élémentaire au regard des risques encourus : « *Retaining students in first grade is surprisingly common et frequently harmful*. »

C'est ainsi que les statistiques légitiment, tout en les renforçant, les certitudes des acteurs selon lesquelles un redoublement à ce stade implique presque toujours l'échec de toute la scolarité. En particulier, le redoublement au CP a une forte spécificité parmi l'ensemble des redoublements. Il détient en quelque sorte une valeur prédictive de l'échec scolaire. Plusieurs redoublants de CP connaîtront un second arrêt au cours de leur scolarité, d'autres ne poursuivront pas leurs études secondaires. Le redoublement au CP semble agir, selon JUNGHANS (1997, 19), comme « *une aveugle mécanique, […] comme si nul ne pouvait la retenir et la remettre sur la bonne voie.* » Cette « assignation à résidence » précoce constitue une épreuve difficile à surmonter et conduit parfois à une impasse. Les chemins scolaires entre ces deux groupes distincts, les redoublants et les non-redoublants, se différencient d'autant plus que le redoublement est précoce. Plus la décision intervient tôt dans la scolarité, plus la marque de difficultés d'apprentissage est importante et visible aux yeux des acteurs du système éducatif. En d'autres termes, nul redoublant n'échappe à son passé scolaire, aussi lointain le redoublement vécu soit-il. Ainsi pouvons-nous écrire, tout en restant mesuré dans cette analogie, qu'une année de redoublement suit l'élève tout au

[1] Ce lien entre redoublement précoce et abandon scolaire est l'objet de très nombreuses recherches américaines, dont une synthèse très riche est proposée par JIMERSON *et alii* (2002).

long de sa scolarité au même titre qu'une ligne dans le casier judiciaire suit le citoyen tout au long de sa vie sociale.

Dans ce cas, le redoublement intervient « doublement » dans le processus des orientations scolaires : d'une part il conduit les élèves et leurs familles à limiter leurs ambitions et, d'autre part, il conduit les enseignants du secondaire[1] à émettre des propositions, lors des conseils de classe, moins ambitieuses quand bien même le redoublement concernât la scolarité primaire.

IV.5. L'impact du redoublement sur le processus d'orientation

Les travaux de DURU-BELLAT et MINGAT (1988) sont précurseurs dans ce domaine. De manière globale, ils mettent en évidence que « *l'orientation n'est pas un processus réellement méritocratique*[2] » car d'une part les estimations de la valeur scolaire des élèves sont faites, puis utilisées pour l'orientation, de manière fort différente d'un établissement scolaire à l'autre et, d'autre part, parce qu'à valeur scolaire comparable, de fortes disparités d'orientation subsistent entre les élèves en fonction de leur milieu socioculturel. Ils soulignent un recours au redoublement socialement différencié dans l'enseignement secondaire : les élèves moyens faibles, issus de milieux sociaux favorisés, sont soit plus perspicaces dans leurs demandes de maintien situées dans une perspective de stratégie d'orientation ultérieure[3], soit plus enclins à s'opposer à une telle décision si elle ne

---

[1] Dans le premier degré, ces questions se posent rarement en ces termes. Il serait toutefois heuristique de conduire des investigations approfondies quant aux propositions émises par les enseignants (instituteurs ou professeurs des écoles) et aux degrés d'adhésion des familles en ce qui concerne la classe de sixième des enseignements adaptés (E.G.P.A.) dans laquelle tous les élèves ont au moins un an de retard.
[2] Ibid., p. 87.
[3] Les deux chercheurs de l'IREDU montrent que ce sont les enfants des milieux sociaux les plus favorisés qui profitent le mieux de ces redoublements stratégiques. Ces familles sont en particulier mieux informées pour choisir le niveau de redoublement le plus « rentable » afin d'accéder au cycle long, en l'occurrence la classe de 3e : parmi les élèves de quatorze ans en 3e non admis en classe supérieure, il est observé un taux de maintien de 75 % chez les enfants de cadres supérieurs, de 15 % chez les enfants d'ouvriers et seulement de 7 % chez les enfants d'agriculteurs.

correspond pas à leur projet. Dans le premier cas, les inégalités de demandes constituent une part non négligeable dans les inégalités sociales en matière d'orientation : selon DURU-BELLAT (1988, 158), « *à résultats scolaires donnés, elles pèsent aussi lourd que les inégalités de réussite scolaire.* » C'est dans ce second cas, entendu par DELVAUX (2000, 210) comme « *un phénomène de résistance des familles culturellement favorisées* » ou par DUBET et MARTUCELLI (1996, 116) comme « *une ignorance des règles cachées du système du poids des redoublements* » par les parents d'élèves des classes populaires, que le rôle des conseils de classe[1] joue à double titre : d'une part en entérinant le caractère social des demandes familiales qui conduit à une sorte d'« auto-sélection » et, d'autre part, en fondant ses propositions, voire ses décisions, de redoublement à partir de critères mal définis[2]. Cependant, certaines familles dont l'origine sociale ou étrangère ne les prédestine pas à être informés au mieux des rouages de l'institution scolaire, se révèlent être des consommateurs plus avisés. LAHIRE (1995, 242-249) montre par exemple, dans un de ses fameux portraits de configurations intitulé « *Là, tout n'est qu'ordre et régularité…* », comment une famille cambodgienne immigrée a parfaitement compris cette relation entre le redoublement et l'échec : cette dernière a inscrit son enfant à l'école en sous-estimant volontairement son âge afin qu'il ne soit pas perçu en retard et qu'il puisse suivre une scolarité « ordinaire ».

Toutefois, à degrés de réussite comparables, le redoublement même lorsqu'il n'a pas été vécu récemment, apparaît limiter le niveau d'ambition exprimé par l'élève et sa famille. En s'appuyant sur les données du panel 95, il ressort des analyses conduites par le ministère et répertoriées dans le tableau suivant, qu'à notes de contrôle continu en français, mathématiques et première langue comparables, les élèves ayant redoublé au collège formulent des vœux sensiblement moins ambitieux, probablement fragilisés par cette année supplémentaire.

---

[1] Notons que le collège résiste à la mise en place de conseils de cycles. En particulier en ce qui concerne le cycle central composé de la 5e et de la 4e, les parcours des élèves pourraient être envisagés différemment de ce que propose le conseil de classe, dans sa forme actuelle, en fin de « première année ».

[2] MERLE (1996) montre que des informations extrascolaires sont prises en compte dans les délibérations des conseils de classe relatives à l'orientation des élèves et que, lorsque cela concerne des adolescent(e)s au destin scolaire peu assuré, elles jouent en faveur des milieux aisés.

Tableau 11 : L'impact du redoublement sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3e générale pour la classe de seconde générale et technologique

%	Pas de redoublement au collège			Un redoublement au collège		
Note au contrôle continu du brevet (a)	Vœu d'orientation en 2de	Proposition d'orientation	Décision d'orientation	Vœu d'orientation	Proposition d'orientation	Décision d'orientation
moins de 9 / 20	30,2	10,5	12,6	15,3	5,4	6,0
de 9 / 20 à 12 / 20	83,2	76,6	78,5	54,4	42,6	44,6
plus de 12 / 20	98,8	99,0	99,0	77,4	77,4	75,5

(a) En français, mathématiques et première langue vivante seulement.

Lecture : en fin de 3e générale, 30,2 % des élèves qui avaient obtenu une note de moyenne de contrôle continu inférieure à 9 / 20 ont demandé à être orientés en seconde générale et technologique.

Source : Éducation & formations n° 66, p. 30.

Ainsi, quand ils ont obtenu une note comprise entre 9 et 12 au contrôle continu du brevet, 83 % des non-redoublants (d'une classe de collège) contre seulement 54 % des redoublants expriment un vœu d'orientation en seconde générale ou technologique. Malgré cette ambition sensiblement plus faible, leur demande est plus souvent rejetée par les conseils de classe puisque 82 % d'entre eux obtiennent cette orientation alors que le taux de satisfaction atteint 94 % parmi les non-redoublants[1]. Le non-redoublement encourage à persévérer dans une voie générale, même si les résultats obtenus sont très moyens, tandis

[1] Ce constat est confirmé dans l'analyse de la procédure d'orientation « toutes choses égales par ailleurs », en particulier en tenant compte des différences d'origine sociale.

que l'expérience d'un redoublement au collège incite à plus de prudence et à opter pour une voie plus courte. Ainsi, les redoublants sont-ils moins de vingt pour cent dans les secondes générales et technologiques alors qu'ils représentent quatre-vingts pour cent des nouveaux élèves des secondes professionnelles.

En moyenne, les redoublants restent d'un niveau scolaire inférieur à celui de leurs camarades « à l'heure » et ont une scolarité d'autant plus chancelante que le premier redoublement a été précocement vécu. Le chef d'accusation contre le redoublement est très lourd : il ne remet pas « en selle » les élèves et contribue de façon significative à la constellation de facteurs qui conduit au décrochage scolaire dans un système d'enseignement qui fonctionne « à la norme d'âge ». Dès lors, le redoublement précoce apparaît être plus qu'un générateur de retard scolaire mais un générateur d'échec à part entière. Selon GAYET (1997, 21), « *le redoublement prématuré accentue les risques d'échec définitif* ». C'est pourquoi il apparaît souhaitable de mieux cerner les caractéristiques de cette population des élèves en retard scolaire.

IV.6. Les caractéristiques socio-démographiques des redoublants

ZIEGLER (1999, 3) mentionne que « *le fardeau du redoublement au plan individuel n'est pas réparti de façon équitable.* » Les filles sont moins souvent concernées par le retard scolaire que les garçons[1], l'écart augmentant sensiblement avec le niveau d'enseignement : 2,4 points en CP pour 5,3 points en CM2. Cette sur-représentation des garçons s'accroît lorsque sont considérés les retards scolaires de plus d'une année. De ce point de vue, aux yeux de cette chercheuse et conseillère indépendante en matière d'éducation, le redoublement peut être considéré comme « *un problème sexué.* » De manière générale, l'échec scolaire touche plus les garçons que les filles et, à ce titre, le redoublement entérine

[1] Même en tenant compte du fait que 105 naissances de garçons sont enregistrées pour 100 naissances de filles.

cette différenciation. Les données de l'étude de la D.P.D. sur le panel d'élèves de CP en 1997 vont nous permettre de caractériser ceux qui connaissent une sanction lourde dès leur entrée à l'école élémentaire. Le tableau ci-dessous présente les informations principales liées à notre sujet d'étude.

Tableau 12 : La répartition des redoublants du CP, selon leur origine sociale et leur nationalité

Profession et Catégorie Sociale du chef de famille (%)							
Agriculteur exploitant	Artisan, Commerçant	Cadre, Enseignant	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier	Inactif	Ensemble
5	3	1	3	5	8	13	5

Nationalité de l'élève (%)		
Française	Étrangère	Ensemble
4,9	10	5

Lecture : sur 100 enfants ayant un père agriculteur, entrés au CP en 1997, 5 ont redoublé.

Source : Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2000, p. 61.

Le risque de rencontrer des difficultés en début de scolarité élémentaire varie nettement selon le milieu social dont est issu l'enfant : le retard scolaire au CP s'observe parmi 13 % des enfants d'inactifs pour seulement 1 % des enfants de cadres et d'enseignants. L'effet brut de la nationalité est important : être de nationalité étrangère multiplie par deux les probabilités d'être affecté par le retard scolaire. Un même écart apparaît lorsque nous comparons les enfants uniques à leurs camarades vivant dans des familles ayant plus de trois frères ou sœurs. Mais nous savons combien toutes ces constatations doivent être interprétées avec précaution tant que d'autres variables ne sont pas contrôlées. Ces effets sont généralement atténués dès que les enfants partagent la même condition sociale. Ainsi, l’écart entre les enfants uniques et ceux issus d’une famille nombreuse ne reste significatif

que pour les enfants d'ouvriers. Le caractère socialement différentiel du retard scolaire est toutefois prégnant : par exemple, les données pour les Z.E.P. (12 % des élèves du panel y sont scolarisés) révèlent que le retard scolaire concerne 9 % des élèves de CP alors qu'il est inférieur à 5 % hors des zones d'éducation prioritaires.

Les données sociales et démographiques sur les élèves en retard scolaire à l'entrée du collège sont convergentes avec ces résultats : 5,1 % des enfants d'enseignants et de cadres entrent au collège en retard scolaire pour 42,2 % des enfants d'ouvriers. Ils soulignent le fait que ce phénomène, et par voie de conséquence le redoublement qui le génère, est socialement inégalement distribué. Ces disparités sociales sont encore plus criantes lorsque nous considérons l'ensemble des élèves qui ont redoublé à un moment ou à un autre de leur scolarité primaire et secondaire.

Tableau 13 : Les pourcentages d'élèves entrés en 6e en 1989 ayant redoublé au moins une fois du CP à la terminale

%	Au moins un redoublement	Un seul redoublement	Au moins deux redoublements
Ensemble	66,6	40,2	26,4
Garçons	71,6	42,5	29,1
Filles	61,5	37,8	23,6
Milieu social			
Agriculteur	58,8	38,5	20,3
Artisan, commerçant	67,6	42,9	24,7
Cadre	48,8	33,4	15,4
Enseignant	41,1	33,4	7,7
Profession intermédiaire	61,7	39,4	22,3
Employé	71,3	43,2	28,1
Employé de service	81,3	46,5	34,7
Ouvrier qualifié	74,6	42,8	31,8
Ouvrier non qualifié	77,6	42,7	34,9
Inactif	80,6	41,4	39,3

Source : Éducation & formations n° 66, p. 26.

Le tableau précédent, outre le fait qu'il permet de mesurer pleinement l'ampleur du redoublement (les deux tiers des élèves entrés en sixième en 1989 ont redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale) met en évidence qu'un enfant d'enseignant risque deux fois moins souvent de redoubler qu'un fils ou fille d'employé de service (41 % *vs* 81 %) et quatre fois et demie moins souvent de redoubler plus d'une fois (7,7 % *vs* 34,7 %). Au-delà du caractère très prononcé de ces disparités, nous constatons, qu'à l'exception des cadres et des enseignants, le redoublement concerne la majorité des enfants dans toutes les catégories sociales.

La combinaison de ces deux processus (la précocité de la décision de redoublement dans la scolarité élémentaire, le caractère socialement différencié de cette décision) peut être très préjudiciable pour les élèves les plus « exposés » qui paient un tribut très lourd à cette politique de gestion des différences individuelles. Nous pouvons émettre l'hypothèse d'un « *phénomène à causalité réciproque* », selon une expression empruntée à CRAHAY (2000, 105). Les élèves de milieu modeste entament leur scolarité avec un niveau de compétence général inférieur par rapport à celui des élèves de milieu aisé : ils sont plus susceptibles d'être sanctionnés, en début de scolarité, par un redoublement dont le caractère préjudiciable ne peut qu'amplifier leurs difficultés scolaires. Selon cette analyse, le redoublement agirait comme un mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences et serait un « *facteur implicite de discrimination sociale*[1] ». La sélection sociale à l'intérieur de l'école s'opère en partie par le biais du redoublement qui est, selon MERLE (1998, 67), « *le premier signe de la marginalisation scolaire* ». Dès lors, il peut être considéré comme « *un des processus générateurs d'inégalités dans le système scolaire* » (DRAELANTS, 2002, 3) et, au même titre que l'orientation, comme un outil de gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires remplissant la fonction de triage dévolue à l'école[2]. Cette sélection précoce est par ailleurs plus forte dans les cours préparatoires des

---

[1] Ibid., p. 399.

[2] A un niveau « macro » (en considérant une classe d'âge), la contribution du redoublement dans la « fabrication » des inégalités sociales de réussite n'est pas démentie. Dans une étude récente, DURU-BELLAT *et alii* (2004, 120) établissent une relation positive et significative (r = + 0,31) entre le pourcentage de redoublants dans l'enseignement secondaire et l'importance des inégalités sociales de réussite. Ces chercheurs considèrent cette relation comme la résultante de deux autres relations : « *d'une part le fait qu'à résultats comparables, les élèves de milieu social défavorisé redoublent plus souvent, d'autre part, le fait que le redoublement a plutôt tendance à accroître les difficultés scolaires des élèves.* »

écoles publiques (taux de maintien égal à 6) que dans ceux des écoles privées (taux de maintien égal à 3). Ce constat est toutefois fragilisé par d'éventuelles différences significatives en ce qui concerne les caractéristiques sociales et scolaires des enfants accueillis en début de CP, différences qui n'ont pas fait l'objet d'analyses spécifiques à notre connaissance. Cette pratique du redoublement exacerbée dans les écoles publiques participe-t-elle au fait que la proportion des élèves scolarisés dans l'enseignement privé ne cesse d'augmenter au fil de la scolarité primaire pour atteindre 16,9 % au CM2 (versus 13,8 % au CP) ? Dès la fin du cours préparatoire, certaines familles optent pour l'enseignement privé qui, à leurs yeux, propose une prise en charge pédagogique plus adaptée à leurs enfants ou qui autorise, dans les cas les plus extrêmes, à ne pas donner suite à une proposition de maintien émise dans le secteur public.

Cette photographie française du redoublement révèle que cette pratique perdure à tous les niveaux du cursus scolaire. Son abolition n'est pas proclamée : la France est encore aujourd'hui un des pays européens qui y a recours le plus fréquemment, en particulier à l'école primaire et dans sa classe la plus emblématique, le cours préparatoire. Dès 1989, le recteur Michel MIGEON (1989, 20-21) considérait le redoublement comme « *un mal français, […], un constituant organique de notre système éducatif* » et lui prédisait de longues années de survivance active. Toutefois, cette persistance s'accorde mal avec une organisation de l'enseignement en cycles suggérée par les textes officiels.

IV.7. Le redoublement survit aux cycles d'enseignement

Cette notion de cycle d'enseignement, préconisée par le législateur et dont WALLON[1] peut être considéré comme un précurseur, n'a pas fondamentalement bouleversé les pratiques pédagogiques. Le cycle peut être entendu comme une période de temps homogène (deux

[1] Pour cet illustre psychologue français, l'apprentissage (en termes de compétences à atteindre en fin de cycle) prend la forme d'une spirale que l'apprenant parcourt à son rythme, concept opposé à celui d'un

ou trois ans à l'école primaire) structurée par des objectifs d'apprentissage que sont censés atteindre les élèves après l'avoir parcourue.

IV.7.1. Une continuité éducative intra-cycles

Dès 1989, la Loi d'Orientation[1] sur l'école, indiquait dans son quatrième article que « *pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.* » Ainsi, la scolarité primaire est organisée en trois périodes bien identifiées : i) le cycle des apprentissages premiers (appelé cycle 1) est constitué par les petite et moyenne sections de maternelle[2] ; ii) le cycle des apprentissages fondamentaux (appelé cycle 2) est constitué de la grande section de maternelle, du CP et du CE1 ; iii) le cycle des approfondissements, appelé cycle 3, est constitué du CE2, CM1 et CM2. Pour chacun de ces cycles sont définis des objectifs pédagogiques correspondant aux compétences à acquérir liés aux apprentissages disciplinaires, à la maîtrise de la langue française, aux acquisitions d'ordre méthodologique ainsi qu'aux attitudes et aux comportements. En théorie, chaque élève peut parcourir les deux derniers cycles[3] à une vitesse qui lui est propre, selon la rapidité avec laquelle il maîtrise les objectifs définis, ce qui illustre l'effort d'adaptation aux rythmes d'apprentissage de chaque élève affiché par l'institution scolaire.

La mise en place des cycles est présentée sans ambiguïté comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire (« favoriser la réussite de tous les élèves ») et une opportunité de limiter le nombre de redoublements. Ainsi, pouvons-nous lire dans le Rapport annexé à la Loi

---

cheminement linéaire effectué sans différenciation.

[1] Décret n° 90-788 du 6 juin 1990 (B.O.E.N. spécial n° 4 du 31 août 1989).

[2] Ce cycle peut être parcouru de manière variable. L'entrée à l'école maternelle reste du libre arbitre des familles. De plus, l'accueil des enfants de deux ans reste inégalement possible sur le territoire et concerne, en septembre 2003, la moitié des enfants « scolarisables » (ayant deux ans révolus à la rentrée scolaire).

[3] Le premier cycle se parcourt « normalement » sans allongement, ni réduction. Nous notons toutefois des maintiens en moyenne section, maintiens qui ne concernent pas exclusivement des enfants porteurs d'un handicap et pour lesquels un projet personnalisé est élaboré dans le cadre d'une convention d'intégration.

d'Orientation[1] : « *Dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycle. Il ne s'agit pas d'interdire le redoublement mais simplement de le limiter au maximum car, souvent mal vécu comme une sanction, il doit être réservé à des cas bien particuliers d'échec scolaire*. » Cette ligne de force émerge de nouveau dans le document du ministère de l'Éducation nationale intitulé « Les cycles à l'école primaire », daté de 1991. Dans le chapitre « Orientations générales », il est souligné que « *le redoublement conçu comme la reprise à l'identique d'une année scolaire ne se justifie plus dans ce cadre. […] La scolarité dans l'ensemble des deux derniers cycles de l'école primaire ne peut être prolongée de plus d'un an.* »

L'idée de continuité éducative rompt d'une part avec le cloisonnement des niveaux par classe et, d'autre part, avec l'isolement de l'enseignant dans sa classe. Elle invite à mettre l'accent sur la construction continue des acquisitions à l'intérieur d'un cycle d'enseignement. La notion de redoublement, dans ces périodes continues, disparaît officiellement au profit d'une individualisation des parcours permettant à l'enfant de progresser diversement selon les domaines de compétences. Si le cycle devient l'unité temporelle de la scolarité primaire (et du collège), il ne peut y avoir raisonnablement de redoublements en son sein, pas plus qu'il n'y avait de redoublements d'un trimestre dans les classes traditionnelles régies par les années scolaires.

La persistance des redoublements, en particulier en début et milieu de cycle, est un argument supplémentaire pour penser que l'instauration des cycles à l'école primaire, substituant à une scolarité organisée par paliers et niveaux successifs un système articulé autour des compétences des élèves, n'a pas eu les effets escomptés. Il est vrai que cette « révolution copernicienne », en tant que changement radical des pratiques pédagogiques, ne pouvait être « plaquée et imposée de l'extérieur » mais seulement « *découler d'une conviction partagée, voulue, expérimentée progressivement au niveau individuel et collectif* » selon SEIBEL (1984, 26). Pour cet ancien inspecteur général de l'INSEE, c'est la mise en œuvre effective d'un tel projet individuel et collectif qui se concrétisera par une

[1] Journal Officiel du 14 juillet 1989, p. 8864-8869.

baisse des rétentions opérées, en particulier en fin de grande section de maternelle et de CP, et non l'inverse.

IV.7.2. Une politique des cycles en échec

Les textes officiels et les documents d'accompagnement pour la mise en œuvre des cycles à l'école primaire ont été nombreux. Ils suggéraient aux enseignants les pratiques qu'il convenait de mettre en place sur la base de trois principes fondamentaux : placer l'enfant au cœur du système éducatif, respecter les rythmes d'apprentissages et assurer une continuité éducative. Plusieurs études, en particulier celles conduites au C.R.E.S.A.S.[1], ont révélé très tôt des difficultés d'application soulignées par les responsables éducatifs eux-mêmes[2]. Les nouvelles pratiques souhaitées sont plutôt le fait d'une minorité active et le plus grand nombre ne perçoit pas de changements importants. Dans une enquête très approfondie sur le métier d'enseignant[3], il ressort que l'introduction des cycles n'est perçue comme un progrès important que par un tiers des instituteurs. Le Conseil Économique et Social (2002, I-14) constate pour sa part que « *leur application reste très insuffisante […] et que leur généralisation effective devra être engagée rapidement, ce qui suppose que l'Éducation nationale raisonne désormais en termes de cycles et non plus de classes d'âge.* » Cet axe de réflexion est une des propositions phares énoncées dans le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par THÉLOT (2004, 40), et traduit en ces termes : « *Le cycle doit être réellement, à l'avenir, cette période de trois ou quatre ans au cours de laquelle s'organisent le renforcement, la diversification et la régulation permettant de lutter contre l'échec scolaire.* »

---

[1] Centre de Recherche sur l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire.
[2] C.R.E.S.A.S., Les inspecteurs de l'Éducation nationale et la mise en œuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire, (Paris : INRP, 1991) 358.
[3] M.E.N., "Enseigner dans les écoles - Enquête sur le métier d'enseignant", Les Dossiers d'Éducation et Formations (1995) : 56.

En prenant appui sur une analyse, conduite par PLATONE (1999, 103-107), portant sur le processus ralenti, voire altéré, de la mise en place des cycles, trois raisons principales peuvent être avancées pour expliquer cet échec partiel : premièrement, une certaine réticence des enseignants à accepter un modèle pédagogique prédéfini, peu expliqué et apparaissant utopique (amener tous les enfants au même niveau à la fin d'un cycle) ; deuxièmement, une focalisation induite sur l'aspect organisationnel de la pédagogie (des groupes de besoin, des ateliers décloisonnés, un soutien individualisé…) plus que sur les manières de transmettre les savoirs ; enfin, un isolement des enseignants, ressenti comme tel, pour conduire de façon méthodique cette transformation (un manque de formation et d'accompagnement de la part des équipes de circonscription).

Une quatrième voie mérite toutefois d'être explorée, celle de l'attachement quasi « viscéral » des enseignants à un espace mythique et une structure intangible de l'école : la classe. Or le cycle d'enseignement invite à une nouvelle conception de la gestion du temps et de l'espace en replaçant l'élève au centre des dispositifs pédagogiques. Il induit d'« éclater » la répartition habituelle en des classes toujours distinctes et qui « passent » leur année scolaire les unes à côté des autres. Cet échec partiel des cycles d'enseignement témoigne pour partie, selon PAUL (1997, 612) d'« *une résistance des acteurs impliqués, les enseignants en l'occurrence, à modifier leur comportement* ». La flexibilité - souplesse que les cycles ont introduite dans la durée du cursus individuel de l'élève, tout à fait légitime et appréciable a priori, s'est finalement transformée en une sorte de jeu de dupes. En se focalisant sur l'« outil » et sur ses modalités d'application, « *les cycles ont été réduits au rang de gadget* » selon HUTMACHER (2003, 79) car leur fonction première a été occultée, celle de permettre de mieux adapter le fonctionnement de l'école aux différents rythmes d'apprentissages des élèves en allongeant l'horizon temporel. Selon MONTAGNER (1996, 262-270), il importe désormais et au plus vite de « *faire vivre les cycles* » afin qu'ils ne soient pas en réalité de simples coquilles vides.

Rares sont les expériences liées à l'aménagement des rythmes scolaires ayant donné des résultats probants sans avoir porté une attention particulière à la manière d'accompagner activement les enseignants afin que les « bonnes raisons » de changer de pratiques

supplantent les « bonnes raisons » d'attendre la réforme suivante. LEGRAND (1993, 50), précurseur en matière de continuité éducative et initiateur du mouvement de rénovation pédagogique des collèges puis des lycées, pose la question en ces termes : « *Les cycles… à quelles conditions ?* ». Toutefois, le bien-fondé de cette nouvelle organisation des enseignements n'est pas fondamentalement remis en cause même si elle peut induire insidieusement une discontinuité éducative entre les cycles, ce qui conduit plusieurs observateurs éclairés de l'école, tels que PERRENOUD (1998), à militer pour la mise en œuvre d'authentiques cycles d'apprentissage, notion qui fera l'objet d'un développement ultérieur. Le consensus est grand pour convenir qu'il est nécessaire d'assouplir les normes d'âge et de durée dont l'effet de couperet installe très tôt dans les parcours scolaires des situations d'échec. Les membres de la commission présidée par FAUROUX (1996, 90) soulignent le rôle prépondérant joué par le cours préparatoire dont « *l'offre de savoirs, définie par les programmes actuels, n'est pas suffisamment plastique pour admettre des parcours individualisés d'acquisition de compétences et de savoir-faire* » et considèrent la classe d'âge comme le premier des rythmes scolaires, au point de devenir « *une véritable dictature de l'état civil qui nourrit la hantise du redoublement*[1]. »

Il est utile de rappeler que le cours préparatoire, par son caractère déterminant dans les trajectoires scolaires et fortement symbolique auprès des acteurs, a historiquement été le premier niveau d'enseignement ayant enrichi la réflexion des responsables éducatifs sur la notion de cycle et de continuité éducative. À la relecture de la circulaire de 1997[2], d'une étonnante modernité et dont René HABY a été porteur, nous constatons que la plupart des « ingrédients » du cycle d'enseignement caractérisaient déjà la gestion pédagogique (souhaitée) du cycle préparatoire de l'école primaire (vocable alors utilisé) : une continuité pédagogique avec l'école maternelle, une même équipe de maîtres pour gérer les parcours des élèves au sein d'un cycle des apprentissages, une prise en compte des rythmes psychiques et intellectuels dûs en partie aux différences d'âge biologique (mois de naissance). Ce « *passage à la grande école* » (terme employé dans la circulaire) est ainsi à l'origine de la réflexion sur la notion de trajets scolaires individualisés. Cette réflexion sera

---

[1] Ibid., p. 96.
[2] Circulaire n° 77-266 du 2-8-77 (B.O.E.N. n° 36 du 13-08-77).

affinée par les travaux de SEIBEL (1984) qui révéleront qu'une décision d'orientation à la fin de la première année de scolarisation élémentaire est prématurée, eu égard aux différences interindividuelles de développement des enfants, et qu'un cycle d'enseignement de trois années est souhaitable.

Au terme de cette réflexion concise sur la notion de cycle d'enseignement, il importe de mieux circonscrire le cadre officiel dans lequel s'inscrivent les décisions de redoublement à l'école primaire.

IV.7.3. Le redoublement et le cadre législatif

La politique des cycles d'enseignement envisage plusieurs cheminements scolaires primaires avec des rendez-vous obligatoires à la fin des deux derniers cycles (CE1 et CM2) où il est envisagé une prolongation d'une année pour les élèves aux performances jugées trop faibles ou trop lacunaires. Les maintiens en cours de cycles ne sont prévus qu'à titre exceptionnel et trois conditions les président : i) l'accord du conseil des maîtres du cycle ; ii) la mise en place d'un projet personnalisé afin que cette prolongation ne masque pas une répétition de l'année à l'identique ; iii) l'accord contractuel avec la famille et l'enfant qui doivent bien mesurer les enjeux d'une telle décision. À l'inverse, ce même conseil de cycle peut proposer une réduction du temps de parcours pour les élèves les plus performants. Ainsi, les deux derniers cycles de l'école élémentaire peuvent être parcourus différemment en deux, trois ou quatre ans selon le niveau de compétences acquises de l'élève. Cependant, le huitième article de la Loi d'Orientation précise qu'une seule année, en plus ou en moins, peut être proposée : dès lors, la durée totale de la scolarité élémentaire ne peut être ni inférieure à quatre ans ni supérieure à six ans.

À ce titre, un arrêt au cours préparatoire est censé « épuiser » le capital de redoublement octroyé à l'école primaire (plus d'un pour cent des élèves entre cependant au collège avec

au moins deux ans de retard), ce qui peut induire des « passages au bénéfice de l'âge » ou des « *passages réglementaires*[1] » ne jouant pas nécessairement en faveur des élèves car dénaturés de leur sens. La décision de prolongation n'incombe plus dans les textes au seul maître de la classe. En théorie, les enseignants doivent prendre leurs décisions de manière collégiale au sein du conseil de cycle[2] qui, en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux, est constitué des directeurs d'écoles maternelle et élémentaire, des enseignants de grande section, CP et CE1 ainsi que les membres du RASED intervenant dans l'école. Après avis de ce réseau d'aides spécialisées et éventuellement du médecin scolaire, le conseil de cycle, présidé par un de ses membres choisi en son sein, adresse une proposition de maintien écrite aux parents qui peuvent la contester dans un délai de quinze jours (passé ce délai, l'absence de réponse équivaut à l'acceptation de ladite proposition). Dans ce cas, une commission départementale sous l'égide de l'inspecteur d'Académie étudie les requêtes et donne un avis qui fait autorité. En réalité, l'orientation scolaire reste la plupart du temps l'apanage de l'enseignant de la classe (rares sont les cas où les propositions de ce dernier ne soient pas entérinées par le conseil de cycle) et les recours des familles sont exceptionnels dans le premier degré et quasi inexistants au cours préparatoire. Quant à la commission départementale, elle est parfois réduite à sa plus simple expression[3]. Tous ces éléments concourent à ne pas aseptiser, en profondeur et dans les meilleurs délais, ce que FERRIER (1999, 93) considère comme « *une des plaies de notre système éducatif français.* »

Après cet examen approfondi de la place du redoublement dans notre système éducatif, examen faisant suite à une photographie de l'usage de cette pratique hors de nos frontières, il apparaît pertinent de s'interroger quant à ses effets éventuels au niveau des systèmes éducatifs.

---

[1] M.E.N., Les élèves en difficulté à l'entrée du collège, (2003) 28, Rapport de la Commission « Élèves en difficulté » rédigé par Bernard GOSSOT et Philippe DUBREUIL, inspecteurs généraux de l'Éducation nationale.

[2] Les attributions du conseil de cycle sont recensées dans l'article 4 du décret n° 90-788 du 6-9-90 (B.O.E.N. n° 29 du 25-10-90).

[3] Dans le cas de cette recherche, quarante-neuf demandes (aucune concernant le passage CP-CE1) ont été examinées en juin 2003 par l'Inspecteur adjoint à l'Inspectrice d'académie, ce qui correspond à 3,6 % des décisions de maintien concernant tous les niveaux élémentaires dans ce département (1 375 maintiens pour environ 27 500 élèves scolarisés).

V. Les effets sociétaux du redoublement

Dans un premier temps, nous nous centrerons sur les rendements scolaires des différents systèmes éducatifs. Autrement dit, les pays qui ont recours au redoublement en tirent-ils profit ? Si tel est le cas, le profit est-il proportionnel à l'intensité de cet usage ? Dans un second temps, nous apprécierons la charge financière que constitue le redoublement pour un pays comme la France.

V.1. L'effet du redoublement sur le rendement scolaire

Quels domaines retenir et sur quelles données s'appuyer pour apprécier cet éventuel profit ? Telles sont les deux questions préalables pouvant être posées.

V.1.1. L'efficacité et l'équité dans les études internationales

L'efficacité et l'équité sont des priorités communément assignées aux systèmes éducatifs de base. Selon MEURET (1998), ces deux principes, auxquels il adjoint ceux de l'égalité et de la proportionnalité[1], interviennent dans le domaine de l'éducation tant au niveau des structures que de celui des réformes. Ils peuvent être déclinés de manière significativement différente dans les systèmes d'enseignement, en particulier selon la conception de la justice inhérente à chaque pays. De manière générale, l'évaluation de la qualité d'un système d'enseignement nécessite de prendre en compte des critères d'ordre économique

[1] L'égalité vise à procurer à tous un service égal dans le domaine considéré tandis que la proportionnalité se conçoit en rapport à différents référents, par exemple la proportionnalité des ressources mobilisées en fonction des besoins identifiés.

(l'efficacité et l'efficience) et d'ordre social (l'équité) mais aussi d'ordre pédagogique (la pertinence des objectifs poursuivis) et d'ordre conatif (l'engagement des acteurs en vue d'apprendre ou d'agir).

Les réflexions de SALL et (de) KETELE (1997), ainsi que celles de GERARD (2001), nous conduisent à circonscrire les concepts d'efficacité et d'équité, concepts aux multiples facettes, afin de se centrer sur leurs dimensions les plus en lien avec notre préoccupation. En ce qui concerne la première notion, nous évaluerons l'efficacité interne[1] en portant attention aux niveaux de compétences affichées par les élèves. Un système scolaire sera d'autant plus efficace que le niveau moyen des connaissances de l'ensemble de ses élèves sera élevé. En ce qui concerne l'équité, nous évaluerons sa dimension pédagogique[2] en appréciant les différences de compétences entre les élèves. Un système scolaire sera d'autant plus équitable que les écarts de performances entre ses élèves les plus forts et les plus faibles seront moindres. L'efficacité et l'équité d'un système d'enseignement sont ainsi relatives car mises en perspective avec celles d'autres systèmes d'enseignement comparables[3].

Pour ce faire, nous nous référerons aux travaux de l'I.E.A.[4], association non gouvernementale regroupant une cinquantaine d'institutions de recherche coopérant pour conduire des études dans le domaine de l'éducation, qui propose depuis la fin des années cinquante une évaluation comparative des rendements scolaires, et ce de manière régulière dans différentes disciplines (langue, mathématiques et sciences) et à différents niveaux d'âge (principalement de neuf à quinze ans). Ainsi, nous prendrons appui d'une part sur

---

[1] Elle prend en compte les produits du système en son sein, c'est-à-dire ses performances sans considérer leur mise en application ou leurs conséquences hors du système, lesquelles sont du registre de l'efficacité externe.
[2] Quatre autres dimensions de l'équité sont envisagées par les deux auteurs précités : une dimension socio-économique, une dimension de confort pédagogique, une dimension de production pédagogique et une dimension externe ou d'accomplissement.
[3] Cette notion de comparabilité est d'importance car les résultats peuvent sensiblement différer selon les critères retenus. A ce titre, les études internationales concernent principalement des pays faisant partie de l'OCDE (vingt-huit pays pour PISA 2000).
[4] International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

l'enquête internationale PIRLS[1], conduite en 2001 dans trente-cinq pays auprès d'élèves de dix ans (achevant en général leur quatrième année de scolarité obligatoire) dans le domaine de la lecture et, d'autre part, sur l'évaluation PISA[2] réalisée en 2000 dans trente-deux pays auprès d'élèves de quinze ans dans les domaines de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et de la culture scientifique[3]. Ces deux études de grande ampleur font suite à d'autres enquêtes internationales, dont Reading Literacy en 1991 (vingt-cinq pays) et TIMSS[4] en 1994-95 (quarante-cinq pays), avec lesquelles les comparaisons pour un suivi de l'évolution dans le temps ne sont pas toujours aisées car les pays, les épreuves et la tranche d'âge des élèves peuvent différer[5]. Nous notons un intérêt grandissant de la part de nos responsables éducatifs pour ce type de comparaisons internationales, en particulier lorsque celles-ci permettent d'apprécier les performances scolaires des élèves[6]. Centrons-nous dans un premier temps sur la relation entre le recours au redoublement et l'efficacité globale des systèmes scolaires telle qu'elle a été définie précédemment.

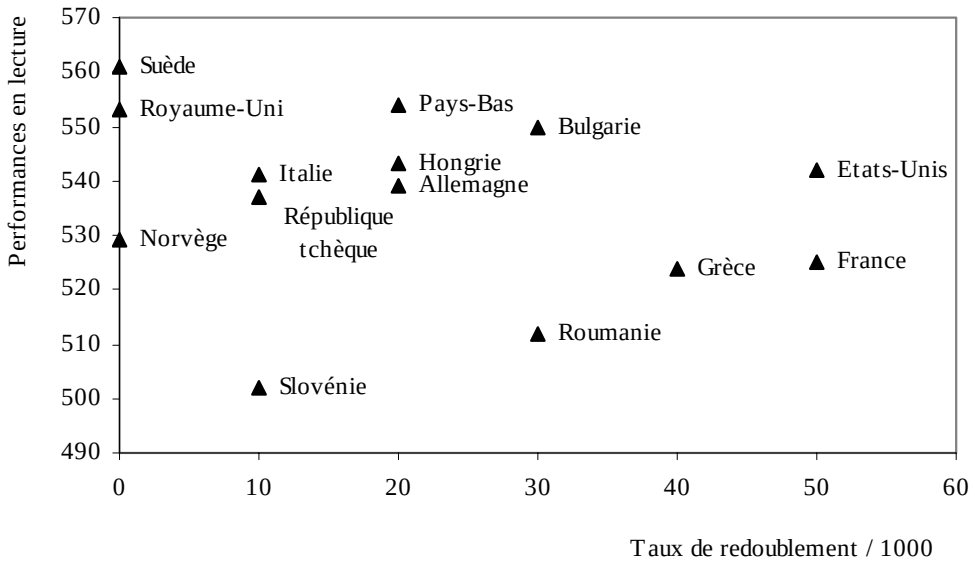
V.1.2. Le redoublement et l'efficacité

Les données des deux graphiques ci-après se réfèrent aux résultats de PIRLS dans le domaine de la lecture et de PISA dans le domaine de la compréhension de l'écrit[7], données mises en perspective avec les proportions de redoublants déclarées par les pays concernés.

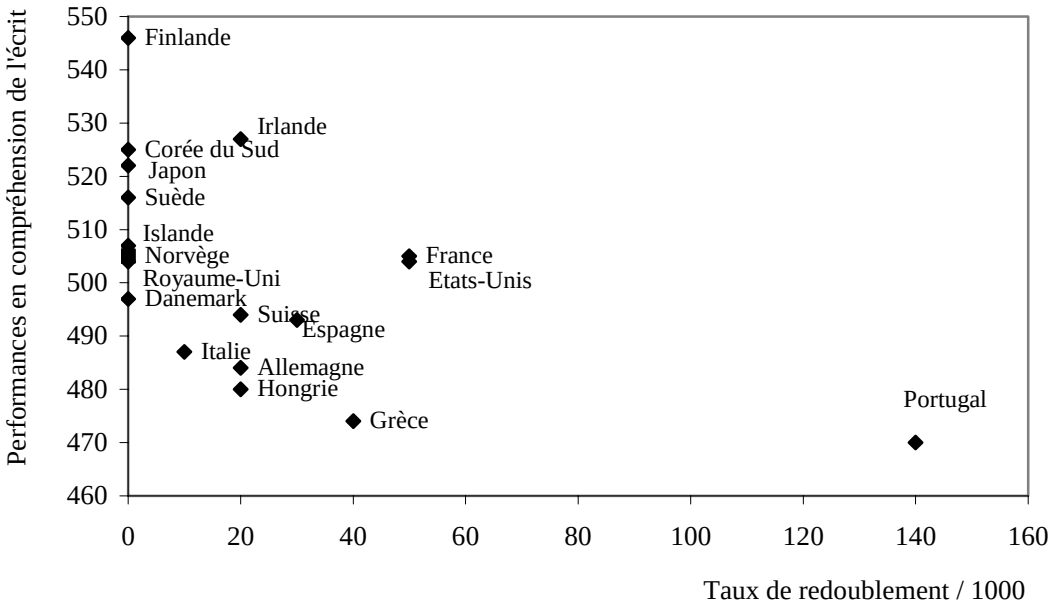
---

[1] Progress in International Reading Literacy Study.
[2] Programme for International Student Assessment.
[3] PISA 2000 a surtout porté son attention sur le premier domaine. Le cycle PISA 2003 mettra l'accent sur le second tandis que le troisième sera valorisé dans PISA 2006.
[4] Third International Mathematics and Science Study. Il est prévu de reconduire cette étude en 2006.
[5] Ainsi, seize pays ont participé aux deux programmes Reading Literacy et TIMSS mais seuls sept d'entre eux, dont la France, ont pratiqué les deux évaluations avec des élèves d'âge moyen quasi-identique et au même niveau scolaire.
[6] Les deux enquêtes internationales les plus récentes ont fait l'objet d'analyses spécifiques, communiquées dans plusieurs publications du ministère de l'Éducation nationale, parmi lesquelles deux « Notes d'information » indiquées dans la bibliographie.
[7] Par compréhension, les chercheurs de cette étude entendent la capacité de comprendre, d'utiliser et de réfléchir sur des textes écrits pour pouvoir prendre une part active à la vie en société. C'est une capacité plus large qu'un simple décodage et une compréhension littérale d'informations écrites. Ainsi le concept de la compréhension de l'écrit s'articule-t-il autour de trois dimensions : le type de tâche de lecture, la structure de l'écrit et l'usage auquel est destiné le texte.

Graphique 6 : Les performances en lecture et les taux de redoublement par pays



Graphique 7 : Les performances en compréhension de l'écrit et les taux de redoublement par pays



Nous constatons que les pays les plus adeptes du redoublement n'ont pas de meilleurs résultats que ceux qui le pratiquent modérément ou qui le réfutent. Le redoublement n'apporte pas de valeur ajoutée quant au niveau moyen de la population d'élèves[1]. La tendance serait plutôt en sens opposé (la Suède est performante dans les deux épreuves, les pays favorisant la promotion automatique sont dans le peloton de tête pour PISA) alors que, selon MEURET[2] (2002), ces enquêtes internationales tendent à favoriser les pays à redoublement. Cet économiste de l'éducation attire notre attention sur le fait qu'elles observent le niveau scolaire où sont scolarisés majoritairement des élèves d'une tranche d'âge donnée alors même que dans les pays à redoublement, les élèves les plus faibles de la cohorte principale ne sont plus dans la population observée : ils sont remplacés par des élèves plus âgés qui ont ainsi redoublé et qui, si le redoublement est efficace, sont meilleurs que les élèves de la cohorte principale ayant redoublé.

Dans leur étude caractérisant les systèmes éducatifs et les compétences des jeunes de quinze ans dans vingt-cinq pays, DURU-BELLAT *et alii* (2004, 64-67) mettent en évidence que « *cette variable redoublement dans le secondaire entretient une relation négative et significative avec les résultats moyens en écrit (r = - 0,46), en mathématiques et en sciences.* » Ils montrent que non seulement la pratique du redoublement n'améliore pas les résultats des élèves, mais tend à les amoindrir quand ces derniers sont mesurés à un âge donné. Dans le rapport adressé à la D.E.P., il est écrit que « *plus un pays compte d'élèves en retard à quatorze ans*[3]*, moins sa performance moyenne est bonne*[4]. »

---

[1] Nous précisons que les moyennes internationales et les écarts-types des deux épreuves sont fixés respectivement à 500 et 100. Les moyennes des pays de l'OCDE dans les deux épreuves sont respectivement égales à 529 et 500.

[2] MEURET D., "Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation", I.U.F.M. de Cergy-Pontoise, 16 janvier 2002.

[3] Ces pourcentages d'élèves en retard scolaire à quatorze ans sont très variés : proches de zéro dans le Royaume-Uni, ils s'élèvent à 40 % au Portugal (37 % en France).

[4] Ibid, p. 65.

L'analyse originale conduite dernièrement à partir de ces mêmes données internationales par deux chercheurs de la DEP met en évidence le fait que le redoublement pratiqué en France joue le rôle d'« *un mécanisme de filiarisation de la scolarité d'une génération* ». En examinant les performances en compréhension de l'écrit des élèves français selon la classe fréquentée à quinze ans[1], ROCHER et COSNEFROY (2005) constatent que les élèves à l'heure à quinze ans et scolarisés en seconde générale et technologique obtiennent les meilleurs résultats parmi les trente et un pays concernés (supérieurs à ceux des finlandais régulièrement en tête dans ces palmarès internationaux) alors qu'à l'inverse, les élèves en retard se situent en queue de peloton (les élèves scolarisés en troisième se situent dans la moyenne des quatre pays les plus faibles tandis que ceux qui sont encore en quatrième affichent un niveau de compétence du même ordre que celui des élèves brésiliens, les plus faibles dans cette enquête). Deux remarques enrichissent ce premier résultat : d'une part, ces positions marquées sont similaires dans les deux autres domaines évalués (les mathématiques et les sciences) ; d'autre part, les faibles compétences des élèves en retard ne sont pas une spécificité française puisque d'autres pays adeptes du redoublement tels que l'Espagne ou la Belgique (en Communauté Française) dressent le même constat. À un niveau macroscopique, il est établi que le redoublement ne permet pas aux élèves de maintenir l'écart (a fortiori de le réduire) en terme de niveau scolaire avec les élèves ayant une progression linéaire dans le cursus ordinaire.

Cette absence de relation entre une proportion importante de redoublants et un niveau élevé de performances est également mise en évidence au sein même d'un système éducatif lorsque des évolutions temporelles liées à la politique du redoublement sont constatées. Ainsi, à une même épreuve de lecture - compréhension de texte proposée à un échantillon représentatif d'élèves français de CM2 en juin 1997, comparable à un échantillon constitué en 1987[2], il a été constaté une grande stabilité des résultats[3] alors

---

[1] Ces élèves français âgés de quinze ans sont scolarisés principalement en seconde générale et technologique (48,2 %) lorsqu'ils sont à l'heure alors que les élèves en retard le sont en troisième (36,5 %), voire en quatrième (7,1 %). Les autres élèves (8,2 %) sont dans des situations variées (enseignement adapté et spécialisé, dispositifs d'alternance…).

[2] M.E.N., "Comparaison des performances en lecture - compréhension des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997)", Note d'information 98-38 (1998).

[3] Il faut toutefois souligner la difficulté de réaliser des études temporelles dans la mesure où, si toutes les précautions sont prises au niveau statistique afin de garantir la comparabilité des scores des élèves, il n'en

même qu'au cours de cette période, la proportion des élèves arrivant en fin d'études primaires sans avoir redoublé a significativement augmenté (62,2 % *vs* 80 %).

Au-delà d'un niveau moyen de performance, il est intéressant de porter un regard particulier sur les élèves aux performances les plus contrastées dans chacun des pays concernés. Pour ce faire, nous nous référerons de nouveau aux données PISA et aux deux niveaux les plus extrêmes de compétences liées à la compréhension de l'écrit, niveaux[1] définis par rapport à l'ensemble des scores obtenus par les deux cent cinquante mille élèves concernés par cette étude à grande échelle. À la lecture du tableau ci-après, nous relevons que les pays adeptes de la promotion automatique n'ont rien à envier aux pays adeptes du redoublement tant du point de vue de leur capacité à prendre en charge les élèves les plus faibles que de celle à favoriser les acquisitions des élèves les plus performants. À ce titre, la Finlande se révèle être particulièrement efficace puisque seul 1,7 % de ses élèves se situe au premier niveau pour 18,5 % dans le niveau le plus élevé. Deux idées préconçues sur le redoublement peuvent ainsi être réfutées. La première est de le considérer comme une mesure efficace pour limiter le nombre d'élèves faibles (ce n'est pas un antidote contre l'échec scolaire), la seconde est de le considérer comme une mesure efficace pour favoriser l'émergence d'un plus grand nombre d'élèves forts (ce n'est pas un bon parti pour l'élite scolaire). Le nivellement par le bas, tant redouté par les acteurs à l'évocation d'un non-recours au redoublement ou à celle de l'organisation plus systématique de classes hétérogènes, n'apparaît être qu'un « tigre de papier ».

---

demeure pas moins que des facteurs externes peuvent influencer les résultats (par exemple, l'évolution des pratiques d'enseignement), facteurs dont l'importance est difficilement mesurable.

[1] Cinq niveaux de compétences et de connaissances ont été définis dans le domaine de la compréhension de l'écrit en fonction du degré de difficulté des items proposés. Cependant, six niveaux d'élèves sont à considérer car un certain nombre d'élèves n'ont pas réussi à mettre en œuvre les compétences les plus élémentaires que cette étude cherchait à mesurer.

Tableau 14 : Les pourcentages d'élèves aux deux niveaux les plus contrastés en compréhension de l'écrit (PISA)

	Niveau le plus faible (moins de 335 points)	Niveau le plus fort (plus de 625 points)
Allemagne	9,9	8,8
Corée du Sud	0,9	5,7
Danemark	5,9	8,1
Espagne	4,1	4,2
États-Unis	6,4	12,2
Finlande	1,7	18,5
France	4,2	8,5
Grèce	8,7	5,0
Hongrie	6,9	5,1
Irlande	3,1	14,2
Islande	4,0	9,1
Italie	5,4	5,3
Japon	2,7	9,9
Norvège	6,3	11,2
Portugal	9,6	4,2
Royaume-Uni	3,6	15,6
Suède	3,3	11,2
Suisse	7,0	9,2
Moyenne de l'OCDE	6,0	9,5

Source : OCDE (2001), p. 266.

De manière répétée, les données empiriques s'opposent à l'affirmation selon laquelle la promotion automatique s'accompagne d'un affaiblissement des exigences scolaires et par là-même du niveau moyen d'acquisitions. Quant au redoublement, il est illusoire, selon GRISAY[1] (2000), de le considérer comme un outil de régulation efficace de l'hétérogénéité quel que soit le niveau d'analyse appréhendé (la classe, l'établissement scolaire ou le système éducatif lui-même). Au travers ce dernier résultat, nous approchons la double préoccupation inhérente à tout système d'enseignement : prendre en charge

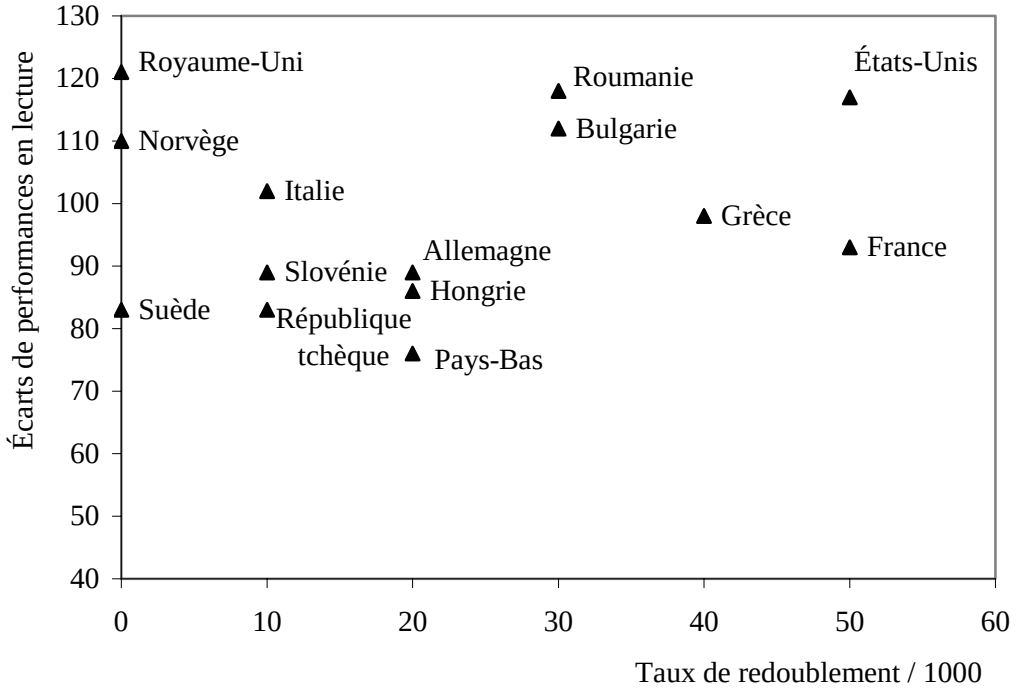
[1] A. GRISAY, "Redoublement ou aménagement du curriculum", Cambios pedagogicos y fracaso escolar, Madrid, 2000.

efficacement les élèves les plus faibles sans pénaliser les élèves les plus forts. Plus les écarts entre les uns et les autres seront maîtrisés, plus l'équité pédagogique sera forte.

V.1.3. Le redoublement et l'équité

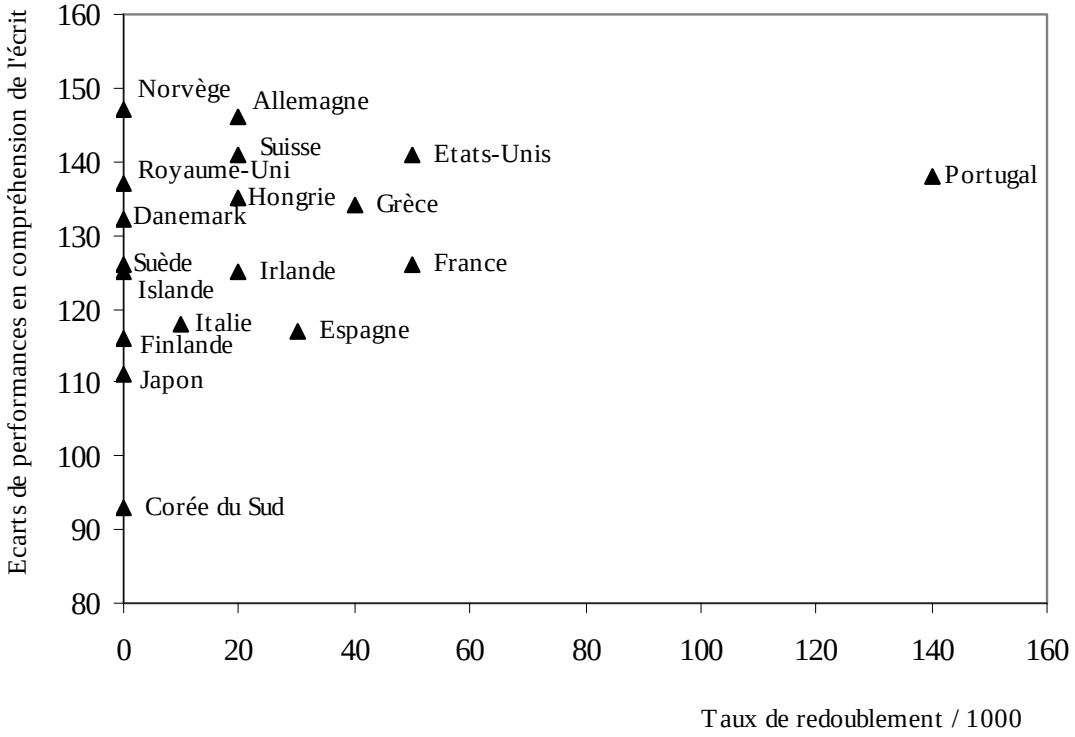
Nous allons comparer la variation des performances au sein de chaque pays avec sa performance moyenne en nous centrant sur les écarts entre les deux quartiles de la distribution des scores les plus contrastés.

Graphique 8 : Les écarts de performances en lecture (PIRLS) et les taux de redoublement par pays



Précision : La moyenne des écarts interquartiles des pays de l'OCDE est égale à 99.

Graphique 9 : Les écarts de performances en compréhension de l'écrit (PISA) et les taux de redoublement par pays



Précision : La moyenne des écarts interquartiles des pays de l'OCDE est égale à 136.

Les pays adeptes du redoublement n'obtiennent pas en moyenne de meilleurs résultats que les pays prônant la promotion automatique. Nous notons au contraire que, en ce qui concerne les élèves les plus âgés, des pays tels que la Corée du Sud, le Japon ou la Finlande se distinguent par leur capacité à minimiser les écarts entre les élèves aux performances scolaires les plus contrastées. En résumé, les pays qui n'ont pas ou peu recours au redoublement ne pénalisent ni leurs élèves les plus faibles ni leurs élèves les plus forts, tout en maîtrisant les écarts de performances entre les uns et les autres. La variabilité « naturelle » des performances entre élèves est appréhendée plus efficacement dans les systèmes éducatifs privilégiant la fluidité des parcours scolaires, ce qui correspond bien à la conception de l'égalité des chances que se font ces pays, en particulier situés au Nord de l'Europe. Ainsi, Pekka KUPARI, chercheur à l'Institut pour la recherche sur l'éducation à l'université de Jyväskylä, considère que, en Finlande, il est admis par tous

qu'il est possible de « *soutenir les élèves autrement qu'en leur imposant le redoublement*[1]. »

Cette réussite est-elle due à un investissement plus conséquent dans l'éducation ? De manière générale, existe-t-il une relation positive entre la dépense d'un pays pour son système éducatif et le rendement scolaire de ce dernier ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous allons nous référer à l'un des indicateurs internationaux de l'enseignement élaboré par l'OCDE depuis 1992, les dépenses au titre des établissements d'enseignement[2] en pourcentage du produit intérieur brut.

V.1.4. Le redoublement et les dépenses d'éducation

Le graphique suivant met en perspective les performances en mathématiques des jeunes de quinze ans avec les dépenses (exprimées en pourcentage du PIB de chaque pays pour l'année 2000) engagées jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. De manière globale, la relation positive entre ces deux variables n'est pas linéaire : il ne suffit pas d'investir plus dans le domaine de l'Éducation pour que mécaniquement le niveau moyen des compétences des élèves (pour les pays développés) s'élève[3]. S'il est vrai que les pays qui pratiquent la promotion automatique consacrent à la scolarité obligatoire une part de leurs richesses plus importante (2,7 % pour la Norvège, 2,8 % pour le Danemark ou 2,7 % pour la Corée du Sud) que la moyenne des pays de l'OCDE[4] (égale à 2,2 %), il s'avère que

---

[1] "Le redoublement à l'école : le pour et le contre" Le Monde samedi 11 décembre 2004 : 12.

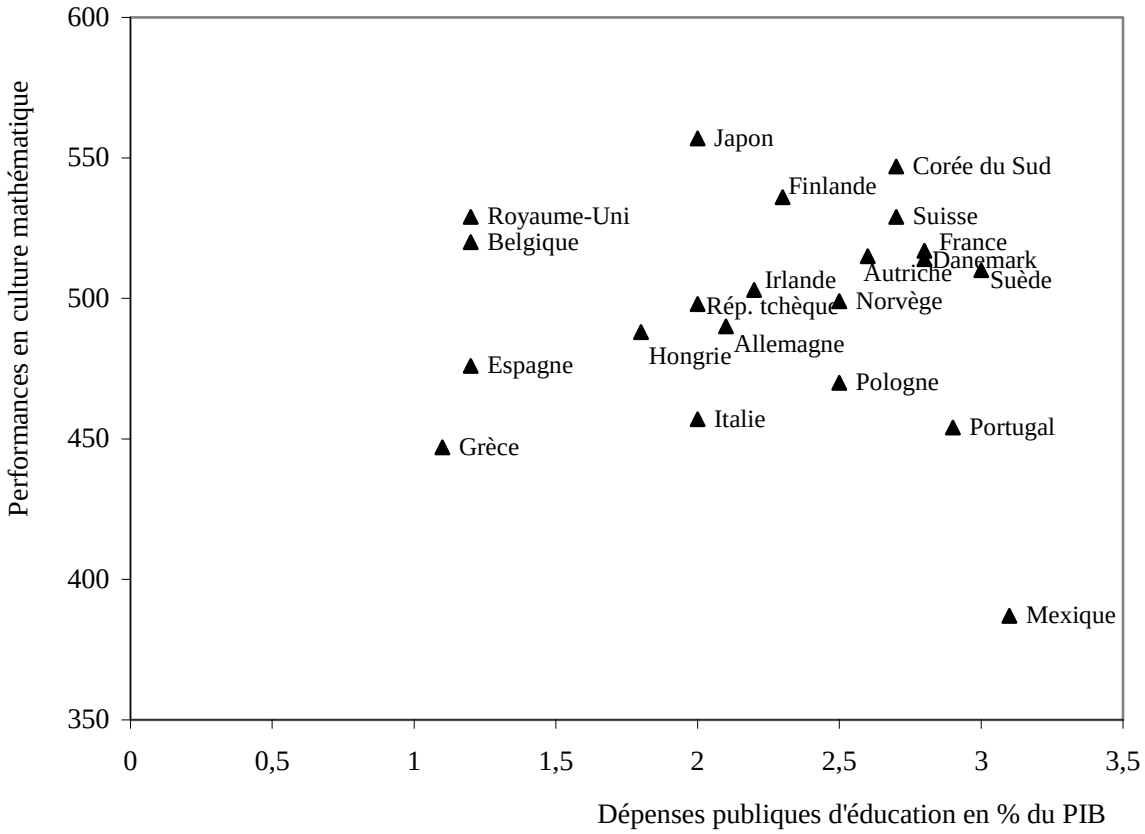
[2] Selon la définition retenue par l'OCDE (2001, 476-477), les établissements d'enseignement sont des entités qui proposent des services éducatifs aux individus et / ou à d'autres établissements. Ceux qui ont une vocation pédagogique dispensent des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou pratiquent une forme d'enseignement à distance.

[3] Nous n'oublions pas que des choix peuvent être opérés par certains pays. Ainsi, le Danemark, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont décidé d'accroître les dépenses consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire, tandis que l'Espagne, l'Italie et le Japon ont récemment mis l'accent sur l'enseignement tertiaire.

[4] Rappelons que, dans les pays de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire et secondaire. Il représente en moyenne 93 % du financement global.

d'autres pays adeptes du redoublement (le Portugal ou la France) y consacrent une part équivalente sans pour autant en tirer les mêmes bénéfices.

Graphique 10 : Les dépenses publiques d'éducation (primaire et 1er cycle du secondaire) en pourcentage du PIB et les performances des élèves de 15 ans en culture mathématique



Les investissements éducatifs de ces pays adeptes de la promotion automatique dans la scolarité obligatoire ne sont pas lestés par la charge inhérente à la pratique du redoublement, charge que nous nous proposons d'apprécier en ce qui concerne notre école française.

V.2. L'effet du redoublement sur la dépense d'éducation en France

La dépense intérieure d'éducation de la France avoisine en 2002 les cent quatre milliards d'euros, ce qui correspond à 6,9 % de sa richesse nationale et représente un effort financier à hauteur de mille sept cent trente euros par habitant[1]. Les questions de l'usage qui est fait des ressources allouées à l'éducation et des actions à conduire pour que celui-ci soit optimisé se posent de manière récurrente mais plus prononcée lorsque des restrictions budgétaires sont opérées. Le secteur éducatif ne peut échapper à la question du rendement et doit s'interroger, en particulier, sur le rapport entre les dépenses effectuées et le niveau des connaissances affichées par les élèves.

Dans ce cadre de réflexion, il n'est pas illégitime de s'intéresser à la part spécifique qui incombe au redoublement dans cet investissement éducatif qui a plutôt tendance à augmenter[2] et qui place la France dans le peloton de tête des pays de l'OCDE. Ce coût induit par les redoublements n'est pas une préoccupation récente des pouvoirs politique et éducatif. Dès 1962, VAN VLIET[3] posait la question du poids du redoublement dans le budget de l'Éducation nationale. En 1987, les instances officielles françaises[4] soulignaient que les redoublements à l'école élémentaire représentaient globalement un sureffectif de dix pour cent et engendraient un alourdissement de quelque dix milliards (de francs, année 1984) des coûts du premier degré.

Il apparaît utile d'actualiser ces estimations en tenant compte des taux de maintien et des coûts de scolarité plus de vingt-cinq ans après. Le ministère de l'Éducation propose des estimations de dépenses pour chacun des niveaux d'enseignement de notre système

---

[1] DPD, L'état de l'École 13 (2003) : 12-13.
[2] De 1974 à 2002, la dépense d'éducation a connu un taux de croissance annuel moyen de 2,5 % supérieur à celui du PIB, en hausse de 2,2 % par an sur cette période.
[3] W. VAN VLIET, "Les années perdues", Population 3 (1962) : 531-544.
[4] Journal Officiel de la République Française du 18 novembre 1987, p. 42, cité par M. CRAHAY (1992, 35).

éducatif[1], ce qui permet d'une part d'apprécier la dépense moyenne annuelle par type d'élève et, d'autre part, de calculer des dépenses théoriques pour une scolarité type (qui se déroule selon une séquence choisie en étant valorisée au prix de sa dernière année). Le tableau suivant répertorie les informations pour l'année 2002 en se centrant sur les niveaux primaire et secondaire de notre système éducatif. Les dépenses moyennes annuelles par élève[2] varient beaucoup selon le niveau d'enseignement : de 4 160 euros pour un élève de préélémentaire à 10 580 euros pour un élève du second cycle technologique.

Tableau 15 : La dépense moyenne annuelle par élève, en 2002, dans l'enseignement primaire et secondaire

Niveau d'enseignement			Dépense globale (en milliards d'euros)	Effectifs (milliers)	Dépense par élève (en milliers d'euros)
1er degré	Préélémentaire		10,2	2 462,2	4,16
	Élémentaire		16,8	3 748,1	4,48
2e degré	1er cycle		22,5	3 169,0	7,10
	2e cycle	Général	8,8	1 049,3	8,40
		Technologique	4,7	446,1	10,58
		Professionnel	7,4	751,4	9,86

Source : Repères et Références Statistiques (2003), p. 275.

Ces dépenses moyennes sont égales à la somme des dépenses totales des unités de financement du compte de l'éducation, divisée par le nombre d'élèves scolarisés à chaque

[1] La dernière publication traitant exclusivement de cette thématique est la suivante : M.E.N., "Le compte de l'éducation et le compte de l'enseignement supérieur - Années 1998 à 2001", Les dossiers d'Éducation & formations 140 (2002).

[2] Les dépenses moyennes par élève prennent en compte la totalité des dépenses, à savoir les dépenses courantes et les dépenses en capital ainsi que l'intégralité des activités dans les établissements publics et privés, à l'exception des activités extrascolaires et de formation continue.

niveau d'enseignement. Ainsi, les élèves qui redoublent pendant l'année scolaire 2001-2002 (ou qui ont redoublé les années précédentes) sont-ils pris en compte dans cette estimation. C'est pourquoi nous devons apprécier le sureffectif dû aux redoublants, à chaque niveau d'enseignement, avant de pouvoir évaluer l'impact financier global des redoublements.

V.2.1. Les sureffectifs dûs aux redoublements

Pour ce faire, nous allons prendre en compte les élèves en retard scolaire à chacun des niveaux d'enseignement en nous centrant sur la scolarité obligatoire car la finesse des statistiques ministérielles disponibles ne nous permet pas de répliquer cette analyse en ce qui concerne le second cycle du secondaire.

Tableau 16 : Les sureffectifs dûs aux redoublements, de l'école maternelle jusqu'au collège

	1 an de retard	2 ans de retard [a]	Nombre théorique d'années d'études (pour 100 élèves)	Nombre d'années dues aux redoublements	Sureffectif (en %)
Préélémentaire	2,2		300 [d]	2,2	0,7
Élémentaire	16,1	1,2	500	18,5 [e]	3,7
1er cycle du secondaire	8,8 [b]	4,5 [c]	400	17,8 [f]	4,5

(a) Estimation basse car les statistiques disponibles ne permettent pas de dénombrer les élèves qui ont plus de deux ans de retard.

(b) 27,1 - (2,2 + 16,1) = 8,8

(c) 5,7 - 1,2 = 4,5

(d) La scolarisation maternelle débutant à trois ans, d'une durée de trois ans, concerne 100 % des enfants.

(e) 16,1 + (1,2 * 2) = 18,5

(f) 8,8 + (4,5 * 2) = 17,8

En ce qui concerne le premier cycle du secondaire, les taux de retard scolaire en fin de scolarité (égaux à 27,1 pour une année de retard et à 5,7 pour au moins deux années de retard) tiennent compte de la répartition des élèves dans les différents types de classes et des taux de maintien respectifs. Le tableau ci-après permet de mieux comprendre comment ces deux estimations ont été obtenues.

Tableau 17 : La répartition des élèves en dernière année de collège

	% de l'effectif total	% d'élèves avec un an de retard	% d'élèves avec au moins deux ans de retard
3e générale	94,5	28,3	5,9
3e d'insertion	0,4	22,6	2,2
3e technologique	4,5	26,0	2,7
CPA - CIPPA - UPI, classes relais (a)	0,6	28,1	10,5
Ensemble	100,0	27,1 (b)	5,7 (c)

(a) CPA : Classe préparatoire à l'apprentissage
CIPPA : Cycle d'insertion pré-professionnelle par alternance
UPI : Unité pédagogique d'intégration

(b) [(28,3 * 94,5) + (22,6 * 0,4) + (26 * 4,5) + (28,1 * 0,6)] = 27,1

(c) [(5,9 * 94,5) + (2,2 * 0,4) + (2,7 * 4,5) + (10,5 * 0,6)] = 5,7

À partir des ces estimations des sureffectifs générés par les redoublements, il est relativement aisé d'apprécier le surcoût induit.

V.2.2. Le surcoût dû aux redoublements

Connaissant les dépenses consacrées à chacun des trois niveaux d'enseignement considérés (préélémentaire, élémentaire et premier cycle du secondaire) et les sureffectifs générés par les redoublements (en tenant compte des éventuels redoublements répétés pour un même élève), nous pouvons estimer la dépense globale inhérente à cette mesure lorsque celle-ci est prise tout au long du cursus scolaire dit obligatoire.

Tableau 18 : Les dépenses supplémentaires générées par les redoublements

Dépenses exprimées en milliards d'euros	Dépense globale	Sureffectifs (en %)	Dépenses générées par les redoublements
Préélémentaire	10,2	0,7	0,7140
Élémentaire	16,8	3,7	0,6216
1er cycle du secondaire	22,5	4,5	1,0125
Total	49,5	---	2,3481

Ainsi les redoublements inhérents à la scolarité obligatoire en France génèrent-ils une dépense supplémentaire estimée à plus de 2,3 milliards d'euros, ce qui correspond à 4,7 % de l'ensemble des dépenses consacrées à ces niveaux d'enseignement. Cette estimation est du même ordre que celle proposée dans l'analyse conduite par des chercheurs de la DEP sur le traitement de la difficulté scolaire[1] (égale à 2,24 milliards d'euros). Toute mesure incitative ou volontariste qui réussirait à réduire substantiellement, voire à supprimer, les taux de redoublement aurait pour conséquence directe une réduction sensible des coûts de

[1] DEP, "Dix-huit questions sur le système éducatif - Synthèse des travaux de la DEP", Éducation & Formations 66 (2003) : 23-38.

l'enseignement. Comme le révèle l'étude précitée, nous pouvons supposer que supprimer le redoublement n'entraîne pas une diminution équivalente du nombre de classes ou d'enseignants. Si nous reprenons l'hypothèse d'un gain deux fois moindre, l'abandon du redoublement engendre directement une économie de moyens de plus de 1,1 milliard d'euros. Cette manne financière pourrait éventuellement être consacrée à développer d'autres formes d'aide aux élèves en difficulté car nous savons par ailleurs que l'échec scolaire coûte cher à tous les systèmes éducatifs[1]. Restent toutefois posées les questions de l'efficacité et du choix de ces voies alternatives au redoublement. L'estimation du coût économique du redoublement pour la collectivité est élevée. Du seul point de vue de l'analyse coût / efficacité, la mesure du redoublement mériterait d'être abolie. Cette dépense supplémentaire ne se justifie pas car elle n'induit ni un accroissement du niveau moyen d'éducation, ni une réduction des écarts de compétences entre les élèves forts et faibles.

Cependant, si les systèmes éducatifs adeptes du redoublement ne tirent pas les bénéfices attendus à un niveau global puisque cette pratique obère leurs résultats d'ensemble, il est nécessaire d'apprécier les effets de celle-ci au niveau des principaux acteurs concernés : les élèves et leurs familles.

---

[1] En 1984, un rapport du Comité Économique et Social soulignait que 30 % du budget alloué à l'éducation étaient consacrés à l'échec scolaire. Cette estimation prenait en compte les dépenses liées aux dispositifs de soutien, aux aides individuelles ainsi qu'aux redoublements.

VI. Les effets du redoublement sur les élèves et leurs familles

Le premier domaine investi est celui du coût économique d'une telle mesure pour les parents et ce pour des raisons qui dépassent le seul intérêt d'une transition de circonstance avec le chapitre précédent.

VI.1. Le coût économique du redoublement pour les familles

Se poser la question de la charge financière supplémentaire n'est pas infondé dans la mesure où cette décision touche inégalement les familles qui disposent elles-mêmes de ressources inégales. Par analogie avec le système éducatif de la nation[1], nous pouvons considérer que les ressources des ménages allouées à l'éducation des enfants sont limitées et qu'elles doivent être gérées au mieux, et ce d'autant plus que ce sont les familles les moins aisées économiquement qui sont en moyenne les plus concernées par un redoublement[2], voire par des redoublements, d'un ou de plusieurs de leurs enfants au cours des scolarités primaire et secondaire. L'aspect cumulatif des années d'études (et des éventuels arrêts) est un élément dont il faut tenir compte dans notre analyse car nous avons déjà souligné le fait qu'un redoublement précoce en appelle parfois un autre.

---

[1] Cependant, cette analogie ne résiste pas à l'analyse des degrés de liberté respectifs dans cette décision : le redoublement, dans la plupart des cas et en particulier à l'école primaire, « s'impose » aux familles (en tant que décision fondée prise dans l'intérêt de leur enfant) alors que le système éducatif a le libre choix d'y recourir (avec plus ou moins d'intensité) ou pas. Nous nous interrogerons ultérieurement sur cette notion de « libre choix » en nous demandant si, en réalité, notre école française actuelle peut fonctionner sans cette mesure.

[2] Rappelons que le redoublement au CP s'observe parmi 8 % des enfants d'ouvriers et 13 % des enfants d'inactifs, et parmi seulement 1 % des enfants de cadres.

Outre le fait que le redoublement concerne principalement les familles aux ressources les plus modestes, il est utile de rappeler que l'accès aux filières « non nobles » du second cycle de l'enseignement secondaire leur est, en grande partie, réservé. Ainsi, si 26,8 % des élèves (issus de 3e) accèdent au second cycle professionnel, de fortes disparités sociales caractérisent cette orientation : 40,5 % parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés pour 6,5 % des enfants d'enseignants. Or, ces études à caractère professionnel génèrent des dépenses supplémentaires pour les familles[1] relativement à celles à caractère général ou technologique, charges liées en particulier à l'équipement matériel individuel nécessaire et aux tenues vestimentaires spécifiques. Cette combinaison de facteurs défavorables est une nouvelle illustration de ce que WALBERG et TSAÏ (1983) appellent de façon imagée « l'effet Mathieu[2] » : ceux qui sont désavantagés sur un aspect le sont souvent sur beaucoup d'autres. Ainsi, les enfants issus de familles socio-économiquement désavantagées (et qui en moyenne sont plus nombreux que dans les familles plus aisées) seront plus concernés que les autres par le redoublement, qui en appelle parfois un autre et qui « favorise » une orientation dans les filières professionnelles plus onéreuses que les autres (à nombre d'années de scolarité équivalent).

Peu de données sont disponibles dans le domaine des dépenses des familles liées à l'éducation par type de scolarité. Nous prendrons appui sur les données du ministère de l'Éducation nationale qui, pour chaque rentrée scolaire, estime la dépense des familles[3] en fonction du niveau d'enseignement sur la base d'une enquête réalisée à partir d'un panel de consommateurs de huit mille ménages. Ainsi, à la rentrée 2002[4], la dépense moyenne[5] est de 67 € pour un écolier, de 125 € pour un collégien et de 169 € pour un lycéen. Nous

---

[1] Il en est de même pour le système éducatif : en 2002, une année d'étude d'un lycéen s'élevait à 8 410 euros dans l'enseignement général pour 9 870 euros dans l'enseignement professionnel. Ainsi, une scolarité menant à un baccalauréat professionnel coûte 13,5 % de plus qu'une scolarité menant au baccalauréat général et technologique.

[2] H. J. WALBERG & S. L. TSAÏ, "Mathew effects in education", American Educational Research Journal 20 (3) (1983) : 359-373.

[3] Il y a une légère surestimation du coût réel de la rentrée supporté par les familles car ne sont pas pris en compte ni les moyens alloués par l'État (les allocations de rentrée scolaire, les bourses, les abattements fiscaux) ni les aides ponctuelles des collectivités territoriales. Ceci étant, les estimations ministérielles restent très inférieures à celles conduites par d'autres organismes tels que la Confédération syndicale des familles.

[4] M.E.N., "Le coût de la rentrée scolaire pour les familles. Année 2002", Note d'information 03-28 (2003).

[5] Ces dépenses moyennes masquent des disparités liées en particulier au nombre d'enfants à charge (plus la famille compte d'enfants en âge scolaire, moins elle dépense pour chacun) et à la catégorie

pouvons regretter, pour ce dernier niveau, que les données collectées ne permettent pas de différencier les dépenses liées à un enseignement général de celles engagées dans le cadre d'une scolarité en lycée professionnel. Les foyers interrogés estiment réaliser au moment de la rentrée scolaire, en moyenne[1], environ la moitié du total des dépenses scolaires d'une année, auxquelles se greffent des achats et équipements pédagogiques non obligatoires[2] d'un montant moyen de 203 € que la quasi-totalité des familles engage. Les dépenses familiales annuelles sont alors estimées à 331 € pour un écolier, à 458 € pour un collégien et à 494 € pour un lycéen. Ces résultats sont du même ordre que ceux obtenus par GENELOT (2000) dans le cadre d'une étude sur les dépenses et les pratiques éducatives familiales.

À partir de ces données, nous pouvons estimer le coût d'une « scolarité type » conduisant à l'obtention d'un baccalauréat et la charge supplémentaire inhérente au(x) redoublement(s) lorsque celui-ci (ceux-ci) augmente(nt) la durée du parcours scolaire.

Tableau 19 : Les dépenses familiales moyennes par élève selon les niveaux d'enseignement (au prix de 2002)

	Primaire	Collège	Lycée	Total
Durée (en années scolaires)	8 [(a)]	4	3	15
Dépenses (en euros)	2 648	1 832	1 482	5 962

(a) dans l'hypothèse « basse » d'une entrée à l'école maternelle à trois ans.

socioprofessionnelle du chef de famille (les employés et les inactifs dépensent plus que les cadres).
[1] 53 % pour un écolier, 49 % pour un collégien et 58 % pour un lycéen.
[2] Les cahiers de vacances, les livres et les logiciels éducatifs sont les achats les plus fréquents.

Ainsi, si aucun redoublement n'altère la scolarité d'un élève, la charge financière pour une famille s'élève à 5 962 € pour que ce dernier obtienne un baccalauréat. Prenons le cas d'une famille ayant deux enfants ayant obtenu l'un le Brevet d'Études professionnelles[1] (avec un redoublement à l'école primaire) et l'autre le baccalauréat professionnel (avec un redoublement au collège et un autre au lycée). La dépense familiale pour ces deux scolarités est estimée à 12 713 €[2] dont 10,1 % au seul titre des redoublements[3]. Cette dépense supplémentaire n'est pas négligeable pour ces familles, et ce d'autant plus que la plupart d'entre elles investissent significativement davantage[4] que la moyenne (mais pas nécessairement à bon escient). En outre, le principe de gratuité scolaire affiché par le système éducatif est une réalité mise à mal dans les faits.

Cette facette du redoublement, la charge financière familiale supplémentaire, mériterait sans nul doute des investigations plus fines. Cette préoccupation n'est cependant pas étrangère aux familles concernées par les redoublements précoces, en particulier au cours préparatoire. Parmi les trente familles interrogées dans le cadre de cette recherche, cinq d'entre elles l'évoqueront explicitement, parfois sans détours comme celle-ci dont les deux enfants redoublent cette classe[5] : « *Le redoublement, on connaît bien dans la famille. Tous mes (quatre) enfants ont redoublé au moins une fois. Si on comptait les frais que ça fait en plus, ça ferait un « sacré pactole ». À l'école ça va, mais au collège et au lycée, ça coûte cher d'apprendre. Surtout quand on met plus longtemps que les autres.* »

Si cette question du retentissement financier des redoublements pour les familles n'a pas été l'objet de nombreuses recherches, il en est différemment des conséquences sur le plan des acquisitions scolaires des élèves.

---

[1] Dans ce cas, la durée totale de la scolarité est réduite d'une année (deux ans en lycée professionnel au lieu de trois). La dépense s'élève alors à 5 468 €.
[2] (5 468 + 331) + (5 962 + 458 + 494) = 12 713.
[3] [(331 + 458 + 494) / 12 713) * 100] * 100 = 10,09.
[4] C'est le cas en particulier des mères d'origine « modeste » ou de nationalité étrangère. Selon GENELOT (2000, 73), ce phénomène peut être interprété comme « *un signe symbolique de l'importance particulière que ces mères accordent à la scolarité de leurs enfants.* »
[5] Mère de Cynthia et Dylan(c) : cf. annexes p 64.

VI.2. L'efficacité pédagogique du redoublement

Dans les chapitres précédents, ont été évoqués les résultats des redoublants obtenus aux évaluations nationales (CE2, 6e) selon l'ancienneté de leur année de redoublement et comparativement à ceux de leurs camarades « à l'heure ». Cependant, nous devons affiner notre réflexion en nous centrant d'une part sur leurs progressions absolues (en comparant leur niveau scolaire avant et après l'année de redoublement) et relatives (en comparant leur progression scolaire à celle d'élèves faibles comparables qui ont « échappé » à cette décision). En d'autres termes, l'élève qui redouble progresse-t-il pendant son année supplémentaire et, si oui, progresse-t-il significativement plus (ou moins) que s'il avait été promu ? Répondre à la première question ne pose pas de problème méthodologique majeur : la comparaison des acquisitions des redoublants (à la fin de leur année supplémentaire) avec celles de l'année précédente suppose la mise en œuvre d'un protocole classique d'évaluations standardisées. Seul le choix des compétences ciblées par ces évaluations externes peut éventuellement faire l'objet d'un débat contradictoire. La seconde question pose soit un problème d'ordre éthique dans le cas de la mise en œuvre de protocoles expérimentaux purs, soit un problème d'ordre méthodologique dans la mise en œuvre de protocoles « quasi expérimentaux ». De plus, se greffe la question de savoir comment les différences (éventuelles) observées au terme de l'année du redoublement évoluent dans le temps[1].

VI.2.1. Les progressions absolues des redoublants

Les résultats des recherches sont globalement convergents pour ce qui est de ce premier point : au terme de leur année de redoublement, les élèves ont des connaissances d'un niveau supérieur à celui observé en fin d'année scolaire précédente. En se référant aux

[1] Ces considérations méthodologiques, sur lesquelles nous reviendrons, sont particulièrement bien appréhendées par CRAHAY (1996, 147-151).

travaux synthétiques de JACKSON (1975) qui utilise la technique de la méta-analyse[1], la comparaison des scores des redoublants à un certain nombre de tests de compétences scolaires fait apparaître une amélioration significative de leurs résultats : soixante-neuf tests sur soixante-treize (95 %), utilisés dans douze études, concluent à ce résultat. Cette évolution positive conforte la perception des enseignants qui voient dans le redoublement une opportunité de combler une partie des lacunes constatées.

Dans la recherche française conduite par SEIBEL (1983), entre juin et décembre d'une même année civile, les résultats des redoublants se sont sensiblement améliorés : en français, le nombre moyen de questions réussies en décembre est de 37,5 (sur 91) pour 33,4 en juin ; en mathématiques, le nombre moyen de questions réussies en décembre est de 51,1 (sur 112) pour 47,8 en juin. Cette légère progression moyenne, outre le fait qu'elle soit nettement moins importante que celle des promus faibles (dix-sept questions supplémentaires réussies en français, douze en mathématiques), n'est pas homogène : elle masque d'une part des progressions individuelles très modérées, voire des régressions, et d'autre part, des progressions variables selon les domaines évalués[2]. En effet, les progrès peuvent ne pas être significatifs dans les différents champs disciplinaires et, qui plus est, ne pas être observés dans celui dont les résultats faibles obtenus l'année précédente ont pesé fortement dans la décision de redoublement. Ainsi, BAIN (1988) montre que les redoublants peuvent ne pas progresser (et parfois même régresser) dans les matières lacunaires dans lesquelles leurs compétences cognitives restent fragiles. Rappelons que, dans la plupart des cas, le redoublement n'est accompagné d'aucune mesure (institutionnalisée) de remédiation ni d'aucun soutien spécifique et durable en classe : tout se passe comme si était attribuée à cette mesure une vertu « re-médiatrice » en soi.

---

[1] Les méta-analyses prennent en compte les résultats des études qui présentent des garanties méthodologiques établies et traduisent les résultats de chacune d'entre elles sur une échelle commune permettant de mesurer l'impact spécifique de la variable expérimentale. Elles constituent les références les plus sérieuses dans la mesure où une seule étude ne peut certifier d'avoir surmonté tous les problèmes méthodologiques. Cette technique a été développée dans le champ des sciences sociales par GLASS (1977).

[2] Les résultats de cette recherche vont corroborer ces différents constats, en leur apportant un poids supplémentaire eu égard à la pluralité des domaines évalués d'une part et à la fréquence des évaluations proposées (au début et à la fin des deux années de CP) d'autre part.

Ces progressions absolues ne constituent pas cependant un argument déterminant pour apprécier l'efficacité pédagogique du redoublement. Pour ce faire, nous devons apporter des éléments de réponses à notre seconde interrogation : le redoublement ne pourra être considéré comme pertinent sur ce plan que si les progrès des redoublants sont supérieurs à ceux de leurs pairs aux caractéristiques comparables promus en cours supérieur, « suffisamment » supérieurs pour en justifier le coût d'opportunité.

VI.2.2. Les progressions relatives des redoublants

Par déontologie, il ne saurait être envisagé dans le domaine scolaire de mettre en place des dispositifs expérimentaux purs dans lesquels l'affectation des élèves, objectivement repérés en difficulté, serait effectuée (dans le groupe des redoublants ou dans celui des promus) selon le bon vouloir du chercheur. Fort heureusement, le scientifique ne peut avoir de contrôle ni sur le processus du redoublement lui-même, ni sur la désignation des élèves qui en « bénéficient »[1]. Il est seulement responsable de la désignation du groupe de contrôle, composé d'élèves faibles promus, dont il va assurer ultérieurement la comparabilité avec les élèves redoublants. Pour ce type de protocole, l'expression de « *recherche rétrospective avec schéma surimposé* » proposée par (de) LANDSHEERE (1979, 231) apparaît fructueuse et s'inscrit dans la caractérisation des recherches ex post facto[2] suggérée par KERLINGER (1974). Ce dispositif de recherche n'est pas exempt de biais éventuels pouvant affecter les conclusions, dans la mesure où des différences latentes entre les deux groupes d'élèves considérés peuvent ne pas avoir été mises à jour. Le chercheur belge Marcel CRAHAY propose, à ce sujet, une analyse très approfondie des précautions méthodologiques et d'interprétation des résultats à prendre, notamment vis à vis des pré-tests qui mesurent l'état initial des deux groupes et des post-tests qui mesurent l'état après

---

[1] CRAHAY (1996, 148) relève néanmoins trois anciennes études américaines conduites sur un mode qui se rapproche très fortement des règles de la pure expérimentation : KLENE & BRANSON (1929), FARLEY (1936) et COOK (1941).

[2] Cet auteur définit la recherche ex post facto comme une étude empirique et systématique, dans laquelle le chercheur ne peut pas contrôler directement les variables indépendantes parce que leurs manifestations se sont déjà produites ou parce que, par nature, elles ne sont pas manipulables.

traitement. Il souligne le fait que « *l'erreur de mesure, que ces tests comportent inévitablement, peut faire paraître équivalents au départ des groupes dont les capacités cognitives initiales sont en réalité différentes*[1]. » À ce titre, GRISAY (2001, 129) décrit avec beaucoup de précision la manière avec laquelle « […] *l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts* » et, en s'appuyant sur les données empiriques de son étude concernant les effets et le fonctionnement des collèges, propose un type de traitement statistique[2] qui permet d'estimer l'effet vrai du traitement (le redoublement en l'occurrence).

Cette question de la comparabilité de deux groupes, dont l'un est constitué a posteriori en sélectionnant des individus ressemblant autant que possible à ceux de l'autre, est une préoccupation majeure des chercheurs recourant à des méthodes quasi-expérimentales[3]. Notons toutefois en accord avec CRAHAY (2004, 14) que si nous nous référons à l'ouvrage de référence de COOK et CAMPBELL (1979), le qualificatif quasi expérimental est inapproprié en ce sens que cela implique que les chercheurs aient la maîtrise du traitement, celui-ci étant appliqué à des groupes naturellement constitués. Au regard de toutes ces considérations liées aux dispositifs empiriques, cet expert de l'éducation considère « *les recherches sur les effets du redoublement comme paradigmatiques en ce qui concerne les obstacles méthodologiques que tentent de contourner les chercheurs en éducation pour approcher une saisie fiable des effets d'une pratique d'enseignement.*[4]»

---

[1] Ibid., p. 150.

[2] Ce traitement spécifique a été mis au point par HEUCHENNE (1993). Pour l'essentiel, il s'agit d'une analyse LISREL qui génère un modèle de structure des covariances. En s'appuyant sur la description proposée par CRAHAY (2004, 12), cette analyse se caractérise par le fait qu'elle prend simultanément en considération : i) la fidélité globale du post-test ; ii) la fidélité du prétest, dont on se sert pour tenir sous contrôle les compétences initiales des élèves ; iii) l'orientation et l'importance de la corrélation entre traitement et compétence initiale ; iv) une composante appelée tau qui est une expression complexe, où entrent en compte les fidélités déjà citées, mais aussi une corrélation globale éventuelle des erreurs de mesure des pré et des post-tests ainsi que le coefficient de régression du post-test sur le prétest.

[3] Dans la troisième partie de ce travail, nous présenterons une méthode d'appariement par probabilité prédite qui prend en compte cette question des biais de sélection.

[4] Ibid., p. 13.

Ces précautions méthodologiques et épistémologiques étant énoncées, présentons les résultats des principales recherches, pour la plupart américaines, qui ont apprécié les effets pédagogiques du redoublement. Les travaux qui font incontestablement référence dans ce domaine sont ceux de HOLMES et MATTHEWS (1984) qui s'inscrivent dans la lignée de ceux conduits par JACKSON (1975). Ces deux chercheurs, recourant eux aussi à la technique de la méta-analyse en examinant huit cent cinquante recherches internationales (seules quarante recherches seront retenues car offrant suffisamment de garanties sur le plan scientifique), montrent que le redoublement est préjudiciable aux élèves qui en sont l'objet, c'est-à-dire que les redoublants progressent significativement moins que les élèves faibles promus, aux caractéristiques comparables, et ce quelle que soit l'année redoublée (entre la première et sixième année de l'enseignement primaire). Ainsi, l'idée qu'un redoublement serait moins efficace en raison de son caractère trop tardif, pour permettre à l'élève de « refaire son retard », est en fait dénué de fondement. Leur conclusion est sans équivoque : « *Those who continue to retain pupils at grade level do so despite cumulative research evidence showing that the potential for negative effects consistently outweighs positive outcomes.*[1] »

Cette conclusion n'est pas remise en cause, en 1990, lorsque HOLMES publie une nouvelle revue de la littérature. Le tableau ci-après en présente les résultats principaux obtenus à partir des soixante-trois recherches retenues par ce chercheur (dont quarante-quatre faisaient déjà partie de la précédente méta-analyse). Sa lecture attentive appelle plusieurs commentaires : i) tous les effets sont négatifs, à l'exception de l'effet positif de l'image de soi[2] (d'amplitude faible : +.06) ; ii) pour la mesure globale des apprentissages académiques, l'amplitude de l'effet est de -.31 (-.44 dans la précédente méta-analyse) ; iii) l'effet est particulièrement négatif (-.78) concernant les résultats obtenus dans les épreuves conçues par les enseignants, ce qui est une nouvelle expression du concept d'étiquetage (le nombre d'études est néanmoins très faible) ; iiii) l'effet négatif (-.18) attaché à la variable

---

[1] Ibid., p. 232.
[2] C'est une composante psychologique plus difficilement « mesurable » par des tests que les acquis cognitifs. PIERREHUMBERT (1992) souligne que la nature de la relation entre difficultés d'apprentissage et image de soi est plus complexe qu'il n'y paraît. En outre, ce résultat diffère de celui obtenu dans la précédente méta-analyse puisque l'effet du redoublement s'y avérait négatif dans ce domaine (effet égal à -.19).

« attitudes vis-à-vis de l'école » tend à confirmer le fait que le redoublement modifie sensiblement le rapport qu'a l'élève avec le savoir et l'école.

Tableau 20 : L'ampleur de l'effet du redoublement sur une série de variables-critères

	Nombre d'études	Amplitude de l'effet
Effet général	63	-.26
Performances académiques	47	-.31
Performances en langue maternelle	18	-.33
Performances en lecture	34	-.30
Performances en mathématiques	31	-.25
Performances en activités scientifiques	3	-.37
Résultats aux épreuves de l'enseignant	3	-.78
Réactions affectives générales	27	-.21
Développement social	27	-.21
Bien-être émotionnel	10	-.12
Attitudes comportementales	10	-.23
Image de soi	11	+.06
Attitudes vis-à-vis de l'école	10	-.18
Fréquentation scolaire	5	-.22

Lecture : Sont comparés deux groupes d'élèves : le groupe contrôle, composé des élèves faibles promus, et groupe expérimental, composé des redoublants. Les résultats sont exprimés sous forme standardisée : la différence des moyennes des deux groupes, divisée par l'écart-type de la distribution du groupe de contrôle. L'amplitude de la variable « redoublement » est alors exprimée en fractions d'écart-type (elle peut également être convertie en centiles). La distribution au sein du groupe de contrôle étant considérée comme normale, les propriétés de l'écart-type peuvent être utilisées. À titre d'exemple, lorsque l'amplitude de l'effet (négatif) du redoublement est égale à -.30 (d'écart-type) sur les performances en lecture, cela signifie que le résultat moyen du groupe des redoublants est surpassé par 60 % des élèves promus.

Source : HOLMES (1990), p. 20.

L'intérêt de cette recherche, outre le fait qu'elle confirme globalement les résultats de la première méta-analyse (même s'ils sont légèrement moins défavorables pour le redoublement : effet général de -.26 pour -.44 précédemment), est qu'elle différencie les études qui opèrent une comparaison à âge constant (dans ce cas, les élèves promus ont bénéficié des enseignements d'une année supplémentaire) et les études qui opèrent une comparaison à degré scolaire constant (dans ce cas, les élèves redoublants ont un an de plus que les élèves promus). Cette distinction, qui a le mérite de mesurer l'effet à moyen et long terme du redoublement, est transcrite dans le tableau suivant. Lorsque nous examinons la première ligne, nous constatons un écart croissant au fil des années au désavantage des élèves redoublants, avec cependant un nombre réduit d'études retenues pour estimer l'effet à long terme. L'effet négatif de .88 d'écart-type après plus de trois ans est conséquent : il signifie que seuls 20 % des élèves faibles promus ont des performances équivalentes ou plus basses que la moyenne des performances des redoublants. Lorsque nous examinons la seconde ligne du tableau, nous constatons que les performances des deux catégories d'élèves sont équivalentes, à la nuance près que les redoublants ont été pénalisés d'une année supplémentaire pour parvenir au même niveau de compétences. La conclusion du chercheur américain est de nouveau sans appel : « *The weight of empirical evidence argues against grade retention*[1]. »

Tableau 21 : L'effet à moyen et à long terme du redoublement sur les performances académiques

Amplitude de l'effet (nombre d'études concernées)	1 an après	2 ans après	3 ans après	+ de 3 ans après
À âge constant	-.41 (28)	-.64 (5)	-.74 (3)	-.88 (3)
À degré scolaire constant	+.00 (10)	+.02 (7)	-.12 (5)	+.04 (6)

Source : HOLMES (1990), p. 21.

[1] Ibid., p. 28.

D'autres recherches étrangères plus récentes mettent en évidence de façon consistante la prépondérance des effets négatifs du redoublement sur le rendement scolaire des élèves. Parmi celles-ci, l'étude longitudinale sur le redoublement précoce conduite par JIMERSON (1997) est particulièrement intéressante puisque des élèves ayant redoublé entre la maternelle et la troisième année primaire (inclusivement) ont été évalués lors de leur sixième année d'études et à seize ans : dans un cas comme dans l'autre, les contrastes entre les groupes de redoublants et promus faibles comparables ne révèlent aucune différence significative sur le plan des performances scolaires[1].

Dans le domaine de la recherche sur les effets pédagogiques du redoublement à l'école primaire, la contribution française apparaît limitée et datée. La seule étude qui fait référence dans notre pays est celle de SEIBEL (1983), précédemment évoquée, qui a concerné plus de mille élèves scolarisés au cours préparatoire en 1979. Elle confirme que le redoublement ne semble pas conduire, en moyenne, à des évolutions pédagogiques aussi favorables pour les élèves redoublants que pour les élèves faibles promus. L'évolution comparée des deux populations considérées, synthétisée dans le tableau de la page suivante, révèle un écart croissant variable selon les exercices proposés, mais très souvent (dans sept cas sur dix) en faveur des non-redoublants faibles[2]. Les cinq exercices (sur quarante-cinq) où les redoublants progressent davantage que les promus faibles se rapportent tous au domaine mathématique. Ce résultat peut s'expliquer en partie, selon cet auteur[3], « *par une pratique plus fréquente de ce type d'activités qui sont mises en œuvre au début du cycle préparatoire* ».

---

[1] Les évaluations dans le domaine de la « santé émotionnelle » et de « l'acceptation par les pairs » sont à la défaveur du groupe des redoublants.
[2] Dans cette étude, cinq groupes d'élèves ont été distingués a posteriori en fonction d'une part de leurs performances enregistrées (en français uniquement) en fin de premier CP et des décisions du système scolaire d'autre part : trois groupes de non-redoublants (forts, moyens et faibles) et deux groupes redoublants (les anciens redoublants de CP et les nouveaux redoublants de CP).
[3] Ibid., p. 39.

Tableau 22 : L'évolution comparative, entre juin et décembre d'une même année civile, des performances des élèves faibles, redoublants (RD) ou non (NRF).

Nombre d'exercices	RD > NRF	RD = NRF	RD < NRF	Total
Français	0	2	14	16
Mathématiques	5	7	17	29
Total	5	9	31	45

Lecture : Il n'y aucun exercice de français dans lequel l'écart entre les performances en juin des redoublants et des non-redoublants faibles évolue au profit des premiers cités en décembre. Le critère défini par ce chercheur pour que les évolutions des uns et des autres soient significativement différentes est le suivant : la différence d'écart doit être au moins égale à cinq points, ce qui correspond approximativement à un écart-type pour un exercice réussi à 50 % en moyenne par un échantillon de cent élèves.

Source : SEIBEL (1983), p. 33.

Cependant, si à la fin du CP, la décision de passage ou de redoublement semble retentir sur l'évolution des apprentissages ultérieurs des élèves faibles, il apparaît difficile de distinguer dans cette évolution ralentie des redoublants ce qui est de l'ordre de la conséquence de la décision du redoublement (une démobilisation, une moindre stimulation) et ce qui est de l'ordre de la confirmation de la pertinence et de l'opportunité de celle-ci (le redoublement a bien désigné les élèves pour lesquels le pronostic de progression était le plus réservé). Une forme de conclusion consensuelle et provisoire peut être formulée de la manière suivante : en moyenne, le redoublement ne permet pas aux élèves de progresser autant que les élèves les plus faibles ayant été promus. Pour un élève faible, il n'est pas nécessaire de redoubler pour continuer à progresser.

Cette absence de « valeur ajoutée » du redoublement n'est pas attachée à l'enseignement primaire. Nous avons de bonnes raisons de penser qu'il en est de même pour l'enseignement secondaire. GRISAY (1993), dans sa recherche d'envergure sur cent

collèges français, (dé-)montre que le redoublement de la classe de sixième ne permet pas aux élèves redoublants de combler leurs lacunes et les lèse par rapport à leurs condisciples promus (même si l'écart négatif d'un dixième d'écart-type est de faible amplitude). Les travaux de ERNST et RADICA (1993, 1994), qui ont comparé les effets du redoublement dans le cycle d'observation (que constituaient à partir de 1989 les classes de 6e et de 5e) aux autres formes de prise en charge pédagogique (cycle d'observation en trois ans sans répétition d'une année, cycle d'observation en deux ans), confirme cette absence d'effet significatif du redoublement de la première classe du collège. Cependant, les conclusions attachées au second degré doivent être nuancées car d'autres recherches[1] dévoilent des bénéfices liés au redoublement lorsqu'il affecte un autre niveau d'enseignement que la 6e, la limite de ces dernières études étant de ne pas rapporter ces progressions « brutes » des redoublants à celles de leurs condisciples promus.

Les résultats de la plupart des recherches qui étayent les conclusions des nombreux écrits sur le redoublement sont convergents : cette mesure est en moyenne peu efficace, voire nocive, pour les élèves sur le plan des progressions scolaires. Cependant, ces conclusions probantes sont susceptibles de ne pas convaincre les plus ardents défenseurs du redoublement, lesquels peuvent émettre l'hypothèse suivante : le redoublement, en tant que répétition à l'identique d'un niveau d'enseignement, est inefficace mais qu'en est-il si cette décision s'accompagne d'un suivi individuel des élèves concernés ? PAUL (1996, 92) pose la question en ces termes : « *Peut-on dynamiser l'usage du redoublement ?* »

VI.2.3. L'efficacité des redoublements accompagnés

Si les méta-analyses citées précédemment ont mis en évidence un effet moyen négatif du redoublement, il est utile de rappeler que certaines des études retenues soulignaient un effet

[1] En particulier, ERNST et RADICA montrent que les redoublants de 5e (ainsi que les élèves ayant effectué le cycle d'observation en trois ans) comblent une partie de l'écart avec les non-redoublants.

significatif de sens opposé à une condition : proposer des aides spécifiques lors de l'année de redoublement afin que cette dernière ne se résume pas à une seconde année à l'identique. CRAHAY (1996, 169) nous alerte cependant sur l'artefact expérimental puisque « *nous comparons des élèves qui doublent, mais bénéficient de surcroît d'un accompagnement individualisé avec des élèves en difficulté scolaire qui sont promus, mais ne bénéficient d'aucune assistance particulière.* » Le tableau ci-dessous rend compte des deux types de comparaison mis en exergue dans la méta-analyse de HOLMES. Même si le nombre d'études est restreint, il apparaît nettement que le redoublement « gagne » à être accompagné d'aides spécifiques. C'est un argument de plus pour combattre le redoublement « à l'ancienne » et favoriser le maintien dans sa conception la plus dynamique[1] : une prise en compte des acquis et une remédiation individualisée dans les domaines lacunaires ayant conduit à une telle décision.

Tableau 23 : Les études comparant l'effet du redoublement, accompagné ou non, selon l'année d'étude de la décision (versus la promotion)

Amplitude moyenne de l'effet (nombre d'études)	en maternelle	en 1ère année	en 2e année	en 3e année	en 4e année	après la 4e année
Redoublement seul	-.37 (7)	-.54 (9)	-.38 (3)	-.33 (6)	-.36 (6)	-.38 (5)
Redoublement accompagné	+.29 (1)	+.53 (3)	+.74 (1)	+.95 (1)	---	---

Source : HOLMES (1990), p. 21.

Cependant, l'étude de BALITEWICZ (1998), conduite auprès de cinquante-six élèves de septième année primaire, ne s'inscrit pas dans cette tendance : la seule promotion s'y avère plus efficace qu'un redoublement accompagné de remédiations individualisées (à raison de deux séances hebdomadaires de trois heures chacune). Ce chercheur conclut ainsi : « *The results show that, even with remediation, the retained students lagged a year behind their*

[1] Ce « compromis » sera l'objet d'un débat contradictoire dans le neuvième chapitre de cette première partie.

nonretained counterparts. » Cependant la question résiduelle est celle de la comparaison des progressions des redoublants et des promus faibles bénéficiant tous deux d'aides individualisées, de nature et d'intensité comparables. L'étude de LEINHARDT (1980) est, selon CRAHAY (1996, 170), une des seules ayant investi ce domaine de recherche. Les résultats résumés dans le tableau suivant sont sans appel : à aides spécifiques équivalentes, la promotion est plus efficace que le redoublement.

Tableau 24 : La comparaison des scores de lecture de redoublants et de promus faibles ayant bénéficié tous deux d'un accompagnement individualisé

Moyenne (écart-type)	Redoublants (effectif = 44)	Promus (effectif = 32)
Pré-test	11,2 (4,3)	13,3 (2,2)
Post-test	49,9 (17,3)	60,5 (17,9)

Remarque : L'amplitude de l'effet du redoublement (estimée à - 0,61) est légèrement surestimée du fait des résultats significativement supérieurs au prétest des élèves promus à ceux des redoublants.

Source : LEINHARDT (1980).

Dans leur évaluation de l'innovation pédagogique conduite dans les MESA[1] Public Schools, évaluation initiée par un dispositif de recherche très abouti permettant de comparer à âge et à degré scolaire constants la progression sur trois ans des redoublants et promus faibles appariés dans trois domaines (langage, lecture et mathématiques), PETERSON, DEGRACIE et AYABE (1987) ne mettent pas en évidence de différences significatives en faveur des premiers cités. Cette constatation n'est pas démentie par la chercheuse québécoise LEBLANC (1996) qui a comparé les performances scolaires de quatre groupes d'élèves de troisième année primaire (dans les écoles catholiques de Montréal) constitués à partir de deux types de variables : la décision (redoublement *vs*

[1] Ville cosmopolite de l'Arizona.

promotion) et l'intervention (tutorat *vs* sans tutorat). Les résultats, dont la portée toutefois est ternie par des incertitudes méthodologiques[1], sont les suivants : la promotion associée à un programme de tutorat s'avère être la combinaison la plus efficace.

Ces derniers résultats sont d'une importance majeure car il donne une indication forte quant à la manière la plus satisfaisante pour les acteurs du système éducatif de prendre en charge les élèves les plus faibles : favoriser la promotion des élèves avec un accompagnement individuel spécifique. C'est une mesure alternative que nous développerons lorsque la question des conséquences de l'abolition (éventuelle) du redoublement sera posée. Quant au redoublement, les propos de CRAHAY (1998, 10) sont sans appel : « *Puisqu'il n'existe pas de preuve sérieuse de l'efficacité du redoublement, la profession enseignante devrait abandonner cette pratique, comme jadis les médecins ont délaissé les saignées et les purges.* » Notons par ailleurs que les recherches sur le redoublement ont un pendant positif : celles sur les « sauts de classe ». Les travaux de KULIK *et alii* (1984) ainsi que ceux de ROGERS et KIMPSTON (1992), à partir de l'analyse de respectivement treize et douze comparaisons quasi-expérimentales, mettent en évidence un effet significatif positif du « saut de classe » sur le plan des acquisitions (environ un écart-type). Quant au domaine socio-affectif, aucun effet négatif du « saut de classe » n'est signalé dans la littérature. Ainsi, les élèves forts « gagnent » à accélérer leur progression dans le cursus scolaire lorsque l'occasion leur est offerte[2]. La variable « temps » joue ainsi en faveur des élèves qui en « gagnent » et en défaveur des élèves qui en « perdent ».

Si, dans la plupart des cas, les redoublants ont « perdu » une année de scolarité au regard des acquisitions supplémentaires (et relatives) qu'elle a générées, nous ne devons pas ignorer l'impact éventuel d'une telle décision sur l'enfant lui-même, tant dans ses relations avec l'école et les apprentissages que dans celles qu'il tisse avec son entourage proche.

---

[1] Ces incertitudes sont liées en particulier au fait que la comparabilité des groupes des promus et des redoublants n'a pas été établie seulement à partir de critères scolaires.

[2] C'est une opportunité sous-utilisée dans notre école française : selon les sources ministérielles, en 1999-2000, sont en avance 1,3 % des élèves de CP, 2,5 % des élèves de CM2, 3,1 % des élèves de 3e générale et 3,7 % des élèves de terminale générale ou technologique.

VI.3. Le retentissement du redoublement sur l'enfant et son entourage

Cette dimension humaine du redoublement n'est que peu valorisée par l'analyse des diverses statistiques dans lesquelles l'enfant et l'adolescent ne deviennent que des cas abstraits résultant d'une convergence de phénomènes complexes. Or, de manière générale, l'échec à l'école génère de la souffrance, de « *l'anxiété scolaire* » selon MALRIEU (1974, 190), d'autant plus destructrice que l'enfant est jeune. L'échec scolaire est un phénomène social qui touche l'intimité de la personne. Rappelons succinctement que, dans le monde enfantin, l'échec et la réussite n'ont qu'un sens ponctuel qui s'apparente à un jeu, le jeu scolaire aux règles parfois obscures que nombre d'adultes prennent très au sérieux. C'est pourquoi la plupart des jeunes enfants, en particulier ceux d'âge de cours préparatoire, entretiennent l'illusion qu'ils travaillent pour faire plaisir aux grandes personnes : au maître ou à la maîtresse d'abord, aux parents ensuite ou à toute autre adulte référent enfin. CHARTIER et HÉBRARD (1977, 89) mettent au premier plan cette dimension affective et écrivent que « *pour chaque enfant, l'échec et la réussite sont d'abord ressentis dans la relation à l'enseignant : réussir, c'est répondre au désir du maître, un peu ou beaucoup, mais suffisamment ; échouer, c'est se trouver incapable de répondre à ce désir.* »

Ainsi, cette inadaptation scolaire que le redoublement signe aux yeux de tous sera analysée par l'enfant comme son propre échec dans cette entreprise de « séduction intellectuelle ». La décision de recommencer une année scolaire à l'identique est de nature à modifier l'image qu'a l'enfant de lui-même et qu'il renvoie à son entourage, pas uniquement dans le domaine des apprentissages, pas exclusivement dans l'enceinte scolaire. CORDIÉ (1993, 44) écrit à ce propos que « *la position d'échec scolaire affecte le sujet dans deux domaines que sont l'intimité et la représentation sociale.* » À ce titre, le redoublement engendre plus qu'un sentiment passager d'échec, il n'est pas seulement un accident de parcours dont l'institution scolaire, qui en porte la responsabilité, tente de minimiser la portée. L'analyse de ses effets apparaît d'autant plus nécessaire que la baisse significative des taux dans les trente dernières années a fragilisé le statut des redoublants : le marquage est plus fort

lorsque l'usage du redoublement est moindre. Or, les spécialistes de l'enfance nous rappellent que nous ne devons pas jamais oublier que « *le redoublant est une personne*[1] » et que « *le sentiment de dévalorisation qui résulte d'une décision de redoublement peut être dévastateur* » (MONTAGNER, 1996, 282). Nous montrerons que la blessure narcissique est réelle, que la cicatrice ne se referme pas facilement et que les résonances du redoublement ne se restreignent pas à l'élève et à l'école.

VI.3.1. Une image de soi troublée

L'image de soi est un concept large, souvent utilisé par les professionnels de l'enseignement mais qui s'avère difficile à définir précisément. Le chercheur lausannois PIERREHUMBERT (1992, 178) en donne une définition succincte et éclairante : « *la perception qu'une personne a d'elle-même et de ses compétences* ». En s'appuyant sur d'autres travaux tels que ceux de MARSH *et alii*[2] (1983) ou de HÉROUX et FARRELL[3] (1985), nous considérons que l'image de soi (parfois nommée sous d'autres vocables, l'estime de soi ou le concept de soi) englobe la connaissance et l'évaluation de soi ainsi que la description que le sujet pense que les autres font de lui. En ce sens, elle désigne le sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est ou, plus exactement, de ce qu'il pense être. Le sentiment de valeur de soi s'élabore dès l'enfance et se développe au-delà, à travers les expériences de réussites et d'échecs, la considération et le jugement des autres.

---

[1] Selon les pédopsychiatres et les psychologues interrogés sur cette question. in "Redoublement, le sujet qui divise", Le Monde de l'Éducation 318 (2003) : 24-43.
[2] H. W. MARSH *et alii*, "Self-concept : Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change", Journal of Educational Psychology 75 (1983) : 772-790.
[3] L. HÉROUX & M. FARRELL, "Le développement du concept de soi chez les enfants de cinq à huit ans", Revue des Sciences de l'Éducation 11 (1985) : 103-117.

Les enseignants et les chercheurs portent un intérêt particulier au concept de soi des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage car, selon LAVOIE[1] (1993, 131), « *il constitue une réalité centrale liée à la réussite académique et il est considéré comme un lien pertinent d'intervention en matière d'adaptation scolaire.* » Plusieurs travaux empiriques, dont MALTAIS et FERRY (1997) proposent une analyse très approfondie, révèlent des corrélations positives significatives entre l'image de soi, dans sa multidimensionnalité, et le niveau de rendement scolaire. En moyenne, l'échec scolaire entraîne une baisse de l'estime de soi et, parallèlement, des enfants présentant une image d'eux-mêmes négative obtiennent des résultats inférieurs à leurs capacités intellectuelles.

Cependant, plusieurs recherches nous apprennent que la nature de la relation entre échec scolaire et image de soi est plus complexe qu'il n'y paraît et que les élèves ayant une scolarité « chaotique » tendent parfois à investir, non pas nécessairement leur image de soi, mais bien leur idéal, l'idéal du « bon élève », l'idéal de « l'enfant imaginé ». Ainsi, PIERREHUMBERT et ses collaborateurs[2] (1988) montrent que les élèves de classes spécialisées, dont le parcours est marqué par des échecs et des retards scolaires multiples, affichent un idéal de compétence scolaire[3] supérieur à celui des élèves des classes ordinaires. Ce résultat tend à indiquer l'existence de processus multiples et complexes dans la construction identitaire, qui ne servent pas nécessairement les mêmes finalités et ne produisent pas les mêmes effets. BRESSOUX et PANSU (2003, 160) considèrent pour leur part que, « *à côté des processus de comparaison visant à situer ses propres performances par rapport à celles des autres élèves (évaluation de soi), peuvent opérer aussi des processus visant à éviter de se retrouver dans les positions les plus basses, les plus dépréciées (rehaussement de soi et protection de soi)* ». S'il est en soi appréciable que ces élèves en grande difficulté conservent un niveau élevé d'aspirations, en particulier d'ordre

---

[1] G. LAVOIE, "La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire : implications psychopédagogiques", Apprentissage et socialisation 16 (1993) : 131-142.
[2] Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Lausanne.
[3] Une adaptation du SPP (Self Perceived Profile) de Susan HARTER (1982), enrichie de questions portant sur la vie quotidienne, a été utilisée. Les domaines abordés sont dénommés ainsi : École (satisfaction sur le plan scolaire, compétences cognitives), Social (compétences sociales, popularité), Physique (compétences sportives), Apparence (sentiment à l'égard de sa propre apparence physique), Conduite (auto-contrôle, comportement), Valeur propre (questions d'ordre plus général) et Familles (relations avec les parents).

scolaire, l'existence éventuelle d'une forte discordance entre image et idéal de soi mérite attention car source potentielle de tensions psychologiques et de vulnérabilité.

Dans ce cadre de réflexion, le redoublement, en tant que signe ostensible de l'échec scolaire, est à même de modifier l'image qu'a l'enfant ou l'adolescent de lui-même car cette décision est en soi porteuse d'une évaluation négative qui affecte le sujet tout entier. La littérature spécialisée rend compte de travaux aux résultats parfois contrastés, même si un impact négatif du redoublement sur l'estime de soi tend à se dessiner. Cette fluctuation peut s'expliquer d'une part par la difficulté d'apprécier l'estime de soi d'un enfant (plusieurs techniques existent, parmi lesquelles la procédure du « Q-SORT »[1]) et, d'autre part, par la multiplicité des cas liés au redoublement lui-même (l'année de la décision, la manière dont elle a été discutée à l'école et dans la famille, le moment où cette appréciation sera faite). Parmi les travaux dont les résultats ne s'inscrivent pas dans cette tendance générale, nous retrouvons ceux conduits par PIERREHUMBERT *et alii* d'une part, ceux menés par BRESSOUX et PANSU d'autre part. Ces derniers montrent que les élèves en retard scolaire (scolarisés au CE2) non seulement n'ont pas, à compétence égale, une perception d'eux-mêmes dépréciée par rapport à celle de leurs camarades « à l'heure » mais qu'ils ont propension à se « sur-apprécier ». Ils considèrent que le processus de protection de soi permet de compenser, voire de dépasser l'effet négatif du marquage que constitue le retard scolaire. Cependant, ces résultats ne sont pas confirmés par le premier de ces deux chercheurs lorsque l'analyse porte sur les élèves les plus âgés de l'école primaire, résultats qui sont corroborés par d'autres études.

En effet, plusieurs recherches françaises (DURU-BELLAT *et alii*, 2003 ; LEROY-AUDOUIN et MINGAT, 1995 ; LEBOULANGER, 1985) et étrangères (BYRNES, 1990 ; CRAHAY et MONAGHESI, 1994) font apparaître que les redoublants, quel que soit leur âge, ont une image d'eux-mêmes systématiquement plus négative que leurs pairs n'ayant

---

[1] Selon PIERREHUMBERT et RANKIN (1990, 361), « le Q-SORT *incite l'individu à répondre en termes non pas d'intensité (c'est-à-dire de plus ou moins grande satisfaction de soi, comme le fait d'être ou non content de son travail en classe) mais en termes relatifs.* » Chaque réponse du sujet se réfère en effet à toutes les autres assertions proposées dans le questionnaire.

pas vécu cette décision. Ainsi, dans l'étude s'intéressant aux effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes, DURU-BELLAT et ses collaborateurs (2003, 79-80) montrent que le redoublement joue négativement sur les représentations que se font les élèves (de CM1) de leur niveau scolaire ou de leur réussite future[1] : « […] *pour des élèves de même niveau scolaire, les redoublants ont tendance à se sous-estimer par rapport aux non redoublants.* » Même lorsque des épreuves standardisées attestent que leur niveau scolaire est satisfaisant, les redoublants sont réticents à le considérer comme tel et à en faire part explicitement.

L'étude récemment conduite par BRESSOUX (2003) sur les comportements et stratégies d'apprentissages ainsi que sur les motivations et affects susceptibles d'expliquer une partie des résultats obtenus au niveau des compétences évaluées en fin de CM2, est éclairante à bien des égards. L'analyse approfondie des questionnaires enfants portant sur un ensemble de facteurs conatifs[2] révèle que le fait d'avoir redoublé en primaire affecte négativement le sentiment de performance, la motivation et les comportements d'apprentissages des élèves : à niveau scolaire équivalent en fin de scolarité élémentaire, les élèves en retard scolaire sont plus enclins que leurs pairs (à l'heure ou en avance) à sous-estimer leur propre niveau de compétences, ce qui induit par ailleurs un manque de motivation scolaire et un déficit d'engagement dans les tâches scolaires.

Cet impact négatif du redoublement dans le registre de l'estime de soi n'est pas attaché à ce niveau d'enseignement primaire. Dans l'enquête sur le cycle d'observation en trois ans évoquée précédemment, Claudine HALPERN[3] (1993) s'est intéressée à la manière dont les collégiens avaient vécu leur scolarité. En se centrant sur les élèves dont le niveau scolaire est objectivement « bon », elle constate que 66 % des collégiens n'ayant jamais redoublé se

---

[1] Cette analyse a porté sur 1 291 élèves scolarisés au CM1 qui devaient d'une part se positionner, en fin d'année scolaire, en français et en mathématiques sur une échelle de 1 (très faible) à 5 (très bon) et, d'autre part, répondre à la question suivante : « Penses-tu que tu vas réussir ton CM2 l'année prochaine ? »

[2] La conation réunit des domaines tels que la motivation, les émotions ou la personnalité. Les travaux de psychologie s'intéressant à la conduite humaine ont mis en évidence le rôle central des processus conatifs dans la mise en œuvre (le déclenchement, l'orientation ou l'arrêt) des processus cognitifs.

[3] C. HALPERN, "Comment les élèves en difficulté vivent-ils leur scolarité au cycle d'observation ?", Éducation & Formations 36 (1993) : 29-34.

classent dans cette catégorie pour 44 % des redoublants de cinquième et seulement 12 % des redoublants de sixième (alors que les redoublants interrogés appartiennent réellement à cette catégorie). De même, dans son étude sur le redoublement au collège, LEBOULANGER (1995) montre que le redoublement modifie la représentation que les adolescents ont d'eux-mêmes et du métier d'élève : chez la moitié d'entre eux, cette image de soi, ainsi que celle que leur renvoie leur milieu familial, s'est détériorée après une année de redoublement, ce qui a eu des effets démobilisateurs dans l'investissement scolaire chez un quart de l'ensemble des redoublants[1].

Une étude récente conduite par MALLET (2005) dans le cadre d'une évaluation bilan de fin de collège renforce ces résultats d'ensemble tout en les affinant. En « interrogeant » le fonctionnement psychosocial[2] des adolescents scolarisés en classe de troisième, ce chercheur souligne que les élèves en retard ont tendance à sous-estimer leur niveau réel de compétence et ont une crainte exacerbée d'un échec futur, et ce comparativement à leurs camarades à l'heure ayant un niveau scolaire équivalent. Le tableau ci-après met en évidence ce lien entre retard scolaire et sentiment de performance, à niveau de compétences scolaires comparable. Par ailleurs, l'impact du redoublement sur les variables conatives évaluées au collège s'avère plus saillant si la comparaison porte sur les élèves ayant redoublé à l'école primaire et les élèves à l'heure : à niveau égal de performances, ces deux catégories d'élèves présentent un profil conatif identique mais les premiers cités ont un sentiment d'échec perçu beaucoup plus élevé et un sentiment de performance scolaire plus faible.

---

[1] Ibid., p. 59-70.

[2] Le fonctionnement psychosocial considéré est relatif d'une part aux apprentissages et compétences scolaires au sens restreint du terme « scolaire » (la vie intellectuelle, les savoirs académiques) et, d'autre part, au bien-être personnel et aux expériences sociales (avec les pairs et les enseignants). Cependant, selon MALLET, il n'y a pas de frontière qui « sépare » de façon étanche ces deux domaines.

Tableau 25 : L'impact du retard scolaire sur le sentiment de performance en fin de 3e

Affirmation : « Mes résultats scolaires sont souvent faibles. »

Réponses prises en considération : tout à fait, fortement, assez

Quintiles	À l'heure	En retard
Niveau 1	49	66
Niveau 2	41	58
Niveau 3	32	50
Niveau 4	21	47
Niveau 5	8	36
Ensemble	27	57

Lecture : De manière globale, 57 % des élèves en retard sont tout à fait, fortement ou assez d'accord avec l'affirmation suivante : « *Mes résultats scolaires sont souvent faibles.* », alors que ce sentiment n'est partagé que par 27 % d'élèves à l'heure. Cette différence est partie liée à l'écart de performance qui sépare ces deux groupes d'élèves. C'est pourquoi ont été constitués cinq groupes de niveau de performance homogènes (des quintiles). Ainsi au niveau 1 (les 20 % des élèves les moins performants), ce sentiment est partagé par 66 % des élèves en retard pour seulement 49 % des élèves à l'heure.

Source : MALLET (2005)

Ce sentiment de dévalorisation, intériorisé et peu partagé, est d'autant plus inhibant qu'il est précocement éprouvé car c'est dans l'intimité de chaque enfant mis en échec que se noue et se dénoue le sentiment d'incompétence acquis : l'élève perd confiance en surestimant les problèmes rencontrés et en sous-estimant ses compétences réelles. Ce concept, connu aussi sous le nom de « résignation apprise », est défini ainsi par SELIGMAN (1978, 56) : « *Il y a résignation apprise lorsque les individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables et incontrôlables.* » L'exemple qui illustre le mieux cette attitude est probablement celui de l'élève qui explique ses résultats insuffisants en mathématiques du fait qu'il n'a pas « la bosse des maths ». L'élève en échec, désigné comme tel, va ainsi se construire en étant persuadé que « c'est de

sa faute » (c'est un échec personnel) et en même temps « qu'il n'y peut rien ». Son entourage participe parfois à renforcer ce processus en arguant que le grand frère ou les parents eux-mêmes ont connu dans leur scolarité des difficultés similaires, lesquelles seraient inscrites en quelque sorte dans le patrimoine scolaire familial. En conséquence, les sollicitations seront moins fréquentes et plus souples, outre le fait qu'elles seront moins pertinentes[1]. Cela est particulièrement prégnant en début de scolarité primaire : nombre de redoublants pensent que cette décision sanctionne « justement » une insuffisance de résultats et nombre de leurs parents la considèrent comme faisant partie intégrante des parcours scolaires familiaux. Ce processus de « fatalité intériorisée » est d'autant plus « destructeur » qu'il est enclenché de façon précoce : le redoublement est intériorisé par le jeune enfant comme un signal de régression et représente une rupture avec le désir mimétique d'acquisition et d'appropriation du savoir. C'est un argument de plus pour affirmer que le redoublement au cours préparatoire peut constituer un marquage au fer rouge de l'enfant et être une croix portée bien au-delà de l'année scolaire.

Cela est d'autant plus vrai qu'un sentiment de honte envahit les enfants qui redoublent : honte des sarcasmes et moqueries de leurs camarades de classe, honte de ces mots dont ils vont être parfois affublés (le redoublant, le doublard[2] ou la redoubleuse[3]), honte de ce statut particulier qui va les suivre tout au long de leur scolarité et dont nous savons par ailleurs qu'il est susceptible de modifier le regard d'autrui[4], en particulier celui des enseignants. Plusieurs recherches montrent que les enseignants font preuve de plus de sévérité à l'égard des élèves qui ont redoublé qu'à l'égard des élèves « à l'heure ». Ainsi CRAHAY (2003, 193) citent deux études longitudinales menées dans les anciens Länder d'Allemagne par FISCHER et HILDESCHMIDT (1982) qui mettent en exergue un

---

[1] LEROY-AUDOUIN et JAROUSSE (2001) montrent en particulier que, pendant les vacances scolaires d'été, les familles sont moins exigeantes lorsque les enfants sont en retard scolaire.

[2] « *Le couperet est tombé. Le petit Léon ne poursuivra pas son cursus primaire avec sa classe et tous ses copains. La sélection a été impitoyable. [...] « C'est pour ton bien », lui assure-t-on. En réalité, étiqueté « doublard » par notre société, Léon souffre. Il a honte.* » in "Le non-redoublement", Dossier pédagogique 11 (2000) : 4.

[3] « *Tu vas te retrouver avec des plus petits qui vont te traiter de redoubleuse à la récréation.* » Extrait d'entretiens avec des élèves d'une classe de CE2 dans un film consacré au début de carrière d'enseignants inscrits sur la liste complémentaire du concours IUFM. in Peut mieux faire..., dir. Agnès BERT, ARTE France l'INA, 2002, 40 min.

[4] ROSENTHAL et JACOBSON (1983) utilisent le concept de « prophétie auto-réalisatrice » pour traduire le fait que, dans un certain nombre de cas, il suffit de croire à un phénomène pour en donner naissance.

syndrome de sévérité des enseignants à l'égard des élèves qui ont redoublé : les notes obtenues par les redoublants (en particulier l'année après leur redoublement) sont en moyenne inférieures à celles des non redoublants faibles aux acquisitions scolaires comparables. Dans son étude s'intéressant aux facteurs liés au jugement que les enseignants portent sur la valeur scolaire de leurs élèves scolarisés au CE2, BRESSOUX (2000, 155) souligne que « *la seule connaissance du redoublement conduit à un effet d'étiquetage négatif puisque, même à acquisitions égales, les redoublants sont moins bien jugés scolairement que les autres élèves.*[1] »

Par ailleurs, ce jugement professoral[2] n'est pas sans conséquence quant à la manière dont les enfants se perçoivent en tant que sujets et élèves. En effet, en prenant appui sur une seconde étude complémentaire (à la première citée et portant sur le même niveau d'enseignement), ce chercheur grenoblois associé à PANSU (2004, 199) souligne que « *les jugements et croyances des enseignants à propos des qualités des uns et des autres peuvent avoir des conséquences considérables pour ceux qui en sont l'objet.* » Par « considérables », les deux auteurs entendent que ces conséquences ne se limitent pas à la stricte dimension scolaire (ou cognitive) mais s'étendent bien au-delà pour toucher d'autres dimensions de soi (les compétences de conduite et les compétences sociales en particulier).

Dès lors, l'idée selon laquelle le redoublement puisse ne pas être vécu par l'enfant ou comme un événement mineur doit être envisagée avec attention.

---

[1] L'effet propre atteint plus d'un demi-point sur une échelle de dix.

[2] BRESSOUX et PANSU (2003, 160) considèrent que « *le jugement est un construit complexe qui intègre de nombreux éléments et dont on pourrait dire qu'il vise moins la connaissance objective et descriptive que la recherche d'éléments permettant de signifier l'utilité de la personne évaluée dans un environnement social donné.* » A ce titre, il ne doit pas s'entendre comme une activité intellectuelle in abstracto, mais bien comme une activité psychique pratique qui sert l'action.

VI.3.2. Une expérience douloureuse et cachée

Ce sentiment de honte est ancré profondément dans le fonctionnement psychologique des enfants et la loi du silence qui entoure le redoublement, sujet souvent tabou, interdit toute occasion d'en parler, d'en apprécier les séquelles et de comprendre les raisons qui ont conduit à cette décision douloureuse. La moitié des redoublants[1] interrogés par la sociologue américaine BYRNES (1990) ne connaît pas précisément les motifs de cette rupture avec leur groupe d'appartenance et, plus grave encore, dit ne jamais en avoir parlé avec les enseignants. Ce dernier point est particulièrement inquiétant sachant que « mettre des mots » sur des actes douloureusement ressentis, ce qui est le cas du redoublement, aide à cicatriser les plaies. PAUL (1996, 74) a des propos très durs pour décrire ce phénomène : « *La situation du redoublant sera donc fréquemment une situation d'exclu, de paria, qui alourdit encore la sanction d'avoir à parcourir à nouveau un programme déjà étudié.* »

Pour l'élève, le redoublement est une véritable punition et une marque de la violence institutionnelle. Il se retrouve dans une classe d'élèves plus jeunes avec une réputation de stupidité. Le redoublant ne peut être considéré comme un modèle, ce qui modifie la vision hiérarchique naturelle des jeunes enfants selon laquelle le plus âgé est nécessairement celui qui sait le plus. Dès lors, il est « le déviant » ou « le transgresseur » de la norme scolaire (établie par les autres) au sens défini par BECKER (1985, 33). Le redoublement désigne socialement les élèves que l'École a repérés les moins conformes à ses attentes : c'est l'étiquetage par l'environnement social, que LEMERT[2] (1962) nomme « *déviation secondaire* », qui importe plus que la transgression elle-même des normes (ou « *déviation primaire* »). SHEEHAN (1993, 40) synthétise en ces termes les résultats des différents travaux empiriques dans ce domaine : « *Analysis of the children's responses indicates that retained children perceive the experience as a punishment and a stigma.* »

---

[1] 71 élèves qui redoublent entre la première et sixième année de l'enseignement primaire.
[2] E. LEMERT, "Paranoia and the Dynamics of Exclusion", Sociometry 25 (1962) : 2-20.

Le statut du redoublant existe : il est bien connu des enfants, même très jeunes, et englobe parfois des caractéristiques non directement liées à l'insuffisance des résultats scolaires[1] : les bavardages, la méchanceté, le repli sur soi… Lorsque des sociogrammes sont utilisés par des chercheurs, tels que CUDDY *et alii* (1987) ou PARADIS et POTVIN (1993), les effets négatifs du redoublement sur l'adaptation sociale sont manifestes : les redoublants sont perçus plus négativement par leurs camarades et sont moins souvent choisis dans les groupes de travail constitués dans la classe. Cette image négative du redoublant est véhiculée dans la littérature de jeunesse elle-même, en particulier dans le roman de MAZARD (1992, 78) consacré au petit Sylvestre : « *Rester muet quand on l'aborde, c'est dans ses habitudes. […] Un vrai bernard-l'ermite ! À peine tu l'approches, il se recroqueville dans sa coquille.* » Les redoublants sont affublés d'une étiquette lourde à porter : il ne leur suffit pas de surmonter leurs difficultés d'apprentissage mais il leur faut affronter un environnement social qui, sans leur être toujours hostile, est peu bienveillant ou inhibant. Dans un chapitre intitulé « *Disparitions* », IMBERT (2004, 125-129) nous propose des monographies émouvantes d'enfants en souffrance et d'élèves en échec qui témoignent des impasses et des incohérences de notre système d'enseignement. L'une d'entre elles est consacrée à « *Bruno, cet élève redoublant toujours en pleurs en classe car incessamment brimé pour l'insuffisance de son travail, […] éprouvant un grand désarroi face à la logique d'exclusion qu'il subissait*[2]. » PERRÉARD-VITÉ (1998, 14) considère que « *chacun à sa manière, explicitement ou implicitement, les enfants souffrent de leur redoublement*. »

Le redoublement contraint l'enfant et l'adolescent à être séparés de leurs groupes d'âge. Pour le plus jeune, c'est une fracture qu'il ne peut comprendre car son désir le plus cher est de se sentir comme les autres, avec les siens, dans son « groupe de copains ». Pour le second, le besoin de s'estimer est impérieux et cette décision scolaire, prise par des adultes,

---

[1] Ces comportements transgressifs caractérisent objectivement certains redoublants sans que nous sachions quelle est la part de responsabilité du redoublement. Nous savons toutefois qu'ils témoignent d'une perte de motivation et de sens accordé aux apprentissages, d'une baisse de l'estime de soi et d'un sentiment de rejet, ce que le redoublement tend à favoriser. En d'autres termes, il n'est pas exclu que la « violence » du redoublement ait pu engendrer un « redoublement » des comportements déviants.
[2] Ibid., p. 126.

ne l'encourage pas à mieux s'accepter et à mieux accepter les contraintes des études. Si les uns restent marqués par cette expérience, les autres la redoutent et ce quel que soit leur âge. Dans deux études conduites par YAMAMOTO (1980) et BRACEY (1986), les enfants désignent le redoublement comme la troisième calamité (en importance) qu'ils redoutent le plus, la première et la seconde étant respectivement la perte de la vue et la disparition d'un parent. Dans une enquête menée en France[1], les adolescents citent le redoublement comme l'événement le plus redouté dans leur vie après celui de la disparition d'un de leurs proches.

L'éventualité d'une année supplémentaire est un événement stressant pour les élèves[2] : elle génère des angoisses et des peurs chez ceux qui se sentent concernés eu égard à la faiblesse de leurs performances scolaires, des émotions et du ressentiment dans l'entourage de ces derniers (parmi lesquels leurs camarades de classes les plus proches). Selon NORTON (1990), elle peut même susciter des problèmes de comportement dont les effets dépassent le strict cadre scolaire. Derrière ces résultats globaux se cachent cependant des individualités et des personnalités parfois très différentes sur lesquelles l'effet du redoublement ne peut se restreindre à une moyenne. Selon son organisation psychique personnelle et son état psychologique, l'enfant ou l'adolescent sera plus ou moins « armé » pour surmonter cet événement qui reste, quoiqu'il en soit, une épreuve. Les pédopsychiatres interrogés sur cette question[3] considèrent en particulier qu'à l'adolescence, période de désordre, de pression psychologique et de transformation physique, le redoublement s'avère parfois nécessaire en dehors de toute considération cognitive : il permet un relâchement et un temps de reconstruction.

Si le consensus d'un effet négatif sur l'estime de soi n'est pas systématiquement établi, il n'en est pas de même en ce qui concerne la motivation et la persévérance scolaires.

---

[1] "Le redoublement. Maladie honteuse ou seconde chance ?", Le Monde de l'Éducation 227 (1995) : 40-52.
[2] P. COURTY *et alii*, "Stress, angoisses, émotions : les peurs du monde moderne", Psychologie médicale 24 (4) (1992) : 380-381.
[3] Le pédopsychiatre et psychanalyste Dominique ARNOUX, directeur de l'institut Édouard Clarapède à Neuilly-sur-Seine, et le professeur de psychiatrie Philippe JEAMMET, de l'institut Montsouris à Paris, dont les propos sont recueillis dans le dossier du Monde de l'Éducation (2003) cité précédemment.

VI.3.3. Une motivation et une persévérance scolaires affaiblies

Aucune recherche ne rend compte d'une valeur ajoutée (positive) apportée par le redoublement dans ce domaine. La répétition d'un même niveau d'enseignement conduit l'élève à travailler avec du « matériel » déjà vu et ce, dans un contexte souvent semblable. Selon FURHMAN *et alii* (1990), le redoublant anticipe le contenu et les activités qu'il a peu appréciées ou qui l'ont fait échouer. Ainsi, même si le début de la seconde année s'accompagne de succès éphémères, il n'y a pas de raison sérieuse de penser que l'intérêt de l'enfant pour l'école grandisse au terme de cette expérience. Si les efforts déployés l'année précédente n'ont pas mené à la réussite, il lui est difficile de présumer qu'il en sera autrement l'année de la reprise. La plupart des redoublants, même jeunes, ne sont pas dupes de ces progrès « en trompe l'œil » du début d'année : ils s'attendent à éprouver encore des difficultés, en lecture en particulier pour les élèves de cours préparatoire. De ce fait, le redoublement apporte des éléments tangibles aux enfants pour penser qu'un arrêt ultérieur est de nouveau possible. Chaque redoublant a son « capital confiance » entamé et sera repris par l'anxiété et le doute lorsque de nouvelles difficultés ressurgiront.

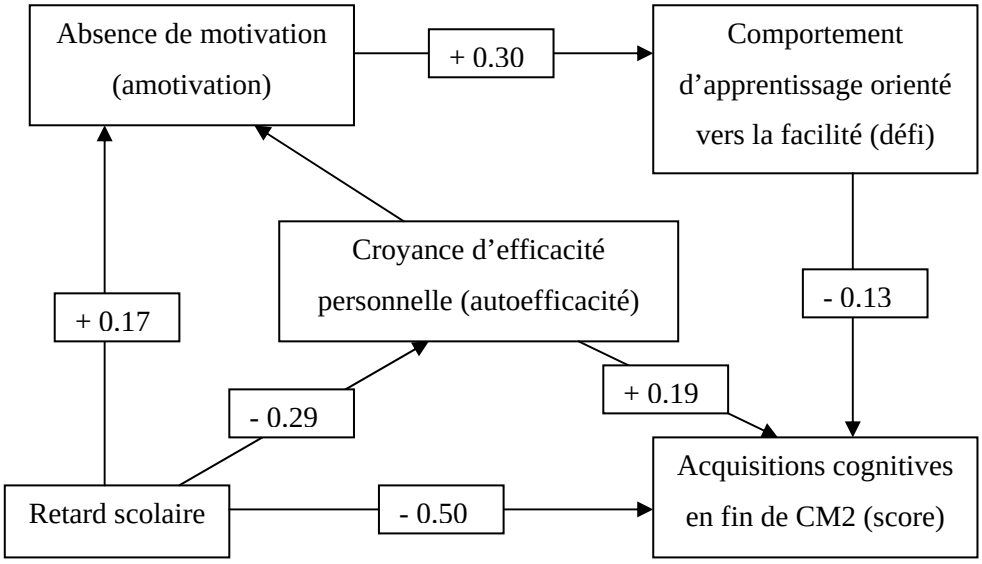
Ainsi, dans l'étude conduite en 1992-1993 par ALLAL et ses collaborateurs, six redoublants sur sept présentaient des signes de perte de confiance et de fragilité après leur redoublement[1]. Ce lien entre affaiblissement de la confiance et de la motivation ainsi que l'impact de ces deux facteurs sur le niveau de performance chez les élèves en retard scolaire sont particulièrement bien appréhendés par BRESSOUX (2003) dans son étude précédemment citée. Ce chercheur considère que c'est une des explications à la réticence observée chez les élèves en retard à s'engager dans des tâches représentant un défi au profit de tâches plus « classiques » dans lesquelles ils se sentent compétents. Il propose une analyse en pistes causales de cet enchaînement préjudiciable que le schéma ci-après synthétise. Le coefficient de piste global (égal à - .50) indique un lien direct négatif et significatif entre le fait d'avoir redoublé et le niveau d'acquisition en fin de CM2. Le

---

[1] L. ALLAL, A. PERRÉARD-VITÉ & L. NTAMAKILIRO, "Commencer l'école par l'échec", Journal de l'enseignement primaire 51 (1994) : 30-34.

coefficient de piste (égal à - .29) indique un effet de même signe du retard scolaire sur la capacité à se juger sans se sous-estimer, capacité qui a un effet positif sur le score (+ 0.19). Par ailleurs, les élèves en retard font plus souvent preuve d'un manque de motivation (+ 0.17) qui implique des comportements d'apprentissage différents (+ .30), ce qui a un impact négatif sur leurs résultats (- 0.13). Dès lors, nous comprenons mieux comment le redoublement contribue à augmenter les risques de décrochage scolaire, dans des proportions analysées supra, et ce d'autant plus qu'il affecte précocement la scolarité de l'élève.

Schéma 1 : L'analyse en pistes causales de l'effet du retard scolaire sur les acquisitions en fin de CM2 par le biais de variables motivationnelles



Source : BRESSOUX (2003).

La littérature romanesque elle-même décrit des personnages dont le destin scolaire a été largement influencé par l'échec douloureusement ressenti de la première année de scolarité

élémentaire. Ainsi, le « petit Momo », dans le célèbre roman de GARY-AJAR[1] (1982), s'apercevant qu'il n'a pas l'âge qu'il aurait dû avoir et qu'il est trop vieux pour son âge, a fini par renoncer à fréquenter une école qui, décidément, ne veut pas le reconnaître tel qu'il est. Dans son réquisitoire sans nuance envers les professeurs de l'enseignement secondaire[2], RANJARD (2003, 96) souligne que le déni de toutes les acquisitions scolaires effectuées (pendant l'année scolaire à l'issue de laquelle un redoublement sera prononcé) est un réel frein à la motivation d'apprendre. Il s'insurge contre cette décision tranchée et nous propose d'accompagner cet adolescent dans la construction d'un modèle réduit de navire ancien : « *Parvenu au gréement, il est incapable de réaliser le haubanage des mâts. Quelqu'un lui fait remarquer qu'il a inversé le mât de misaine et le mât d'artimon. Que fait-il ? Il démonte les deux mâts, les remet en bonne place et continue. Notre système scolaire lui aurait dit : « Jette cette maquette à la poubelle, achètes-en une autre et recommence tout. » Avec un tel système, l'adolescent abandonne les modèles réduits et s'installe devant la télé.* »

Cette onde de choc, créée par le redoublement, n'est toutefois pas circonscrite à la sphère individuelle du redoublant : sa famille, ses parents, ses frères et sœurs, ou ses proches peuvent en être affectés. L'étude genevoise, précédemment citée, révèle que c'est une expérience[3] vécue difficilement et très difficilement par respectivement 31 % et 13 % des parents. Ces parents meurtris sont significativement plus circonspects du bien-fondé de cette mesure que ceux qui déclarent l'avoir vécue sans trop de heurts. La plupart des parents, même ceux qui n'investissent pas intensément dans l'école, considèrent le redoublement de leur enfant comme un échec personnel dans leur tâche d'éducateurs. Même si peu de recherches récentes se sont centrées sur cette facette du redoublement, nous relevons dans la littérature quelques travaux, en particulier québécois (LAPORTE *et alii*, 1990 ; ROBITAILLE-GAGNON et JULIEN, 1994), qui abondent en ce sens.

---

[1] É. AJAR (Gary ROMAIN), (Paris : Gallimard, 1982) 273.

[2] Cet auteur soupçonne une pratique réfléchie du redoublement dans la perspective d'une gestion anticipée des effectifs des élèves au sein des collèges, effectifs qui conditionnent les postes d'enseignement attribués. À ce titre, il considère que l'administration donne une prime à l'établissement qui fait redoubler.

[3] Cette expérience peut ne pas avoir été vécue récemment : parmi les quarante-cinq parents d'enfants inscrits en première année secondaire, la moitié a vécu le redoublement depuis moins de deux ans tandis que l'autre moitié l'a vécu depuis quatre ou cinq ans.

Le chef d'accusation contre le redoublement s'alourdit au fur et à mesure de notre réflexion. Ses vertus pédagogiques supposées ont été ébranlées, ses conséquences psychologiques pour les élèves ont été révélées au grand jour, son impact négatif sur la scolarité future des élèves a été souligné. À ce titre, la décision de redoublement peut être considérée comme injuste[1] car les élèves qu'elle frappe perdent une année tout en ne tirant que peu (voire aucun) bénéfice significatif sur le plan cognitif et tout en acquérant, de fait, un sentiment d'incompétence aux ondes de choc insoupçonnées. PAUL (1996, 58) écrit à ce propos que si la démonstration est faite que « *le redoublement ne sert à rien ou à pas grand chose, toute décision de redoublement est injuste.* »

Mais la notion d'injustice recèle une autre facette dont nous avons posé quelques jalons dans les chapitres précédents. La question cruciale est celle de savoir si le mode d'éligibilité des redoublants est transparent et incontestable : les élèves qui redoublent sont-ils bien ceux qui ont objectivement le niveau scolaire le plus faible dans leur classe ? Si tel est le cas, auraient-ils redoublé s'ils avaient été scolarisés dans une autre classe ?

---

[1] François DUBET (1999, 178) considère que « *l'analyse des problèmes de justice scolaire peut être traitée à plusieurs niveaux* » et évoque la notion de « *polyarchie des normes de justice* ». Parmi les principes de justice les plus fréquents, nous pouvons citer le mérite, qui consiste à sanctionner exactement les performances et à assurer les conditions d'une évaluation juste, et l'égalité de traitement des élèves indépendamment de leurs performances.

VII. Le redoublement à l'aune de la justice

Apporter des éléments de réponse à la première des deux questions précédentes nous conduit à analyser le processus de désignation des redoublants dans la classe.

VII.1. La désignation des redoublants dans la classe

La capacité des enseignants à classer les élèves, en particulier à repérer ceux dont les compétences scolaires sont les plus faibles, n'est pas démentie par les travaux docimologiques portant sur des systèmes éducatifs tels que le nôtre[1] : les évaluations circonscrites à la classe, même si elles véhiculent des biais de notation, sont de nature à établir une hiérarchie interne satisfaisante. Ces épreuves construites par les maîtres sont contextualisées : elles sont adaptées au niveau de la classe et correspondent au degré d'exigence de l'« évaluateur correcteur ». Elles font l'objet, selon TERRAIL (2002, 68), d'une « *appropriation intime par les enseignants portés à la vivre comme un aspect central de leur professionnalité.* » C'est à partir des résultats obtenus à ces épreuves, auxquelles aucune procédure de modération ne se greffe, que chaque enseignant établit un classement. Selon PERRENOUD (1984, 16), cette évaluation située contribue à la fabrication de l'excellence scolaire, l'idée de fabrication soulignant « *la part des aléas, des biais, des arbitraires, des facteurs impersonnels et institutionnels qui pèsent sur la « mesure » en pédagogie.* »

[1] Plusieurs recherches portant sur des systèmes éducatifs moins « sophistiqués » soulignent que cette compétence de hiérarchisation interne à la classe des élèves selon leurs compétences scolaires peut être altérée par un déficit de formation des maîtres ou par une maîtrise insuffisante par les enfants de la langue enseignée à l'école.

Ainsi, des élèves repérés faibles dans une classe n'auraient pas été systématiquement considérés comme tels s'ils avaient été scolarisés dans une autre classe ou s'ils avaient été soumis à des épreuves standardisées. C'est pourquoi ce célèbre sociologue de l'éducation (1996, 7) considère que « *la décision de redoublement est une mesure fort aléatoire lorsqu'elle est prise par chaque enseignant sur la base de ses propres normes d'excellence.* » Dès lors, la relation du redoublement à la valeur scolaire objective des élèves apparaît affectée du même type d'incertitude et des mêmes biais que celle avec les notes. Pour tempérer ces jugements subjectifs, il apparaît utile, voire nécessaire, de proposer des outils externes qui autorisent une évaluation homogène des élèves, d'une classe à l'autre, pour un même programme.

Il existe une dimension comparative inhérente à l'acte d'évaluer. L'enseignant, qui a en charge une classe, n'évalue pas ses élèves indépendamment les uns des autres, mais les uns par rapport aux autres. Dès lors, les résultats obtenus par les élèves à ces évaluations contextualisées rendent compte de leur position relative dans la classe. Ils fondent en grande partie les décisions d'orientation des enseignants. Le destin scolaire des élèves est entre les mains de ces derniers puisque, comme le souligne DEFRANCE[1] (1994, 31), « *tous les pouvoirs se trouvent institutionnellement confondus : c'est le même qui enseigne et juge ensuite les résultats de cet enseignement, c'est le même qui fixe les règles et sanctionne en cas de transgression.* » En effet, les enseignants ont toujours une large juridiction sur ce qui se passe dans la classe qui reste « *un invariant constitutif de la situation pédagogique en milieu scolaire* », selon TARDIF et LESSARD (2000, 26). Rappelons que, en cours préparatoire, l'appréciation du maître est primordiale et que, dans les faits, il n'existe pas de contrepoids : le conseil de cycle entérine la proposition qui ne fait l'objet d'aucun recours de la part des familles.

---

[1] B. DEFRANCE, "Dans la classe, « tenir » ou « les tenir »", École des parents 9-10 (1994) : 37-43.

Dès lors, les suspicions d'injustice dans les décisions de redoublement sont grandes. Plusieurs recherches, parmi lesquelles celles de GRISAY (1984), DURU-BELLAT et MINGAT (1985) et HUTMACHER (1993), révèlent en effet que des élèves, maintenus dans une classe, auraient pu connaître un destin différent s'ils avaient été scolarisés dans une autre classe. Les décisions de redoublement expriment un jugement du maître qui possède à la fois une base objective, la place de l'élève au sein du groupe classe, et une base subjective dérivant de l'image qu'il a de l'élève. Dans une recherche de grande ampleur très récemment conduite en Suisse par trois chercheurs de l'Institut de pédagogie curative et spécialisée à l'Université de Fribourg[1], ce soupçon d'arbitraire dans les modalités de désignation des redoublants se transforme en une réalité troublante. BLESS *et alii* (2005) pointent du doigt cette inégalité de traitement entre les élèves et montrent sans équivoque que « *la décision de redoubler l'année diffère significativement selon la maîtresse ou le maître responsable de la classe* ».

Cette image « située » d'un élève « candidat » au redoublement peut être influencée, sinon confortée, par des prises en charge externes à la classe. Ainsi, MINGAT (1991, 546-548) montre que les activités de rééducation conduites par les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP) au cours préparatoire, outre le fait qu'elles se révèlent en moyenne inefficaces, voire négatives dans certains lieux, agissent significativement sur les carrières scolaires des élèves : à caractéristiques sociales et scolaires comparables, la décision d'une rééducation pendant l'année de CP augmente significativement les probabilités de ne pas « passer » en CE1[2]. Ce chercheur de grande renommée considère ce résultat comme une illustration des effets négatifs d'étiquetage véhiculés par l'institution de rééducation dans la première année de l'enseignement élémentaire. Les critères d'éligibilité pour ces aides spécialisées étant particulièrement floues, les enfants sont doublement pénalisés : dans le domaine des acquisitions scolaires d'une part et dans la décision de passage d'autre part.

---

[1] Ces chercheurs fribourgeois ont conduit durant plus de trois ans une étude sur tous les cantons suisses, excepté le Tessin et Neuchâtel, auprès de plus de 4 200 élèves scolarisés dans quelques 230 classes de l'enseignement primaire.

[2] L'effet de la variable redoublement est significatif au seuil de 1‰. En considérant qu'un élève non rééduqué a 15 % de « chances » de ne pas passer en CE1, le seul fait de « bénéficier » d'une aide extérieure le « taxe » d'un handicap supplémentaire de 9 %.

D'autres chercheurs soulignent que l'enseignant, outre le fait que son adhésion au redoublement peut-être plus ou moins forte, ne fonde pas ses décisions de passage uniquement sur des critères scolaires. Certaines autres caractéristiques des enfants peuvent « rentrer en ligne de compte », telles que le sexe, la maturité et la motivation. Les études de LEBLANC (1991) et ROBITAILLE-GAGNON et JULIEN (1994) révèlent que les filles, « toutes choses égales par ailleurs », obtiennent plus facilement que les garçons un passage en cours supérieur : l'hypothèse avancée est que leur comportement, jugé moins perturbateur, joue en leur faveur. ZAZZO[1] (1993) considère à cet égard que les filles présentent des réactions mieux adaptées aux exigences du travail en classe et que pour atteindre les mêmes résultats, les garçons doivent disposer de plus grandes capacités intellectuelles. Selon cette psychologue, « *si, à qualités égales d'intelligence globale, les filles apprennent mieux, c'est parce qu'elles se différencient des garçons par deux formes de contrôle qui, tout en étant solidaires, sont à distinguer : le contrôle de soi (de ses impulsions, intentions ou objectifs immédiats, qu'elles sont capables de différer ou d'inhiber grâce à la prise de conscience de leur opportunité) et le contrôle de la situation (dont les fluctuations et les changements sont plus aisément saisis).*[2] »

Cette différenciation selon le sexe n'est pas marginale lorsque nous prenons en compte les retards scolaires observés en début de scolarité secondaire. Dans son étude fine des âges scolaires à l'entrée en sixième conduite dans l'Académie de Poitiers, FERRIER (2003) montre que les garçons sont d'autant plus sur-représentés que le retard est important[3] : en considérant de manière indifférenciée les retards, ils sont pratiquement cinquante pour cent de plus que les filles (30,4 % *vs* 21,8 %) alors que le rapport est presque de un à deux lorsque ne sont pris en compte que les retards d'au moins deux ans (4,6 % *vs* 2,5 %). Selon ce responsable éducatif, il conviendrait d'identifier de façon (encore plus) précise les causes des difficultés propres aux garçons afin de trouver les réponses les plus adéquates dans la gestion quotidienne de la classe. Outre une meilleure adaptation des filles au

---

[1] Bianka ZAZZO, Féminin - masculin à l'école et ailleurs, (Paris : PUF, 1993) 203.
[2] Ibid., p. 108.
[3] Les données démographiques dans l'Académie de Poitiers ne se démarquent pas de celles observées au niveau national quant au nombre de naissances des garçons (105) rapporté à celui des filles (100).

système scolaire tel qu'il est proposé, il est parfois fait référence à une maturité plus tardive des garçons pour expliquer cette situation.

De manière générale, le manque de maturité de l'enfant est un critère fréquemment cité dans la désignation des redoublants, et ce malgré la difficulté de définir précisément cette notion. BASTIN et ROOSEN (1990, 32) invitent les enseignants à « *se méfier du mythe du redoublement salvateur inspirant un nouveau départ sur la base d'une maturité mieux affirmée quand il ne s'agit pas d'un meilleur épanouissement personnel.* » En considérant que l'âge civil explique en partie le niveau de développement maturationnel des individus jeunes, les enfants nés en fin d'année seront plus exposés au redoublement que leurs pairs nés avec « quelques mois d'avance ». Nous avons déjà souligné l'existence d'une « pénalisation » par le mois de naissance : à caractéristiques sociales et scolaires (faibles) comparables, plus l'enfant est né tard dans l'année, plus il risque de prendre du retard. En fin de scolarité primaire, parmi les élèves en retard scolaire, ceux qui sont nés en décembre sont deux fois plus nombreux que ceux qui sont nés en janvier.

Quant à la motivation, appréciée par l'enseignant au travers les efforts fournis, le sérieux et l'implication de l'élève, elle interfère dans la décision selon OSTROWSKI (1987) : certains enfants sont jugés « méritant » moins que d'autres un passage en cours supérieur. LEBOULANGER (1995) souligne pour sa part que les professeurs de secondaire privilégient cette décision pour les adolescents qui ont une attitude positive face au travail. De plus, ce jugement peut être tronqué dans la mesure où il n'est pas exclu de rencontrer un élève motivé par le travail scolaire (apprendre à l'école a un sens pour lui) alors même qu'il n'« envoie » pas à l'institution (en particulier aux enseignants) des signes ostensibles de cette motivation (un élève peut ne pas s'engager dans une tâche scolaire car il estime qu'il n'a que peu de chances de la réussir).

Ainsi, à compétences scolaires faibles comparables, la probabilité d'être concerné par un redoublement peut varier sensiblement en fonction de critères sur lesquels les élèves n'ont pas de prise (le sexe, la maturité) ou peu de prise (la motivation), ce qui participe

activement au caractère arbitraire d'une telle mesure. À cette première inégalité de traitement interne à la classe, se greffent d'autres formes d'injustice à des échelons plus élevés, parmi lesquels celui de l'établissement scolaire.

VII.2. La désignation des redoublants dans l'établissement scolaire

Le redoublement des élèves est tributaire de l'enseignant et de la classe mais également de l'établissement scolaire. Le taux de redoublement que chaque équipe pédagogique considère comme « normal » ou « acceptable » peut varier significativement d'un lieu à l'autre. Nous avons déjà souligné le caractère public de la décision du redoublement qui s'inscrit dans une sorte de norme d'orientation collective établie au sein de l'école. Cette norme définit le nombre approximatif d'élèves redoublants que l'équipe pédagogique est prête à accepter et auquel chaque enseignant apporte sa contribution. HUTMACHER (1993, 98) écrit à ce propos que « *chaque enseignant navigue entre deux écueils principaux : un trop grand nombre d'échecs ouvertement déclarés risque d'être interprété comme signe d'une sévérité excessive ou comme indice d'incompétence et un trop petit nombre d'échecs risque d'être lu comme le signe de laxisme.* » Les travaux de BYRNES et YAMAMOTO (1986) attestent du fait que les enseignants redoutent effectivement le jugement de leurs collègues lorsqu'un élève promu n'a pas réalisé les acquisitions prévues au programme. La crainte d'un passage critiqué par le collègue du cours supérieur (« *Comment as-tu pu laisser passer cet élève ?* ») ne peut jouer qu'en faveur d'une pratique persistante du redoublement.

D'autres caractéristiques de l'établissement scolaire, telles que le nombre de classes, les effectifs, le type de population scolaire ou le fonctionnement des conseils de classes peuvent interférer sur les décisions de redoublement. L'étude de LEROY-AUDOUIN et MINGAT (1995), portant sur l'école rurale en France, montre par exemple que les classes uniques réduisent, en moyenne, la probabilité individuelle de redoubler dans la scolarité élémentaire. Cela confirme le fait que lorsque l'enseignant garde ses élèves d'une année à

l'autre et lorsqu'il prend ses décisions de maintien - promotion dans un contexte moins public qu'ailleurs, les parcours des élèves sont plus harmonieux. Quant à l'étude de DURU-BELLAT et MINGAT (1985), elle montre que la combinaison de ces facteurs liés à l'enseignant, à la classe et à l'établissement scolaire (le collège en l'occurrence) peut conduire à ce que la décision de passage ne soit que faiblement corrélée avec le réel niveau scolaire des élèves : il existe un assez large recouvrement entre les groupes d'élèves considérés (les redoublants de 5e, les élèves promus en 4e) pour ce qui est du niveau scolaire objectivement mesuré[1].

Les derniers échelons que nous devons considérer sont ceux de la circonscription (au niveau du premier degré), du département, de l'académie et enfin du pays lui-même.

VII.3. La désignation des redoublants au sein d'un système éducatif

Les politiques locales peuvent accorder plus ou moins d'attention à cette question et impulser de manière différenciée des actions ciblées. Ainsi, dans notre école primaire, la politique de circonscription définit-elle des axes de priorité trisannuels ayant pour ambition de favoriser l'évolution des pratiques professionnelles vers plus efficacité et d'équité. Nous montrerons dans cette recherche que les convictions des responsables éducatifs sur le redoublement ont une influence directe sur les pratiques en la matière, en particulier lorsque la défiance vis-à-vis de cette mesure est grande. De même, à l'échelon départemental, les inspecteurs d'Académie au travers les priorités qu'ils définissent peuvent influer sur la politique de redoublement globale du département et, selon leurs points de vue sur cette question, peuvent peser quant à la manière dont les recours des familles seront analysés par la commission ad hoc qu'ils président.

---

[1] Il apparaît que sur les 324 redoublements décidés par les membres des conseils de classes de 5e, 153 élèves (soit 47,2 %) auraient dû passer en 4e : leur niveau de compétences est en fait supérieur à celui de l'élève le plus faible admis en 4e. Et de façon complémentaire, 251 admis en 4e ont un niveau de compétences inférieur

Lorsque le niveau d'analyse porte sur les circonscriptions académiques, au nombre de vingt-six en métropole, les disparités sont importantes et ne sont pas entièrement expliquées par la seule variété des caractéristiques individuelles des élèves. Ainsi, en se référant aux analyses ministérielles et en se centrant sur les élèves du second degré ayant deux ans de retard ou plus (indicateur de grande difficulté scolaire), les proportions de ces « grands retards » ne sont pas équivalentes d'une académie à l'autre.

Tableau 26 : Les pourcentages d'élèves du second degré en retard d'au moins deux ans dans quelques académies de la métropole

Académies	En sixième	En troisième [(a)]	En terminale [(b)]
Aix - Marseille	5,1	10,0	21,1
Amiens	3,2	6,9	21,1
Corse	5,1	12,4	14,6
Dijon	4,8	8,1	19,4
Grenoble	3,6	7,6	16,7
Lille	3,2	5,9	20,1
Limoges	5,5	9,4	21,1
Nancy - Metz	2,5	5,8	19,3
Paris	3,7	10,3	20,3
Rennes	4,1	7,9	19,3
Rouen	3,2	7,7	23,9
Strasbourg	3,1	4,4	14,1
Toulouse	3,7	7,6	20,0
Métropole	3,9	7,9	19,5

Précisions : (a) générale, technologique et d'insertion

(b) générale et technologique

Source : MJENR - DEP. Géographie de l'École, n° 8, 2003, p. 64-65.

---

aux 153 redoublants précédemment cités. Ces 251 élèves admis (soit 18,6 % des admis) auraient dû redoubler si les décisions d'orientation avaient été prises en fonction des résultats aux tests de compétences.

À la lecture du tableau précédent, nous constatons que les écarts entre académies « extrêmes » peuvent être significatifs alors même que les structures sociales et économiques des régions concernées sont comparables. En sixième, ces élèves « pèsent » deux fois plus dans l'académie de Nancy - Metz que dans celle de Limoges (2,5 % *vs* 5,1 %). En fin de collège, le coefficient multiplicateur est égal à trois entre l'académie de Strasbourg et celle de la Corse (4,4 % *vs* 12,4 %). En fin de lycée, les valeurs extrêmes en métropole sont de 23,9 % pour l'académie de Rouen et de 14,1 % pour celle de Strasbourg. Les académies à pôle urbain important (Lille, Paris ou Toulouse) semblent présenter des taux de grands retards nettement plus élevés que celles où l'habitat est plus rural (Dijon ou Grenoble). Tout en suggérant des investigations complémentaires et plus approfondies, l'hypothèse selon laquelle le regard des enseignants sur les difficultés des élèves et le moyen de les traiter peut différer d'une académie à l'autre ne doit pas être rejetée. Les déclinaisons rectorales des priorités ministérielles peuvent accorder une plus ou moins grande attention à cette question des redoublements et définir une réelle politique en la matière[1].

Enfin, les études internationales révèlent que si aucun système éducatif n'échappe à la prise en charge d'élèves aux compétences scolaires faibles, dans des proportions variables cependant, le sort d'un élève français sera différent de celui d'un élève finlandais, parfois très différent si notre écolier connaît des difficultés à une période de moindre attention de la part des instances officielles à la question du redoublement. Ainsi, de manière générale, les probabilités de redoublement peuvent varier significativement selon le lieu de scolarisation, ce qui, du point de vue des élèves, peut être considéré comme une réelle injustice de traitement. Les recherches montrent dans leur ensemble qu'ils ont beaucoup plus à perdre qu'à gagner à refaire le même programme dans des conditions d'enseignement semblables. C'est pourquoi CRAHAY (2004, 21-22) considère que « *sauf à nier l'étendue des preuves et l'opiniâtreté des chercheurs à trouver la façon la plus*

[1] Ainsi, dans le projet 1999-2002 de l'académie de Dijon, un des trois « caps » s'articule autour de la réussite de tous les élèves dans un engagement partenarial et solidaire. Dans ce cadre, la réduction des retards scolaires, en particulier en sixième et en seconde, est présentée comme un moyen privilégié pour assurer une progression scolaire plus équilibrée. Pour ce faire, une mise en œuvre plus systématique de la pédagogie différenciée et du soutien individualisé aux élèves est explicitement suggérée.

valide d'appréhender les effets du redoublement, l'homme de raison doit admettre que les données de recherche ne plaident pas pour le maintien de cette pratique. »

Cependant, sans une adhésion minimale de l'ensemble des acteurs de l'École, cette mesure ne pourrait perdurer avec autant de vigueur. C'est pourquoi il apparaît pertinent de bien connaître les croyances des uns et des autres sur ce « fait scolaire » non marginal.

VIII. Les croyances des acteurs sur le redoublement

Les croyances se situent à la base du système de valeur propre à chaque individu et désignent, dans leur acception la plus large, l'attitude de l'esprit qui adhère à un énoncé ou à un fait sans pouvoir en administrer de preuve complète. Selon le degré de cet assentiment, cet « *acte de l'esprit qui admet la vérité ou la réalité d'une chose*[1] » se dénomme opinion, conviction ou certitude. Les croyances individuelles sont ainsi à la base de nombre de décisions humaines et ce dans différents secteurs d'activités, dont le domaine scolaire. L'interprétation des acteurs des différents événements au cours d'une année scolaire est déterminée, selon EISENHART *et alii* (1988), par leurs croyances qui sont des propositions ou des formulations au sujet de choses considérées comme vraies.

La mesure du redoublement n'échappe pas à ce processus : les enseignants, qui pour partie en détiennent les clefs, ont des « *idées reçues* » selon l'expression empruntée à BÉARD et GARIN (1994, 82-83), des croyances, voire des certitudes, quant à ses effets positifs. C'est pourquoi il importe de connaître leurs points de vue et leurs motivations à recourir à une mesure pour laquelle les recherches montrent que les inconvénients supplantent les bénéfices. Cette réflexion sur les croyances professorales s'impose d'autant plus que le lien entre une attitude favorable (de principe) vis-à-vis du redoublement et un recours fréquent (dans la pratique) est établi par les chercheurs, en particulier par BOIVIN (2000, 288) dans un des points conclusifs de son étude : « *Teachers holding a positive attitude towards retention use the measure more frequently than teachers with a negative attitude.* »

---

[1] Grand Larousse de la langue française, 1972 éd., tome 2 : 1080.

VIII. 1. Les enseignants et le redoublement

Notre réflexion s'articule autour de deux questions : existe-t-il un réel consensus chez les enseignants du premier et du second degré quant au bien-fondé du redoublement ? Quels sont les arguments avancés ?

VIII.1.1. Un consensus quasi général

Pour répondre à ces questions, nous nous appuierons sur les études françaises et étrangères qui ont analysé les opinions d'enseignants de l'école primaire et secondaire, et ce afin de déceler d'éventuelles spécificités ou contradictions. Pour ce qui est du premier degré, les recherches de PINI (1991) dans le canton genevois, de GRISAY (1992) dans la communauté française de Belgique, de BYRNES (1990) aux États-Unis et de LANGEVIN et DUBÉ (1997) au Québec montrent sans ambiguïté que les enseignants voient dans le redoublement une mesure nécessaire dont les effets positifs surpassent les effets négatifs. Un consensus existe pour estimer que certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire qui leur permettra de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future. Le redoublement est envisagé dans une optique préventive, le postulat étant de considérer que le redoublant aura davantage de chances de réussir plus tard. Les enseignants rejettent massivement le spectre des effets préjudiciables pour les élèves. En moyenne, les trois quarts d'entre eux sont convaincus que le redoublement est profitable et la très grande majorité affirme que cette décision s'impose lorsque les compétences affichées par les élèves sont trop lacunaires.

Les résultats de l'étude de PINI conduite auprès de quatre-vingt-quinze instituteurs et synthétisés dans le tableau ci-après, montrent que le redoublement est considéré comme

« *une mesure adéquate, souvent profitable, et qui ne comporte pas des conséquences véritablement négatives pour la scolarité ultérieure des élèves*[1]. »

Tableau 27 : Les attitudes des enseignants genevois de l'enseignement primaire face au redoublement

	Pourcentages d'enseignants en accord
Certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future.	97
Pour l'élève qui redouble, le fait qu'il pourra parcourir une deuxième fois la totalité d'un programme est en général bénéfique.	87
Trop souvent le redoublement a des effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève.	16
Il est rare que le redoublement d'une classe soit vraiment profitable pour l'élève.	27
Le redoublement est généralement inutile puisque la plupart des lacunes peuvent être rattrapées au cours de l'année suivante.	11
En s'y prenant de façon adéquate, l'enseignant devrait pouvoir éviter la plupart des redoublements au cours de l'école primaire.	35
Je n'ai pas l'impression de vivre le redoublement d'un élève comme un échec de mon enseignement.	72
La décision de faire doubler un élève me laisse avec un sentiment de culpabilité et de malaise.	41

Source : PINI (1991), p. 262-264.

Si près de trois quarts des enseignants déclarent ne pas vivre le redoublement d'un élève comme un échec de leur enseignement, nous notons toutefois qu'un certain nombre d'entre

[1] Ibid., p. 262.

eux éprouvent un sentiment de culpabilité et de malaise. La conclusion de ce chercheur suisse est la suivante : en tant que recours ultime face à des situations d'une certaine gravité, le redoublement apparaît aux instituteurs une mesure pour le moins acceptable, et ce principalement pour trois raisons : i) sur le plan scolaire et pédagogique, les effets du redoublement sont jugés le plus souvent positifs ; ii) par rapport au fonctionnement actuel (un rattrapage improbable au cours de l'année suivante) et face à l'absence d'alternatives réellement crédibles, l'enseignant paraît confronté à une situation où la liberté de choix ne lui est pas véritablement donnée ; iii) les répercussions négatives de cette décision semblent d'ampleur limitée tant en ce qui concerne la scolarité ultérieure de l'élève que sur le plan psychologique. Ces résultats sont corroborés et enrichis par l'étude québécoise citée précédemment qui explore d'autres aspects des convictions professorales. À la lecture du tableau ci-dessous, il apparaît que près de sept enseignants sur dix se disent favorables à une telle mesure pour leur propre enfant.

Tableau 28 : L'appréciation globale du redoublement par les enseignants québécois du primaire

Pourcentages	Très en accord	Moyennement	Un peu	En désaccord	NR [(a)]
Rend service	27,9	49,5	13,5	2,4	6,7
N'est pas utile	11,1	25,6	36,1	23,2	4,0
Baisse l'estime de soi de l'élève	4,7	16,2	15,8	57,9	5,4
Est vécu positivement par l'élève	14,5	47,1	21,2	10,1	7,1
Je le demanderais pour mon enfant.	36,0	31,0	15,2	9,1	8,7

(a) non-réponses.

Source : LANGEVIN & DUBÉ (1997), p. 17.

Malgré quelques interrogations quant à la manière avec laquelle l'enfant vit cette répétition, la plupart des répondants sont convaincus de la pertinence du redoublement. En outre, plus de quatre enseignants sur dix considèrent la fin de la première année élémentaire comme la plus propice à une telle mesure. Ainsi, selon DIERENDONCK (2002), la majorité des instituteurs luxembourgeois considère encore le redoublement comme source de motivation chez les élèves pour apprendre[1]. Dès lors, PAUL (1999, 45) parle de « *pédagogie du redoublement* » et estime que les enseignants y voient « *un instrument incontournable de l'acte éducatif, comme le cachot et la récitation des chefs-lieux de département l'ont été considérés en leur temps.* »

Les résultats des recherches portant sur les opinions des enseignants du secondaire sont globalement convergents avec ceux que nous venons d'exposer. Les études les plus abouties sont celles de LEBOULANGER (1995) dans des collèges du département de l'Aube et celle de STEGEN (1994) dans les établissements secondaires belges francophones : deux tiers des professeurs français (trois quarts de leurs collègues belges) font part de leur attachement à cette mesure qu'ils considèrent comme positive. L'idée nouvelle qui apparaît est que cette pratique est déclarée ajustée au profil de l'élève. Certains élèves seraient plus à même de bénéficier du redoublement que d'autres. La chercheuse française rapporte les propos des enseignants en ces termes[2] : « *Le redoublant est un élève que l'on juge digne de pouvoir bénéficier d'une chance supplémentaire et qui, à ce titre, a certes des difficultés scolaires, mais qui fait preuve en même temps d'un comportement et d'attitudes positives face au travail scolaire qui sont susceptibles de lui permettre de surmonter son handicap.* » Le redoublement prend ainsi, aux yeux de ces enseignants, la vertu d'une mesure qui est octroyée « avec mesure » à un groupe d'élus. Quant à la recherche belge, elle souligne qu'une majorité d'enseignants du secondaire estime d'une part que le redoublement est préjudiciable à la confiance qu'a l'élève en ses capacités et, d'autre part, qu'il est possible d'éviter la plupart des redoublements en s'y prenant différemment.

---

[1] Ch. DIERENDONCK, "Quand les réformes d'en haut se heurtent aux conceptions d'en bas… Analyse comparative des conceptions des enseignants dans l'enseignement primaire luxembourgeois et belge francophone", RAPPE - Sixièmes journées d'étude, Louvain, 2002.
[2] Ibid., p. 28.

Au regard de l'adhésion globale des enseignants au redoublement, ou tout du moins de l'absence d'une réticence marquée à y recourir, nous devons nous centrer sur leurs arguments.

VIII.1.2. Les vertus attribuées au redoublement : deux voies explicatives

La majorité des enseignants justifie leur décision par une anticipation positive du cursus ultérieur à partir de critères pédagogiques : le redoublement apparaît d'une part comme une chance supplémentaire de maîtriser les compétences attendues, de combler les lacunes affichées ou de consolider les acquis trop fragiles ayant conduit à l'échec de la première année et, d'autre part, comme une opportunité de redonner confiance à l'élève et de le réconcilier avec les apprentissages. Le redoublement n'est pas entendu comme une sanction mais comme une mesure positive et une possibilité offerte aux élèves jugés aptes à en tirer profit. Cette pause dans la progression scolaire est d'autant plus bienvenue que la presque totalité des enseignants (97 % dans l'étude de PINI) pense que cette année supplémentaire est de nature à aider les élèves les plus fragiles à « mûrir »[1] et à mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future. C'est ainsi que les recherches révèlent que le corps enseignant non seulement ne reconnaît au redoublement aucun effet rédhibitoire mais qu'il lui attribue des vertus positives. GRISAY (1992) nous apprend que trois-quarts des trois cent trente instituteurs belges interrogés estiment que le redoublement permet à l'élève soit de « se remettre en selle », soit de progresser significativement.

Dès lors, la question centrale est posée par SMITH (1990) : comment expliquer la persistance de la croyance des enseignants dans les bienfaits du redoublement alors que de nombreuses recherches en démontrent l'inefficacité, voire le caractère nocif ? Un des

---

[1] Si l'« immaturité » des enfants désignés au redoublement est souvent citée, nous pouvons raisonnablement nous demander si, en les plaçant avec des enfants plus jeunes, l'institution scolaire les aide réellement à acquérir davantage de « maturité ».

arguments avancés par cette chercheuse américaine est que les enseignants n'ont qu'une image tronquée de la réalité.

VIII.1.2.1. Une impossibilité d'apprécier les réels progrès des redoublants

Les enseignants ont maintes occasions de constater que les redoublants sont plus à l'aise que l'année précédente et qu'ils progressent sur le plan des apprentissages. Ce qu'ils ne savent pas et ce qu'ils ne semblent pas envisager, c'est ce qui serait advenu si ces élèves avaient été promus. Ils sont en quelque sorte « abusés » par l'effet le plus visible du redoublement qui, dans un premier temps, bénéficie en moyenne aux élèves : ce « coup de pouce » leur permet de « rattraper » provisoirement le niveau moyen de leurs nouveaux camarades en étant restés une année supplémentaire dans la même classe. Confiné dans un espace limité (la classe), circonscrit dans une échelle du temps restreinte (l'année scolaire), le jugement des enseignants est en quelque sorte victime d'une illusion. POULIOT et POTVIN (2000, 51) écrivent à ce propos qu'« *il leur est impossible, d'une part, de faire redoubler l'élève faible, de reculer l'horloge du temps, puis, d'autre part, de faire passer ce même élève dans la classe supérieure afin d'observer laquelle des deux possibilités est la meilleure.* » En ce sens, le redoublement peut être considéré comme un artefact pédagogique.

Les travaux empiriques présentés supra, mais peu connus par les enseignants, apportent des éléments de réponse à cette question. Il apparaît dans une étude québécoise très aboutie sur cette question[1], conduite par POULIOT (1998), que les enseignants qui connaissent les résultats des recherches sur le redoublement croient significativement plus que cette mesure nuit à l'estime de soi et doutent de son efficacité pédagogique. Cependant, il peut être envisagé de conduire des actions ciblées efficaces auprès des autres enseignants dont

[1] Les croyances professorales sur le redoublement ont été recueillies par questionnaires auprès de deux cent trente enseignants issus de deux écoles de chacune des quinze commissions scolaires que comptent les régions administratives de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

les positions ne s'enrichissent pas des résultats de la recherche. L'étude de STEGEN (1994) fait apparaître que les représentations quant aux effets supposés positifs du redoublement peuvent se modifier dès lors que les enseignants sont informés. Ces derniers deviennent alors plus favorables à des voies alternatives, persuadés plus que leurs pairs que le redoublement est préjudiciable à la confiance qu'a l'élève en ses capacités et adhèrent à l'idée que la plupart des lacunes peuvent être comblées au cours de l'année suivante[1]. Cette prise de distance a permis d'installer le doute quant à la pertinence d'une pratique dont il apparaît difficile de s'affranchir « naturellement ».

Toutefois, il ne suffit pas que les résultats des recherches mettent « la puce à l'oreille[2] » des enseignants pour que leurs croyances, liées au redoublement, soient automatiquement modifiées car celles-ci ne sont, en partie, que l'émergence d'une conception linéaire du développement.

VIII.1.2.2. Une conception linéaire du développement

Les études qualitatives de SMITH[3] (1990) aux États-Unis et de BURDEVET[4] (1994) à Genève, s'appuyant sur des entretiens auprès d'enseignants d'écoles maternelles et élémentaires ayant pris des décisions de redoublement, sont précieuses. La chercheuse américaine met en évidence quatre groupes d'enseignants se différenciant selon leurs conceptions des apprentissages. Elle montre que la moitié des enseignants considère qu'il est nécessaire d'accorder un temps supplémentaire aux élèves dont le rythme de

---

[1] Ce dernier résultat est encourageant car il montre que certaines pratiques professionnelles, jugées peu pertinentes, ne sont pas figées et que la recherche peut contribuer à les rendre plus éclairées à condition, dans un premier temps, de conduire des expérimentations localisées et, dans un second temps, de faire connaître le bilan de ces études à l'ensemble des protagonistes.
[2] En référence au titre évocateur de l'article de POULIOT et POTVIN (2000).
[3] Quarante enseignants opérant au niveau « kindergarten », l'équivalent de notre école maternelle, ont été interrogés.
[4] Dans le cadre d'un mémoire de licence de Sciences de l'Éducation, dirigé par Marcel CRAHAY, cette étudiante a interrogé onze instituteurs primaires. Cette étude présente bien évidemment les limites inhérentes à tout travail qualitatif portant sur un nombre très réduit d'observations.

développement est lent. Ces enseignants, appelés « nativistes » et qui ont une conception maturationniste du développement[1], sont plus nombreux à proposer un redoublement (85 % d'entre eux) que leurs collègues n'adhérant pas à cette conception (14 % d'entre eux). De même, CRAHAY (1996, 127) relève dans les interviews conduits par son étudiante des références explicites à cette conception chez six enseignants non hostiles au redoublement : « *S'il faut offrir une seconde chance à ceux chez qui on sent des possibilités, c'est que le temps et la maturation peuvent les épanouir.* » En filigrane de ce raisonnement, se dessine l'idée selon laquelle les apprentissages sont organisés de façon séquentielle et qu'il est nécessaire de maîtriser toutes les compétences ou connaissances préalables avant d'aborder une nouvelle étape. Dans la seconde édition de son ouvrage consacré à cette question, CRAHAY (2003, 225) parle à ce propos d'« *un principe de séquentialité* ». Par ailleurs, cette étude genevoise met en exergue le fait que les enseignants fondent leur décision de promotion - redoublement plus sur des critères psychologiques (une immaturité, un caractère difficile, un blocage psychologique, une faible motivation) que sur des critères basés sur le degré de maîtrise des compétences attendues car ils s'efforcent de pronostiquer dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir sans trop de souffrance. BURDEVET (1998, 18) considère que « *les enseignants sont sensibles à l'état psychique de leurs élèves en difficulté. […] Le doublement peut leur permettre de s'épanouir, d'être mieux dans leur peau, d'avoir un meilleur moral, d'être valorisés, de prendre confiance en eux.* »

Deux arguments récurrents des défenseurs du redoublement s'articulent autour de la maturité et de la motivation qu'un octroi de temps consacré aux mêmes apprentissages serait censé améliorer. Ces deux notions méritent des éclaircissements car, soumises à la subjectivité du jugement et des croyances des enseignants, elles sont à l'origine de plusieurs méprises.

---

[1] « *Nativists believe that children develop readiness for school only as a physiological process, with little opportunity for correction by adults.* » (Ibid., p. 139).

VIII.1.3. La maturité et la motivation scolaires : deux notions « refuge »

Selon KAGAN (1992), par maturité scolaire, il faut entendre la capacité de l'enfant à accomplir les tâches attendues de lui à l'école et à assimiler le contenu du programme qui est jugé pertinent pour l'année qu'il entreprend. Cette maturité scolaire, que les Québécois appelle habilement « préparation à l'école », est constituée selon DOHERTY (1997) de cinq composantes : le bien-être physique et le développement moteur, la connaissance et la compétence sociales, la santé émotive et l'approche positive des expériences nouvelles, les habiletés linguistiques, et enfin les connaissances générales et aptitudes cognitives. Retenons pour notre sujet que cette notion est multiforme et qu'elle ne peut être évaluée objectivement qu'en ayant recours à des instruments spécifiques (non exempts de biais) réservés à des professionnels, lesquels interprètent les résultats avec beaucoup de prudence.

Le jugement des enseignants apparaît dès lors restrictif (en ne portant pas sur l'ensemble des facettes de cet indice composite), subjectif et « surfait ». En effet, il existe une interaction entre la maturité et la réussite scolaires : plus l'enfant est « prêt » pour l'école (le CP en particulier), plus ses chances de réussite sont grandes, plus ses réussites agiront positivement sur sa maturité scolaire (y compris sur son bien-être physique). À ce titre, l'expérience professionnelle des enseignants conduit ces derniers à constater d'une part que les redoublants, outre les progrès constatés sur le plan des apprentissages, se sentent en moyenne plus à l'aise et qu'ils ont plus confiance en eux et, d'autre part, à attribuer au redoublement lui-même les évolutions positives liées au bien-être et à l'adaptation scolaire. Or, une grande partie de ces gains est à attribuer au seul développement « naturel » de l'enfant d'une année plus âgé, gains qui auraient pu être effectués en dehors de toute exposition au même programme scolaire. Aucune recherche n'a montré que le redoublement accélère ce processus de « développement maturationnel » et il n'y a aucune raison sérieuse de penser qu'il peut en être ainsi. Selon cette conception, si nous considérons que l'école est une course d'obstacles à franchir, la première haie n'a pu être enjambée par manque de maturité physiologique (une taille trop petite, des qualités motrices insuffisantes) et pourra l'être au prix d'une année supplémentaire. Quand bien

même le sera-t-elle, ce retard dans le « développement maturationnel » est susceptible d'être de nouveau diagnostiqué à l'approche des haies suivantes, d'une hauteur plus conséquente.

Le redoublement permet de « re-motiver » l'élève, telle est la seconde assertion. Intuitivement, les enseignants définissent la motivation comme ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent de manière conforme à leurs attentes (celles des enseignants). La motivation scolaire, ou plus exactement l'expression de celle-ci au quotidien, participe à la manière dont l'élève satisfait aux objectifs de l'institution scolaire, manière qui a, selon GILLY (1980, 257), une influence considérable sur la façon dont il est perçu par l'enseignant de cours préparatoire : « *Les enseignants de CP ont du bon élève une image qui favorise les qualités morales, un comportement et une motivation nécessaires au travail scolaire.* » Plusieurs chercheurs ont « problématisé » cette question, parmi lesquels VIAU (2003, 7) qui propose la définition suivante : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »

En d'autres termes, la motivation scolaire d'un élève est principalement déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et que l'enseignant lui renvoie. ROUSVOAL (1997) montre en particulier que la représentation de l'enfant chez les maîtres de CP a une influence sur sa motivation et son activité à l'école. Le constat de ses réussites ponctuelles est une condition nécessaire mais pas suffisante pour susciter et entretenir la motivation en milieu scolaire. Certains enfants ne peuvent, à partir des évaluations dont ils font l'objet, construire une image positive d'eux-mêmes dans la mesure où leurs erreurs ou leurs insuffisances ne sont que l'occasion de réponses et d'attitudes négatives de la part du maître au lieu de constituer le matériau privilégié d'un travail didactique. Comment un élève peut-il être motivé s'il se sait faible et s'il pense que le but principal de l'école est de sélectionner et de sanctionner les difficultés par un redoublement ? En s'appuyant sur quelques-unes des pistes de réflexions suggérées par CRAHAY (1999, 281-292) sur la question des apprentissages, nous pouvons souligner deux méfaits du redoublement dans

ce domaine. En premier lieu, cette décision, par son caractère incontestable et sa fréquence, influe sur l'attribution des causes de cet arrêt par le jeune enfant : sa seule responsabilité est engagée (une cause interne), il pourra de nouveau y être soumis (une cause stable) et il ne tient qu'à lui de faire les efforts nécessaires pour qu'il en soit autrement (une cause contrôlable). En second lieu, elle agit sur la manière avec laquelle l'enfant se représente le système scolaire (ses normes et ses objectifs) et le « métier d'élève » : l'école sanctionne lourdement les échecs (et valorise peu les réussites), les classes constituent des obstacles à franchir (il s'agit moins de maîtriser des compétences que de « passer » dans la classe de niveau supérieur), il suffit de recommencer un programme pour le maîtriser convenablement.

L'ensemble de ces résultats permet de dégager des lignes de force. Les enseignants sont majoritairement persuadés que cette pratique s'impose et qu'elle constitue pour la plupart des élèves le seul remède susceptible de les remettre à flots. Ils sont peu sensibles au fait que cette décision puisse être peu efficace, injuste et traumatisante pour les élèves. Le consensus est grand pour penser qu'il ne faut pas tarder pour prendre une telle décision qui permet aux enfants de « gagner » en maturité et de « repartir du bon pied ». C'est d'une part l'impossibilité offerte aux enseignants de mesurer les progrès des redoublants, relativement à ceux des élèves faibles promus, et d'autre part la persistance d'une conception « maturationniste » du développement, qui expliquent en partie les jugements professoraux globalement favorables au redoublement. Dès lors, ALLAL et SCHUBAUER-LÉONI (1992, 46) considèrent qu'il s'agit d'un « *processus circulaire* » : d'une part, les enseignants trouvent la mesure défendable sinon efficace (au nom de théories fortement marquées par l'idée de maturation biologique et par des conceptions pédagogiques corollaires de type attentiste) et, d'autre part, le fait que le redoublement soit un phénomène ancien et fréquent tend à normaliser dans les faits et dans les esprits une telle mesure institutionnelle. Selon ces deux auteurs, ce processus génère un sentiment de légitimité par rapport à la mesure elle-même. Enfin, et aucune recherche ne s'y est spécifiquement intéressée à notre connaissance, il importe de prendre en compte les croyances des futur(e)s enseignant(e)s, plus malléables car non inscrites dans un cadre professionnel encore bien établi. À la lecture du référentiel de compétences des

enseignants du premier degré[1], nous constatons que cette question du redoublement n'est pas traitée en tant que telle dans les instituts de formation des maîtres.

Si les enseignants détiennent un pouvoir incontestable dans la décision du redoublement, les familles ont un rôle non négligeable à jouer et ce à deux moments : avant que la proposition de maintien ne devienne effective, cela renvoie au domaine des croyances, après que la décision soit intervenue, et cela renvoie à la manière avec laquelle les parents aident leur enfant à « vivre » cette décision.

VIII.2. Les familles et le redoublement

Les recherches ont peu investigué ce domaine. Ainsi, les travaux de BYRNES (1990) constituent-ils une référence précieuse et sérieuse car les analyses ont été conduites à partir d'un échantillon de plus de mille familles d'enfants scolarisés dans les six premières années primaires et interrogées par questionnaires. Six familles sur dix considèrent que les élèves n'ayant pas atteint le niveau requis doivent redoubler. Une famille sur cinq suggère toutefois que la décision finale leur incombe. Sur ces deux points, la chercheuse américaine ne note pas de différences significatives entre les parents de non-redoublants (près de trois quarts des familles sollicitées n'avaient pas d'enfants redoublant ou ayant redoublé) et les parents de redoublants. Cette adhésion forte des familles de redoublants au redoublement avait été relevée dès 1981 par AMES : quatre-vingt-dix pour cent d'entre elles jugent que cette décision était justifiée et sont autant à considérer qu'elles prendraient la même décision si « c'était à refaire ». ROTHSTEIN (2000) montre pour sa part que les trois cinquièmes des parents considèrent que le redoublement est une mesure potentiellement positive sur le plan des apprentissages et presque tous considèrent qu'il n'altère pas l'estime de soi (moins d'échecs l'année suivante) et la socialisation (moins de

[1] M.E.N., "Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale", Note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 - B.O.E.N. n° 43 du 24-11-94.

conflits avec ses nouveaux camarades de classe). Quant aux croyances des familles françaises sur cette question, elles ont été appréhendées seulement par le canal des sondages, lesquels ne présentent pas (tous) toutes les garanties sur le plan de la validité des résultats obtenus d'une part et, d'autre part, se différencient selon la formulation des questions posées et le niveau d'enseignement appréhendé. À titre d'exemple, le sondage effectué par la SOFRES[1] (1996) fait apparaître que seulement un tiers des enquêtés considère que, dans l'enseignement secondaire, cette mesure est un moyen efficace à mettre en œuvre pour faire face à « des difficultés scolaires importantes[2] ».

Il est peu fondé de penser que les enfants, même les moins expérimentés à l'école, n'ont pas d'idée(s) sur la question : dès leur entrée à l'école élémentaire, sinon avant, ils savent que les difficultés d'apprentissage sont parfois sanctionnées par un redoublement. Selon CRAHAY (1996, 196), « *tout enfant se fait une représentation de cet événement scolaire dont la régularité n'est plus à démontrer.* »

VIII.3. Les enfants et le redoublement

Les recherches francophones qui font référence en la matière ont été conduites sous l'égide de ce chercheur belge auprès d'écoliers genevois non-redoublants scolarisés dans des écoles primaires. L'une d'entre elles s'est intéressée aux représentations et aux opinions des enfants à propos d'un événement qui est une composante à part entière de leur vie scolaire. Plus de trois cents élèves non-redoublants ont été interviewés sur la question du redoublement et quatre thèmes ont été abordés puis finement analysés avec la contribution active de deux chercheurs associés[3] : l'utilité, les raisons, les inconvénients et les buts

---

[1] Sondage de la société française d'enquêtes par sondage, Le Monde 19 novembre 1996 : 10.
[2] « Aider l'élève dans son travail personnel hors cours » (64 % des réponses) et « Demander aux enseignants d'apporter un soutien individuel en classe » (47 % des réponses) sont les propositions les plus fréquemment retenues parmi les voies alternatives au redoublement.
[3] Éric BAERISWYL et Étiennette VELLAS.

d'une telle décision. Le tableau ci-dessous propose quelques extraits des réponses apportées par les enfants quant aux deux premiers axes d'investigation.

Tableau 29 : Les enfants non-redoublants parlent de l'utilité et des motifs du redoublement

Trouves-tu utile de redoubler ? Pourquoi ?
Pour qu'il ne reste pas le plus nul dans la classe. (12 ans) Pour qu'il se rappelle des choses qu'il a déjà apprises. (11 ans) Doubler donne la possibilité de réécouter ce qu'il n'a pas (par flemme) écouté l'année d'avant. (11 ans) Ça sert à mieux réfléchir. (9 ans) Le doublement, c'est quelque chose de bon pour l'élève. (10 ans)
À ton avis, pour quelles raisons l'enseignant décide-t-il de faire doubler un élève ?
Il fait l'idiot et il oublie. (10 ans) Lorsque l'enfant est un peu lent d'esprit. (11 ans) Parce qu'il n'a pas su ce qu'il devait apprendre dans cette année. (11 ans) Si l'enseignant n'aime pas l'élève. (11 ans) C'est normal de doubler. Doubler, ça veut pas dire être nul. (9 ans)

Source : CRAHAY (1996), p. 198-201.

Les auteurs sont surpris par l'adhésion massive à cette pratique (79 % des enfants estiment que le redoublement serait une mesure utile s'ils avaient eux-mêmes de la peine à

apprendre) et considèrent que « *les enfants n'imaginent pas qu'une école sans échec et sans doublement puisse exister*.[1] » Autrement dit, dès leur plus jeune âge, au contact des enseignants, des parents et de leurs pairs, les enfants sont avertis que le redoublement peut « croiser leur route » si leurs performances scolaires sont jugées insuffisantes : il constitue une véritable épée de Damoclès au-dessus de leur tête. Par son caractère immuable et par sa fréquence, le redoublement s'impose aux yeux des enfants comme une mesure « naturelle » à laquelle il n'est pas possible de se soustraire, nécessairement juste et efficace, non exempte d'inconvénients toutefois (en particulier celui de quitter son groupe d'appartenance). Plus du tiers des enfants interrogés fait l'hypothèse d'affects négatifs qui se répartissent en deux catégories : ceux qui sont attachés à sa propre image (tristesse, sentiment d'incapacité et d'infériorité…) et ceux qui renvoient au rapport aux autres (sentiment de différence, honte…).

Une seconde étude menée par CRISAFULLI *et alii* (2002) souligne combien les enfants genevois construisent une image globalement négative des redoublants qui deviennent la cible de stéréotypes négatifs. Les entretiens conduits auprès de quatre-vingt-dix élèves sont articulés autour de trois tâches que CRAHAY (2003, 216-217) caractérise ainsi : i) se prononcer sur une image représentant un enfant : celui-ci est-il susceptible de redoubler et expliquer pourquoi ; ii) définir l'expression « enfant redoublant » sans prononcer les mots issus de la même famille ; iii) choisir les adjectifs qui caractérisent un redoublant parmi vingt-quatre couples de termes mis en opposition. Cette dernière épreuve conduit les élèves non-redoublants à construire un portrait qui n'est pas à l'avantage de leurs camarades concernés par un redoublement. À lecture du tableau ci-après, nous constatons en effet que les adjectifs à connotation négative (distrait, mal poli, fainéant…) sont fréquemment cités pour caractériser un redoublant de l'école primaire. Ces attributs peu flatteurs sont également cités par les enfants lors des descriptions non suggérées et ne sont pas principalement attachés à la capacité à apprendre ou à comprendre (un manque d'effort, un comportement peu satisfaisant). Dès lors, les auteurs considèrent que le retentissement de cette décision dépasse le strict cadre pédagogique et que sont créées les conditions favorables d'un développement du processus de stigmatisation.

---

[1] Ibid., p. 198.

Tableau 30 : Les adjectifs associés aux redoublants (cités par des enfants genevois scolarisés en quatrième année de primaire)

	% des répondants
distrait (*vs* attentif)	86,7
malpoli (*vs* poli)	70,0
désobéissant (*vs* obéissant)	83,3
mauvais (*vs* bon)	83,3
fainéant (*vs* travailleur)	90,0
bête (*vs* intelligent)	66,7
énervé (*vs* calme)	83,3
différent (*vs* pareil)	86,7
lent (*vs* rapide)	90,0
timide (*vs* sûr de lui)	66,7

Source : CRAHAY (2003), p. 220.

Au terme de ce large tour d'horizon sur la question du redoublement qui, d'une part a permis d'enlever beaucoup de crédit aux arguments de ses défenseurs et, d'autre part, a mis en exergue combien cette mesure est inscrite dans les mentalités et les pratiques des acteurs de notre système éducatif, nous sommes conduits à considérer avec beaucoup d'attention l'hypothèse émise par HUTMACHER (1992, 56) selon laquelle « *l'école ne peut se passer de l'échec scolaire et du redoublement qui sont consubstantiels à son économie interne.* » Autrement dit, l'abolition du redoublement est-elle envisageable et, si oui, quelles sont les conditions requises et les voies alternatives à disposition des acteurs ou à imaginer ?

IX. De l’abandon du redoublement à une nouvelle conception de l’enseignement

La question posée par le chercheur suisse nous invite à considérer le problème à deux niveaux : ce qui est de l’ordre de l’échec scolaire et ce qui est de l’ordre de la mesure de redoublement elle-même.

IX.1. Une école sans échec, est-ce possible ?

Nous avons précédemment souligné que l’échec scolaire était une notion hybride, construite par les acteurs et située dans un système d’enseignement : certains pays, dont la France, ont une culture de l’échec scolaire qui en fait un phénomène attendu, inéluctable et « normal », dont il s’agit au mieux de maîtriser l’ampleur. Dès les premières années de scolarisation primaire, le succès et l’échec font partie intégrante du fonctionnement de l’école et participent activement à la différenciation des élèves selon deux catégories : ceux qui sont conformes à l’attente institutionnelle (ils maîtrisent les compétences attendues dans le temps prévu pour cela) et les autres qui vont très tôt intérioriser le fait qu’ils sont eux-mêmes responsables de leur juste exclusion de la première catégorie. Cette « omniprésence » de l’échec scolaire dans notre école française est historiquement ancrée selon PROST (1985) au regard des finalités (plus ou moins) avouées qui lui sont assignées. L’inculcation précoce et intensive de savoirs académiques fragmentés et gradués rend compte d’une vision pyramidale de l’École et crée de manière continue des hiérarchies scolaires. L’organisation scolaire et les pratiques d’enseignement témoignent de cette tradition tout en la perpétuant. La classe, le découpage annuel des apprentissages, les pratiques évaluatives des enseignants sont autant de signes que notre école est pensée et organisée de telle manière qu’elle continue à jouer son double rôle de formation et de sélection.

Dès lors, le redoublement n'est que l'expression la plus visible et la plus discutable de la manière avec laquelle l'École s'accommode des élèves dont la fragilité des compétences scolaires s'accorde mal avec son organisation actuelle. Cette mesure, qui constitue aux yeux de PAUL (1996, 119) « *un faux thermomètre de l'échec scolaire* », est ainsi si présente et si caractéristique de notre système éducatif que « *sa critique est potentiellement subversive* » selon TERRAIL (2002, 67) et qu'envisager sa suppression « *revient à interpeller le fonctionnement de tout l'édifice scolaire* » selon CRAHAY (1996, 300). Même si décréter le non-redoublement ne peut être en tant que tel la panacée, nous devons toutefois explorer la complexité et la richesse de ce défi.

IX.2. Une école sans redoublement, est-ce bien raisonnable ?

Notre système d'enseignement ne tire aucun bénéfice des redoublements qui lui coûtent cher et qui ne lui permettent pas d'être ni plus efficace ni plus équitable. Pourquoi ne parvient-il pas à s'en « débarrasser » ? Le redoublement est-il un « *mal nécessaire*[1] » ? Telles sont les questions qui peuvent être posées. Dans un premier temps, nous pouvons considérer que le redoublement est la solution de facilité pour le système car elle lui permet de ne rien changer, tout en faisant porter la responsabilité de l'échec sur les élèves eux-mêmes[2], en se « dédouanant » en quelque sorte. Il renforce la culpabilisation individuelle et la stigmatisation sociale en rendant l'échec uniquement personnel. Tout se passe comme si l'institution scolaire était indifférente au parcours d'ensemble des élèves. L'échec d'un redoublement lui-même a plutôt tendance à conforter la légitimité de la décision passée : « Même en redoublant, il n'arrive pas à suivre… »

---

[1] Expression relevée dans un dossier consacré à cette question : "Redoublements, est-ce vraiment utile ?", Cahiers pédagogiques 264-265 (1988) : 20-50.

[2] Depuis les travaux de ROSS (1977), nous savons que les individus ont tendance à privilégier l'attribution interne dans l'explication des comportements. Les enseignants ont propension à attribuer la responsabilité des échecs scolaires aux élèves et à s'attribuer leurs progrès et leurs réussites.

L'institution scolaire ne se sent pas comptable de ce double échec. En ce sens, HUTMACHER (1993, 153) considère qu'« *elle fonctionne plus comme une compagnie de chemins de fer soucieuse du respect de ses horaires, que comme un lieu de production de qualifications qui s'acquièrent dans la durée.* » En d'autres termes, le système a tout intérêt à persévérer dans cette voie tout en donnant le sentiment qu'il se préoccupe réellement de la question : la maîtrise des taux de redoublement peut être entendue ainsi, en dehors de toute considération économique. Le redoublement est inscrit dans la logique du système de telle sorte que BAIN et ses collaborateurs (1992, 61) nous invitent à la prudence : « *Toucher au redoublement n'est pas une simple mesure technique : on remettrait en cause le fonctionnement de l'ensemble du processus de formation - orientation - sélection, de l'école primaire au post obligatoire.* »

Quant à MANGEZ (2001) qui s'est intéressé aux transformations de la régulation de l'action éducative, il attire notre attention sur le fait qu'avec la suppression du redoublement, les contraintes de l'action se déplacent vers les personnes : l'institution scolaire enjoint aux enseignants de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, de proposer des séquences d'enseignement ayant du sens pour les élèves, ces derniers étant invités à devenir « acteurs de leurs apprentissages ». À ce titre, ce chercheur considère qu'il y a un déplacement progressif des contraintes allant de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes et que, de ce fait, cette transformation de l'action éducative rend plus opaques les sélections, les tris et les hiérarchies que notre système éducatif continue à générer, ce qui rend plus difficile le travail de la critique consistant à dénoncer les injustices dans l'école.

En analysant les conséquences d'un non-recours à cette mesure, nous pourrons mieux apprécier la place prépondérante que le redoublement occupe dans notre paysage éducatif. Son abandon éventuel peut être envisagé quant à ses effets attendus (et visibles) et ses effets non désirés (et plus discrets).

IX.2.1. Les effets attendus de l'abolition du redoublement

Renoncer au redoublement, c'est selon l'expression la plus emblématique de la Loi d'Orientation de 1989, « *placer l'élève au centre du système éducatif* » en assurant une continuité effective des apprentissages et des parcours scolaires des élèves. C'est rompre définitivement avec nos traditions scolaires les plus tenaces, parmi lesquelles la classe, le programme annuel ou la responsabilité d'un groupe d'élèves dévolue à un seul enseignant. C'est abandonner ces marches d'escalier sur lesquelles chaque élève doit se hisser, année par année, dans une progression préétablie. C'est (mieux) prendre en compte ces élèves situés entre deux marches et, comme le suggèrent VERMEIL *et alii* (1986, 208), cela induit de « *remplacer l'escalier par un plan incliné.* » C'est désagréger ce noyau dur de l'organisation interne de l'École qui limite et confine les voies alternatives dans un cadre restrictif, ce qui renforce la pertinence du redoublement. Cette révolution « copernicienne » n'engendrerait pas seulement une réorganisation structurelle de l'École mais aurait des implications majeures sur le métier d'enseignant dans son acception la plus large. La question serait la suivante : comment s'organiser collectivement et individuellement dans l'école de telle manière que chaque élève en tire pleinement profit ? L'idée majeure est d'assurer une continuité « multidimensionnelle » : temporelle (d'un temps d'apprentissage à un autre), spatiale (d'un lieu d'apprentissage à un autre), cognitive (d'une notion d'enseignement à une autre) et humaine (d'un adulte à un autre). Cette continuité des actions conduites auprès des élèves est liée (tout en la favorisant) à l'émergence de deux idées majeures : le cycle d'apprentissage et l'évaluation formative.

IX.2.1.1. D'un programme annuel au cycle d'apprentissage

D'un programme annuel, organisé en savoirs identifiés et hiérarchisés, il s'agit de tendre vers des compétences maîtrisées à des temps et des degrés divers. Les cycles d'enseignement pluriannuels tendent à affaiblir la prépondérance des programmes annuels en définissant des objectifs terminaux pour chaque période. Cependant, ils ne remettent pas en cause la notion de classe et induisent (insidieusement) l'existence de points de

discontinuité, voire de rupture, inter-cycles. Ainsi, le vœu émis par PERRENOUD (1997) d'inviter chaque maître à devenir comptable de la formation des compétences de fin de cycle n'est pas exaucé dans les faits : chaque enseignant reste responsable de la formation des élèves de sa classe et de leur orientation, responsabilité entière au cours préparatoire rappelons-le. En outre, les ruptures virtuelles entre les cycles se traduisent parfois par des ruptures réelles dans les parcours scolaires des élèves, auxquelles s'agrègent des ruptures intra-cycles non envisagées par le législateur. L'échec relatif de la politique des cycles (il ne suffit pas de décréter le décloisonnement dans les structures pour qu'il s'opère dans les esprits) permet de mesurer le chemin qu'il reste à parcourir pour « *transformer les écoles en communautés d'apprenants* », selon l'expression de CRAHAY (2000, 409). Pour ce chercheur, il s'agit de favoriser la structuration modulaire du curriculum présidant à l'organisation de l'école sans classe d'âge et impliquant le décloisonnement des classes[1]. La mise en oeuvre de groupes d'apprentissage témoigne d'une prise en compte systématique de la variété des profils et des vitesses d'apprentissage, variété que BURNS (1971) a régie en postulats et que PRZESMYCKI (1991) a déclinée en stratégies différenciées.

Ces groupes d'apprentissages sont des groupes homogènes du point de vue des compétences disciplinaires des élèves et se distinguent radicalement sur le plan conceptuel des classes de niveau dont on connaît les effets nocifs pour les élèves les plus faibles[2]. En effet, ces regroupements ne sont pas figés dans le temps et ne trouvent leur légitimité que dans la poursuite des apprentissages liés à un domaine (langue écrite, mathématiques, sciences, …) adaptés au rythme de chaque enfant. Cette organisation souple induit une gestion individualisée des parcours d'apprentissage : tel élève de huit ans peut intégrer un groupe suivant un module de « niveau X » en lecture, tout en bénéficiant des enseignements de mathématiques dans un groupe suivant un module de « niveau Y ». Dans le cas des classes de niveau, le regroupement durable, stable (quel que soit le domaine) et hiérarchisé, traduit une typologie des individus postulant des aptitudes cognitives

---

[1] Dans les cycles d'enseignement actuels, les horaires officiels limitent le recours à cette organisation : pas plus de trois heures hebdomadaires au cycle des apprentissages et pas plus de six heures au cycle des approfondissements.

[2] M. DURU-BELLAT & A. MINGAT, "La constitution de classes de niveau par les collèges et ses

déterminées et non évolutives. CRAHAY[1] traduit le défi lancé aux équipes pédagogiques en ces termes : « C*ela consiste à articuler des moments en groupes hétérogènes avec des moments en groupes homogènes du point de vue d'une compétence spécifique.* » Dès lors, les cycles d'apprentissage deviennent un cadre intégrateur et non une exigence supplémentaire. Selon GATHER-THURLER (2000), ils permettent la différenciation de l'enseignement tout en renforçant la coopération entre les enseignants. Ils autorisent une plus grande flexibilité des cheminements d'apprentissage et une plus grande cohérence. Articulés autour d'objectifs constituant des repères essentiels et orientant le travail des enseignants, « *ils réduisent les redondances inutiles pour octroyer beaucoup de temps à des situations de remédiation, de réinvestissement et recontextualisation des apprentissages* » selon TARDIF (1999, 180). C'est pourquoi il apparaît primordial, dans l'esprit de PERRENOUD (1998), d'inciter les enseignants à différencier sur d'autres dimensions que le temps afin de rendre la pédagogie plus efficace en régulant au mieux les situations et les démarches d'apprentissage proposées aux élèves.

Or, l'adaptation du temps scolaire aux besoins des élèves, en particulier ceux dont les compétences affichées sont en retrait par rapport aux attentes professorales et institutionnelles, recueille de nombreux suffrages favorables et constitue parfois une perspective à privilégier dans l'esprit des observateurs éclairés de l'École. Ainsi, dans le rapport de la Commission présidée par THÉLOT, pouvons-nous lire que « *si l'élève, en dépit des efforts déployés par les enseignants pour s'adapter à ses besoins spécifiques, ne parvenait pas à une bonne maîtrise des éléments du socle, il serait alors possible de faire intervenir une étape supplémentaire de personnalisation, en adaptant la durée du cycle aux capacités de l'élève, c'est-à-dire en l'allongeant d'un an pour l'accomplir*[2]. » La seule variation du temps d'enseignement est une réponse tardive et peu satisfaisante à des difficultés déjà constatées. La mise en place de groupes d'apprentissage ciblé et intensif apparaît être une réponse plus adéquate à la prise en compte des différences. Elle prévient la cristallisation et la pérennisation des difficultés d'apprentissage. Cette organisation souple et différenciée d'une école devenue modulaire, non plus considérée comme une

---

incidences sur les progressions et les carrières des élèves", Les Notes de l'IREDU 3 (1997).
[1] Ibid., p. 410.
[2] C. THÉLOT, op. cit., p. 56.

succession de classes ou de cycles d'enseignement mais comme un cortège d'apprentissages au travers desquels les élèves acquièrent « à leur manière » des compétences, n'est pas sans incidence sur les pratiques d'enseignement elles-mêmes, sur les pratiques évaluatives en particulier. Ces dernières font l'objet d'une appropriation intime de la part les enseignants portés à les considérer comme un aspect central de leur « professionnalité ».

IX.2.1.2. D'une évaluation discriminante à une évaluation formative

Les évaluations nationales[1] (CE2, 6e) contribuent à inciter nombre d'enseignants à modifier leur regard sur le processus d'évaluation des élèves. Elles permettent d'objectiver les informations relatives aux acquisitions réelles des élèves et proposent, via une banque d'items, des pistes pédagogiques pour différencier les réponses apportées dans la classe aux difficultés d'apprentissage. Outre le fait que ces évaluations se centrent presque exclusivement sur la langue écrite et les mathématiques, leur impact réel sur les pratiques pédagogiques est considéré comme insuffisant et décevant par les tutelles elles-mêmes. Il importe que les enseignants n'incluent pas transitoirement ces protocoles externes dans leur enseignement mais qu'un changement de point de vue s'opère quant au rôle de l'évaluation, presque exclusivement discriminante pour l'heure. En prônant l'évaluation formative, les résultats des élèves ne sont plus seulement lus comme un moyen de repérer les élèves en difficulté d'apprentissage mais comme un moyen d'apprécier la distance qu'il leur reste à parcourir pour atteindre les objectifs attendus en fin de cycle et d'adapter l'enseignement pour parvenir à cette fin. Selon l'inspecteur général GOSSOT[2] (2003, 80), « *ce n'est plus l'élève qui doit être placé au centre des préoccupations mais la situation pédagogique nouvelle qu'il apporte.* »

---

[1] Les évaluations début CP ne sont pas encore institutionnalisées. Quant à celles des classes de 5e et de 2de, elles n'ont pas été poursuivies à l'échelle nationale et restent à la discrétion des équipes pédagogiques.
[2] B. GOSSOT, "L'aide individualisée en primaire", Éducation & Formations 65 (2003) : 75-83.

Ce terme d'« évaluation formative », introduit par SCRIVEN en 1967 dans un article sur l'évaluation des moyens d'enseignement, a connu son heure de gloire suite aux travaux de BLOOM (1976) sur l'évaluation de l'apprentissage de l'élève, en l'appliquant aux procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique au regard des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les apprenants. Selon cette conception et dans la lignée des travaux de CARROLL (1963) sur le concept de « Master Learning[1] », l'évaluation formative est une composante essentielle dans la réalisation d'une stratégie de pédagogie de maîtrise ou de toute autre approche d'individualisation de l'enseignement. L'objectif est clairement identifié : fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage et tirer le meilleur parti du temps que l'élève passe à l'école. ALLAL (1978) souligne que cette forme de régulation doit nécessairement intervenir pendant la période de temps consacrée à une unité de formation et que l'adaptation de l'enseignement doit avoir lieu bien avant les échéances liées à une décision de certification ou d'orientation ultérieure. Elle s'appuie sur les potentialités réelles des élèves plus qu'elle ne cherche à combler leurs lacunes. L'idée de recourir à l'évaluation formative pour assurer une fonction de régulation à l'intérieur d'un processus d'enseignement est généralement admise aujourd'hui mais rarement mise en pratique. Elle est cependant fortement encouragée par les instances décisionnelles qui élaborent des documents d'accompagnement aux programmes d'enseignement s'y référant explicitement. C'est en particulier le cas du livret « Lire au CP » qui donne des indications pédagogiques et méthodologiques précises visant à aider les maîtres à aménager l'organisation des activités pour mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves.

Selon CRAHAY (1992, 34), il est nécessaire de « *former et outiller les maîtres à pratiquer l'évaluation formative et les procédures de la pédagogie de maîtrise.* » C'est à cette condition que la prise en charge des difficultés scolaires, pour l'heure curative, peut devenir préventive. La recherche conduite au début des années 90 dans six écoles de la

---

[1] Dans le modèle de CARROLL, cinq conditions sont définies pour qu'un élève acquière une compétence quelconque. Il doit être capable de se représenter cette compétence (1) et être disposé à accorder à cet apprentissage au moins autant de temps que le temps qu'y consacre l'enseignant (2). Cet « adulte médiateur » doit y consacrer autant de temps que l'élève en a besoin (3), ce temps nécessaire dépendant à la fois des

Communauté française de Belgique montre qu'une action de formation des enseignants sur les pratiques d'évaluation a une incidence directe sur les pratiques de redoublement, sans que les exigences requises en fin d'année scolaire ne soient revues à la baisse[1]. Selon (de) LANDSHEERE (1997, 14), cette sensibilisation à des modifications aussi fondamentales dans les pratiques d'enseignement contribue « *à faire accepter l'idée que les élèves peuvent réussir sans redoubler, sauf cas exceptionnel, et à faire accepter l'idée que faire réussir une classe, sans redoublement, ne signifie pas diminuer le niveau d'exigence.* »

Poussé à son paroxysme, ce nouveau statut accordé à l'évaluation aurait deux conséquences directes : d'une part, l'attention des enseignants serait portée sur l'analyse des processus d'apprentissage des élèves et non plus sur des facteurs externes à l'école censés entraver le développement cognitif et, d'autre part, déchargés de la (lourde) responsabilité de décider des orientations annuelles des élèves, les enseignants seraient conduits à modifier positivement leur regard sur les plus en difficulté d'entre eux. Dans cette perspective, la suppression du redoublement jouerait le rôle d'accélérateur dans l'évolution des représentations que se font les enseignants de leur mission. Car la question qui est posée à l'École aujourd'hui, la question que les parents lui posent régulièrement, est celle de sa capacité à imaginer des solutions nouvelles qui échappent à la fois au danger de l'enfermement et à celui du traitement égal pour tous. C'est en ce sens que MEIRIEU (1987, 160) nous invite à « *mieux gérer l'École pour que tous les élèves y apprennent dans leur richesse de leurs différences.* »

Ainsi, le non-recours au redoublement, suggéré ou imposé est une autre question (traitée infra), est de nature à modifier en profondeur l'organisation et la pédagogie prônées actuellement à l'école. Renoncer à cette mesure ne relève pas seulement du domaine du pilotage du système éducatif mais induit une nécessaire révolution culturelle de l'École et de ses acteurs, révolution que le renoncement au redoublement lui même peut favoriser.

---

aptitudes de l'élève (4) et de la qualité de l'enseignement (5).

[1] Au terme de l'action menée la première année, le taux de redoublement pour les six écoles était de 5,5 (pour 11,5 pour l'ensemble des classes de première année de la Communauté française). Au terme de l'action menée la seconde année, le taux de redoublement était descendu à 1,3.

Selon CRAHAY (2003, 336), cela conduit notamment à « *accepter de reposer le problème en des termes nouveaux* ». Cela suppose aussi de ne pas « se voiler la face » quant aux éventuels effets non désirés d'un tel changement.

IX.2.2. Les effets non désirés de l'abolition du redoublement

Nous ne pouvons ignorer le fait que le fonctionnement et l'évolution de l'École ne peuvent se concevoir sans l'adhésion de ses membres et de ses « usagers ». Produit d'un contrat social et lieu de pouvoirs, cette institution n'est pas à l'abri de soubresauts initiés par des réformes qui, à première vue, ne peuvent que recueillir l'adhésion des acteurs. Lorsque ceux-ci considèrent que leurs intérêts sont en danger ou que les changements souhaités par les tutelles sont trop brutaux et insuffisamment accompagnés par des actions de formation, ils développent soit des stratégies de résistance, soit des stratégies de « contournement[1]». Selon CROZIER et FRIEDBERG (1977, 35), ces résistances au changement ne sont le plus souvent que « *l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les acteurs concernés des risques que comporte pour eux tout changement conçu en dehors d'eux et visant avant tout à « rationaliser » leurs comportements, c'est-à-dire à les rendre plus prévisibles en supprimant leurs sources d'incertitudes.* » Pourquoi et comment réagiraient-ils à une réforme instituant le non-recours au redoublement ?

Pour nombre d'enseignants, le redoublement fait partie de l'arsenal pédagogique à disposition pour motiver les élèves, utilisé avec plus ou moins d'intensité selon le contexte, et pour remédier aux difficultés des plus faibles (qui n'ont pas su - ou pas pu - réagir malgré la menace du redoublement). Cette « vision des choses », fortement ancrée dans l'imaginaire collectif et parfois mise en pratique, si contestable soit-elle, est une grille de

---

[1] En se référant à la politique des cycles actuelle et de lutte affichée contre les redoublements, les stratégies de résistance se déclinent dans la persistance des redoublements en début et en milieu de cycles, les stratégies de contournement par un glissement des redoublements en fin de cycles primaires ou en début de scolarité secondaire, ce qui est contraire à l'« esprit des cycles ».

lecture de la réalité et constitue un cadre de référence pour les enseignants. Avec l'institution (souhaitée et fortement suggérée) du non-redoublement en milieu de cycles, « *les enseignants ont eu beaucoup de mal à trouver leurs repères*[1] » : si « tout le monde » passe, à quoi servons-nous et comment gérer les disparités accrues en terme de niveau scolaire ? Cette perte de repères dépasse le cadre strict des pratiques d'orientation puisqu'elle concerne aussi l'image que se font les enseignants de leurs pratiques d'enseignement et de leur métier. C'est pourquoi LEGRAND (1995) considère que les enseignants doivent modifier non seulement un fonctionnement de leurs pratiques professionnelles mais tout un système de pensée, fait d'habitudes et de valeurs relativement anciennes. Y aurait-il à craindre une démobilisation professorale ou une moindre préoccupation accordée aux élèves les plus faibles ? Les recherches font apparaître que l'explicitation et la formation permettent d'atténuer la portée de ces effets et que les comportements « conservateurs » ne résistent pas longtemps au mouvement général d'adhésion. Reste posée la question de la stratégie à employer pour généraliser une expérimentation qui s'est révélée efficace lorsqu'elle a été conduite à un niveau local, avec un nombre limité d'acteurs volontaires et engagés.

Outre cette perte de repères, nous ne pouvons passer sous silence la perte d'un pouvoir que l'institution scolaire a historiquement attribué aux enseignants et qui, avec la disparition d'un examen national en fin de scolarité primaire (dont la réussite conditionnait une entrée au collège), s'est plutôt renforcé. PAUL (1997, 613) pose le problème en ces termes : « *Ne détiennent-ils pas là, dans un monde où ils se voient fréquemment remis en question, à travers cette figure du juge, un de leurs ultimes pouvoirs ?* » Perte d'un pouvoir individuel (l'enseignant de CP) ou collectif (les conseils de cycles et les conseils de classes) ou incompréhension d'une telle défiance institutionnelle dans leur capacité à savoir ce qui est « bon » pour les élèves[2] dont ils ont la responsabilité quotidienne ? En d'autres termes, les enseignants peuvent entendre que cette décision soit parfois contestée mais comprennent

---

[1] M.E.N., "La nouvelle politique éducative de l'enseignement primaire", Les Dossiers 16 (1992) : 31.

[2] Certains travaux empiriques rendent compte de cette capacité professorale à identifier les élèves qui éprouveront des difficultés d'apprentissage ultérieures et qui seront sanctionnées par l'institution scolaire. Ainsi, en analysant les variables prédictives de redoublement au premier cycle primaire chez les élèves de maternelle, POTVIN et ses collaborateurs (2000) montrent que le jugement des « éducatrices » est la variable la plus significative.

plus difficilement qu'elle leur soit contestée. Leur ministre de tutelle lui-même s'interroge sur les effets négatifs de « *la Loi d'Orientation de 1989 (qui) a conduit à enlever aux enseignants leur pouvoir de décision en matière de redoublement* », alors même que « *l'autorité du maître conditionne la réussite de l'élève*[1]. »

Quant à la portée d'une telle décision auprès des enfants et de leurs familles, elle n'est pas à mésestimer. Elle renvoie à la représentation des uns et des autres sur la mission de l'École et sur les attentes affichées vis-à-vis des élèves. Pour l'heure, il leur apparaît légitime, voire nécessaire, que les élèves ne maîtrisant pas suffisamment les compétences minimales soient ralentis dans leur progression et invités à recommencer le même programme. Comment réagira ce nouvel élève de cours préparatoire s'il apprend que, au cas où il rencontre des difficultés, l'école le comprendra et lui proposera un menu adapté à ses compétences afin qu'il puisse continuer son chemin ? Comment réagiront ces parents si leurs enfants ne peuvent plus redoubler le CP alors qu'« ils ne savent pas lire » ? Si l'école ne sanctionne plus, qu'est-ce qui motivera les élèves à apprendre ? Autrement dit, la question est de savoir dans quelle mesure ces acteurs, ou « usagers de l'école » au sens défini par BALLION (1982), sont prêts à donner sens à une école sans redoublement ? Actuellement, selon HUTMACHER (1993, 158), pour un grand nombre d'élèves et de parents, « *la promotion est la visée, le moteur* ».

Au fil de cette réflexion, l'idée d'un non-recours au redoublement apparaît fragiliser le « jeu scolaire » dans son ensemble au point où deux questions se posent à nos yeux : plutôt qu'une abolition pure et simple du redoublement, est-ce qu'une politique volontariste de diminution drastique des taux est envisageable, voire souhaitable ? Cette position de principe doit-elle être imposée ou habilement suggérée ?

---

[1] Interview de François FILLON, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, publiée dans l'édition du 27 mai 2004 du journal *Le Monde*.

IX.2.3. Une diminution ou une abolition, suggérée ou imposée ?

Minimiser le recours au redoublement ou l'abolir ? La maîtrise des taux de redoublement par les tutelles est déjà instituée et affichée puisque des circulaires ministérielles rappellent périodiquement aux équipes pédagogiques la nécessité d'en faire un usage raisonné. Cette politique de gestion des redoublements présente de nombreux inconvénients. Premièrement, elle suggère que ce n'est pas tant la non-pertinence du redoublement qui pose problème qu'un recours abusif : le redoublement est renforcé dans son statut de variable de commande sans que l'effet « cliquet »[1] en soit pour autant assuré. Deuxièmement, elle n'est pas de nature à modifier les pratiques professionnelles des enseignants puisque les quelques propositions alternatives suggérées, telles que les P.P.A.P.[2] ou les dispositifs d'aides temporaires, ne s'accompagnent pas d'actions de formation. Enfin et surtout, elle ne change en rien la situation des élèves qui « restent » redoublants : les effets négatifs du redoublement continueront à agir sur une proportion d'élèves qui apparaît « incompressible »[3]. Ces arguments nous conduisent à penser que la diminution raisonnée des taux de redoublement ne constitue pas un objectif pertinent. Elle ne crée pas les conditions nécessaires à un changement de paradigme en tant que changement radical dans la façon de « se représenter les choses », impliquant une nouvelle façon de formuler les problèmes ainsi que les solutions à ces problèmes. Elle n'induit pas ce que ARCHAMBAULT (2003, 13) qualifie judicieusement de « *changement émergent* » qui fait appel au sens.

Dès lors, si la disparition pure et simple de la mesure du redoublement (dans la scolarité obligatoire pour l'heure) est l'objectif avoué, se pose la question de la stratégie à adopter pour les responsables éducatifs. Nous connaissons les limites d'une politique coercitive dans le domaine de l'enseignement mais les enjeux du redoublement ne le suggèrent-ils pas ? Les effets secondaires de cette nouvelle « posologie pédagogique » ne seront-ils pas

---

[1] L'effet « cliquet » s'exerce comme un effet mécanique qui empêche le retour en arrière.
[2] Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès, institué par la circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998 (B.O.E.N. n° 44 du 26-11-98).
[3] Un renforcement des effets négatifs n'est pas à exclure du fait même d'un marquage accru des redoublants,

limités dans le temps ou « acceptables » au regard de son effet principal ? PERRENOUD (1996, 24) pose la question en ces termes : « *Faut-il attendre encore quelques décennies, espérer que le redoublement disparaîtra comme tombe un fruit mûr, une fois que les esprits seront préparés à des fonctionnements alternatifs ? Ou faut-il brusquer les événements ?* » Ce chercheur prend position pour une stratégie volontariste et ferme afin de « réveiller les consciences endormies ».

Selon ce point de vue, pour une mesure aux enjeux si fondamentaux, le pilotage du système éducatif doit se montrer intransigeant tout en étant compréhensif et cohérent : compréhensif en s'accordant et en accordant aux acteurs une période d'adaptation nécessaire à l'évolution des pratiques et des structures ; cohérent en accompagnant cette décision radicale par des actions d'information et de formation en très grand nombre d'une part, et en l'englobant dans une réforme plus large de l'École d'autre part. C'est par la diffusion des résultats des recherches et sur les expériences alternatives, intégrée dans le protocole de formation initiale et continue des enseignants[1], que le redoublement perdra une grande partie de son aura. C'est en informant les familles que, ne pas recourir au redoublement ne signifie pas une moindre attention portée aux progressions scolaires des élèves et une moindre efficacité de l'école, qu'elles pourront être rassurées et devenir partie prenante de ce projet. C'est en dialoguant avec les élèves eux-mêmes qu'ils réaliseront que la promotion automatique en cours supérieur ne signifie pas pour autant une absence d'efforts et un déni de leurs difficultés d'apprentissage.

Cependant, au regard de ce que l'abolition du redoublement sous-tend dans la manière de concevoir et d'organiser les enseignements, il apparaît vain de prendre une telle initiative sans l'inscrire dans une réforme plus globale. Elle suppose et n'a de légitimité que si une transformation réelle est engagée afin que la mesure du redoublement perde en quelque

---

proportionnellement moins nombreux.

[1] Les actions de formation ne peuvent à elles seules modifier les représentations et les pratiques. LEGRAND (1995, 47-48) rappelle qu'« *une formation permanente n'a de chance d'être efficace que si elle correspond à des besoins vécus et si elle entraîne l'adhésion active du formé.* »

sorte son substrat. Quel sens le redoublement a-t-il encore dans « *une école sur mesure*[1] » où les compétences liées aux disciplines d'enseignement, les missions et les pratiques pédagogiques des enseignants, l'espace et le temps scolaires tiennent compte en permanence (« en temps réel ») des différences de rythmes d'apprentissage des élèves, dans une école où chaque élève bénéficie au maximum du temps qui y passe ?

Toutefois, même si le récent débat national sur l'avenir de l'École[2], organisé entre septembre 2003 et mars 2004, a suscité de nombreuses réflexions, en particulier sur la question du redoublement, il apparaît prématuré, voire utopique, de considérer que ces changements en profondeur caractériseront la nouvelle Loi d'Orientation annoncée par les pouvoirs politiques. C'est pourquoi nous pensons qu'entre une abolition radicale imposée et une diminution suggérée des taux de redoublement, une voie intermédiaire mérite d'être explorée afin d'une part d'encadrer cette décision de telle manière à ce qu'elle ne soit prise qu'« en toute connaissance de cause » et, d'autre part, de privilégier le « redoubler autrement ». Il s'agit de conduire des actions en amont et en aval de cette décision afin de minimiser ses effets négatifs et d'optimiser cette année supplémentaire dans le parcours des élèves. En d'autres termes, considérant que cette décision n'a pu être évitée pour un nombre restreint enfants, quels sont les ingrédients d'une seconde année « réussie et non traumatisante » ? Selon un axe de réflexion développé par JULIEN et ses collaborateurs (1996, 1), la question peut être posée en ces termes : « *quelles sont les recommandations pour en faire un meilleur usage ?* »

---

[1] L'idée n'est pas novatrice. Au début du siècle dernier, le pédagogue CLARAPÈDE (1920) parlait déjà d'une école sur mesure. Il écrivait ainsi : « *Nous n'accordons pas autant d'importance à l'esprit de nos enfants qu'à leurs pieds. En effet, ils ont des chaussures adaptées à la grandeur de leurs pieds. Quand aurons-nous une école sur mesure, davantage centrée sur les apprentissages des élèves que sur l'enseignement du maître ?* »

[2] Commission du débat national sur l'avenir de l'École, Les Français et leur École - Le Miroir du débat, (Paris : Dunod, 2004) 575.

IX.2.4. Les conditions favorables à la réussite de l'élève qui redouble

En premier lieu, nous devons examiner l'idée selon laquelle les redoublants peuvent tirer un plus grand bénéfice (que leurs camarades « à l'heure ») des dispositifs qui ont été mis en place pour réduire, voire résoudre, les difficultés d'apprentissage de certains élèves, même si leurs effets n'ont pas toujours eu l'efficacité escomptée.

IX.2.4.1. Les redoublants et les dispositifs d'aide

Parmi ces dispositifs, nous pouvons citer les aides prodiguées dans des groupes de besoin, les aides spécifiques dispensées par un enseignant spécialisé et les réductions ciblées des effectifs de classes. Aucune recherche portant sur l'une ou l'autre forme de ces organisations ne met en évidence un effet positif et significatif d'une intensité plus grande lorsque des redoublants sont ciblés. Lorsque nous référons à l'évaluation de l'aide « individualisée » en seconde[1] conduite par quatre chercheurs de l'IREDU[2], évaluation qui met en exergue un effet moyen nul en mathématiques et légèrement négatif en français, nous relevons qu'à caractéristiques sociales et scolaires comparables, les redoublants de seconde progressent significativement moins dans les deux disciplines (respectivement -1,9 point et à -2,6 points à des épreuves standardisées avec une moyenne égale à 100 et un écart-type égal à 15). De même, le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale consacré à la mise en place du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire[3] souligne que les progrès des redoublants n'ont pas été plus marqués dans les

---

[1] Cette aide « individualisée » se déroule dans le cadre de groupes n'excédant pas huit élèves dont les difficultés spécifiques ont été mises en évidence par les évaluations nationales de début d'année et affinées par des entretiens avec les enseignants. Cette aide est censée asseoir une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux et favoriser l'acquisition de l'autonomie nécessaire à la prise en charge des apprentissages en redonnant aux élèves confiance en eux.

[2] M. DANNER, M. DURU-BELLAT M., S. LE BASTARD-LANDRIER & B. SUCHAUT, "Évaluation d'une innovation pédagogique au lycée : l'aide individualisée en seconde", Les Notes de l'IREDU 1 (2001).

[3] M.E.N., La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004, (mai 2004) 33, Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale - Groupe de l'enseignement primaire.

classes expérimentales à faible effectif que dans les classes témoins[1]. Ces résultats peu encourageants nous incitent à ne pas persévérer dans cette voie et à considérer que l'accompagnement des redoublants « gagne » à être individualisé et situé dans le contexte de la classe dans laquelle l'élève est scolarisé.

Avant de se préoccuper de la manière avec laquelle le redoublant peut être aidé pendant son année supplémentaire, il apparaît utile de porter une attention particulière sur un moment-clef du processus : l'annonce de la décision.

IX.2.4.2. Une décision expliquée à l'enfant et à sa famille

Cette décision ne peut être prise hâtivement, brutalement et en catimini. ROBITAILLE-GAGNON et JULIEN (1994) montrent que la complicité établie précocement avec l'enfant et sa famille est indispensable à la réussite du processus. Par complicité, nous devons entendre une collaboration fructueuse permettant aux différents partenaires d'exprimer en toute sérénité leurs points de vue. Cette préoccupation n'est pas mineure au regard des travaux sociologiques conduits par CHAUVEAU et ROGOVAS-CHAUVEAU (1992, 5) qui soulignent combien « *la dynamique, à la fois sociale et cognitive, à l'œuvre au sein du triangle enfant - école - parents est au cœur des processus d'acquisition des savoirs fondamentaux.* » Cette démarche d'explicitation et de « dédramatisation » du redoublement facilite l'acceptation d'une décision qui signe une différence avec la norme scolaire et l'expérience ordinaire vécue par la grande majorité des autres enfants. Elle permet en outre de valoriser les acquisitions effectuées au cours de cette première année et de définir un programme d'action(s) concret et compris par l'enfant lui-même. Ce dialogue aide d'une part les parents à faire leur « travail de deuil » d'un enfant réussissant à l'école comme les autres ou mieux qu'eux (les parents) et, d'autre part, à les rassurer sur leur rôle

[1] En ce qui concerne la pratique du redoublement, les classes à effectif réduit ne l'ont pas abandonnée (5 % des élèves maintenus) même si elle s'avère légèrement moins fréquente que dans les classes témoins (5,8 % des élèves maintenus).

d'éducateurs. Quant à l'enfant, ces échanges doivent lui permettre de comprendre que ce coup d'arrêt n'est pas une sanction, voire une punition. Le programme d'action(s), défini dès la fin de la première année, engage l'équipe pédagogique de l'école (et pas seulement le maître du cours supérieur, parfois inconnu à cette période) à concevoir un programme adapté, évalué périodiquement, et communiqué aux différents partenaires.

IX.2.4.3. Un programme d'action(s) régulièrement évalué et discuté

Ce programme, dans lequel le rôle des parents est bien identifié, ne commence pas à la rentrée scolaire de la seconde année. Il incorpore le temps des vacances d'été que nous savons propice à une déperdition (socialement différentielle) des savoirs scolaires et à une démobilisation des élèves pour lesquels une décision de redoublement a été prononcée[1]. Le projet personnalisé d'aide ne se résume pas à un référentiel de compétences qu'il s'agit de maîtriser avec plus ou moins de vigueur mais il précise le contexte dans lequel la scolarité du redoublant est envisagée. Les résultats de la recherche (LAPORTE *et alii*, 1990 ; LEBLANC, 1991) tendent à souligner d'une part l'intérêt d'établir une rupture avec l'année précédente (un(e) nouvel(le) enseignant(e), de nouveaux supports et des aides pédagogiques innovantes) et, d'autre part, la nécessité d'apprécier régulièrement les progrès réalisés par rapport aux acquisitions précédentes et par rapport à celles de ses nouveaux camarades de classe. Enfin, les travaux de WILLIAMS (1985) montrent qu'il est utile de poursuivre le dialogue avec l'enfant et sa famille afin qu'aucun malentendu ou désarroi ne subsiste. Ces deux points, un nouveau menu pédagogique dès le début de l'année du redoublement et une implication importante des parents, constituent aux yeux de FAGER et RICHEN (1999) des conditions nécessaires à un redoublement « réussi ». Leur conclusion est la suivante : « *If used, grade retention should not be a repetition of the same curriculum with the same instructional delivery. […] Parents must be involved in intervention efforts, retention decisions, and any subsequent remediation.* »

---

[1] Nous montrerons dans cette recherche que, toutes choses égales par ailleurs, les futurs redoublants de CP perdent pendant les vacances d'été significativement plus que les élèves faibles qui seront promus au CE1.

Ce programme d'action, aussi pertinent soit-il sur le plan cognitif, ne saurait être efficace s'il ne tenait pas compte de la manière avec laquelle le redoublement est vécu au jour le jour par l'enfant et son entourage proche, à l'école et en dehors de l'école.

IX.2.4.4. Une démarche d'intégration sociale du redoublant

Il s'agit d'atténuer les résonances socio-affectives du redoublement. Un dialogue avec les enfants de la classe et de l'école apparaît utile pour « exorciser » les idées reçues et valoriser une image du redoublant que nous savons peu glorieuse. Dans une expérience conduite dans deux écoles québécoises[1], cette intégration du redoublant, dans son groupe-classe et dans son groupe scolaire, a fait l'objet d'une évaluation régulière (via des questionnaires et des entretiens) afin de prévenir les risques de marginalisation. Quant au programme PAIR[2], il est probablement le plus abouti dans ce domaine en soutenant les enfants et leurs parents sur le plan affectif afin que l'effet négatif de cette année supplémentaire sur l'estime de soi et la motivation soit limité. Dans l'analyse très fine de l'efficacité de ce dispositif conduite par JULIEN (2000), les actions d'aide se révèlent être significativement efficaces (en comparant avec des redoublants qui ne bénéficiant pas de ce programme) dans deux domaines : la motivation des élèves pour les apprentissages et l'attitude positive des parents à l'égard de l'école et des enseignants, attitude qui est un des ingrédients nécessaires à un accompagnement familial constructif et dynamique.

Au terme de ce panorama, nous sommes en mesure de mieux comprendre pourquoi le redoublement est une décision d'orientation dont notre École française a du mal à s'affranchir. Historiquement ancrée dans notre paysage éducatif, bénéficiant d'une « bonne presse » auprès des acteurs et s'imposant, dans un système cloisonné et rigide, comme le seul remède vertueux à de grandes difficultés d'apprentissage, cette mesure résiste à

---

[1] Expérience rapportée par JULIEN (2000), p. 59-60.

[2] Ce Programme Adapté d'Intervention auprès des Redoublants a été élaboré, en 1989, par trois orthopédagogues et une psychologue de la commission scolaire de la Beauce-Etchemin au Québec.

l’accumulation de résultats globalement négatifs générée par les nombreux travaux empiriques. Cet « aveuglement » des acteurs, principalement des enseignants, ne s’explique pas uniquement pas une non prise en compte des résultats de la recherche sur cette question, cette non prise en compte (ou prise en compte limitée) pouvant être constatée à propos d’autres questions liées au domaine de l’Éducation. Plusieurs axes de réflexion ont été proposés pour expliquer en partie cette attraction irrésistible vis-à-vis d’une pratique si controversée, axes de réflexion qu’il s’agit à présent d’articuler dans une problématique générale du redoublement.

X. Une problématisation de cette question du redoublement

Au regard de la complexité des enjeux liés à cette décision, il apparaît vain d'avoir recours à un seul modèle théorique susceptible de rendre compte de l'ensemble des facettes de cette mesure. Notre point de vue est de considérer le redoublement comme une pratique consubstantielle à notre système éducatif, pratique dont la genèse et la persistance échappent au moins partiellement à l'intelligibilité si nous ne multiplions pas les angles de vue. Pour mieux appréhender ce phénomène scolaire et élucider les mécanismes qui produisent la situation présente, il apparaît souhaitable d'articuler plusieurs niveaux et types d'analyse. Le premier d'entre eux traite de la question des finalités éducatives assignées à l'École et de la manière dont celles-ci agissent sur l'organisation, la transmission et l'évaluation des savoirs scolaires. Le second niveau s'intéresse aux relations entre les acteurs dans cette institution sociale qu'est l'École, ainsi qu'au pouvoir conféré à ceux qui ont les clefs de la destinée de cette décision de redoublement : les enseignants. Enfin, nous nous (re-)centrerons sur les représentations des acteurs liées à cette « idée » même de redoublement.

X.1. Le redoublement : une pratique de notre École

Le recours au redoublement, ou de manière plus large la gestion des parcours scolaires des élèves, n'est qu'une facette, voire une conséquence, d'une « certaine manière » de concevoir et d'organiser l'École. La grille de lecture suggérée par BERNSTEIN (1975) nous a permis de mettre en évidence la notion de « rigidité », laquelle peut revêtir un caractère plus ou moins affirmé et étendu : dans la définition et l'articulation des savoirs scolaires, dans les relations pédagogiques entretenues entre l'enseignant et l'enseigné, dans le rythme d'apprentissage du savoir et dans la nature des rapports entre les différents acteurs.

X.1.1. Le redoublement : une facette de la rigidité de notre système éducatif

Dans notre École, les programmes sont organisés par champ disciplinaire et par degrés successifs, et répartis par année à l'intérieur de ceux-ci. Les notions de cycles d'enseignement et de compétences, initiées par la Loi d'Orientation de 1989, peuvent être entendues comme une tentative d'assouplissement de ce cloisonnement, tentative comportant en son sein de nombreux bémols pour ne pas heurter de prime abord les acteurs de terrain. À ce système rigide de découpage se greffe une répartition définie des apprentissages dans le temps. Ainsi ce type d'organisation scolaire « fabrique » mécaniquement deux « minorités » qui s'accommodent mal de cette vitesse d'apprentissage attendue et imposée : les élèves qui ont besoin de plus ou de moins de temps pour assimiler le programme d'une année déterminée. Pour les premiers, ce temps supplémentaire nécessaire se concrétise la plupart du temps par une répétition d'une année entière. Quant aux seconds, ils constituent des « têtes de classe » ou des « locomotives » à la fois conciliantes (bénéficiant rarement d'un « saut de classe ») et gratifiantes (pour les enseignants et l'institution scolaire).

Ce découpage « spatio-temporel » est à mettre en perspective avec la place prépondérante accordée aux connaissances à enseigner relativement à celle accordée à l'élève. Les systèmes d'enseignement plus souples privilégient les manières de connaître plutôt que l'accès à des stades déterminés du savoir et accordent à l'élève une place centrale : la sélection tend à disparaître au profit d'un enseignement très individualisé dans des groupes d'âge hétérogène car la formation sociale et l'épanouissement de l'individu sont principalement recherchés. LEGRAND (1995, 60) nous rappelle que « *l'essentiel est l'apprenant lui-même et les conditions d'apprentissage hic et nunc à partir de son expérience propre.* »

Notre École considère qu'il est utile, voire nécessaire, de mesurer et de hiérarchiser les compétences scolaires, et ce dès le début de la scolarité primaire. TERRAIL (2002, 64) considère qu'« *à partir du moment où nous admettons que l'intelligence (ou capacité à*

apprendre et à comprendre) est une denrée en quantités à la fois invariables (chacun étant doté en quantité limitée) et inégales, […] nous devons considérer comme inévitable que l'échec scolaire affecte chaque année une certaine proportion d'élèves. » La mission de fixer en destin scolaire des capacités manifestées par les élèves à un moment donné étant dévolue à l'École et à ses agents, le redoublement est une des cartes maîtresses dans le jeu des orientations. Solidaire de la culture et de la gestion de l'échec, il n'est que l'instrument privilégié de la sélection aussi ancienne que notre institution scolaire elle-même. Ainsi, si cette décision de redoublement ne peut être considérée comme rationnelle en soi, elle apparaît l'être par rapport au système d'enseignement dans lequel elle est inscrite. Sa persistance n'est que l'expression la plus visible de l'échec, au moins partiel, de la politique des cycles et la marque la plus ostensible de résistance des enseignants dans une institution sociale hiérarchisée.

X.1.2. L'École est une institution sociale hiérarchisée

Les systèmes d'enseignement sériels et intégrés se différencient aussi quant à la nature des relations sociales instaurées entre les acteurs. Alors que les premiers tendent à isoler les personnes (les enseignants, les élèves) en les soumettant à un contrôle hiérarchique vertical, les seconds privilégient les relations horizontales multiformes (entre les disciplines, entre les enseignants, entre les enseignants et les élèves…), ce qui suppose cependant un accord idéologique des partenaires et le caractère explicite de cet accord. L'isolement des personnes dans le code série crée des « *zones de comportement privées*[1] ». Ainsi, la prise en compte de ce réseau de relations hiérarchisées isolant les acteurs et favorisant des initiatives individuelles peu connues ou tolérées, permet-elle d'aiguiser notre regard sur cette décision du redoublement. Les instructions officielles, dont les corps d'inspection sont les garants, définissent un cadre de fonctionnement à la fois ferme et souple. Ferme car les procédures sont codifiées et les limites définies (un seul maintien autorisé dans le premier degré, pas de maintien en cours de cycle, un recours éventuel des

[1] B. BERNSTEIN, op. cit., p. 291.

familles…) d'une part, car les décisions des responsables éducatifs peuvent être sans retour (l'avis de l'inspecteur de circonscription prime sur celui émis par le conseil de cycle, l'avis de la commission départementale s'impose à tous) d'autre part. Souple car des initiatives individuelles et collectives (dans un secteur ou dans une école) sont prises en la matière. Les enseignants sont, aux yeux de TARDIF et LESSARD (1999, 77), « *des exécutants dotés d'une certaine autonomie* » évoluant dans une organisation scolaire composée, selon WEICK (1976), de sous-systèmes liés entre eux par un réseau de liens imprécis.

Ainsi le travail et les décisions scolaires sont-ils tout à fois codifiés, normalisés, voire ritualisés, mais aussi flous, variés et multiformes, dans une logique d'improvisation et d'autonomie partielle des acteurs. Selon CROZIER et FRIEDBERG (177, 29), « *il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés, les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées : ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose le « système*[1] *», disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres.* » Les enseignants gardent toujours une marge de négociation et d'interprétation des directives ministérielles[2] dans une structure organisationnelle de l'école qui n'est cependant pas un environnement neutre car constituant une source de tensions et de dilemmes. Ces instructions officielles donnent des impulsions collectives en recherchant le consensus, en laissant de nombreuses portes ouvertes tout en « fermant les yeux » sur certains comportements indésirés : ainsi, le redoublement est-il tout à la fois autorisé à certaines étapes de la scolarité (en fin de cycles) tout en étant combattu pour ce qu'il représente (un déni des acquisitions, une conception fragmentée et prédéfinie des apprentissages), toléré à d'autres étapes de la scolarité (en début et en fin de cycles) tout en étant officiellement interdit.

---

[1] Par système, ces auteurs entendent un « *ensemble dont toutes les parties sont interdépendantes, qui possède un minimum de structuration, ce qui le distingue du simple agrégat, et qui dispose, en même temps, de mécanismes qui maintiennent cette structuration et qu'on appellera mécanismes de régulation.* » (Ibid., p. 283).

[2] A titre d'exemple, SUCHAUT (1996) a montré que les horaires officiels de l'école primaire, répartis en champs disciplinaires, étaient l'objet de déclinaisons très variées dans les classes, déclinaisons qui n'étaient pas sans effet sur les acquisitions des élèves (de cours préparatoire en particulier).

Chaque enseignant, en tant qu'acteur rationnel[1], intentionnel et stratégique, prend au quotidien des décisions lui apparaissant légitimes dans la situation où il se trouve. Le redoublement, en tant que phénomène scolairement et socialement reconnu, peut être considéré comme une agrégation de décisions individuelles. Selon les canons de la sociologie weberienne[2], lorsque nous souhaitons expliquer un phénomène social, il est fructueux d'une part de le ramener aux comportements individuels qui en sont la cause et, d'autre part, de considérer que ces comportements sont rationnels. Dans cette perspective, l'action sociale[3] est le produit des décisions prises par des individus qui donnent eux-mêmes un sens à leur action sans toutefois en maîtriser systématiquement les conséquences. Pour BOUDON (1979), les régularités constatées ne sont que la trace laissée au niveau statistique par la juxtaposition d'une myriade de comportements individuels qui produisent parfois des effets contre-intuitifs, lesquels peuvent être entendus dans l'acception la plus générale comme « *des effets inattendus, non voulus et à la limite aberrants sur le plan collectif d'une multitude de choix individuels autonomes et, pourtant, chacun à son niveau et dans son cadre, parfaitement rationnels*[4] ». Ainsi, une mesure telle que le redoublement, chargée de sens pour chaque enseignant, constitue-t-elle une anomalie, voire une aberration, par son effet cumulatif (plus d'un élève de terminale sur deux a redoublé au moins une fois) et aller à l'encontre des espoirs initialement nourris.

En s'inscrivant dans cette mouvance sociologique appelée « l'individualisme méthodologique », expliquer la persistance des redoublements nous conduit à « reconstruire » les motivations et les représentations de ses principaux initiateurs qui détiennent en grande partie les clefs de la destinée de cette décision, les enseignants, et de comprendre les attitudes (souvent complaisantes) des acteurs concernés, les élèves et leurs

---

[1] Par acteur rationnel, BOUDON (1999, 104) nous invite à considérer la proposition suivante : « *L'individu X avait de bonnes raisons de faire Y, car… »*.
[2] Exposés dans le chapitre intitulé « Les concepts fondamentaux de la sociologie » (1971, 3-59).
[3] Selon WEBER (1971, 22), « *l'action sociale peut-être déterminée : i) de façon rationnelle en finalité, par des expectations du comportement des objets du monde extérieur ou de celui d'autres hommes, en exploitant ces expectations comme « conditions » ou comme « moyens » pour parvenir rationnellement aux fins propres, mûrement réfléchies, qu'on veut atteindre ; ii) de façon rationnelle en valeur, par la croyance en la valeur intrinsèque inconditionnelle - d'ordre éthique, esthétique, religieux ou autre - d'un comportement déterminé qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat ; iii) de façon affective et particulièrement émotionnelle, par des passions et des sentiments actuels ; iv) de façon traditionnelle, par coutume invétérée.* »
[4] M. CROZIER & E. FRIEDBERG, op. cit., p. 16-17.

familles. Cette autre entrée en matière constitue, selon ALLAL et SCHUBAUER-LÉONI (1992, 45), « *un déplacement dans le niveau de saisie des indicateurs susceptibles de rendre compte des mécanismes qui président les redoublements*. Nous devons cependant garder à l'esprit les propos éclairés de RAYOU et VAN ZANTEN (2004, 266) : « *il ne suffit pas que les acteurs enseignants changent leurs conceptions et leurs pratiques pour que le système scolaire change lui-même* ».

X.2. Le redoublement en tant qu'objet de représentation sociale

Préalablement, il n'apparaît pas vain de circonscrire le concept de représentation sociale qui peut-être entendu comme une organisation d'opinions socialement construites relativement à un objet donné.

X.2.1. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Elle correspond, selon ABRIC (1994, 11), à « *un ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social élabore à propos d'un objet* » et elle a, selon JODELET (1989, 22), « *une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et des communications* ». Cette définition permet d'ancrer les représentations sociales sur les trois piliers proposés par MOSCOVICI (1976) promoteur de cette théorie[1] : i) une dimension structurale (la représentation est un ensemble organisé) ; ii) une dimension attitudinale (en tant que position évaluative vis-à-vis de l'objet de représentation) ; iii) un niveau d'information détenu par l'individu à l'intérieur de son (ou de ses) groupe(s) d'appartenance et à propos

[1] Le concept de représentation sociale tel que MOSCOVICI l'utilise en psychologie sociale (en reformulant le concept de représentation collective de DURKHEIM) peut être considéré comme l'équivalent du concept d'habitus construit par BOURDIEU en sociologie.

d'un objet donné. BONARDI, ROUSSIAU et LARRUE (1998, 14) considèrent qu'« *une représentation ne s'érige pas forcément sur une base informative conséquente puisque des mécanismes d'inférence permettent de combler les manques au niveau du savoir* » et qu'elle peut être fortement imperméable aux informations circulant dans l'environnement.

Les représentations, formes de connaissances pratiques qui se construisent à partir de l'expérience en interaction constante avec l'objet et qui, dans ce processus, le construisent et le définissent, sont dès lors des interprétations de la réalité[1]. Si la représentation dépend de mécanismes cognitifs singuliers, l'individu s'inscrit dans une sphère sociale, dans un cadre collectif qui détermine des insertions particulières. En ce sens, la représentation sociale n'est pas uniquement le reflet de la simple relation du sujet à l'objet, mais elle cristallise les idées, les normes et les valeurs du groupe social dans lequel elle se produit. Elle est donc générée collectivement et partagée par un groupe de référence. C'est ainsi que nous devons entendre les propos de DOISE (1992, 189) : « *La signification d'une représentation sociale est toujours imbriquée ou ancrée dans des significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champ social donné.* »

Dans le prolongement de cette réflexion, nous devons nous interroger si le redoublement peut être considéré comme un « objet » présentant les caractéristiques essentielles favorisant l'émergence d'une représentation sociale.

X.2.2. La représentation sociale du redoublement

En nous référant aux travaux conduits par MOLINER (1993), nous pouvons considérer que la décision de redoublement présente les cinq caractéristiques d'un objet pouvant servir de

---

[1] MANNONI (1998) nous rappelle que la représentation n'est pas la vraie image d'un objet, mais l'image d'un objet vrai.

base à une représentation sociale. C'est un objet polymorphe et complexe (i), avec de multiples enjeux (ii), dont la représentation qu'il suscite peut être partagée par les membres d'un groupe (iii) à partir de laquelle une dynamique est possible (iv) et des évolutions envisageables (v). Nous avons évoqué à plusieurs reprises les multiples facettes de cette question du redoublement qui ne peut être traitée sous le sceau de la simplicité. Tant du point de vue de sa genèse que de ses effets multidimensionnels individuels et collectifs, ce phénomène scolaire se révèle complexe et sources d'enjeux de différente nature : politique, en étant la cible de nombreux discours institutionnels plus ou moins proches de la sphère de l'éducation ; social, en tant que signe ostensible (et médiatique) de l'échec scolaire qui témoigne des difficultés de l'École à ne pas entériner les inégalités sociales (voire de sa propension à les accroître) ; ou professionnel, car cette décision prise individuellement ou par un conseil de cycle (ou de classe) engage le corps enseignant tout entier.

Cependant, qu'il concerne des enfants ou des adolescents, qu'il soit inscrit dans des contextes variés, qu'il soit consensuel ou discuté, le redoublement est aux yeux de tous les membres de la communauté éducative cette répétition à l'identique d'un même niveau d'enseignement. Ce terme évoque une même « réalité » chez chacun des acteurs, plus ou moins proches des questions scolaires, ce qui n'est pas le cas de la notion de « maintien ». Ces éléments fondateurs donnent du sens à la représentation de l'objet « redoublement » et constituent ce que MUGNY et CARUGATI (1985, 183) appellent le « *noyau dur en tant qu'éléments constitutifs et stabilisateurs de la représentation* ». Autour de ce noyau structurant, gravitent des éléments périphériques qui sont autant d'informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements, des stéréotypes et des croyances à propos du redoublement et de son environnement. Selon ABRIC (1994, 25), ils constituent « *l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation.* »

Ainsi, selon ses convictions personnelles ou selon le contexte (par exemple le niveau d'enseignement), des accents plus ou moins intenses seront portés sur tel ou tel aspect de la décision : l'idée d'une nécessaire consolidation des acquis, d'un nouveau départ ou d'une seconde chance sera prégnante au CP tandis que les professeurs du secondaire seront plus

attachés au profil des élèves susceptibles d'en tirer profit. Ce sont ces éléments périphériques[1] qui autorisent une dynamique et des changements éventuels, en intégrant des éléments nouveaux dans la représentation, conduisant éventuellement, à terme, à sa transformation. C'est en agissant sur le pôle de la formation des enseignants dans le domaine des pratiques évaluatives et en proposant une information élargie sur la problématique du redoublement, que la recherche conduite dans la Communauté française de Belgique a pu modifier significativement les pratiques professionnelles en la matière[2].

Cette analyse est confortée par la prise en compte des trois conditions qui président, selon MOSCOVICI (1976), à la mise en place d'une représentation sociale. La première est la dispersion de l'information qui permet à des connaissances indirectes et fragmentaires de se constituer en savoir social, non exempt de distorsions. Le « savoir collectif » sur le redoublement est parcellaire, « situé » dans notre système éducatif, et recèle des contradictions, parmi lesquelles la non prise en compte des acquisitions des redoublants et de la notion de parcours de formation continu et adapté. Ces contradictions peuvent être supportées (pour un temps) par un processus de rationalisation conduisant chaque individu à estimer que, dans la situation où il se trouve, il est « normal » de penser ou d'agir ainsi : enseignant de CP, constatant qu'un élève est très en retrait dans la classe et considérant qu'il sera en perdition l'année suivante, il est « légitime » de prescrire un redoublement, considéré comme une (voire la seule) opportunité de « repartir du bon pied ».

La seconde condition, appelée « la focalisation » par cet auteur, conduit un groupe social à sélectionner les aspects qui correspondent à ses intérêts et qui déterminent sa position par rapport à l'objet. Cette vision des choses est fortement ancrée cognitivement dans l'expérience directe et tend, selon DUCROS et FINKELSZTEIN (1988, 91), à « *résister à toute information divergente, même fiable et pertinente, du seul fait que celle-ci*

---

[1] FLAMENT et ROUQUETTE (2003) leur assignent trois fonctions essentielles : i) une fonction prescriptive, en indiquant ce qu'il convient de faire ou de dire selon les situations ; ii) une fonction de personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées, en autorisant une certaine souplesse qui tient compte de l'appropriation individuelle et du contexte ; iii) une fonction de protection du noyau central, en fonctionnant tel un « pare-chocs » de la représentation.

[2] Cette expérimentation a fait l'objet d'une présentation pages 193 et 194.

entraînerait une remise en question personnelle. » Dans cette perspective, la persistance du redoublement peut être entendue à la fois comme une manière de ne pas remettre en cause le fonctionnement et les pratiques pédagogiques de l'École et comme une occultation des effets négatifs mis en exergue par les travaux empiriques. Enfin, la pression à l'inférence constitue la troisième condition à l'émergence d'une représentation sociale : elle permet aux individus de combler les lacunes de leur savoir en reconstruisant en quelque sorte « sur le tas » une cohérence. Ainsi, au cours préparatoire, à ce niveau d'enseignement situé au cœur même du cycle des apprentissages fondamentaux, les familles considèrent que cette mesure ne peut-être prise que dans l'intérêt de leurs enfants et en toute connaissance de cause : si ces derniers ne tirent pas bénéfice de cette seconde année, c'est qu'ils sont réellement (voire définitivement) réfractaires aux apprentissages ; s'ils en tirent (provisoirement) bénéfice, l'idée selon laquelle c'était la solution la plus adaptée est alors confortée.

Cependant, la persistance du redoublement dans notre École française ne s'explique pas entièrement en considérant cette pratique comme consubstantielle au fonctionnement du système d'enseignement et objet d'une représentation sociale. Elle s'explique aussi par la difficulté ou la réticence des acteurs à rompre avec les habitudes, à explorer d'autres voies, à procéder à des changements qualitatifs, autrement dit à « faire sauter les verrous de l'immobilisme ». À plus grande échelle, la réussite d'une telle entreprise dépend en grande partie de la capacité des protagonistes à vaincre la « tyrannie du statu quo » là où elle s'exerce, tant au centre qu'à la périphérie du système scolaire pour reprendre les termes précédents.

X.3. La persistance du redoublement en tant que résistance au changement

DUBET (2001, 125) se demande « *pourquoi est-il si difficile de transformer le système scolaire ?* » Il serait toutefois erroné de considérer l'École comme une institution immuable qui résiste à tout changement. CLERC (2001, 11) nous rappelle que « *si nous*

examinons de plus près l'histoire de l'école, nous sommes obligés de considérer qu'elle a profondément évolué sur plusieurs plans, en particulier depuis la Seconde guerre mondiale. » Cependant, il y a des « choses » qui résistent, parmi lesquelles l'acte pédagogique dans une structure stable, la classe, ou le recours au redoublement comme traitement curatif pour des élèves dont les compétences scolaires sont jugées insuffisantes ou lacunaires.

Le changement est d'abord la transformation d'un système d'action et de pensée. Dès lors, toute modification d'un système est conditionnée par la compréhension qu'en ont les acteurs et l'adhésion qu'ils lui portent. Selon CROZIER et FRIEDBERG (1997, 35), « *les résistances au changement ne sont le plus souvent que l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les acteurs concernés des risques que comportent pour eux tout changement conçu en dehors d'eux.* » C'est pourquoi CRAHAY (1997, 74) considère que « *toute réforme, si bien pensée soit-elle, doit recevoir l'adhésion des acteurs de base, si l'on veut qu'elle prenne effet.* » Dans le cas contraire, ces derniers mettent en place des stratégies de régulation lorsqu'un fait nouveau imposé vient perturber leur fonctionnement habituel et « brouiller » leurs repères, de telle sorte que le système revienne à la situation antérieure ou se modifie un peu pour absorber ou éroder la perturbation. Modifier un fonctionnement pédagogique, fait d'habitudes plus ou moins anciennes, ne peut s'opérer que si les enseignants y trouvent un intérêt à plus ou moins long terme : s'ils ressentent la règle comme oppressante et contraire à leur bien-être professionnel, soit ils refuseront ouvertement d'appliquer les règles, soit ils s'en accommoderont en les appliquant plus dans la forme que sur le fond. ST-PIERRE (2000, 54) considère pour sa part que les enseignants ont propension « *[…] à parler de ce qu'ils font en puisant au nouveau langage de la réforme, mais changent bien peu de choses dans leurs façons de concevoir et de faire l'école* » et que le système scolaire fait preuve de génie pour incorporer les changements curriculaires sans avoir à se réorganiser en profondeur[1].

---

[1] Cet auteur considère que, pour y parvenir, le système scolaire mise principalement sur son formalisme et sa segmentation. La structure très fragmentée du curriculum permet aux écoles d'adopter les nouveaux programmes (ou nouvelles dispositions) par simple processus d'addition. Il sera toujours possible de coudre

Si l'histoire récente de l'École est jalonnée de réformes prometteuses dans les intentions mais décevantes dans les actes, PERRENOUD (2000, 43) pense que « *les acteurs dont dépendent les réformes sur le terrain ne se reconnaissent pas dans les décisions et se sentent donc le droit « d'en prendre et d'en laisser », d'adhérer mollement, de résister passivement, voire de désavouer publiquement.* » Cependant, lorsque le responsable politique cherche à articuler constamment la réforme démocratique et l'adhésion des acteurs, cela conduit souvent à ce que la décision donne la part belle au compromis de telle sorte que peu de projets ambitieux susceptibles de « déranger » voient réellement le jour. C'est ainsi que la plupart des réformes scolaires se présentent, selon TYACK et CUBAN (1995), sous la forme de spectaculaires vagues de changements rhétoriques dont l'effet réel sur le curriculum usuel se mesure au micromètre. Comment aider un système éducatif à construire un changement paradigmatique et tangible, telle est la question posée par GATHER-THURLER (1993). Cette chercheuse considère que nous pouvons aider un système à (re-)construire une représentation de la réalité qui rende le changement possible et souhaitable.

Sur cette question du redoublement, un large consensus existe pour penser qu'il est urgent de modifier les pratiques et que nous ne pouvons pas ne pas changer et, en même temps, nous notons une grande inertie, de nombreux retours en arrière et des échappatoires qui inhibent ou freinent toute réflexion en profondeur. Autrement dit, en accord avec WATZLAWICK *et alii* (1975, 107), nous considérons que l'approche la plus pragmatique est la question du quoi : « *qu'est-ce qui, dans ce qui se passe actuellement, fait persister le problème et que pouvons-nous faire ici-maintenant pour provoquer un changement ?* » Pour ce faire, nous devons en quelque sorte entrer dans l'intelligence des résistances au changement en élucidant les mécanismes qui « produisent » la situation présente tout en apportant des éléments factuels susceptibles d'enrichir les débats. Ces deux préoccupations sont au cœur de nos travaux empiriques sur le redoublement au cours préparatoire dont il s'agit à présent de préciser le cadre méthodologique.

---

un nouveau segment à un curriculum déjà fragmenté parce que les additions ne nécessitent aucune réorganisation de l'ensemble. L'école paraît ouverte au changement alors qu'en fait elle résiste passivement.

DEUXIÈME PARTIE

Les aspects méthodologiques de cette recherche

I. Le cadre d'analyse et le contexte de cette recherche

Dans le prolongement de cette réflexion sur la question du redoublement, il est utile de définir un cadre d'analyse qui légitime et circonscrit les investigations futures.

I.1. Le cadre d'analyse de cette recherche

Deux axes de recherche ont présidé à la constitution et à l'exploitation des bases de données présentées infra. Le premier axe s'articule autour des représentations sur le redoublement des principaux acteurs du système éducatif : les élèves et leurs familles, les enseignants et les responsables éducatifs. L'hypothèse est de considérer qu'il existe un large consensus en faveur de cette décision, en particulier lorsqu'elle est prise en fin de cours préparatoire. Ce degré d'adhésion globalement favorable est la résultante de deux processus : une surestimation des effets supposés positifs et une sous-estimation, voire une non prise en compte (ou une méconnaissance), de ses effets négatifs.

Le deuxième objectif de cette recherche est d'accumuler un certain nombre de faits objectifs sur la mesure du redoublement au CP. En premier lieu, nous proposerons une description du phénomène (la proportion d'élèves et de classes concernés, les caractéristiques des redoublants) ainsi qu'une analyse du processus de décision (qui prend la décision ? comment est-elle annoncée ? quelles sont les réactions des familles ?). Les hypothèses, en lien avec certaines caractéristiques de cette mesure dévoilées dans la première partie de ce travail[1], sont d'une part que la proposition de l'enseignant de CP est en réalité une décision rarement contestée par l'enfant et sa famille et, d'autre part, que

[1] Nous nous référons en particulier aux chapitres intitulés « Le redoublement survit aux cycles

cette décision est sous influence du contexte : selon la classe, un enfant de niveau faible a des probabilités plus ou moins grandes de redoubler.

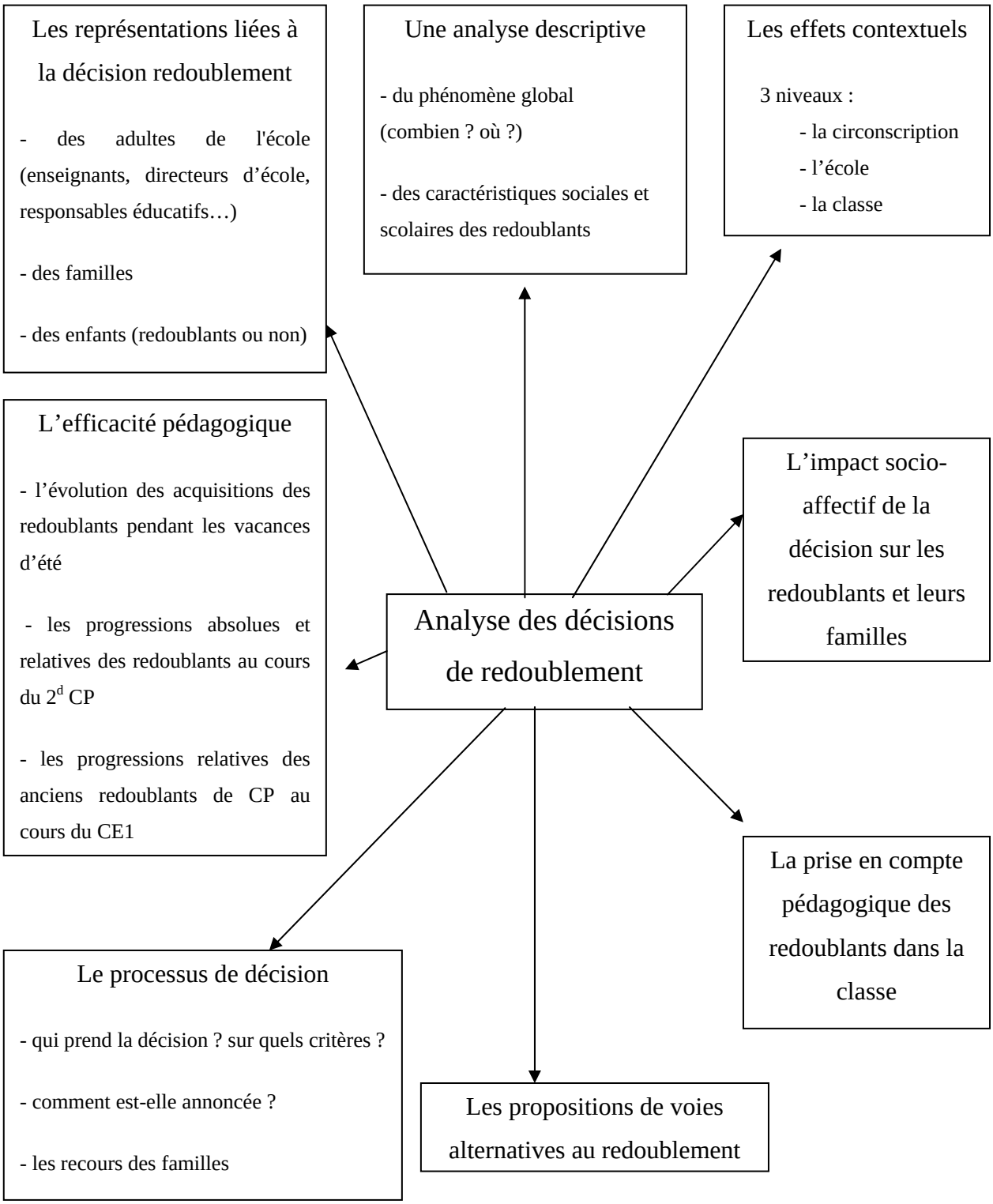
En second lieu, nous apprécierons les effets du redoublement du point de vue des acquisitions scolaires et des résonances chez l'enfant et son entourage. Les progrès scolaires seront appréciés de deux manières : en comparant les acquisitions des redoublants de CP à celles effectuées lors du premier CP (les progrès absolus) et à celles effectuées par les élèves faibles promus au CE1 (les progrès relatifs). Les trois hypothèses sont les suivantes : tout en restant fragiles dans le domaine lacunaire ayant motivé la décision (i), les redoublants de CP progressent lors de leur année de redoublement (ii), mais significativement moins que leurs pairs aux caractéristiques scolaires comparables et promus au CE1 (iii). Quant aux autres effets du redoublement au CP, ils ont pour trait la manière dont l'enfant et sa famille ont vécu et vivent présentement cette décision. Nous faisons l'hypothèse que ce coup d'arrêt n'est pas un événement neutre dans la vie du jeune écolier, événement dont les « ondes de choc » ont troublé le cercle familial, et qu'un statut négatif du redoublant existe.

Le schéma de la page suivante synthétise les différents axes de travail retenus dans le cadre de cette recherche.

---

d'enseignement » (p. 100-107) et « Le redoublement à l'aune de la justice » (p. 159-168).

Schéma 2 : Les analyses sur le redoublement



Ces axes de recherche nous invitent à préciser maintenant le contexte dans lequel s'est inscrite cette recherche et à présenter les instruments d'observation utilisés à cet effet.

I.2. Le contexte de cette recherche

Cette étude sur le redoublement a nécessité, sur une période de deux ans, de collecter de nombreuses informations dont une grande partie a transité par les enseignants (et grâce à leur concours), lesquels sont les principaux responsables de l'existence et de la persistance d'une telle pratique. C'est pourquoi ont été données à cette recherche des orientations qui méritent d'être brièvement exposées.

I.2.1. Une recherche partenariale et élargie

Les deux idées directrices qui ont présidé ce travail ont été d'une part la volonté d'établir un réel partenariat avec les acteurs de terrain et, d'autre part, la nécessité d'inclure cette recherche sur le redoublement dans une étude plus large sur les parcours scolaires des élèves scolarisés au cours préparatoire. Éclairons ces deux points.

I.2.1.1. Le partenariat avec les acteurs de terrain

Les relations entretenues entre les enseignants et les chercheurs en éducation sont parfois complexes, voire tendues. Les premiers sont dans l'attente presque exclusive de résultats donnant des indications quasi immédiates sur le plan pédagogique. Les seconds soulignent chez les premiers cités, d'une part le peu de culture liée à l'évaluation du système éducatif et de ses différentes composantes et, d'autre part, la non prise en compte des spécificités de

la recherche dans le domaine de l'éducation. Parmi ces spécificités, soulignons la nécessité de simplifier une réalité complexe en définissant des lignes de force structurant les mécanismes en jeu. Pour ce faire, les études en éducation qui privilégient l'approche externe respectent un certain nombre de principes que DURU-BELLAT et MINGAT (1993, 9-12) ont clairement énoncés et que nous pouvons synthétiser en ces termes : i) une approche positive et non normative où les faits sont distingués des jugements que l'on peut émettre à leur propos ; ii) un regard délibérément externe porté sur le fonctionnement du système éducatif : l'étude révèle un fonctionnement et ne porte pas sur un fonctionnement exprimé par les acteurs ; iii) une approche comparative, dans l'espace et dans le temps, qui peut conduire à déterminer quelles différences font des différences dans le phénomène scolaire étudié.

Cependant, nous devons souligner l'intérêt d'ouvrir le plus souvent possible la « boîte noire » afin de mieux comprendre comment ce fonctionnement « révélé » est conjugué au quotidien par les différents acteurs. Pour reprendre une expression de ces deux chercheurs, il est intéressant de confronter le « *comment se passent les choses à la manière dont les acteurs pensent que les choses se passent.*[1] » Ces recherches, articulant les approches externe et interne et permettant de mettre en perspective les faits observés avec les opinions et les discours des acteurs, sont relativement rares. Ainsi, les points de rencontre fructueux entre les chercheurs en éducation et les enseignants sont-ils sans doute à multiplier, en privilégiant le dialogue comme nous le suggère VAN DER MAREN (2003, 42) : « *Il faut entendre les problèmes et la manière dont les problèmes se posent et s'exposent avant d'avoir la prétention de les comprendre, de les expliquer ou de vouloir les modéliser.*[2] »

Ces positions parfois marquées peuvent s'inscrire dans un contexte particulier, ce qui est objectivement le cas du département de la Côte d'Or. De nombreuses recherches portant sur les processus d'apprentissage et le fonctionnement de l'École y ont été conduites

---

[1] Ibid., p. 11.
[2] J.-M. VAN DER MAREN, "En quête d'une recherche pratique", Sciences humaines 142 (2003) : 42-44.

depuis une vingtaine d'années. Les premières ont été initiées par les chercheurs du L.E.A.D.[1], les secondes par ceux de l'I.R.E.D.U. Seules les relations établies avec ce dernier laboratoire de recherche seront évoquées présentement.

I.2.1.2. Les enseignants de Côte d'Or et la recherche en éducation

Les liens établis entre les enseignants praticiens et les enseignants chercheurs de l'I.R.E.D.U. sont anciens et se sont parfois noués sous le sceau de l'incompréhension ou de l'insatisfaction mutuelles. Deux exemples peuvent en rendre compte. L'évaluation externe des G.A.P.P., conduite par MINGAT (1991), a mis en lumière que le fonctionnement et l'efficacité de ce dispositif d'aide n'étaient pas satisfaisants. Des critères flous d'éligibilité des enfants admis en rééducation, des disparités notoires dans la durée et les modes de prise en charge, des effets moyens très limités (voire négatifs) sur les acquisitions d'ordre scolaire des élèves, sont autant de résultats qui ont fait « couler beaucoup d'encre » dans la communauté éducative départementale : les enseignants les plus expérimentés se souviennent encore de la communication orale de ce chercheur qui a ouvert un champ de réflexion jusqu'alors peu exploré et dont les travaux ont largement contribué à la mise en place des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté[2] (R.A.S.E.D.).

Le second exemple a pour trait une recherche académique et départementale, inscrite dans le dispositif national lié à la Charte « Bâtir l'école du XXIe siècle[3] » et conduite en partenariat avec les formateurs de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) de Bourgogne. Cette recherche avait pour objectif de « *dégager les principes et*

---

[1] Laboratoire d'Étude de l'Apprentissage et du Développement. En particulier, les résultats des travaux de Michel FAYOL et de son équipe ont eu, dans les domaines de la mémoire, de l'apprentissage du nombre et de la lecture, un impact direct sur le contenu de la formation initiale et continue des enseignants du primaire.

[2] C'est un dispositif plus souple et évolutif, qui favorise la mise en place d'aides différenciées inscrites dans un suivi individualisé de l'élève, lequel suivi est limité dans le temps et régulièrement évalué. Chaque réseau élabore un projet d'action qui doit obtenir l'aval de l'inspecteur de circonscription et être conforme à la politique départementale définie par l'inspecteur d'Académie.

[3] M.E.N., "Une Charte pour bâtir l'école du XXIe siècle", Circulaire n° 98-236 du 20-11-98 - B.O.E.N. n° 13

modalités d'organisation pédagogique et éducative ainsi que les formes de partenariat susceptibles de garantir au mieux les apprentissages scolaires et le développement de chaque enfant[1]. » La spécificité du dispositif de l'académie de Dijon est que toutes les écoles volontaires, engagées ou non dans la Charte[2], ont été invitées à s'associer à cette réflexion sur l'enseignement primaire, réflexion ayant généré de nombreux écrits et échanges[3]. Toutefois, ce programme d'action, de recherche et de réflexion ne s'est pas inscrit dans une politique éducative définie sur le long terme et, de ce fait, n'a pas eu les effets escomptés. Il n'a pas été entièrement conforme aux attentes exprimées par les acteurs de terrain quant à la consistance des réponses pédagogiques et didactiques suggérées.

Outre cette volonté d'initier de réels échanges avec l'ensemble des enseignants, les caractéristiques de notre objet de recherche nous ont incités à élargir le spectre des investigations.

I.2.1.3. L'inclusion de cette recherche dans une étude élargie

Deux arguments, de nature différente, peuvent légitimer cette préoccupation. En premier lieu, il est apparu nécessaire de limiter les effets consécutifs au dispositif mis en place. La décision de redoublement reste un sujet tabou dont la seule évocation peut générer des attitudes de repli ou modifier (significativement et en cours de traitement) les pratiques en la matière. Limiter est le terme adéquat car nous verrons ultérieurement que, malgré ces précautions, des changements de posture ont été initiés tant chez les responsables éducatifs que chez les enseignants. En second lieu, il est apparu opportun de « rentabiliser » les

---

du 26-11-98 (1998).

[1] M.E.N., "Les effets des modes d'organisation pédagogique et de partenariat éducatif sur les apprentissages et le développement des enfants", Note de service du 20-11-98 - B.O.E.N. n° 13 du 26-11-98 (1998).

[2] Pour la Côte d'Or, 22 écoles « Charte » et 55 écoles témoins.

[3] Plusieurs communications orales et écrites ont rendu compte des résultats issus de travaux liés à différentes thématiques, parmi lesquelles : l'accompagnement scolaire, les aides éducateurs, l'impact des vacances

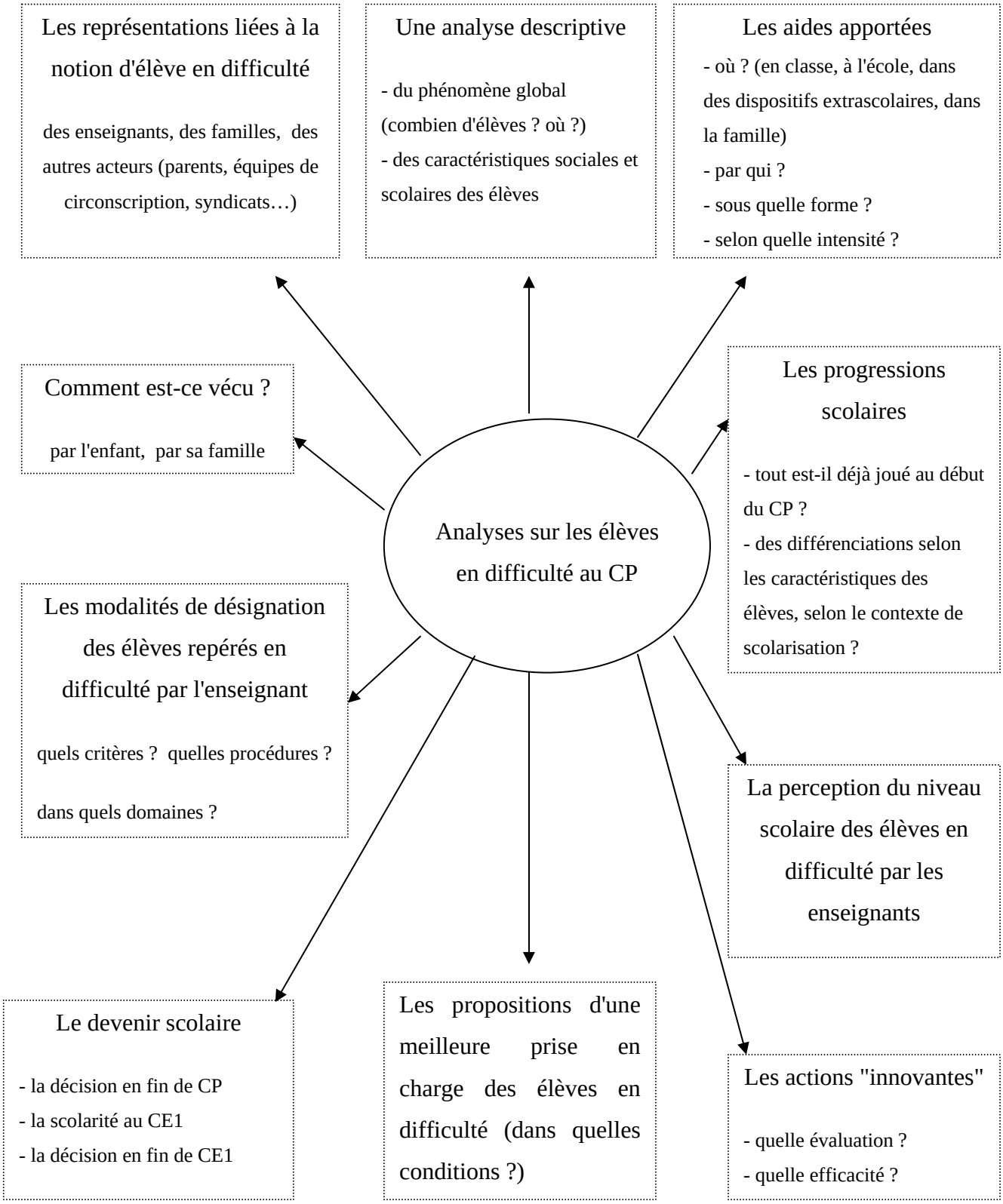
investissements humains et financiers inhérents à ce type de suivi longitudinal, investissements qui peuvent être qualifiés de très lourds. C'est pourquoi ont été agrégées au protocole initial plusieurs modalités de préhension d'informations supplémentaires afin d'être en mesure d'élargir la portée des analyses, en particulier dans le champ de la difficulté scolaire. Ce domaine de réflexion est central lorsque nous analysons les préoccupations des enseignants, via les questionnaires qui leur étaient adressés.

Des analyses ont été conduites (et des éléments de réponses ont été apportés) selon plusieurs axes, ce que le schéma de la page suivante met en relief. Tout en s'articulant harmonieusement avec les axes de travail portant spécifiquement sur la décision de redoublement, axes référencés dans le schéma précédent, ces investigations complémentaires aident à circonscrire la notion d'« élèves en difficulté » qui est au cœur des préoccupations et des discours du corps enseignant. Le consensus est suffisamment large pour que chacun sache « de quoi il s'agit » sans être suffisamment approfondi pour que chacun soit persuadé de « parler du même objet ». Si l'idée d'une inadéquation entre le système scolaire et une proportion non négligeable d'élèves est rarement réfutée, il existe une variété de points de vue quant aux critères caractérisant les difficultés d'apprentissage, aux causes de cette distorsion et aux actions à conduire.

---

scolaires sur les acquis des élèves, les projets d'école ou la question du redoublement à l'école élémentaire.

Schéma 3 : Les analyses sur les élèves de CP repérés « en difficulté »



Cependant, il est illusoire de penser que s'intéresser aux préoccupations essentielles des enseignants suffit à obtenir de facto leur adhésion pourtant primordiale dans ce type de recherche.

I.2.2. Les démarches entreprises

Nous ne pouvons passer sous silence le temps, nécessairement trop long du point de vue de l'« apprenti chercheur », à informer les différents partenaires de l'intérêt et de la faisabilité d'une telle recherche. Lors des premières rencontres, les responsables éducatifs de ce département côte d'orien (inspecteur d'Académie, inspecteur adjoint à l'inspecteur d'Académie, inspecteurs de circonscription) se sont plus interrogés sur les difficultés éventuelles liées à la mise en œuvre de ce suivi longitudinal ou à l'adhésion hypothétique des enseignants que sur la pertinence d'une telle question ou sur les possibles bénéfices d'un tel partenariat. Les enseignants, dans un contexte social agité, étaient de plus en plus méfiants et réfractaires à tout regard extérieur porté sur le fonctionnement de l'École, et plus particulièrement de leur école. Une connaissance satisfaisante des rouages institutionnels et pédagogiques d'un département n'est pas une condition suffisante pour atténuer les peurs et les suspicions des tutelles et des praticiens.

Ce n'est pas un propos décalé ou futile car c'est dans ce laps de temps[1] (d'une durée de huit mois environ pour ce travail) que sont données ou non les clefs d'entrée dans le monde de l'enseignement. Ces négociations ont donné naissance à une convention d'étude[2] avec l'Inspection Académique de la Côte d'Or, convention qui précise les objectifs et le cadre de fonctionnement de cette recherche tout en soulignant le rôle « facilitateur » que devaient jouer les différentes instances pédagogiques. En contrepartie, à partir de questions susceptibles d'éclairer les pratiques professionnelles, des comptes rendus d'analyses

---

[1] Dans ces négociations, l'accompagnement éclairé de Monsieur Jean-Pierre JAROUSSE a sans doute été déterminant. Ses conseils judicieux, tant stratégiques que méthodologiques, ont été précieux dans cette période de grande incertitude.

[2] Cette convention d'étude, signée le 12 juin 2002 avec Madame Anne SIVIRINE, inspectrice d'Académie de la Côte d'Or, est référencée en annexe.

étaient envisagés, soit sous la forme de communications orales (réunions institutionnelles, conférences pédagogiques), soit sous la forme de communications écrites (documents « Quatre-pages » annexés au bulletin départemental mensuel de l'Inspection Académique de la Côte d'Or). Ce partenariat, si bénéfique soit-il, est à l'origine d'un certain nombre de réticences exprimées par quelques enseignants qui, à l'annonce de cette convention, ont suspecté une intrusion indirecte et déguisée de la hiérarchie dans leurs pratiques professionnelles. Toutefois, le traitement effectif de ces questions non directement liées à celle de la décision du redoublement a été extrêmement coûteux (en temps et en énergie) mais probablement bénéfique (voire déterminant) dans le cadre d'une étude qui sollicite les enseignants à de nombreuses reprises pendant deux années scolaires.

Cette confiance, qui s'est progressivement installée, s'est transcrite en particulier dans la qualité des informations émanant des écoles et des enseignants. Par qualité, il faut entendre ici finesse et permanence dans le temps. Mais de quels enseignants parlons-nous ? Évoquons pour cela le contexte professionnel dans lequel s'est inscrite cette recherche.

I.2.3. Le contexte professionnel de cette recherche

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, des évaluations systématiques en grande section de maternelle et au cours préparatoire ont été initiées par les tutelles ministérielles[1] dans le domaine du langage oral et de la connaissance de l'écrit. Les modalités de passation de ces évaluations étaient pour la plupart semi collectives ou individuelles. La mise en œuvre de ce type de protocole, dont la pertinence pédagogique est incontestable et les prolongements didactiques nombreux, a rencontré deux obstacles : i) le temps de passation des épreuves était très étendu ; ii) l'organisation générale était contraignante et difficilement compatible avec la gestion quotidienne d'une classe, multicours de surplus. Cette réticence vis à vis

[1] M.E.N., "Évaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire : identification des compétences et repérage des difficultés des élèves", Circulaire n° 2001-148 du 27-07-2001 B.O.E.N. n° 31 du 30-08-2001 (2001).

des évaluations externes, conjuguée au fait que seules les évaluations émanant du ministère revêtent un caractère obligatoire, a dû être prise en compte dans la manière de présenter cette étude aux acteurs concernés. Le souhait de communiquer oralement avec tous les enseignants ayant dans leur classe des élèves de cours préparatoire n'a pu être exhaussé lors de cette rentrée scolaire si particulière[1]. C'est pourquoi chacun des dix inspecteurs chargés d'une circonscription ordinaire[2] a été invité à présenter cette recherche lors des réunions de directeurs d'école de début d'année et à distribuer les nombreux documents requis. Les incitations à donner une suite favorable à cette demande ont été fortes et relativement convaincantes au regard de sa constitution de septembre 2002 (3 932 élèves[3], 274 classes et 220 écoles) mise en perspective avec celle de la population départementale des élèves de cours préparatoire scolarisés dans les écoles publiques de Côte d'Or (4 961 élèves, 336 classes et 274 écoles). Cet échantillon de départ est ainsi constitué d'environ quatre-vingts pour cent des effectifs de la population mère pour chacune des trois strates considérées (écoles, classes et élèves). Même s'il offre un caractère de représentativité satisfaisant à bien des égards, nous notons cependant que les dix circonscriptions concernées ne sont pas également représentées. La nature des relations entretenues par les inspecteurs de circonscription avec leurs enseignants peut ne pas être étrangère à cette disparité.

Ce bref exposé, volontairement chronologique et épuré d'anecdotes « croustillantes » témoignant d'un authentique « parcours du combattant », souligne combien les obstacles, les réticences et les aléas peuvent être conséquents dans ce type de recherche longitudinale dont l'objet est lié au fonctionnement même de l'École. Il contextualise la constitution de cette base de données en analysant sa genèse et son évolution dans le temps. À ce stade de la présentation, il apparaît nécessaire de rendre compte précisément de la manière dont s'organisent les données collectées dans le cadre de cette étude sur le redoublement au cours préparatoire.

---

[1] L'organisation des demi-journées de prérentrée a été laissée à la discrétion de chaque école qui avait la responsabilité de les programmer dans une période allant jusqu'aux vacances scolaires de la Toussaint.
[2] La circonscription DIJON A.I.S. (Adaptation et Intégration Scolaires), ayant en charge les élèves en très grande difficulté ou / et porteurs d'un handicap, n'a pas été incluse dans le dispositif de suivi.
[3] Sur les 3 943 élèves inscrits dans ces classes, onze d'entre étant absents lors de la semaine de passation des évaluations initiales de début de CP.

II. Les données collectées

Les données empiriques, sur lesquelles porte cette étude sur le redoublement, ont été collectées via différents canaux. Le schéma de la page suivante présente le protocole complet de recueil de ces informations, en les qualifiant et en les quantifiant. Chacune de ces quatre sources appelle un certain nombre de précisions, en particulier d'ordre méthodologique.

II.1. Les photographies des compétences scolaires des élèves

Ces outils de collecte d'informations liées à certaines compétences d'ordre scolaire des élèves ont été élaborés en prenant appui sur des épreuves à caractère national et local évoquées ci-après. Ces épreuves « papier crayon », passées en mode collectif, ne permettent pas d'appréhender tous les domaines. En particulier les compétences orales des élèves, au caractère prédictif avéré dans l'apprentissage de la lecture[1], ne sont pas explorées. Toutes ces épreuves ont fait l'objet des précautions méthodologiques habituelles en la matière[2]. Ainsi, des pré-tests ont été proposés à un échantillon de deux cents élèves (pour chacune des trois épreuves différentes) scolarisés dans des classes de deux départements limitrophes de la Côte d'Or[3].

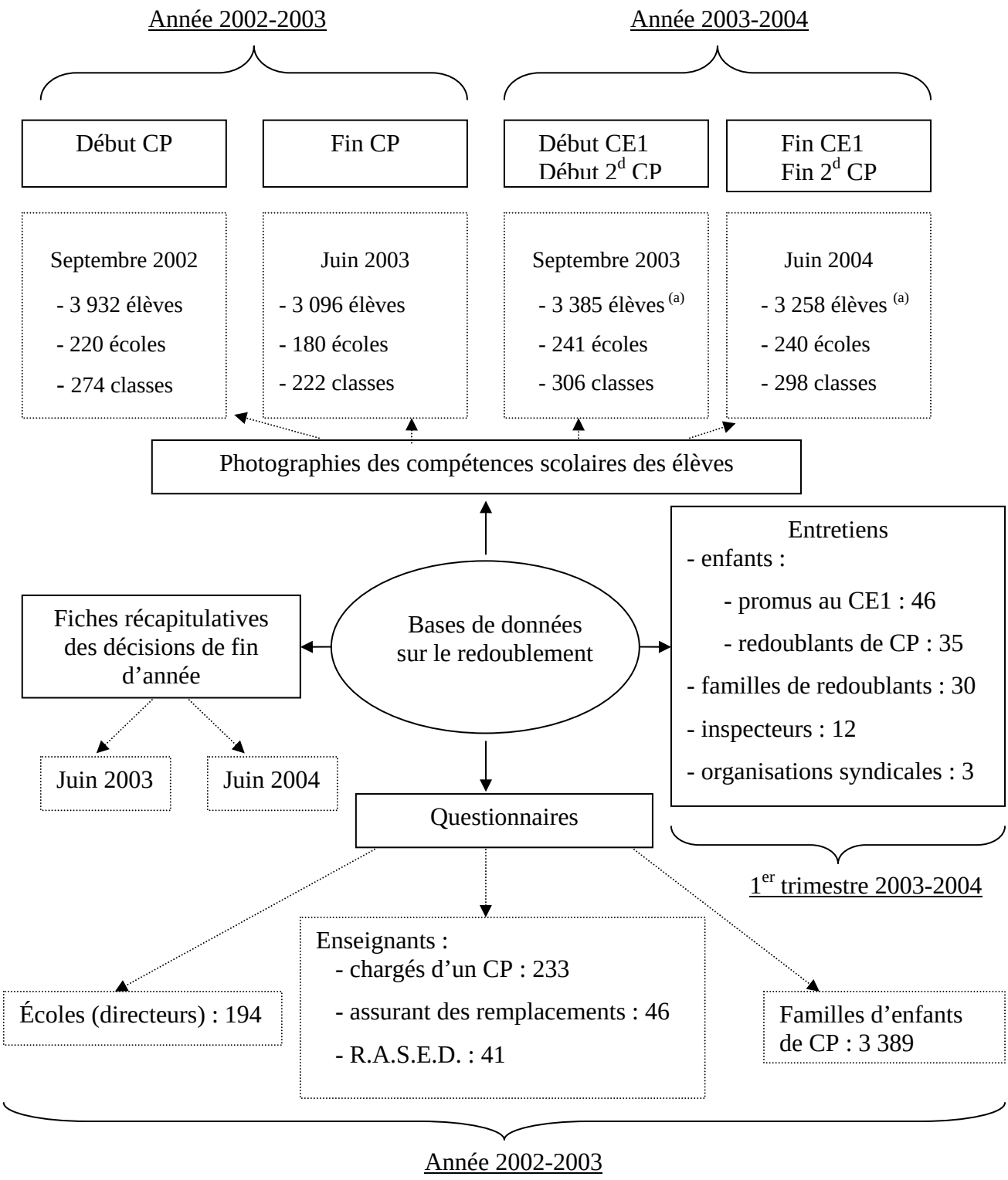
---

[1] Plusieurs travaux de psychologie cognitive attestent du rôle prépondérant des compétences langagières sur les processus d'apprentissage mobilisés dans les activités de lecture. Ces recherches sont citées dans l'ouvrage de référence : Observatoire National de la Lecture (ONL), Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux, (Paris : CNDP / O. Jacob, 1998) 224.

[2] Le protocole de construction de cet instrument de mesure est particulièrement bien décrit par LAVEAULT et GRÉGOIRE (2002, 9-15).

[3] Deux circonscriptions ont été sollicitées : celle de Tournus (Saône-et-Loire) et celle de Champagnole (Jura) pour tester des maquettes d'épreuves auprès d'élèves de grande section de maternelle (juin 2002), de fin CP et de fin CE1 (juin 2003).

Schéma 4 : Le protocole de recueil des données



(a) Parmi lesquels, 123 redoublants de CP scolarisés dans 68 classes et écoles.

Cette première phase permet en outre de ne pas retenir les items[1] peu homogènes (du point de vue de leur pouvoir discriminant par exemple) avec ceux relatifs au même domaine considéré. La cohérence interne des épreuves finales peut être appréciée par divers indicateurs. Celle fondée sur la covariance des items est classiquement estimée par la méthode du α de Cronbach. Rappelons que la valeur α est une estimation de la fidélité d'un score composite à partir de la fidélité de ses parties[2] (ou items). Cette méthode repose sur le postulat fort que chaque item est parallèle aux autres (même degré de difficulté, même variance). Comme c'est rarement le cas dans la pratique, nous sommes autorisés à écrire que le coefficient α sous-estime la fidélité du score total au test. Ainsi, en s'y référant, nous pouvons souligner la bonne cohérence de chacune des épreuves proposées[3] puisque les coefficients respectifs sont tous supérieurs ou égaux à .92.

D'une manière globale, les modalités précises de passation (la période d'évaluation, les consignes, le temps accordé à chacune des réponses) ont été répertoriées dans un guide afin de juguler autant que faire se peut les interprétations individuelles. Les corrections des épreuves n'ont pas été dévolues aux enseignants. La première série de septembre 2002 a été prise en charge sans aucun intermédiaire. La correction des trois suivantes a été confiée à une équipe d'étudiants de licence et de maîtrise de l'I.U.P. Denis~Diderot (Université de Bourgogne). Les précautions d'usage liées en particulier à la formation des correcteurs et à la supervision de leur travail ont été soigneusement respectées. À ce stade de la présentation, il n'est pas inutile d'indiquer les principales caractéristiques de chacune de ces épreuves construites pour la circonstance et répertoriées dans le tableau ci-après.

---

[1] Le terme « item » est utilisé pour rendre compte du découpage de chacun des exercices en un certain nombre de questions élémentaires.

[2] La valeur est fournie par l'équation suivante : $\frac{j}{j-1} * \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s^2{}_X} \right]$. Dans cette formule, *j* représente le nombre d'items, $\sum s_i^2$, la somme des variances des *j* items et $s^2{}_X$, la variance des scores totaux au test.

[3] Concernant l'épreuve de juin 2004 qui comportait à la fois des items spécifiques pour apprécier les acquisitions des élèves de CE1 et des items communs avec les redoublants de CP, deux coefficients α de Cronbach ont été spécifiquement calculés (respectivement égaux à .93 et .92).

Tableau 31 : Les domaines explorés par les épreuves proposées aux élèves

Période	Niveau scolaire	Domaines explorés	Nombre d'exercices	
septembre 2002	Début CP	Aisance graphique	7	50
		Espace / Temps	6	
		Mathématiques	10	
		Connaissance de la langue - Lecture	11	
		Traitement de l'information	16	
juin 2003	Fin CP	Français	15	45
septembre 2003	Début CE1	Mathématiques	19	
	Début 2d CP	Relations au monde environnant	6	
juin 2004	Fin 2d CP	Traitement de l'information	5	
juin 2004	Fin CE1	Français	14	42
		Mathématiques	14	
		Relations au monde environnant	10	
		Traitement de l'information	4	

II.1.1. L'épreuve de début CP

Une attention particulière a été apportée à cette première épreuve car devaient être conjuguées finesse des informations et compatibilité du temps d'évaluation avec la gestion d'une classe de cours préparatoire en début d'année scolaire. Ainsi la passation de ce test était-elle constituée de quatre séquences réparties sur une semaine. Cette épreuve est le fruit de trois sources d'inspiration : i) les évaluations utilisées lors du suivi du panel de 1997[1] ; ii) les évaluations construites par une équipe de circonscription dijonnaise en collaboration avec des enseignants[2] ; iii) les éclairages avisés de professionnels de l'éducation spécialistes des apprentissages de grande section de maternelle et de cours préparatoire[3]. Cela a conduit à explorer quatre domaines en évaluant des compétences liées à l'aisance graphique, l'espace-temps, la langue et la lecture ainsi qu'au traitement de l'information. Ce dernier domaine hétéroclite regroupe des items liés à la discrimination visuelle, à la mémoire, à la conceptualisation et à la logique.

II.1.2. L'épreuve de fin CP

Cette épreuve explore quatre domaines : la langue écrite, les mathématiques, les relations au monde environnant et le traitement de l'information. Ce dernier registre recèle plusieurs items communs avec la précédente épreuve. Ce test, composé de cinq séquences réparties sur une semaine, a permis de dresser une photographie relativement fine des acquisitions d'ordre scolaire réalisées tout au long du cours préparatoire.

---

[1] Le directeur de la Programmation et du Développement, Monsieur Jean-Richard CYTERMANN, a donné son accord pour une telle utilisation. L'analyse des évaluations soumises aux quelques dix mille écoliers de ce panel a fait l'objet d'une publication. in M.E.N., "Les compétences des élèves à l'entrée du cours préparatoire", Les Dossiers 132 (2002).
[2] Circonscription de Dijon Nord.
[3] Ces collègues sont nommément remerciés par ailleurs.

Sa conception a généré de nombreux « allers et retours » avec les enseignants chargés de classe afin qu'il constituât un réel outil d'évaluation mettant en exergue les compétences acquises, en cours d'acquisition ou non acquises. Le consensus autour des compétences nécessaires à attendre de la part d'un élève en fin de CP n'est pas aisé à obtenir car nous nous situons en cours de cycle d'enseignement. Certaines pratiques pédagogiques, inscrites parfois dans un contexte particulier (par exemple, dans une classe multicours) privilégient certains apprentissages, en particulier liés au domaine de la langue, au détriment d'autres, en particulier de celui des mathématiques.

II.1.3. Les épreuves de début CE1 et de début du second CP

Ces épreuves sont strictement identiques aux précédentes. À première vue, leur légitimité peut être interrogée. Elles sont cependant de nature à apporter d'une part des informations complémentaires de celles suggérées par les épreuves de juin 2003 et, d'autre part, des éléments de réponse à des questions relatives au redoublement. Le premier point est à mettre en perspective avec les difficultés d'organisation des épreuves de la fin d'année scolaire, soulignées supra, lesquelles ont conduit parfois à des passations partielles. Évaluer de nouveau les compétences d'ordre scolaire des élèves en début de CE1 permet de ce fait d'actualiser la base de données, en prenant notamment en compte les flux inhérents à ce type de suivi longitudinal[1]. Actualiser est un verbe quelque peu restrictif car, et c'est du deuxième point dont il s'agit, cela autorise aussi des comparaisons entre juin et septembre 2003 parmi les élèves ayant été présents aux deux évaluations. Nous pourrons nous interroger sur l'impact éventuellement différentiel des vacances d'été sur le niveau des acquisitions scolaires entre les élèves maintenus au CP et ceux, de niveau scolaire comparable en juin, orientés au CE1.

---

[1] Cette nouvelle prise d'indices sur le niveau scolaire des élèves début CE1 a constitué un test d'ancrage dans les analyses conduites par ailleurs sur les progressions scolaires dans les deux premières années de ce cycle d'enseignement.

II.1.4. Les épreuves de fin CE1 et de fin du second CP

L'élaboration de ces épreuves a constitué un véritable défi méthodologique que nous allons caractériser dans ses grandes lignes. Rappelons que nous nous intéressons ici aux progressions scolaires de deux sous-populations scolaires bien identifiées : les élèves maintenus au CP et leurs pairs, de niveau scolaire comparable, promus au CE1. Ces derniers sont répartis le plus souvent de manière éparse dans l'échantillon de référence, parfois scolarisés dans des CE1 « aménagés ». Ces épreuves doivent nous permettre de répondre simultanément à trois questions principales. La première d'entre elles est celle des progressions des redoublants dans leur classe : réalisent-ils des acquisitions supplémentaires lors de cette seconde année à l'identique ? Si oui, de quel ordre et dans quel(s) domaines(s) ? Afin d'être en mesure d'y répondre, l'épreuve qui leur est soumise en fin de second CP est identique à celle qui leur a été proposée en fin de premier CP.

La deuxième question est celle des progressions des redoublants comparées à celles réalisées par les élèves de niveau scolaire faible scolarisés dans le cours supérieur. Il n'a pas été envisagé de proposer à ces derniers une épreuve ne tenant pas du tout compte des enseignements auxquels ils ont été confrontés lors de cette année scolaire[1]. C'est pourquoi, et de manière classique lors que nous nous référons à d'autres travaux de recherches dans ce domaine, les deux épreuves (fin CE1 et fin second CP) proposent des items communs. Les deux questions en suspens, sur lesquelles ces mêmes chercheurs apportent des réponses moins tranchées, sont de deux types : i) quelle proportion d'items communs définir afin que la base comparative soit valide ? ii) quels critères retenir pour choisir ces items communs ? À ce titre, plusieurs choix ont été opérés, parfois sous le sceau de considérations plus pragmatiques que théoriques. Ces options peuvent être résumées en ces termes : les items communs concernent chacun des quatre domaines explorés, ils sont ceux qui mobilisent le plus de ressources cognitives dans la tâche à accomplir (lecture

[1] C'est une différence importante avec l'étude de SEIBEL (1984) qui a proposé deux épreuves identiques en juin et décembre d'une même année civile. Les résultats, soulignant qu'en moyenne les promus faibles avaient progressé significativement plus que les redoublants, n'en ont que plus de relief.

compréhension, dictée de phrases, expression écrite, résolution de problèmes…), ils représentent un tiers des items de l'épreuve globale.

Ce dernier point est à mettre en perspective avec la troisième question annoncée précédemment, celle qui s'articule autour de la prise en compte, dans cette épreuve fin CE1, des acquisitions des élèves aux compétences scolaires les plus élevées. En effet, ne soumettre cette évaluation qu'aux seuls élèves identifiés comme faibles, n'a pas été envisagé, et ce principalement pour deux raisons : d'une part, c'eût été une entorse grave (et mal vécue par les deux parties) dans le partenariat avec les acteurs de terrain, partenariat qui portait sur le suivi de l'ensemble des élèves d'une même classe d'âge ; d'autre part, c'eût posé des problèmes de type organisationnel (une épreuve jugée lourde éventuellement proposée à un seul élève scolarisé dans une classe multicours par exemple) auxquels les enseignants de CE1 n'étaient pas prêts à donner suite[1]. C'est pourquoi ont été intégrés à cette évaluation des exercices permettant de vérifier le degré de maîtrise des compétences attendues en fin de cycle des apprentissages fondamentaux. Pour ce faire, nous nous sommes référés aux programmes d'enseignement en cours[2] ainsi qu'aux évaluations nationales de début CE2 (dans les domaines du français et des mathématiques).

Ainsi cette épreuve de fin CE1 est-elle un compromis entre des exigences théoriques et des contraintes de terrain. Elle constitue toutefois, au même titre que les autres évaluations, un outil pertinent pour apprécier les niveaux et progressions scolaires des uns et des autres. Nous pourrons en particulier mettre en perspective les résultats des épreuves externes proposées en fin de chaque année scolaire avec les décisions d'orientation répertoriées dans des fiches récapitulatives qu'il est utile de présenter à présent.

---

[1] Les évaluations des redoublants de CP tant en septembre 2003 qu'en juin 2004 ont posé ce type de problème. Chacun des cinquante enseignants concernés a été contacté par téléphone ou par voie électronique afin de (re-)préciser les enjeux de ces épreuves individuelles. Cette « opération de séduction intellectuelle » ne pouvait être raisonnablement reconduite auprès des 256 enseignants de CE1 concernés.

[2] Les nouveaux programmes de l'école primaire, arrêtés le 25/01/02 et publiés dans le B.O.E.N. hors série n° 1 du 14/02/02, ne concernent pas d'emblée tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, les dernières classes des cycles 2 et 3 n'ont été concernées que lors de la rentrée scolaire 2004. À ce titre, les évaluations proposées en fin de CE1 se réfèrent-elles aux programmes de 1995, définis par l'arrêté du 22/02/95.

II.2. Les fiches récapitulatives des décisions de fin d'année scolaire

Ces documents, répertoriés en annexe, ont été conçus de telle manière que puissent être transcrits les décisions du conseil de cycle, les éventuels recours des familles et la décision finale de l'institution scolaire, prise au niveau d'un secteur administratif (par l'inspecteur de circonscription) ou au niveau du département (par l'inspecteur adjoint à l'inspecteur d'Académie). Toutes les orientations spécifiques (enseignement adapté, enseignement spécialisé, enseignement privé…) ont été signalées. Deux enseignements majeurs sont suggérés par l'étude de cette facette du redoublement : d'une part, ces traces écrites peuvent être (très) parcellaires au niveau d'un département, ce qui se traduit par exemple par l'incapacité des services administratifs d'une inspection académique à indiquer rapidement et précisément le nombre de maintiens au CP ; d'autre part, nous notons une grande variété de fonctionnement des circonscriptions en matière de suivi des décisions de maintien émanant des écoles dont elles ont la charge : ainsi, trois inspecteurs déclarent, et cela se vérifie dans les faits, étudier l'ensemble des propositions de maintien et émettre des avis parfois contraires et définitifs en fonction des éléments dont ils disposent, alors qu'à l'opposé quatre de ces responsables estiment qu'ils n'ont pas de meilleurs arguments que les enseignants de terrain pour prendre la décision adéquate, a fortiori une autre décision[1]. Étudions à présent la troisième source d'informations constituée par les questionnaires.

II.3. Les questionnaires

De manière globale, le questionnaire reste à l'heure actuelle la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations car il permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans la dimension sociale d'une représentation. En outre, il réduit à la fois les risques subjectifs du recueil (comportement standardisé de l'enquêteur) et les variations

---

[1] Nous verrons qu'au-delà de cette différence de « postures hiérarchiques » se dessinent, chez les responsables éducatifs de ce département, de réelles différences dans les représentations liées à la décision du

interindividuelles des sujets. Son utilisation n'est cependant pas exempte de limites souvent soulignées dans la littérature. Parmi celles-ci, le questionnement suppose un choix, lequel est opéré par le chercheur lui-même. ABRIC (1994, 62) considère que « *contrairement à l'entretien, le questionnaire limite nécessairement l'expression des individus aux strictes interrogations qui lui sont proposées et qui peuvent éviter les propres interrogations du sujet.* » De plus, la nature même des données recueillies entraîne un risque de biais dans les réponses attendues. Le souci de se conformer au groupe de répondants quant à ses croyances personnelles, le désir de ne pas témoigner de pratiques trop radicalement divergentes et parfois peu conformes avec les règles établies sont autant de filtres dont nous devons tenir compte dans la lecture des résultats. Enfin, s'agissant de questionnaires distribués, nous n'avons pas eu l'opportunité de vérifier de quelle manière et dans quels contextes les répondants se sont exécutés. Il est utile de rappeler que nous avons eu recours à ce procédé pour, in fine, mieux circonscrire les représentations des différents acteurs sur cette question du redoublement, en particulier lorsque cette décision s'applique en fin de cours préparatoire[1]. Cependant, pour des raisons déjà évoquées, leur champ d'exploration est plus large que celui qui nous préoccupe dans cette recherche. Présentons succinctement chacun d'entre eux afin de mieux saisir sa contribution spécifique à ce travail, en se centrant dans un premier temps sur les enseignants[2].

II.3.1. Les questionnaires adressés aux directeurs d'école

Ces derniers ont été adressés aux deux cent vingt écoles concernées par les évaluations de début CP. Plus de quatre-vingt-huit pour cent des directeurs d'école (194) ont donné une suite favorable à cette sollicitation. Outre les renseignements habituels permettant de

---

redoublement elle-même.

[1] Les précautions méthodologiques, citées dans le cadre des évaluations des élèves, ont naturellement été respectées pour élaborer ces questionnaires. Le recours aux deux circonscriptions d'appui a permis en particulier de tester des pré-questionnaires auprès de quatre-vingts familles, vingt directeurs d'écoles, trente-deux enseignants chargés de classe (avec des élèves scolarisés au cours préparatoire), vingt-cinq enseignants de RASED et vingt-huit enseignants ayant des tâches de remplacement.

[2] Tous les questionnaires enseignants ont été saisis et analysés sans intermédiaire.

caractériser les contextes géographique (zone d'implantation, Z.E.P.), professionnel (R.P.I.[1], nombre et composition des classes, intervenants extérieurs, aides éducateurs…) et pédagogique (domaines d'intervention de ces derniers, décloisonnements et échanges de service, objectifs du projet d'école…), trois domaines seront l'objet d'analyses spécifiques : i) la situation de l'école en 2001-2002 au regard du nombre de maintiens effectifs par niveau d'enseignement : des écoles se caractérisent-elles par la permanence dans le temps de décisions tranchées en la matière ? ; ii) les actions particulières conduites (ou suggérées) à l'école afin de mieux prévenir les difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves, en particulier au CP : des écoles mettent-elles en place des dispositifs concertés pour prévenir les ruptures dans le déroulement du cursus scolaire ? iii) le regard que portent ces directeurs d'école sur les pratiques de redoublement, plus particulièrement sur celles de leur école, et les éventuelles initiatives prises dans ce domaine eu égard à leur fonction dévolue de coordinateur et d'animateur pédagogique au sein de l'établissement scolaire.

Ces (supposées) politiques d'écoles émanent de l'agrégation de comportements et d'actions individuels, en l'occurrence ceux des enseignants, qu'il est précieux de mieux cerner.

II.3.2. Les questionnaires adressés aux enseignants

Ne pas s'attacher à comprendre les positions des seuls enseignants chargés de classe est à mettre en relation avec l'idée selon laquelle le point de vue des professionnels de l'École peut être situé[2]. Autrement dit, selon le contexte professionnel et la fonction occupée, les opinions et les attitudes des enseignants peuvent ne pas être entièrement convergentes. Nous apporterons des éléments de réponses permettant de ne pas infirmer cette hypothèse.

---

[1] Regroupement Pédagogique Intercommunal.
[2] En écho à la célèbre phrase de Pierre BOURDIEU (1979, 378) : « *Les points de vue sont des vues à partir d'un point.* »

Centrons-nous dans un premier temps sur les enseignants chargés de classe qui, rappelons-le, contribuent fortement à la pérennité de cette pratique du redoublement.

II.3.2.1. Les enseignants ayant en charge des élèves de CP

Les commentaires attachés aux questionnaires adressés aux écoles restent d'actualité pour ce qui concerne le caractère habituel de certaines informations collectées auprès de deux cent trente-trois enseignants (taux de réponse égal à 85 %), en particulier dans les domaines personnel et professionnel. Soulignons plus particulièrement ce qui est en lien direct avec notre question (ou peut-être considéré comme tel). Plusieurs voies sont ainsi explorées à l'aune de variables qui sont susceptibles de rendre compte : i) de la manière dont le redoublement est « considéré » et décidé : l'expérience professionnelle, l'expérience d'enseignement dans un CP, l'ancienneté commune avec les autres collègues de l'école, la composition de la classe, les échanges pédagogiques avec d'autres classes… ; ii) de la manière dont le redoublement est vécu : la prise en compte pédagogique ou non des redoublants, la décision regrettée ou non… ; iii) de la manière dont cette question pourrait être envisagée autrement : les voies alternatives déjà explorées ou suggérées.

Même si les enseignants chargés d'une classe interviennent pour beaucoup dans les décisions d'orientation, d'autres professionnels de l'éducation peuvent y contribuer, parmi lesquels les enseignants exerçant dans un RASED. Ces enseignants travaillent dans un dispositif dont la mission est d'aider les élèves dont les difficultés, de par leur nature ou leur ancrage, ne peuvent être entièrement prises en charge par le seul enseignant de la classe[1].

---

[1] Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté ont succédé aux G.A.P.P. évoqués précédemment. Ils ont été mis en place par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, intitulée "Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté" (B.O.E.N. n° 16 du 19 avril 1990). Le triptyque des compétences affichées s'articule autour d'un psychologue scolaire, d'un enseignant prodiguant des aides à dominante rééducative (maître G) et d'un enseignant prodiguant des aides à dominante

II.3.2.2. Les enseignants de RASED

Le rayon d'action de ces enseignants est sectorisé, leur champ de compétences et leur efficacité sont parfois interrogés, en particulier dans le cadre des rapports initiés par l'Inspection Générale[1]. Ce « mal-être professionnel » se traduit parfois par des réticences marquées à s'associer à des groupes de travail initiés par l'institution scolaire ou à être l'objet d'investigations externes. Au regard du taux de retour (égal à 49,5 %) de questionnaires articulés exclusivement autour de questions ouvertes, la démarche d'explicitation et d'implication, soulignée à maintes reprises, n'apparaît pas avoir été vaine.

Les deux principales raisons pour lesquelles ces enseignants des réseaux ont été intégrés dans cette étude sont les suivantes. D'une part, ils participent très fréquemment aux conseils de cycles des écoles à partir desquelles s'appuie leur action. Leur point de vue est écouté et recherché[2], leur compétence dans le domaine des prises en charge pédagogique des élèves repérés en difficulté avérée. Leur parole, quand elle trouve un terrain d'expression favorable, compte assurément dans la proposition finale d'orientation. Bien entendu, cette parole n'est pas exempte elle-même de véhiculer des croyances ou des opinions forgées au gré des rencontres ou / et au nom d'une « certaine expérience », voire d'une « certaine expertise ». D'autre part, de par leurs interventions sur plusieurs écoles, ils sont à même de rendre compte de la diversité des conceptions et des pratiques en la matière. Ce dernier argument prend encore une autre dimension lorsque sont pris en compte les discours des enseignants non titulaires d'une classe, se déplaçant soit dans une circonscription donnée, soit dans le département tout entier.

---

pédagogique (maître E).

[1] M.E.N., Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales, (Paris : La Documentation française, 1997) 393-402. Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale.

[2] Nombre d'enseignants de cours préparatoire, en particulier ceux qui sont isolés géographiquement ou / et professionnellement, font part (dans les questionnaires) de ce désir d'un avis extérieur et expert sur cette décision du redoublement, celui du RASED étant explicitement considéré comme tel.

II.3.2.3. Les enseignants assurant des remplacements

Cette fonction est occupée par des enseignants dont le profil est très varié, en particulier au regard de leur expérience professionnelle. Leurs interventions pédagogiques se répartissent sur tous les niveaux d'enseignement primaire (et parfois même dans l'enseignement spécialisé) dans des contextes scolaires diversifiés : des classes urbaines / rurales, en ZEP ou non, multicours / à cours unique, auprès d'équipes pédagogiques plus ou moins stables... Leurs « pérégrinations pédagogiques » leur permettent sans nul doute d'appréhender mieux que quiconque la diversité des points de vue sur cette question du redoublement, question qui par ailleurs ne laisse indifférente aucune des équipes pédagogiques interrogées. Leurs réponses nous révéleront en particulier qu'il existe un réel manque d'information et de formation concernant cette décision.

Il nous reste à présenter les questionnaires adressés aux acteurs dont le rôle de « *membres à part entière de la communauté éducative* » est affirmé depuis la Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1989[1], les familles.

II.3.3. Les questionnaires adressés aux familles

Ces questionnaires, par la quantité d'informations qu'ils ont générée, constituent la clef de voûte de nombre d'investigations conduites dans le cadre de cette recherche. Chacune des 3 943 familles ayant un enfant concerné par l'évaluation début CP[2] a été destinataire d'un questionnaire, adressé et collecté via le canal des écoles. Plusieurs précautions ont été prises afin de s'assurer d'un taux de réponses élevé. Outre une lettre explicative habituelle en la matière, chaque enseignant a été invité à remettre (et commenter) ces documents lors

---

[1] M.E.N. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, B.O.E.N. spécial n° 4 du 31 août 1989, p. 27.
[2] Onze élèves ont été absents lors de la semaine de passation des épreuves de début CP, d'où un effectif de

de la rencontre traditionnelle de début d'année scolaire avec les parents. Ces derniers ont été en partie rassurés sur l'objet de ces questionnaires anonymes et convaincus que leur point de vue était d'importance au regard de la proportion de répondants (égale à 86 %). Ce taux de réponse très élevé est un résultat en soi : les familles se sont fortement mobilisées, et la finesse des réponses apportées aux questions ouvertes en témoigne, autour de deux préoccupations majeures : le cours préparatoire et les accidents de parcours dans la scolarité ordinaire, dont la question du redoublement[1]. Soulignons enfin le rôle précieux joué par de nombreux enseignants auprès de familles susceptibles d'être « en difficulté » avec l'écrit : un temps spécifique et individuel leur a été proposé lors de la réunion d'information de début d'année afin d'éclaircir les malentendus lexicaux et syntaxiques d'une part, et de faciliter la rédaction de certaines réponses d'autre part.

Les questionnaires[2] ont permis de collecter des informations précises concernant l'enfant tant du point de vue individuel que familial, scolaire qu'extrascolaire. Concernant la question du redoublement, les déclarations des familles se sont articulées principalement autour de trois axes : leurs opinions liées à cette décision, leurs attitudes envers une éventuelle proposition de redoublement prononcée à l'égard de leur propre enfant et leurs suggestions afin que cette mesure concerne moins d'élèves, en particulier au cours préparatoire. Il est à noter que les attitudes parentales « envisagées » pourront être mises en perspective avec les attitudes « réelles » suite à une décision effective de redoublement, ces dernières ayant été appréhendées, pour trente familles, lors d'entretiens particuliers.

Ces entretiens avec les familles, ainsi que ceux conduits auprès des enfants et des inspecteurs de circonscription, constituent ainsi la quatrième source d'informations que nous allons présenter à présent.

---

3 932 élèves indiqué dans le schéma 4 (page 232).

[1] Plusieurs familles, trente-cinq précisément, ont joint au questionnaire renseigné une lettre manuscrite. Elles font part de leur grande inquiétude pour cette année de cours préparatoire si décisive à leurs yeux quant à l'avenir scolaire de leur enfant.

[2] L'équipe des étudiants de l'I.U.P Denis~Diderot, citée dans les évaluations des élèves, a pris en charge la saisie des trois-quarts de ces questionnaires familles, en se référant aux analyses de contenus conduites initialement (sans personne interposée) sur le quart restant.

II.4. Les entretiens

Ces entretiens représentent la facette la plus qualitative de ce travail. Nous savons que cet instrument de recherche est une porte d'accès privilégiée aux réalités sociales, par son souci d'entrer en relation avec les individus, mais nous savons aussi que ces mêmes réalités sociales ne se laissent pas facilement saisir. C'est pourquoi il apparaît fructueux, dans un premier temps, de bien caractériser cet instrument de recherche et, dans un second temps, de préciser le contexte dans lequel se sont déroulées ces « conversations » car il circonscrit la portée des résultats obtenus.

II.4.1. L'entretien comme méthode de collecte

L'entretien est un procédé d'investigation à part entière que nous devons définir dans un premier temps avant d'en saisir la portée et les limites.

II.4.1.1. Qu'est-ce qu'un entretien ?

Selon GRAWITZ (1993, 570), « *c'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé.* » Questions et réponses constituent les fondements de l'entretien, qui est dès lors le plus « sociable » de tous les procédés d'investigations puisqu'il institue une communication entre deux individus dont l'un sollicite des informations auprès de l'autre et l'interroge à cet effet. La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole inscrit dans un contexte donné car chaque entrevue est une rencontre particulière. Ainsi, l'interaction interviewer / interviewé influe nécessairement sur le déroulement de l'entretien. FESTINGER et KATZ (1974, 396) écrivent que tout doit être mis en œuvre afin que « *le sujet ait plaisir à parler à un interlocuteur ouvert et*

compréhensif, de ce qui l'intéresse et le touche directement. » C'est à cette condition que l'enquête par entretien pourra être considérée comme l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal[1]. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expériencés).

Une des questions que se pose l'enquêteur est de comprendre le ou les mobiles qui conduisent une personne à accepter de s'entretenir avec une autre, inconnue de surcroît, sur un sujet qu'elle n'a pas choisi elle-même. Deux éléments de réponse peuvent être énoncés. Premièrement, cette acceptation peut témoigner du désir d'influencer la personne avec laquelle s'ouvre le dialogue, l'enquêteur étant perçu dans ce cas comme étant susceptible d'apporter lui-même un changement espéré. Cela est d'autant plus affirmé que le sujet de la discussion fait débat (ce qui est le cas du redoublement en particulier au cours préparatoire) et que le chercheur a explicitement présenté son travail comme une opportunité de faire le point et d'écouter les différents acteurs (ce qui a effectivement été une des caractéristiques de cette étude). Deuxièmement, cette acceptation peut être comprise comme le moyen d'exprimer une souffrance ou une contrariété, intériorisée et contenue jusqu'alors. Ces deux motivations peuvent naturellement se combiner[2].

Au-delà de ces motivations plus ou moins cachées, le rôle du chercheur est d'instaurer un véritable échange au cours duquel son interlocuteur sera en mesure d'exprimer ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations et ses expériences, et ce avec un maximum d'authenticité et de profondeur. ROGERS (1959, 88) synthétise bien les qualités que l'enquêteur doit manifester : « *Chaleur et sympathie, de l'intérêt pour la personne de l'enquêté, compréhension, c'est-à-dire que l'enquêté doit avoir l'impression de pouvoir tout dire, sans se heurter à une attitude moralisatrice ou de jugement. […] La meilleure communication s'établit lorsque le sujet considère l'enquêteur comme un homme*

---

[1] Une réflexion approfondie sur les arguments (de différentes natures) au recours à l'entretien est proposée par POUPART (1993).
[2] Ces deux facettes apparaissent explicitement dans plusieurs propos de parents de redoublants rapportés ci-après.

capable de le comprendre et de l'accepter tel qu'il est réellement. » Cependant, cette quête d'un climat de confiance ne doit pas masquer les difficultés inhérentes à la conduite de tels entretiens.

II.4.1.2. Les problèmes posés par la conduite d'entretiens

La littérature spécialisée en dénombre plusieurs, se référant parfois à différents domaines. Nous en soulignerons trois qui apparaissent prégnants dans cette étude. En premier lieu, la prise en compte des relations parfois complexes qui s'établissent entre les deux interlocuteurs de la discussion, relations qui participent au fait que les discours sont inséparables de leur contexte de production et d'énonciation. En second lieu, la difficulté pour le chercheur de jouer le rôle de catalyseur, de facilitateur du débat (via la technique des « coups de sonde » par exemple) sans influer l'argumentation de l'enquêté. Ce point est particulièrement sensible lorsque la discussion concerne des enfants dont les propos peuvent être (aisément) orientés par des questions de renforcement dans une direction qui satisfasse le chercheur, ou lorsque les enquêtés ont un rapport restreint et univoque avec l'oral, ce qui les conduit souvent à formuler des assertions courtes et peu nuancées[1]. Dans ce cas, l'éthique et l'honnêteté intellectuelle de « l'investigateur » sont les seuls garants de la validité des propos rapportés.

Enfin, et ce dernier point mérite une réflexion approfondie, si l'entretien est un moyen de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités, se pose pour le chercheur la question du crédit à apporter aux diverses interprétations d'une même réalité recueillies lors des différents témoignages. Le fait que les acteurs soient directement impliqués dans ces réalités n'est pas en soi une garantie de la justesse de leurs interprétations. Ainsi, selon BOURDIEU *et alii* (1983, 56),

---

[1] Ce rapport peu réflexif avec la langue orale des couches dites populaires (les familles des redoublants de CP en font partie) a été particulièrement bien analysé par LAHIRE (1993).

« *les interprétations que les acteurs sociaux donnent de leur propre réalité ne doivent pas être confondues avec la réalité telle qu'elle est* ». C'est pourquoi le rapport entre ce que disent les interviewés et ce que nous prétendons qu'ils disent n'est pas aussi simple qu'il apparaît au premier abord.

Ces éléments de réflexion nous conduisent à penser que si l'entretien est généralement considéré comme une voie d'accès privilégiée pour appréhender le point de vue et l'expérience des acteurs, il n'y a pas nécessairement consensus sur ce que « *l'analyse de leurs discours permet de dire à propos des réalités sociales, ni sur ce que les chercheurs doivent faire socialement des témoignages recueillis* » (POUPART *et alii*, 1997, 205). Ces précautions étant énoncées, nous considérons que rencontrer les acteurs les plus directement concernés par le redoublement, enfants et parents, est de nature à nous aider à mieux saisir la manière avec laquelle ces derniers se sont « accommodés » de cette décision. Il nous reste à décrire le cadre de ces rencontres.

II.4.1.3. Des entretiens semi-directifs enregistrés

La forme d'entretien retenue est celle s'articulant autour de questions ouvertes, libellées d'avance, énoncées selon un ordre prévu. Cependant, le guide d'entretien ne constitue pas un carcan mais plutôt une mémoire des points de bifurcation empruntés au gré de la discussion. Nous gardons à l'esprit les propos de JONES (2000, 142) : « *Le guide d'entretien est là pour aider l'interviewer à s'assurer que tous les thèmes prévus seront bien abordés à un moment ou l'autre au cours de l'entretien.* » Les questions ouvertes traduisent dès lors un réel intérêt pour les opinions de l'interviewé et les réponses induites sont de nature à révéler toutes les dimensions de son discours. Pour ce faire, le recours systématique à l'enregistrement des entretiens apparaît nécessaire afin d'une part que l'enquêteur soit véritablement à l'écoute de son interlocuteur et, d'autre part, que l'intégralité des propos puisse être mémorisée et analysée.

Ces considérations réflexives et pratiques étant énoncées, nous pouvons à présent définir le cadre dans lequel se sont inscrites ces rencontres. Afin de restreindre les limites de validité et de fiabilité souvent soulignées dans la littérature quant au matériel recueilli dans le cadre de ces rencontres[1], c'est avec le seul engagement personnel que l'ensemble du protocole (l'élaboration des questions, la conduite des entretiens et l'interprétation des résultats) a été conçu et mis en œuvre. Concernant les entretiens auprès des responsables éducatifs de ce département, nous pouvons souligner que tous les inspecteurs des circonscriptions concernées par l'étude[2] ont été rencontrés ainsi que l'inspecteur adjoint à l'inspectrice d'Académie. En effet, il est apparu pertinent de recueillir les opinions et les modalités de fonctionnement de responsables locaux qui agissent (ou qui peuvent agir) administrativement et pédagogiquement sur un nombre parfois conséquent d'écoles dont ils connaissent assez bien les rouages et les caractéristiques. Nous verrons d'une part combien certains d'entre eux sont partagés sur cette question du redoublement entre ce que les textes suggèrent et ce que la réalité du terrain « impose » et, d'autre part, combien leur action peut influer sur la politique des équipes enseignantes en la matière.

Quant aux entretiens auprès des acteurs les plus directement concernés par la mesure de redoublement, les enfants et leurs familles, nous pensons qu'il est opportun de préciser le contexte dans lequel ils se sont déroulés.

II.4.2. Le contexte des entretiens avec les enfants et les familles

Après un bref rappel des objectifs visés, nous présenterons le protocole de recueil des informations et soulignerons les précautions qui ont été prises.

---

[1] Les guides d'entretiens ont eux-mêmes fait l'objet d'investigations exploratoires. Ainsi, des enfants promus au CE1 (10), redoublant le CP (10) et des familles de redoublants (10), ne faisant pas partie de l'échantillon constitué dans cette étude, ont été sollicités afin d'affiner le questionnement.

[2] Onze inspecteurs précisément car une circonscription a été concernée par un changement de responsable au cours de l'étude.

II.4.2. 1. Les objectifs de ces entretiens

Plusieurs objectifs ont sous-tendu la passation de ces entretiens dont l'intérêt et les limites ont été soulignés précédemment. Premièrement, rencontrer les enfants permet d'appréhender de manière satisfaisante leurs représentations sur cette question du redoublement, sans avoir recours à l'écrit dont une maîtrise insuffisante ou un rapport altéré (blocages) est susceptible d'engendrer de nombreuses non-réponses ou des réponses peu exploitables. Bien que le registre langagier d'enfants de sept ans soit limité et parfois peu adapté pour rendre compte spontanément de la réalité (ou de la perception de celle-ci), il est apparu opportun de recueillir « en direct » leurs opinions (pour tous les enfants) et leurs ressentis (pour les redoublants). En ce qui concerne les élèves promus en CE1, ont été sollicités des élèves appelés « forts » ayant très bien réussi leur CP (appartenant au premier décile de la distribution des scores moyens obtenus aux épreuves standardisées de fin de CP) et des élèves appelés « faibles » (appartenant au dernier décile de ladite distribution[1]). Ces élèves « faibles » sont scolarisés dans des CE1 ordinaires ou dans des CE1 dits « aménagés »[2]. Nous voulons vérifier si les « connaissances » et les « perceptions » des enfants sur le redoublement sont liées en partie à leur réussite scolaire.

Deuxièmement, ces entretiens sont de nature à nous renseigner sur les traces éventuelles d'une décision de reprise d'une année à l'identique tant chez les enfants que chez les parents. Par traces, nous entendons d'une part la manière dont cette annonce a été vécue (au sens large du terme) dans l'instant et, d'autre part, la manière avec laquelle ces souvenirs se conjuguent avec le temps. Nous nous intéresserons aux concordances et aux discordances entre les propos oraux des enfants et de leurs parents, et entre les propos oraux et écrits de ces derniers lorsque les comparaisons seront possibles.

---

[1] Un tirage au sort des écoles représentées dans chacun des deux déciles a été effectué jusqu'à ce que les effectifs respectifs des enfants sollicités correspondent à ceux qui avaient été préalablement définis (50 élèves « forts », 90 élèves « faibles »). La différenciation des effectifs de ces deux groupes fait l'objet d'une analyse infra (pages 253-254).

[2] Il faut entendre par « CE1 aménagé » un dispositif permettant à l'enfant de suivre certains apprentissages fondamentaux (la lecture en particulier) soit avec des enfants scolarisés au CP, soit dans des groupes de besoin provisoirement constitués.

Enfin, l'analyse de contenu des entretiens des familles nous permettra d'apprécier l'ancrage d'une telle décision chez les parents (en particulier les effets supposés positifs du redoublement au CP) et de mettre à jour les principaux mécanismes d'un tel consensus. Nous montrerons en particulier combien la première année de cours préparatoire, par la somme des difficultés d'apprentissage rencontrées et la souffrance induite, ainsi que l'absence de proposition d'une prise en charge alternative au redoublement, constituent deux éléments majeurs qui expliquent en partie l'adhésion initiale des parents à cette mesure administrative. Il apparaît opportun de préciser maintenant la manière dont ces entretiens ont été initiés et conduits.

II.4.2. 2. Le protocole de recueil des informations

Ces entretiens ont fait l'objet de multiples démarches afin de recueillir les autorisations parentales[1] nécessaires pour recueillir en particulier les opinions des enfants. Chaque famille concernée a été destinataire d'un courrier spécifique présentant l'objet de ces rencontres accompagné d'un coupon-réponse explicite (avec une enveloppe affranchie jointe). Ce courrier a transité par les écoles de rattachement qui ont été elles-mêmes destinataires d'une lettre explicative afin qu'aucun malentendu ne subsiste. Les enseignants ont parfois joué un rôle de relais explicatif et rassurant auprès des familles que la seule confrontation à l'écrit effrayait parfois. Ce rôle de médiation tenu par les enseignants de CP et de CE1 témoigne d'une part de la nature des relations entretenues avec les familles à ces premiers niveaux d'enseignement élémentaire et, d'autre part, de l'intérêt dans ce type de recherche partenariale d'expliquer, d'associer et de rendre compte autant que faire se peut. Chaque famille ayant accepté le principe d'une telle rencontre a été contactée par téléphone afin de définir ensemble les modalités (horaires, lieu).

---

[1] L'ensemble des documents relatifs aux entretiens conduits auprès des familles et des enfants est annexé.

À ce stade de la présentation, il n'est pas inutile de rendre compte de la manière dont les familles ont perçu cette sollicitation. Le tableau suivant résume ces informations dont l'analyse suscite plusieurs commentaires. En premier lieu, nous relevons le nombre différentiel des demandes exprimées auprès des familles, selon le niveau scolaire de leur enfant. En effet, en lien avec ce que nous connaissons des relations familles - École, l'hypothèse a été de considérer que plus l'année de CP aura été « réussie », plus les familles seront enclines à exprimer une réponse, quelle que soit la teneur de celle-ci. Cette hypothèse a été largement validée par les faits : en portant attention à la deuxième ligne du tableau, nous constatons que la différence la plus significative est celle du taux de réponse des familles d'enfants « forts » de CE1 (93,3 %) avec les autres familles (d'enfants « faibles » de CE1, d'enfants redoublant le CP).

Tableau 32 : Les demandes d'entretiens auprès des enfants et des familles

	Enfants			Familles
Effectifs (%)	CE1 forts	CE1 faibles	Redoublants CP	
Demandes	30	50	90	88
Réponses obtenues	28 (93,3 %)	38 (76 %)	65 (72,2 %)	63 (71,6 %)
Réponses favorables	23 (82,1 %)	23 (60,5 %)	35 (53,8 %)	30 (47,6 %)

Lecture : 28 familles ayant un enfant « fort » scolarisé au CE1 sur 30 sollicitées (93,3 %) ont renvoyé le coupon-réponse. Parmi ces 28 familles, 23 (82,1 %) ont émis un avis favorable pour un entretien avec leur enfant.

En second lieu, nous retrouvons cette distinction lorsque nous nous intéressons aux taux de réponses positives : huit familles sur dix d'enfants « forts » de CE1 ont donné leur accord alors que seul un peu plus d'une famille sur deux de redoublants l'a fait. Ces familles d'enfants ayant redoublé le CP ont été doublement sollicitées (entretiens enfants et familles). Précisons que sur les 88 familles sollicitées (ce qui correspond à 90 enfants car deux familles ont des jumeaux concernés par le redoublement), seules trois familles n'ont

pas accepté la rencontre pour des raisons (déclarées) d'indisponibilité (tout en donnant leur autorisation pour un entretien avec leur enfant).

De manière globale, les quatre-vingt un enfants concernés par les entretiens se répartissent dans trente six écoles du département et dans chacune des dix circonscriptions. Chacune de ces écoles n'est concernée que par un seul « type » d'élève : huit écoles accueillent des élèves de CE1 « forts », sept autres écoles scolarisent des élèves de CE1 « faibles » et les vingt et une dernières écoles sont concernées par des redoublants de cours préparatoire. Dans cet échantillon d'écoles, neuf sont en Z.E.P. (accueillant deux élèves « faibles » et sept redoublants). Le tableau suivant rend compte de la répartition des filles et des garçons dans les trois catégories précitées.

Tableau 33 : La répartition par sexe et par niveau (ou statut) scolaire des enfants concernés par les entretiens

	Filles	Garçons	Total
Élèves « forts »	7	16	23
Élèves « faibles »	7	16	23
Redoublants	16	19	35
Total	30	51	81

Nous constatons une sur-représentation des garçons, en particulier dans les deux dernières catégories, que la prépondérance reconnue de ceux-ci dans le champ de l'échec scolaire n'explique qu'en partie. Il apparaît ainsi que les familles dont l'enfant est de sexe féminin ont été plus réticentes que les autres à autoriser un entretien avec une personne ne faisant pas partie de leur environnement scolaire proche. Rappelons que l'ensemble des entretiens a été conduit sans intermédiaire, ce qui constituait par ailleurs une condition sine qua non

pour près de la moitié des familles de redoublants et un tiers des familles d'enfants « faibles » (aucune famille d'enfants « forts » ne l'a évoquée)[1].

La période de passation a recouvert les deux premiers mois de l'année scolaire 2003-2004 afin que les souvenirs des enfants ne soient pas (trop) enfouis ou perturbés par cette nouvelle expérience scolaire en cours. Tous les entretiens avec les enfants, d'une durée moyenne de vingt minutes, se sont déroulés en tête-à-tête dans un local de leur école. Quant aux entretiens avec les familles, d'une durée moyenne de quarante minutes, ils ont été organisés soit à l'école de rattachement de leur enfant (pour les deux tiers), soit à leur domicile. Cette distinction est plus liée à des contraintes familiales ou professionnelles (garde d'enfants ou horaires de travail par exemple) qu'à une volonté délibérée affichée par les parents. Soulignons enfin que ces trente entretiens se sont déroulés dans trois cas sur quatre avec un seul des deux parents (la mère seule : 20, le père seul : 2) alors que huit entretiens ont recueilli les opinions des deux conjoints. Dans ce dernier cas, le souci de donner la parole à chacun des deux parents a été permanent : il n'a pas été noté de points de vue discordants[2].

Tous les entretiens ont été enregistrés sur cassette et retranscrits par écrit le plus fidèlement possible. Les propos des enfants en particulier n'ont pas été modifiés tant du point de vue lexical que syntaxique. Quant aux propos des adultes, ils ont été rapportés dans leur exhaustivité afin de bien en saisir les spécificités et la portée. Il n'est pas inutile de rendre compte à présent de la manière dont ces entretiens se sont déroulés, en particulier des précautions qui ont été prises et des obstacles qui ont été rencontrés.

---

[1] Les arguments avancés par ces familles (soit de vive voix - par téléphone - pour les familles de redoublants, soit exprimés auprès des enseignants, soit explicitement écrits sur le coupon-réponse) faisaient référence à une connaissance certifiée du système scolaire, en particulier des élèves dits en difficulté, à une position affirmée d'étudiant chercheur et non de psychologue et enfin … à un âge avéré, gage de sérieux et de sérénité. Ce dernier argument est probablement de nature à initier un débat contradictoire.

[2] C'est pourquoi, pour chacun de ces huit entretiens, les voix des deux membres du couple ne feront qu'une.

II.4.2. 3. Les précautions prises

La mise en confiance des enfants et des familles est une des conditions nécessaires (mais pas suffisante) au bon déroulement d'un entretien en tant que « *processus interlocutoire et non pas simplement prélèvement d'informations* » (BLANCHET et GOTMAN, 1986, 21). Il s'agit en effet de gagner très rapidement la confiance de l'enquêté afin que ce dernier se découvre avec sincérité et « *révèle par là-même son univers (mental)* » (BEAUD et WEBER, 2003, 203). Cette attitude est d'autant plus indiquée que le sujet annoncé de l'entretien (la scolarité au CP, le redoublement) est susceptible de réveiller des peurs ou des souvenirs douloureux. Comment cette préoccupation majeure s'est-elle actée, dans les entretiens auprès des enfants en premier lieu ?

II.4.2. 3. 1. Les entretiens auprès des enfants

Chaque enfant, informé et non réfractaire à une telle rencontre[1], a été sollicité dans sa classe et rassuré de nouveau par son enseignant référent. Le trajet à la salle d'entretien ainsi que les présentations respectives ont permis d'installer rapidement un climat de confiance. Les premières paroles étaient les suivantes : *« Ce que tu vas dire restera entre nous. Il n'y a pas de mauvaise réponse. Il y a ce que tu penses vraiment. Si tu ne comprends pas la question, n'hésite pas à me le dire. »* L'entretien se terminait systématiquement par la question suivante : *« As-tu quelque chose d'autre à me dire ? »* Seul un enfant n'a pas profité de cette opportunité. Ses quatre-vingts « pairs » ont tous raconté « quelque chose » qui leur tenait à cœur, un « quelque chose » parfois éloigné du sujet traité. Enfin, le retour accompagné dans la classe a permis de finaliser cette rencontre et d'en parler derechef avec la classe.

---

[1] Il avait été demandé aux familles d'en parler à leur enfant et de s'assurer de son accord de principe avant d'émettre un avis favorable sur le coupon-réponse.

Ces retours immédiats sur le contexte de l'entretien ne sont pas anodins. Écoutons à ce propos *Sophie* :

« - La maîtresse : Alors, Sophie, c'était bien avec Thierry ?

- Ah, oui j'regrette pas, j'avais toujours de bonnes réponses ! Et puis, j'ai dit ce que je pensais vraiment.

- À *propos de quoi, Sophie ?*

- Du CP l'année dernière et du redoublement surtout, j'avais plein de choses à dire.

- Et qu'est-ce que tu lui as dit ?

- Ça c'est un secret, hein, Thierry ?

- Je te l'ai promis.

- Un autre élève : Moi aussi, je sais plein de choses sur le redoublement. Je peux venir avec toi, Thierry ?

- La maîtresse : Non ce n'est pas possible. Thierry doit aller dans une autre école. Et puis nous, on doit terminer notre travail de lecture. Mais si vous voulez, on reparlera ensemble de tout ça. »

Nous constaterons que Sophie ne sera pas la seule à parler de « secret » à propos du redoublement. Quant au débat initié par cet entretien, il est un des nombreux effets directs de cette recherche sur l'évolution (positive de notre point de vue) des représentations et des pratiques professionnelles (liées à cette décision) des enseignants. Retrouvons *la maîtresse de Sophie* lors d'une discussion en aparté[1] : *« Je ne pensais pas que des enfants aussi jeunes savaient autant de choses sur le redoublement. Je me suis rendue compte aussi que les trois enfants qui ont déjà redoublé* (un en grande section de maternelle, deux en CP) *avaient des choses sur le cœur. Ça nous a permis de parler des différences et du respect. »*

[1] Ce témoignage est rapporté d'une animation pédagogique dont le thème était : « Les compétences de lecture en début et en fin de CP ».

Il n'est pas question bien sûr d'« idéaliser » le contexte dans lequel se sont déroulés ces entretiens avec les enfants. Il s'agit seulement d'indiquer qu'un certain nombre de précautions ont été prises afin que ces rencontres privilégiées soient source d'informations riches et valides. Nous constaterons pourtant que la nature des réponses des enfants, en particulier ceux qui n'ont pas bien réussi leur année scolaire précédente, limite parfois les interprétations par leur concision et leur manque de profondeur. Selon LAHIRE (1993, 125), les apprentissages scolaires engagent « *une disposition socialement constituée à l'égard du langage* ». Ainsi, les enfants des couches populaires sont moins « armés » et moins incités que leurs pairs issus des couches plus favorisées pour rendre compte d'un événement, développer une idée ou décrire un sentiment.

Nous retrouvons cette question du rapport entretenu avec la langue orale dans les entretiens avec les adultes, rapport que nous savons source potentielle d'inhibitions ou de blocages.

II.4.2. 3. 1. Les entretiens auprès des familles

Cette crainte n'est pas sans fondement. Dans un cas sur deux, après un bref rappel des tenants et aboutissants d'une telle rencontre, la personne interviewée a fait part explicitement de sa difficulté à manier la langue orale et à s'exprimer « comme il faut ». Il s'est donc agi dans un premier temps de rassurer et de convaincre qu'au-delà des tournures de phrases, il y avait les idées et les sentiments propres à chacun. Atténuer la distance sociale (ressentie comme telle) entre les deux partenaires de l'entretien est de nature à suggérer qu'il peut s'agir d'un authentique échange de points de vues et non d'un simple recueil d'informations unilatéral. Ces peurs se sont amplifiées lorsque la demande d'enregistrement des propos a été formulée en début d'entretien. Elles se sont atténuées à la lumière des arguments avancés (et exposés supra) et de l'engagement d'effacer la bande après transcription écrite.

Atténuées mais pas évanouies, ce que cette fin d'entretien avec *la maman de Lucie* nous suggère.

> *« Voilà, c'est la fin de l'entretien. Je vous remercie de la sincérité de vos propos. Vous êtes définitivement rassuré(e) maintenant ?*
>
> *- Non, pas tout à fait.*
>
> *- Qu'est-ce qui vous chagrine ?*
>
> *- Je me demande ce que vous allez faire de l'enregistrement.*
>
> *- Ce que je vous ai dit : je l'écoute plusieurs fois et j'écris. Ensuite, j'efface la bande. Regardez, j'écris sur ces feuilles-là.*
>
> *- Je peux vous demander une faveur. Quand vous l'avez écoutée ma cassette, vous pouvez me la donner sans l'effacer. Comme ça, je s'rai rassurée. »*

Évaluations, fiches récapitulatives, questionnaires et entretiens constituent les matériaux à partir desquels seront conduites différentes analyses en ayant recours à certaines procédures statistiques qu'il est utile de présenter afin de ne pas surcharger la présentation des résultats de commentaires explicatifs redondants.

III. Les procédures statistiques

Une attention particulière sera portée aux régressions logistiques adaptées à l'analyse de la variance d'une variable dichotomique telle que le redoublement, aux analyses multiniveaux qui autorisent la prise en compte simultanée d'effets contextuels hiérarchisés ainsi qu'à la question des méthodes d'appariement permettant de sélectionner des élèves promus en cours supérieur ressemblant autant que possible aux élèves qui redoublent. Mais auparavant, nous allons présenter la manière avec laquelle les informations générées par les entretiens seront exploitées.

III.1. L'exploitation des entretiens

Le traitement des réponses générées par les questions ouvertes nécessite une méthodologie explicite qu'il est utile de rappeler dans ses grands traits. Les entretiens permettent de recueillir un grand nombre d'éléments d'information et de réflexion qui constituent le « matériau » pour une analyse de contenu systématique répondant, quant à elle, aux exigences d'explicitation, de stabilité et d'intersubjectivité des procédures. Ainsi, QUIVY et VAN CAMPENHOUDT (1995, 230) considèrent que « *seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet au chercheur d'élaborer une interprétation qui ne prend pas pour repères ses propres valeurs et représentations.* »

Il est habituel de regrouper les différentes analyses de contenu en deux catégories : les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. Les premières sont extensives (analyse d'un grand nombre d'informations sommaires) et ont comme information de base la fréquence d'apparition de certaines caractéristiques de contenu ou les corrélations entre elles. Les secondes sont intensives (analyse d'un petit nombre d'informations complexes et détaillées) et ont comme information de base la présence ou l'absence d'une caractéristique

ou la manière dont les éléments du discours sont articulés les uns aux autres. Cette première distinction est à mettre en perspective avec celle qui met en exergue ce sur quoi porte l'examen (les éléments du discours, sa forme ou les relations entre ses éléments constitutifs), ce qui fait apparaître trois grandes catégories d'analyse de contenu : les analyses thématiques, formelles et structurales. Le deuxième type d'analyse, qui porte essentiellement sur les formes et l'enchaînement du discours, ne sera pas utilisé dans ce cadre de travail. Quant au troisième type d'analyse, qui tente de révéler différents aspects sous-jacents et explicites du message, nous n'y aurons recours qu'au travers des analyses de co-occurrences qui examinent les associations de thèmes dans les séquences de communication (uniquement dans les entretiens avec les adultes).

Ce sont les analyses thématiques qui constitueront la clef de voûte de notre réflexion. Elles défont en quelque sorte la singularité de chaque discours et découpent transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Selon BARDIN (2001, 93), « *la manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sacs à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières.* » Ainsi ce type d'analyse est-il cohérent avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations. Cependant, son emploi ne va pas sans soulever quelques questions dont une des principales concerne le statut privilégié accordé à la fréquence. GHIGLIONE *et alii* (1980, 77) écrivent à ce propos que « *rien ne garantit qu'un thème fréquent est nécessairement un thème important ou à l'inverse qu'un thème peu souvent évoqué n'est pas en relation avec une représentation essentielle mais réprimée ou difficilement verbalisable* ».

Nous aurons recours aux deux formes classiques de l'analyse thématique : i) l'analyse catégorielle qui consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupés en catégories significatives, l'hypothèse de ce type d'analyse étant qu'une caractéristique est d'autant plus fréquemment utilisée qu'elle est importante pour le locuteur ; ii) l'analyse de l'évaluation qui porte sur les jugements formulés par l'enquêté : leur fréquence est calculée mais rentrent en ligne de compte leur direction (jugement positif ou négatif) ainsi que leur

intensité. Afin de décomposer au maximum l'information et de séparer les éléments factuels et les éléments de signification (et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées), nous élaborerons une grille d'analyse classiquement hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires (spécifications). La littérature abondante dans ce domaine met en exergue trois critères que toute grille d'analyse efficiente se doit de respecter : rendre compte du discours dans son extension, être fidèle au sens du discours et être autosuffisante.

Le dernier axe de notre réflexion s'articule autour de la manière dont ces données vont être traitées statistiquement. Nous ferons appel aux méthodes classiques qui décrivent les liaisons entre caractères ou ressemblances entre individus, et plus particulièrement aux méthodes factorielles dans lesquelles les individus sont considérés comme des points d'un espace. Ces méthodes, qui utilisent le modèle mathématique des représentations vectorielles ainsi que les outils de l'algèbre linéaire et de la géométrie, sont des aides précieuses à la lecture de données multidimensionnelles[1]. Nous devons les considérer comme des méthodes de synthèse des données (réduction) et de détection de structure des relations entre variables données ou construites. Deux d'entre elles seront principalement sollicitées[2] : i) l'analyse en composantes principales (ACP) lorsque la réduction des informations et la recherche d'une structure seront prioritaires ; ii) l'analyse en correspondances multiples (ACM) lorsque nous nous intéresserons aux liens entre des variables qualitatives à partir d'un tableau disjonctif de données.

Pour passer de la question de l'exploitation des données générées par les entretiens (ou par les questionnaires au travers des questions ouvertes) à celle de l'exploitation des données liées aux diverses évaluations des compétences des élèves ou à celle des facteurs explicatifs de la décision du redoublement, nous devons changer de registre et prendre en compte plusieurs niveaux d'analyse.

---

[1] Une présentation comparative et minutieuse des différentes méthodes factorielles est proposée par LANGOUET et PORLIER (1989, 119-167).
[2] Ces analyses ont été conduites en ayant recours aux logiciels statistiques SPSS et STATISTICA.

De manière classique, nous aurons recours à une méthode empirique dite corrélative, appelée analyse de régression multivariée ou modélisation. Cette technique permet de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » ou plus exactement « toutes choses incluses dans le modèle égales par ailleurs », c'est-à-dire de différencier l'effet spécifique de différentes variables sur le phénomène étudié. Dans le cas où la variable à expliquer est une variable continue (par exemple, le score obtenu à une évaluation scolaire de fin d'année), c'est une analyse de la variance de cette variable qui est expliquée par un groupe de variables explicatives. Lorsque la variable dépendante est qualitative ou catégorielle (elle ne peut prendre que des attributs et n'admet pas de valeur numérique « naturelle », ce qui est le cas de la variable redoublement), nous devons recourir à un modèle de régression logistique qui décrit les probabilités des différents attributs qu'elle peut prendre et évalue l'influence des différents facteurs sur cette variable. HOWELL (1988, 615) considère que « *cette technique permet d'ajuster au mieux une surface de régression à des données lorsque la variable est dichotomique ou polychotomiques.* »

Dès lors, il apparaît fructueux de rappeler succinctement le champ théorique dans lequel s'inscrivent les modèles probabilistes, en nous centrant sur le modèle binomial (modèle de BERNOULLI[1]) compte tenu que l'entre-deux n'est pas de mise dans une décision de redoublement.

---

[1] Le mathématicien suisse Jakob BERNOULLI a défini la variable aléatoire qui porte son nom. En probabilités, une épreuve de ce type est une expérience aléatoire conduisant à deux éventualités : l'une appelée succès de probabilité p, à laquelle est associée la valeur 1 ; l'autre appelée échec de probabilité q = 1 - p, à laquelle est associée la valeur 0. Nous pouvons définir alors une variable aléatoire X à valeurs dans {0,1}.

III.2. La régression logistique

Rappelons que pour modéliser une probabilité, nous pouvons utiliser une fonction de répartition ou fonction cumulative qui, dans le cas d'une loi logistique de moyenne μ et de variance σ^2, s'écrit (l'abréviation « exp » signifiant exponentielle) :

$$F(X) = \frac{\exp(\frac{\pi}{\sqrt{3}} \times \frac{X-\mu}{\sigma})}{1 - \exp(\frac{\pi}{\sqrt{3}} \times \frac{X-\mu}{\sigma})}$$

En codant numériquement les deux attributs de notre variable redoublement, il est possible d'établir un lien entre l'espérance mathématique (E) de Y conditionnelle à X (i.e. la régression de Y par rapport à X[1]) et la probabilité de Y :

$$Y = \begin{cases} 1 \text{ (i.e. « redouble ») avec la probabilité } P = F(X, \beta_0, \beta_1) \\ 0 \text{ (i.e. « ne redouble pas ») avec la probabilité } P = 1 - F(X, \beta_0, \beta_1) \end{cases}$$

$$E(Y \mid X, \beta_0, \beta_1) = 1 * P + 0 * (1 - P) = F(X, \beta_0, \beta_1)$$

En ayant adopté le codage 0 et 1, la probabilité de y correspond à son espérance conditionnelle. Cette relation justifie l'utilisation du terme régression logistique dont le modèle peut s'écrire sous la forme : $Y = F(X, \beta_0, \beta_1) + \varepsilon$ dans lequel le résidu ε ne peut être distribué normalement[2].

---

[1] X est une variable potentiellement explicative de la décision du redoublement (le niveau scolaire en fin d'année par exemple), intégrée dans un modèle caractérisé par les paramètres β_0 et β_1.

[2] En effet, il ne peut prendre que deux valeurs : $\varepsilon = 1 - F(X, \beta_0, \beta_1)$ si $Y = 1$ ou $\varepsilon = - F(X, \beta_0, \beta_1)$ si $Y = 0$. De plus, sa variance n'est pas σ^2 mais $V(\varepsilon) = F(X, \beta_0, \beta_1) * [1 - F(X, \beta_0, \beta_1)]$. Cette variance dépend de la variable X et, dès lors, n'est pas constante mais hétéroscédastique.

À présent, nous pouvons modéliser la probabilité de redoubler au moyen de la fonction de répartition d'une loi logistique d'espérance $\mu = \beta_0 / \beta_1$ et d'écart-type $\sigma = \pi / (\sqrt{3}\ \beta_1)$. Ce modèle de régression logistique (appelé « Logit »[1]) s'écrit :

$$P\,(\text{redoublement} \mid X) = F\,(X \mid \beta_0, \beta_1) = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 X)}{1 - \exp(\beta_0 + \beta_1 X)}$$

Cette transformation Logit permet d'établir une relation entre la probabilité de redoubler et le prédicteur linéaire ($\beta_0 + \beta_1 X$) :

$$\text{logit}[P(Y = 1|X)] = \log[\frac{P(Y = 1|X)}{1 - P(Y = 1|X)}] = \beta_0 + \beta_1 X$$

Elle s'interprète comme le logarithme[2] du rapport des cotes P / (1 – P). La transformation « Logit » permet d'interpréter les résultats d'une estimation sur cette nouvelle échelle dont l'intérêt réside principalement dans la possibilité d'évaluer approximativement la probabilité associée à une combinaison de co-variables, ainsi que l'importance relative de celles-ci. La probabilité de Y s'exprime à partir du « Logit » comme suit :

$$P(Y = 1|X) = \frac{e^{\text{logit}[P(Y = 1|X)]}}{1 + e^{\text{logit}[P(Y = 1|X)]}}$$

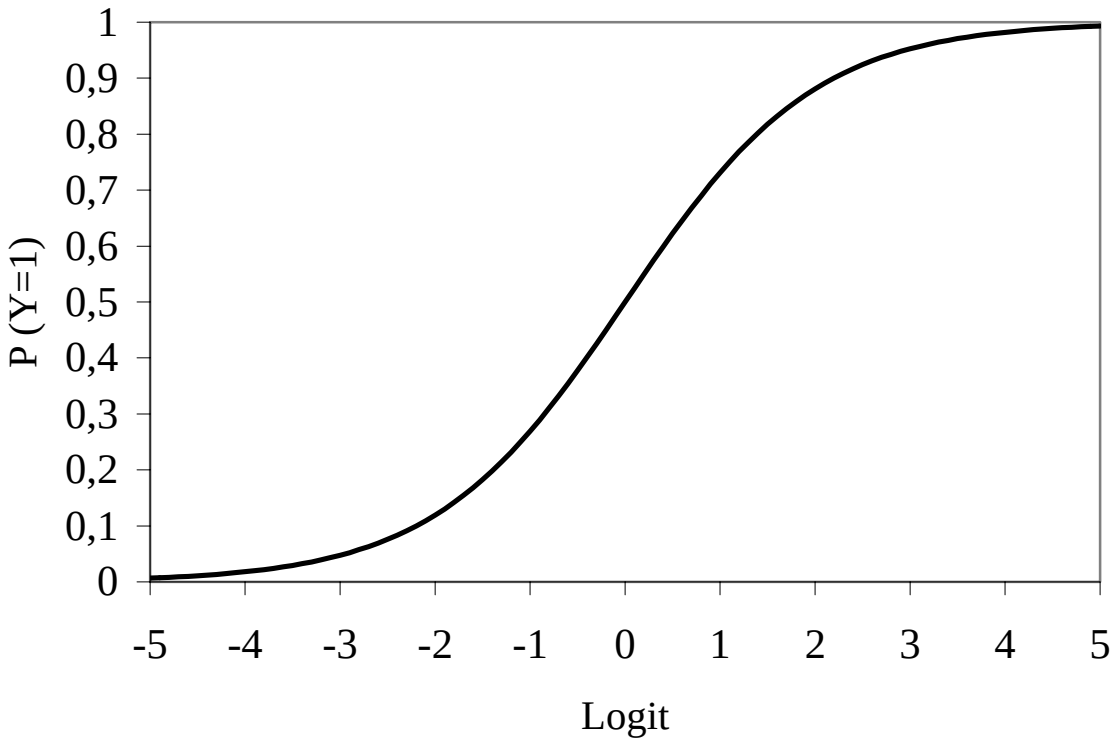
---

[1] Dans le cas de la modélisation d'une variable qualitative dichotomique, les modèles Logit et Probit (qui a recours à une fonction de répartition de la loi normale) génèrent des différences non significatives. Cependant, en sciences sociales, le premier modèle est fréquemment utilisé car il fait intervenir des Odds Ratio qui permettent d'évaluer l'impact d'un changement unitaire d'une variable explicative sur la probabilité de la variable à expliquer. Nous montrerons par la suite que cet impact correspond à l'exponentielle du coefficient de cette variable explicative (i.e. le coefficient de cette variable est le logarithme de son Odds Ratio).

[2] Le logarithme « naturel » de X est le logarithme de base e de X. En d'autres termes, il s'agit de la puissance à laquelle il faut élever e pour obtenir X, où e est la base du système numérique naturel (égal à 2,7828).

À la lecture du graphique ci-dessous qui met en exergue la forme sigmoïdale de la courbe, nous constatons que le « Logit » peut prendre des valeurs entre - ∞ et + ∞. Cependant, la zone d'intérêt se situe entre -5 et +5 car au-delà de ces limites la probabilité est soit 0 soit 1.

Graphique 11 : La probabilité de Y en fonction du « Logit »



Lecture : Lorsque le « Logit » est égal à 0, la probabilité de Y est de 0,5. Lorsqu'il vaut +5 et -5, elle est respectivement égale à 0,993 et 0,007.

Remarque : En se référant au graphique, nous constatons d'une part que, plus le coefficient d'une variable explicative est grand, plus l'effet d'une variation unitaire de cette variable est important sur la probabilité de Y et, d'autre part, que cette variation aura un effet plus marqué si nous nous situons proche de 0 sur l'échelle « Logit ».

Considérons l'exemple fictif suivant dans lequel la régression logistique du redoublement en fin de cours préparatoire incorpore seulement deux variables explicatives liées à l'élève : le sexe (1 pour les filles, 0 pour les garçons) et le niveau scolaire de fin d'année[1].

Si le modèle « Logit » (additif sans interactions) s'écrit

Logit [P(redoublement=1 | sexe, niveau)] = 3 - 0,9 sexe - 0,02 niveau

alors, pour une fille ayant obtenu un score de 110 en fin de CP, le « Logit » est égal à -0,1 et la probabilité de redoubler est de 0,47[2] tandis que pour un garçon ayant obtenu un score de 80, le « Logit » est égal à 1,4 et la probabilité est de 0,80.

Revenons à présent sur la manière dont les Odds Ratio évoqués précédemment sont définis. Pour cela, considérons un modèle avec une seule variable explicative dichotomique telle que le sexe de l'élève. En gardant le même codage, nous obtenons : P (Y = 1) = p_0 pour les garçons et P (Y = 1) = p_1 pour les filles. L'Odds Ratio, défini comme un rapport de cotes p / (1 – p) où p est la probabilité de redoubler, s'écrit ainsi:

$$OR = \frac{\frac{p_1}{1-p_1}}{\frac{p_0}{1-p_0}}$$

Un Odds Ratio différent de 1 signifie qu'il existe une association entre le redoublement et le sexe (s'il est supérieur à l'unité, cela signifie que les filles ont un risque plus élevé de redoubler que les garçons). Le modèle « Logit » ne comportant que la variable « sexe » s'écrit : Logit [P (Y = 1| sexe)] = $\beta_0 + \beta_1$ X.

---

[1] Pour permettre une interprétation plus aisée des résultats de tests, les scores bruts des élèves de l'échantillon sont généralement transformés et présentés sur une échelle familière aux chercheurs et aux praticiens. Cette transformation en scores standard ne modifie pas la forme de la distribution des scores bruts car elle préserve au sein de la nouvelle distribution les relations numériques existant dans la distribution originale. Dans le domaine de l'éducation, il est fréquent de transformer les scores bruts de telle sorte que la moyenne et l'écart-type de la nouvelle distribution soient respectivement égaux à 100 et à 15.

[2] Logit (« fille ») = 3 - 0,9 * 1 - 0,02 *110 = -0,1 ; P (« fille ») = exp (-0,1) / [1 + exp (-0,1)] = 0,47.

Pour les filles, nous obtenons Logit [P (Y = 1| sexe = 1)] = $\beta_0 + \beta_1$ tandis que pour les garçons, l'égalité est la suivante : Logit [P (Y = 1| sexe = 0)] = β_0. Dès lors, en utilisant la probabilité de Y et le « Logit », nous pouvons écrire :

$$OR = \frac{\frac{p_1}{1-p_1}}{\frac{p_0}{1-p_0}} = \frac{e^{\text{logit}[P(Y=1|\text{sexe}=1)]}}{e^{\text{logit}[P(Y=1|\text{sexe}=0)]}} = \frac{e^{\beta_0+\beta_1}}{e^{\beta_0}} = e^{\beta_1}$$

de sorte que dans un modèle logistique, l'exponentielle d'une variable explicative s'interprète comme son Odds Ratio.

La régression logistique comporte d'autres aspects que HOSMER et LEMESHOV (2000) ont particulièrement bien développés dans leur ouvrage qui fait référence en la matière. Ces deux auteurs proposent en particulier une analyse fine quant à la manière de déterminer la qualité de l'ajustement du modèle aux données au moyen de différents tests de « Goodness of fit »[1]. De manière globale, l'estimation du modèle de régression s'appuie sur la méthode du maximum de vraisemblance qui consiste à minimiser la déviance, la somme des carrés des résidus de la déviance plus spécifiquement. Lorsque les observations individuelles Y_i (i = 1, …, n) sont supposées indépendantes, la vraisemblance de notre échantillon s'écrit comme le produit des probabilités :

$$L(\beta_0, \beta_1) = \prod_{i=1}^{n} [P(Y = 1 \mid X, \beta_0, \beta_1)]^{Y_i} [1 - P(Y = 1 \mid X, \beta_0, \beta_1)]^{1-Y_i}$$

Cette vraisemblance par rapport aux paramètres β_0 et β_1 est ensuite maximisée au moyen d'un algorithme numérique. Cependant, l'indépendance conditionnelle des observations n'est pas toujours plausible lorsque les données collectées présentent une structure hiérarchique induisant plusieurs niveaux d'analyse. Cet emboîtement des données incite à ne pas avoir recours aux techniques habituelles telles que les régressions par estimation par

[1] Ibid., p. 143-202.

les moindres carrées ordinaires mais à des techniques plus sophistiquées qui permettent de prendre en compte les interactions potentielles entre variables de différents niveaux. À ce titre, l'analyse multiniveaux des données hiérarchisées s'avère être précieuse, voire incontournable. C'est pourquoi ses fondements théoriques et ses principes statistiques sont l'objet d'un développement spécifique.

III.3. L'analyse multiniveaux

L'analyse multiniveaux[1] est une solution statistique privilégiée au traitement d'une information qui est emboîtée en plusieurs niveaux d'observation, des niveaux qui sont parfois appelés entités d'analyse. Chacun des ces niveaux est décrit par des caractéristiques propres mais qui se rapportent à des unités plus rares au fur et à mesure que nous nous élevons dans la hiérarchie. Ce type d'analyse est de plus en plus fréquemment utilisé dans les sciences sociales, en particulier dans le domaine de l'éducation. Plusieurs appellations en anglais (multilevel models, mixed models, hierarchical linear models (HLM), random-coefficients regression models…) et en français (modèles hiérarchiques linéaires, modèles à coefficients aléatoires) rendent compte de telles investigations. Rappelons pour mémoire que le terme de modèle linéaire hiérarchique a été introduit par LINDLEY et SMITH (1972) dans leur contribution sur l'estimation bayesienne des modèles linéaires[2]. ARRÈGLE (2003, 3) considère toutefois que « *cette approche a été pendant longtemps très peu utilisée, ou seulement dans des cas très simples et très minoritaires.* » La contribution de BRYK et RAUDENBUSH (1986) pour mettre en avant la caractéristique fondamentale de ces approches a été déterminante car ils ont œuvré à la création de logiciels de traitement statistique de données permettant plus facilement la réalisation de telles analyses dont il apparaît utile de mieux circonscrire les apports spécifiques.

---

[1] RAY (2002, 53-55) propose une réflexion sur l'orthographe à retenir pour « multi(-)niveau(x) » et milite en faveur de l'écriture « multiniveaux » par souci de simplicité et d'uniformité. S'agissant de modèles dont la multiplicité des niveaux est la principale caractéristique, cette marque du pluriel est symboliquement pertinente et sera retenue dans ce travail.

[2] D. V. LINDLEY & A. F. M. SMITH, "Bayes Estimates for the Linear Model", Journal of the Royal Statistical Society Series B Methodogical 34 (1) (1972) : 1-41.

En appui à ces travaux fondateurs, de nombreux articles, parmi lesquels nous pouvons citer ceux de BRESSOUX *et alii* (1997, 1998) ou de COURGEAU et BACCAÏNI (1997), n'ont eu cesse de souligner les bénéfices que pouvait tirer le champ des sciences sociales, du domaine de l'Éducation en particulier, de telles modélisations, lesquelles constituent assurément plus qu'un raffinement économétrique mineur.

III.3.1. Les apports spécifiques de l'analyse multiniveaux

L'analyse multiniveaux décompose l'hétérogénéité totale en introduisant plusieurs sources de variation à chacun des niveaux considérés (élèves, classes, écoles…), variations qui sont supposées indépendantes. Pour chacune d'entre elles, nous introduisons dans le modèle des variables aléatoires à côté des effets fixes qui sont les paramètres habituels de la régression (estimations par les moindres carrés ordinaires). Ces variables aléatoires sont insérées conjointement avec les caractéristiques des élèves, des classes et des écoles. L'analyse multiniveaux permet de juger de l'impact des caractéristiques des élèves et des contextes sur l'hétérogénéité des uns et des autres. Parce que les élèves d'une même classe ont des caractéristiques communes, les observations ne sont pas indépendantes les unes des autres. Cette indépendance constitue une des exigences essentielles pour que la régression multiple ordinaire fournisse de bons estimateurs.

Les modèles hiérarchiques linéaires prennent explicitement en compte cette non indépendance et mettent à jour les sources de variabilité « nichées » les unes dans les autres. Les inférences statistiques, pour chaque niveau, sont conduites sur l'ensemble de la population mais en tenant compte des spécificités de chacun des groupes considérés. En théorie, cela dispense d'avoir à relever un échantillon représentatif pour chaque groupe. Il est par exemple possible d'établir la spécificité de classes scolaires avec un effectif restreint d'élèves par classe. Cette « *possibilité de travailler sur des données déséquilibrées* » est, selon ARRÈGLE et ULAGA (2003, 45), un autre « avantage » des modèles hiérarchiques linéaires par rapport aux modèles de régression multiple par les moindres carrés ordinaires.

Le cadre théorique de l'analyse multiniveaux étant circonscrit, nous pouvons en proposer une formulation mathématique élémentaire.

III.3.2. La formulation mathématique d'un modèle multiniveaux

Pour ne pas surcharger la présentation, nous prendrons appui sur un exemple qui intègre deux niveaux d'observation : l'élève et la classe. Considérons une école avec plusieurs classes de CP dont les élèves ont été soumis à des évaluations externes en début et en fin d'année scolaire.

Les termes de l'égalité $Y_{ij} = (\beta_0 + \mathbf{u_j}) + (\beta_1 + \boldsymbol{\gamma_j})\, X_{ij} + \mathbf{r_{ij}}$ sont :

- Y_{ij} : le score de juin (fin de l'année scolaire n) de l'élève i de la classe j ;

- X_{ij} : une variable explicative de ce score (par exemple le score de l'élève en septembre de cette même année scolaire n) ;

- β_0 : la valeur de la constante correspondant à l'intersection de la droite de régression (pour l'ensemble des classes) avec l'axe vertical (valeur de y à l'abscisse 0) ;

- u_j : la variation résiduelle mesurée au niveau des classes, identique pour tous les élèves de la classe j ;

- β_1 : la pente de la droite de régression (pour l'ensemble des classes) ;

- γ_j : une variation aléatoire du coefficient régresseur attachée à la classe j, une interaction entre les élèves et la classe est ainsi explicitement autorisée ;

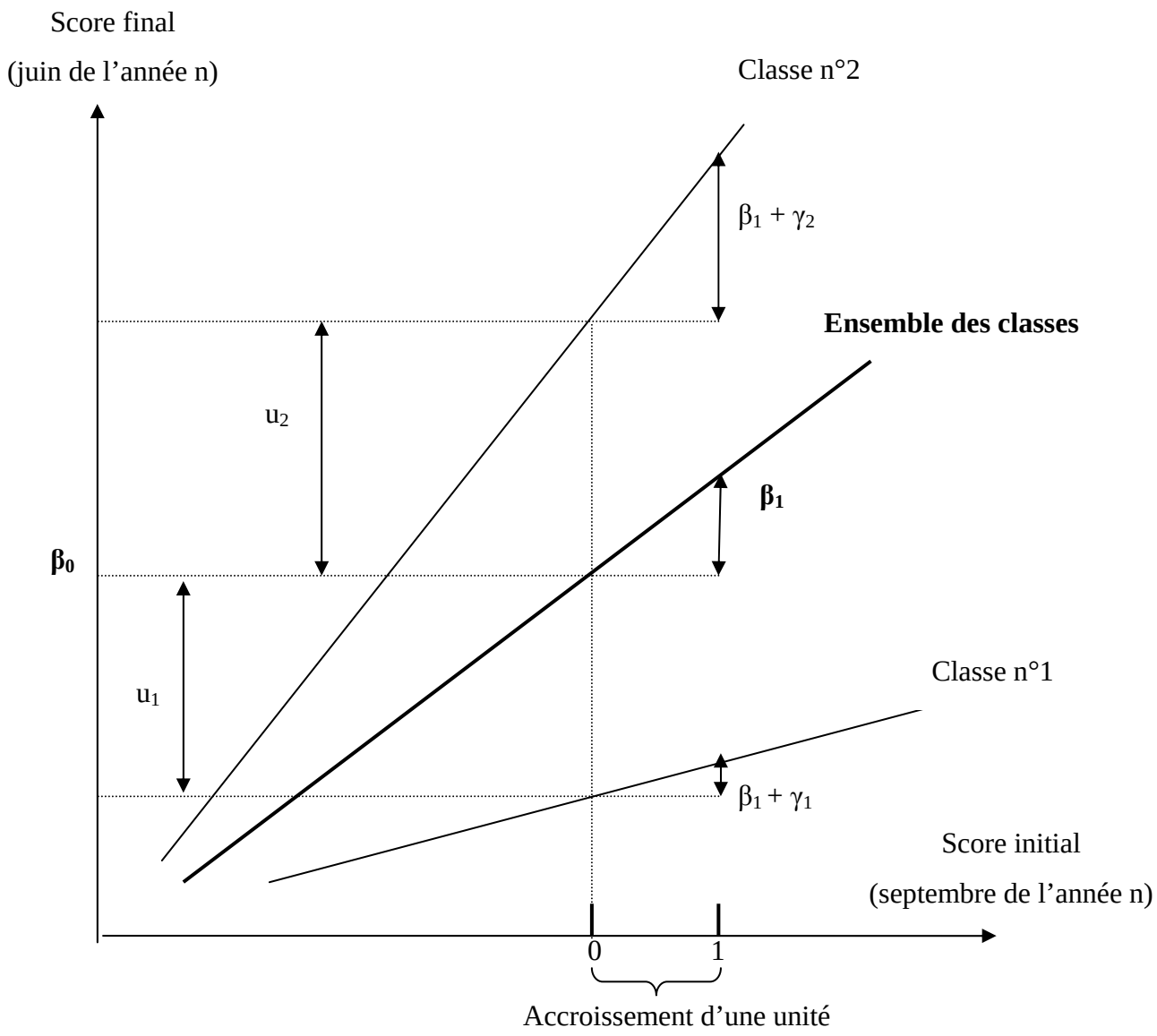
- r_{ij} : une erreur aléatoire (résidu) associée à chaque élève i de la classe j, elle est supposée distribuée normalement, sa moyenne est nulle, sa variance σ^2 constante ;

Dans cette formulation multiniveaux, quand un terme a deux indices *i* et *j* cela signifie qu'il varie d'un élève à l'autre à l'intérieur d'une même classe. Quand il a un indice *j*, cela signifie qu'il varie d'une classe à l'autre mais présente la même valeur pour les élèves à l'intérieur d'une même classe. Sans lettre indicée, cela signifie qu'il est identique ou constant pour toutes les classes et pour tous les élèves. Les termes aléatoires (u_j, γ_j et r_{ij}) sont mis en évidence dans l'équation (en gras). Nous supposons qu'ils sont indépendants et qu'ils suivent une distribution normale. Il est donc suffisant d'estimer leurs variances qui sont les paramètres aléatoires du modèle à estimer. Les termes β_0 et β_1 sont les parties fixes du modèle dont l'équation peut être écrite sous la forme :

$$Y_{ij} = \underbrace{\beta_0 + \beta_1 X_{ij}}_{\text{partie fixe}} + \underbrace{(\mathbf{u_j} + \boldsymbol{\gamma_j} X_{ij} + \mathbf{r_{ij}})}_{\text{partie aléatoire}}$$

La méthode va estimer les variances et covariances des termes résiduels. Elle permet de savoir dans quelle mesure l'écart est significatif entre les éléments d'un même niveau (entre les élèves ou entre les classes). Le graphique 12 de la page suivante nous aide à comprendre comment la relation entre les scores de juin et de septembre peut être représentée.

Graphique 12 : L'analyse multiniveaux avec constantes et pentes aléatoires



Source : BRESSOUX, COUSTÈRE & LEROY-AUDOUIN (1997, 76).

Les principes et caractéristiques des analyses multiniveaux étant exposés, il est à présent fructueux de préciser la manière avec laquelle est opérée la spécification des modèles à chacun des niveaux considérés. Cette chronologie des procédures statistiques, particulièrement bien commentée par GOLDSTEIN (1995), est respectée par la plupart des logiciels qui autorisent un traitement des données hiérarchisées.

III.3.3. Le protocole des opérations

Nous devons garder en mémoire que la modélisation des données s'effectue par étapes successives afin de parvenir à l'explication la plus satisfaisante des données. Nous sommes à la recherche d'un modèle qui soit le plus explicatif tout en étant le plus simple possible. Concrètement, cela revient à réaliser successivement des modèles dans lesquels sont intégrées des variables explicatives afin d'ajuster au mieux les données. En début de prospective, nous commençons par un modèle inconditionnel (appelé modèle vide ne contenant aucune variable explicative) afin d'opérer à une simple décomposition de la variance résultant des différents niveaux d'analyse. En effet, la variance totale se partage entre l'hétérogénéité des élèves dans chaque classe (variance intra-classe) et l'hétérogénéité des classes entre elles (variance inter-classes). Il est dès lors possible de calculer un coefficient de corrélation intra-classe (ρ) appelé rhô[1]. Ce modèle inconditionnel sert de référence pour la suite de la modélisation. Cette analyse de variance à un facteur avec effets aléatoires s'écrit ainsi :

Niveau 1 : $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$ avec $r_{ij}\, N \sim (0, \sigma^2)$

r_{ij} : erreur aléatoire de niveau 1, sa moyenne est nulle, sa variance σ^2 est constante.

Niveau 2 : $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ avec $u_{0j}\, N \sim (0, \tau_{00})$

u_{0j} : erreur aléatoire de niveau 2, sa moyenne est nulle, sa variance τ_{00} est constante.

---

[1] Soit τ_{00} la variance inter-classes, soit σ^2 la variance intra-classe, $\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$.

Dans ce cas particulier, il n'y aucune variable explicative dans les deux sous-modèles et les Y_{ij} et β_{0j} sont construits comme aléatoires. Il s'agit en fait d'une analyse de variance avec la moyenne γ_{00}, un effet de niveau 2 (u_{0j}) et un effet de niveau 1 (r_{ij}). Si nous ne constatons aucune variance entre unités de niveau 2 (ici les classes), alors il n'est pas utile de développer des HLM pour expliquer une telle variance. Ensuite, nous introduisons un facteur fixe de régression (une variable X au niveau 1 des élèves) susceptible de rendre compte d'une partie de la variation de la variable à expliquer. Nous n'introduisons pas de variable explicative dans le sous-modèle de niveau 2 car nous souhaitons contrôler la variance existante et gérer les problèmes de non indépendance des observations. Les écritures des modèles sont de la forme :

$$\text{Niveau 1 : } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + r_{ij}$$

$$\text{Niveau 2 : } \begin{cases} \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \\ \beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \end{cases}$$

Dans un troisième temps, l'impact potentiel des variables de niveau 2 est alors autorisé, sans toutefois que ces dernières ne jouent sur la forme de la relation mise en évidence au niveau 1. Autrement dit, seule l'intersection β_{0j} varie entre classes et est ainsi expliquée par une variable W_j de niveau 2. La forme des différents modèles est :

$$\text{Niveau 1 : } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + r_{ij}$$

$$\text{Niveau 2 : } \begin{cases} \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + u_{0j} \\ \beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \end{cases}$$

Enfin, nous vérifions si l'intensité de la relation entre X et Y dépend du niveau de W. Il s'agit de voir si cette variable de niveau 2 a un impact non seulement sur l'intersection β_{0j} des régressions au sein de chaque classe mais aussi sur l'intensité β_{1j} de la relation (leur pente). Nous introduisons une variation aléatoire (celle du coefficient régresseur) propre à la variable X. On va ainsi modéliser simultanément la variance individuelle, la variance des constantes et la variance des pentes.

Les modèles testés s'écrivent :

$$\text{Niveau 1 : } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + r_{ij}$$

$$\text{Niveau 2 : } \begin{cases} \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + u_{0j} \\ \beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} W_j + u_{1j} \end{cases}$$

Pour passer de la forme structurelle précédente (trois équations) à la forme réduite (une seule équation servant à l'estimation), il suffit de substituer aux coefficients aléatoires (β_{0j} et β_{1j}) de l'équation de niveau 1 leurs valeurs telles que spécifiées dans les équations de niveau 2 :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + u_{0j} + (\gamma_{10} + \gamma_{11} W_j + u_{1j}) X_{ij} + r_{ij}$$

En développant la factorisation et en regroupant les trois termes aléatoires à la fin de l'équation, nous obtenons :

$$Y_{ij} = (\gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + \gamma_{10} X_{ij} + \gamma_{11} W_j X_{ij}) + (u_{0j} + u_{1j} X_{ij} + r_{ij})$$

Les trois termes aléatoires constituent le terme d'erreur complexe de cette équation unique, terme d'erreur de nature composée puisqu'il inclut, croisé avec l'une des composantes de l'erreur, la variable explicative de premier niveau, X, dont nous avons supposé l'effet aléatoire. Cette méthodologie s'applique aussi pour des modèles complexes qui prennent en compte d'une part plus de deux niveaux d'analyses, intégrant ainsi à notre exemple précédent les caractéristiques des écoles ou des circonscriptions, et, d'autre part, des effets d'interaction à un niveau donné ou entre niveaux. Dans tous les cas, des tests statistiques permettent d'apprécier la portée des estimations générées par les modèles successifs.

III.3.4. L'interprétation des estimations des modèles multiniveaux

Globalement, quatre types d'informations peuvent être tirés des estimations des modèles multiniveaux. La première information concerne les effets fixes qui traduisent l'impact de chaque variable explicative sur la variable indépendante, assorti de sa significativité (des tests t permettent de dire dans quelle mesure les estimations des différents paramètres des régressions sont significativement différentes de zéro)[1]. Ces coefficients s'interprètent comme des effets nets, c'est-à-dire « toutes choses incluses dans le modèle égales par ailleurs ». La deuxième information concerne les effets aléatoires qui représentent la part de variance résiduelle (c'est-à-dire non expliquée par le modèle) attachée à chaque niveau considéré (des tests du Chi-deux permettent de dire dans quelle mesure les variances des résidus sont significativement différentes de zéro). La troisième information a trait aux parts de variance expliquée, ce qui spécifie le pouvoir explicatif du modèle à chacun des niveaux considérés. Ce pouvoir explicatif s'exprime comme un pourcentage de variance expliquée traduisant le rapport entre la variance résiduelle du modèle testé et la variance résiduelle du modèle vide, à chacune des strates identifiées[2]. La dernière information est donnée par la statistique du maximum de vraisemblance -2 log L : la différence de valeur de cette statistique entre un modèle donné incluant n paramètres à estimer et un modèle incluant n + k paramètres à estimer suit une loi du χ^2 à k degrés de liberté. Elle permet de tester la significativité globale d'un modèle par rapport au modèle vide, ou d'un modèle particulier par rapport à un autre.

Pour conduire ces traitements statistiques hiérarchisés, nous aurons recours à un logiciel spécifiquement conçu pour de telles investigations, HLM 5.0, élaboré par RAUDENBUSH *et alii* (2000), logiciel qui présente le grand avantage de donner la possibilité au chercheur

---

[1] Lorsque la variable explicative est quantitative, le coefficient de régression indique de combien varie la variable dépendante lorsque la variable explicative varie d'une unité. Lorsque la variable explicative est qualitative, le coefficient de régression indique la différence entre la modalité considérée et la modalité de référence.

[2] (variance du modèle vide - variance du modèle testé) / variance du modèle vide.

de spécifier de façon séparée, pour chaque niveau, des sous-modèles plutôt que directement une équation complète (intégrant simultanément des variables se référant à plusieurs niveaux d'analyse). Un second intérêt est de permettre d'interpréter plus aisément les résultats des analyses dans lesquelles la variable à expliquer est dichotomique. En se référant aux écrits de SNIJDERS et BOSKER (1999, 207-229) ainsi qu'à ceux de GUO et ZHAO (2000, 441-462) qui ont traité spécifiquement cette question, nous devons prendre en compte la manière avec laquelle la variance d'une variable (à expliquer) non continue est appréciée. De plus, lorsque des modèles logistiques multiniveaux sont construits, la variance intra-classe est sous la contrainte de l'hypothèse binomiale : elle est approximativement égale à $\pi^2 / 3$ ($\approx 3{,}29$). De ce fait, dans le cas d'un modèle à coefficients aléatoires intégrant deux niveaux d'analyse, le coefficient de corrélation intra-classe ρ est égal à $\tau_{00} / (\tau_{00} + \pi^2 / 3)$.

Pour clore cette présentation des principaux procédés statistiques utilisés dans cette étude, nous allons traiter de la question de la comparabilité de deux groupes d'individus dont l'un s'impose au chercheur.

III.4. La méthode d'appariement par probabilité prédite

Rappelons que dans le cadre des méthodes quasi-expérimentales, le chercheur ne peut agir que sur la composition d'un seul des deux groupes observés. Dans cette recherche sur le redoublement, nous sommes assurément confrontés à ce type de problème puisque nous ne pouvons pas intervenir, sur-le-champ ou rétrospectivement, dans le processus de désignation des redoublants de CP. Or, la comparaison n'a de sens que si l'équivalence initiale des deux groupes d'élèves considérés (les redoublants et les promus) peut être garantie. En ce sens, nous ne pouvons pas occulter la question de la comparabilité entre des élèves qui seront exposés à un « traitement » (le redoublement) et ceux qui ne le seront pas.

III.4.1. La question de la comparabilité entre les redoublants et les promus

Notre champ d'action se limite au choix des élèves promus au CE1 présentant le plus grand nombre de caractéristiques semblables à celles de leurs pairs ralentis dans leur cursus scolaire. Ce qui nécessite d'une part de choisir les variables constituant la base comparative et, d'autre part, de « construire » un groupe effectivement équivalent au groupe déjà constitué. La première interrogation nous renvoie à la modélisation de la décision du redoublement en fonction des variables disponibles dans les différentes bases de données (ou construites à partir de celles-ci). La réponse à la seconde interrogation n'a d'intérêt que dans la mesure où le modèle probabiliste est « suffisamment » explicatif. En effet, apparier un groupe d'élèves promus au CE1 au groupe des redoublants de CP à partir de variables significatives du modèle logistique n'agit pas sur le pouvoir explicatif de ce dernier et n'intègre pas, bien évidemment, les variables dites inobservées car absentes de la base de données ou non prises en compte dans l'analyse.

Ceci étant, en se référant aux écrits de HECKMAN (1990, 1998) et en s'appuyant sur une application très finement commentée par ADANGNIKOU et PAUL[1] (2004), il apparaît fructueux de recourir dans notre cas à une méthode d'appariement par probabilité prédite (ou propensity score matching). Appliqué à notre problématique, cela consiste à trouver pour chaque redoublant de CP un élève de CE1 ayant exactement les mêmes caractéristiques. La première étape consiste à élaborer un modèle régressant la probabilité de redoubler le CP. À partir de ce modèle, nous pouvons estimer les probabilités individuelles de redoubler pour chacun des enfants de l'échantillon, qu'ils aient effectivement redoublé ou non. L'appariement « un à un » consiste à trouver pour chaque redoublant un élève de CE1 ayant la même probabilité prédite. Cependant, pour pallier une perte d'effectifs potentiellement importante (plus le nombre de caractéristiques des élèves de CP prises en compte est important, plus il s'avère difficile de trouver des élèves de CE1 leur « ressemblant exactement »), les deux chercheurs de l'IREDU recommandent d'opérer

[1] N. ADANGNIKOU & J.-J. PAUL, "Évaluation et techniques d'appariement", Séminaire interne de l'IREDU, 25 mai 2004.

un appariement basé sur l'estimateur « kernel ». Cette procédure affecte à chaque élève de CE1 un coefficient de pondération en fonction de la distance de leur probabilité par rapport à chaque redoublant.

Dès lors, en considérant que les deux groupes présentent initialement un maximum de points communs, les différences éventuelles observées ultérieurement (par exemple dans les progressions scolaires) ne seront imputables qu'au seul fait d'avoir ou non redoublé le cours préparatoire. Pour éclairer ce propos, nous proposons ci-après une application de cette méthode d'appariement pour analyser l'évolution des acquisitions des élèves pendant les vacances d'été.

III.4.2. Une application de la méthode d'appariement par probabilité prédite

Pour ce faire, nous nous référerons aux résultats obtenus en utilisant le logiciel Stata[1] dans l'analyse de l'impact du redoublement sur l'évolution des acquisitions pendant les vacances d'été. La première ligne du tableau de la page suivante[2] indique l'évolution des scores pendant les vacances d'été pour chacun des deux groupes. Nous constatons que les élèves qui redoubleront à la rentrée scolaire perdent pendant les vacances (deux points) tandis que leurs camarades promus au CE1 ont des acquisitions stables. La seconde ligne correspond à la comparaison de l'évolution des acquisitions des redoublants avec celle des élèves de CE1 ayant les mêmes caractéristiques qu'eux : les premiers régressent pendant les « grandes vacances » (- 1,9 point) à la différence des seconds (+ 3,6 points). La troisième ligne compare l'évolution des scores des élèves de CE1 avec celle des redoublants ayant les mêmes caractéristiques qu'eux. Le résultat des redoublants s'entend comme l'évolution qu'auraient eue les élèves faibles de CE1 s'ils avaient redoublé. Quant

---

[1] La maîtrise de la procédure appelée « psmatch2 » dans le logiciel de traitement statistique STATA a été facilitée par les conseils prodigués par Noël ADANGNIKOU, enseignant rattaché au Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) de l'Université de Bourgogne.
[2] C'est une réplique du tableau 93 proposé page 460.

à la dernière ligne, elle correspond à la synthèse des deux lignes précédentes : il s'agit de la différence d'évolution des acquisitions scolaires du fait de redoubler ou non, différence estimée sur l'ensemble de l'échantillon. Autrement dit, cette moyenne (égale ici à - 3,2 points) combine l'avantage comparatif des élèves faibles de CE1 (du fait de ne pas redoubler à la rentrée) et le désavantage des élèves qui vont effectivement redoubler leur cours préparatoire.

Tableau 34 : Une application de la méthode d'appariement par probabilité prédite : l'évolution des acquisitions pendant les vacances estivales

	Futurs redoublants de CP	Futurs promus de CE1	Différence
Non appariés	- 2,0	+ 0,3	- 2,3
ATT[(a)]	- 1,9	+ 3,6	- 5,5
ATU[(b)]	- 2,8	+ 0,3	- 3,1
ATE[(c)]			- 3,2

(a) Average Treatment Effect on the Treated.

(b) Average Treatment Effect on the Untreated.

(c) Average Treatment Effect.

La dernière phase de cette méthode d'appariement consiste à estimer dans quelle mesure ces différences peuvent être considérées comme significatives (différentes de zéro au seuil de 5 %). Pour ce faire, nous recourons à la technique de ré-échantillonnage (bootstrap) consistant à procéder à un certain nombre de fois (vingt fois par exemple) au tirage d'un échantillon élèves de CE1 ayant les caractéristiques les plus proches de celles des redoublants de CP, et à déterminer un intervalle de confiance.

Au terme de cette deuxième partie consacrée aux principales méthodes statistiques auxquelles nous ferons appel, nous sommes en mesure de rendre compte des résultats générés par cette recherche sur le redoublement au cours préparatoire. Afin de perdre le moins d'informations tant du point de vue quantitatif que qualitatif, les analyses proposées s'appuient sur des fichiers qui, selon la nature des objectifs visés, diffèrent sensiblement. La genèse et les caractéristiques globales de ces fichiers, en particulier leurs effectifs, seront précisés systématiquement afin qu'aucune ambiguïté ne subsiste.

TROISIÈME PARTIE

La présentation et l’interprétation des résultats de cette recherche

Dans un premier temps, nous nous centrerons sur les caractéristiques des élèves qui ont effectivement passé les évaluations de début CP et qui constituent notre échantillon initial. Puis, nous analyserons les divers questionnaires afin de cerner la manière dont la mesure du redoublement est appréhendée par les adultes. Ensuite, nous rendrons compte des entretiens afin d'apprécier d'une part ce que de jeunes écoliers savent sur ce « fait scolaire » et, d'autre part, ce que les enfants et leurs familles effectivement concernés en disent. Cette décision de redoublement au cours préparatoire sera « modélisée » afin de connaître le « poids » des facteurs qui y jouent un rôle prépondérant. Enfin, nous porterons une attention particulière aux acquisitions et aux progressions (absolues et relatives) des redoublants tant au cours de leur année de redoublement qu'au cours de l'année suivante.

I. Les caractéristiques générales de l'échantillon initial

Pour caractériser l'échantillon initial, nous prendrons appui sur les données de deux fichiers : le premier est constitué par les élèves qui ont effectivement passé les épreuves de début de CP, le second répertorie les caractéristiques géographiques et structurelles des écoles concernées[1]. Le tableau ci-après synthétise les principaux traits de cet échantillon en les mettant en parallèle d'une part avec ceux de la population départementale, constituée par les élèves scolarisés au cours préparatoire en septembre 2002 dans les écoles publiques du département de la Côte d'Or[2] et, d'autre part, avec ceux de la population scolaire au niveau national (secteur public) lorsque ces informations sont disponibles[3].

---

[1] Nous rappelons que 194 questionnaires « écoles » sur 220 ont été renseignés. Les informations sur les 26 écoles restantes, répertoriées dans le tableau ci-après, ont été obtenues dans un second temps par voie téléphonique.

[2] Les données, dans leur nature et leur présentation, tiennent compte de la manière dont les services académiques répertorient ces données.

[3] Ces informations sont principalement issues (ou construites à partir) de la publication réalisée par la Direction de la Programmation et du Développement, publication intitulée : Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, éditions 2002 et 2003.

Tableau 35 : Les caractéristiques de l'échantillon de septembre 2002

	Échantillon	Département	National
Nombre d'élèves de CP	3 932	4 961	
Nombre d'écoles avec des élèves de CP	220	274	
Nombre de classes avec des élèves de CP	274	336	
Caractéristiques de la population scolaire (%)			
Filles	49,4	49,5	48,5
Élèves de nationalité française	97,1	96,9	93,4
PCS du chef de famille			
• Agriculteur	3,7	3,8	2,2
• Artisan / Commerçant / Chef d'entreprise	10,8	9,4	7,4
• Cadre et profession intellectuelle supérieure	14,3	14,4	14,9
• Profession intermédiaire	15,0	15,7	16,2
• Employé	20,5	19,6	16,8
• Ouvrier	25,6	26,9	30,2
• Retraité	0,4	0,5	1,3
• Sans activité professionnelle	8,6	8,4	9,1
• Non renseignée (inconnue ou sans objet)	1,1	1,3	1,8
Situation scolaire (début CP)			
• en avance	1,1	1,1	1,1
• à l'heure	92,8	91,9	91,7
• en retard	6,1	7,0	7,2
• redouble le cours préparatoire	4,8	5,1	5,0
Caractéristiques des écoles (%)			
ZEP	9,2	10,8	14,7
Rurales	62,0	63,1	48,5
Type [(a)]			
• primaire	31,4	32,8	
• élémentaire	68,6	67,2	
Structure			
• à une classe	7,8	7,7	
• de 2 à 5 classes	69,3	70,3	
• de 6 classes ou plus	22,9	22,0	
Répartition des élèves de CP			
• dans une classe	76,3	76,1	
• dans 2 classes	23,2	23,1	
• dans 3 classes	0,5	0,8	
Constitution de la classe de CP			
• cours unique	43,4	44,3	
• cours double	38,7	39,1	
• cours triple	9,9	9,6	
• 4 cours ou plus	8,0	7,0	

(a) Les écoles primaires disposent sur un même site, la plupart du temps dans des bâtiments distincts, de classes se référant aux trois cycles du premier degré alors que le premier niveau d'enseignement des écoles élémentaires est celui du cours préparatoire.

À la lecture de ce tableau, nous constatons que ce département bourguignon, tout en étant globalement représentatif au niveau national (au regard des variables socio-démographiques disponibles) présente un caractère rural[1] affirmé (près d'un tiers des écoles appartiennent à un regroupement pédagogique intercommunal, appelé R.P.I., composé dans trois quarts des cas de deux ou trois entités pédagogiques) et recèle une proportion plus restreinte d'écoles en ZEP. Nous notons que les retards scolaires en début de CP[2] sont du même ordre que ceux relevés en France métropolitaine (7,0 % *vs* 7,2 %).

Notre échantillon est constitué de plus des trois quarts de la population départementale à chacune des trois strates considérées (élèves, classes, écoles). La variété des contextes de scolarisation est grande au regard de la structure des écoles (près de 8 % d'entre elles n'ont qu'une seule classe alors que près d'un quart d'entre elles ont six classes ou plus), ce qui se traduit par une grande étendue du point de vue des effectifs scolaires (de 7 à 266 élèves, avec une moyenne et une médiane respectivement égales à 90 et 81). Le cours préparatoire n'échappe pas à cette diversité puisque le groupe de ces nouveaux écoliers de niveau élémentaire peut être composé de une à cinquante sept unités (avec une moyenne et une médiane respectivement égales à 18 et 16), constituant dans trois quarts des cas une seule classe. Les cours uniques de CP ne sont pas majoritaires puisqu'ils ne représentent qu'un peu plus de 40 % des cas. Les situations d'enseignement dans lesquelles les élèves de CP fréquentent quotidiennement d'autres élèves scolarisés dans au moins deux niveaux d'enseignement différents ne sont pas marginales puisqu'elles représentent près d'un cas sur cinq.

---

[1] De source rectorale, il n'y a pas consensus sur les critères attestant du caractère rural d'une école du premier degré. Cette modalité peut être liée au nombre d'habitants de la commune (< 500, < 1 000, …), au nombre d'équipements culturels et sportifs à disposition ou à d'autres critères construits par chaque académie. Pour sa part, l'INSEE distingue les communes rurales isolées, les communes rurales sous influence et les pôles ruraux.

[2] Cette proportion se décompose de la manière suivante : 5,8 % des élèves scolarisés dans un cours préparatoire ont un an de retard alors que 1,2 % en ont déjà deux. Lorsque les analyses portent sur les élèves scolarisés au CM2, la proportion des élèves en retard scolaire dans le département (19,4 %) est comparable à celle constatée au niveau national (19,5 %).

De manière globale, nous ne notons pas d'« entorse » significative quant à la représentativité départementale de notre échantillon initial si ce n'est une légère sous-représentation des écoles ZEP (9,2 % *vs* 10,8 %), ce qui a une incidence directe sur le taux d'élèves en retard scolaire[1] (6,1[2] *vs* 7,0). De ce fait, le pourcentage d'élèves redoublant le cours préparatoire dans l'échantillon initial (égal à 4,8) est très légèrement inférieur à celui constaté au niveau départemental (égal à 5,1). Nous pouvons d'ores et déjà caractériser cette sous-population scolaire constituée par les cent quatre vingt-neuf élèves effectuant un second CP (suite à une décision prise en juin 2002[3]). Les deux tableaux suivants rendent compte de la manière dont cette décision affecte les élèves selon leur origine sociale.

Tableau 36 : La répartition des structures sociales (niveau d'études des parents) chez les élèves affectés ou non par un redoublement au CP

Redoublants de CP : 189 *Élèves « à l'heure » : 3 649*	Sans diplôme		CAP - BEP		BAC		> BAC		Non renseigné	
Père	35,8	*13,0*	45,5	*43,2*	13,6	*23,7*	1,5	*12,5*	6,6	*7,6*
Mère	36,9	*15,7*	46,2	*34,0*	8,7	*33,1*	0,8	*10,3*	7,4	*6,9*

Lecture : parmi les 189 redoublants de CP, 35,8 % d'entre eux ont un père non diplômé tandis que parmi les 3 649 enfants à l'heure, seuls 13 % d'entre eux sont dans ce cas.

[1] En ce qui concerne les écoles publiques métropolitaines, le taux de maintien moyen en CP est égal à 9 dans les ZEP alors qu'il est égal à 5 hors ZEP.
[2] Dans l'échantillon initial, la répartition des élèves selon leur âge est la suivante : 3 649 élèves « à l'heure », 44 élèves en avance et 239 élèves en retard (dont 189 dû à un redoublement au CP).
[3] Une analyse similaire a été conduite à partir des élèves qui seront maintenus au CP suite à une décision prise en juin 2003. Excepté le fait que ces derniers soient proportionnellement moins nombreux, pour des raisons qui font l'objet d'investigations complémentaires, nous ne notons pas de modifications significatives du point de vue des caractéristiques individuelles des élèves concernés par cette mesure.

Tableau 37 : La répartition des structures sociales (PCS des parents) chez les élèves affectés ou non par un redoublement au CP

Redoublants de CP : 189 *Élèves « à l'heure » : 3 649*	PCS favorisée		PCS assez favorisée		PCS moyenne		PCS défavorisée		PCS inconnue	
Père	1,8	*14,3*	4,6	*15,1*	34,2	*36,9*	56,0	*27,6*	3,4	*6,1*
Mère	1,3	*8,8*	4,3	*18,8*	40,2	*37,4*	50,8	*29,4*	3,4	*5,6*

Lecture :

- la PCS dite favorisée regroupe les cadres et professions intellectuelles supérieures ; la PCS dite assez favorisée regroupe les professions intermédiaires et les cadres moyens ; la PCS dite moyenne regroupe les employés, les agriculteurs, les artisans et les commerçants ; la PCS dite défavorisée regroupe les ouvriers, les retraités, les chômeurs et tous les autres inactifs.

- parmi les 189 redoublants de CP, 1,8 % d'entre eux ont un père de PCS favorisée tandis que parmi les 3 649 enfants « à l'heure », 14,3 % d'entre eux sont dans ce cas.

Le risque d'être maintenu dès la première année de scolarisation élémentaire varie très nettement selon le milieu social dont est issu l'élève. Ainsi, dans plus de huit cas sur dix, les parents des enfants qui redoublent le CP ont un niveau de formation inférieur au baccalauréat. Moins de deux pour cent des enfants dont le père est cadre ou enseignant sont concernés par une telle mesure. Ces quelques résultats confirment le fait que c'est au cours préparatoire que le caractère socialement différentiel du redoublement est le plus prégnant.

Notre échantillon initial étant caractérisé dans ses grandes lignes, nous pouvons prêter attention à ce que les acteurs (adultes) de notre système éducatif pensent du redoublement[1].

[1] Lorsque les propos des acteurs (adultes et enfants) sont rapportés, ils sont accompagnés d'une référence permettant de les situer précisément parmi les larges extraits répertoriés dans les annexes (tome II).

II. L’adhésion des adultes au redoublement

Cette réflexion sur les croyances et les opinions des adultes au redoublement, en particulier au cours préparatoire, nous conduira à rencontrer successivement les familles, les enseignants et les responsables éducatifs.

II.1. L’adhésion des familles au redoublement

Cette analyse prend appui sur le fichier constitué par les 3 389 familles qui ont effectivement renseigné le questionnaire adressé en septembre 2002. Elle a pour ambition de rendre compte très précisément de la manière dont les familles s'approprient cette idée de redoublement, en particulier lorsque la décision concerne le CP, niveau d’enseignement dont elles mesurent toute l’importance dans le cursus scolaire de leur enfant.

II.1.1. Une forte adhésion de principe

À la lecture du tableau ci-après, nous constatons que la proposition éventuelle d’un redoublement, en tant que réponse (supposée) adaptée à des difficultés d’apprentissage encore présentes en fin d’année scolaire, ne heurte que moins de deux familles sur cent alors que plus d’un tiers d’entre elles y souscrit « d’emblée ». Cette adhésion « aveugle » en cette décision de nature scolaire est sans doute à mettre en perspective avec la grande confiance accordée par les familles aux enseignants, spécifiquement à ce niveau d’enseignement. Dès lors, le redoublement proposé et décidé par cet enseignant de cours préparatoire qui ne cesse d’expliquer aux familles ses orientations pédagogiques (la méthode de lecture, le suivi du travail hors temps scolaire…) ne peut être une mesure « raisonnablement » infondée. Le redoublement au cours préparatoire est considéré comme

un outil de remédiation efficace pour « remettre à flots » les élèves en difficulté. Ainsi les « oppositions de principe » sont-elles largement minoritaires par rapport aux « adhésions de principe ».

Tableau 38 : L'adhésion des familles au principe du redoublement

Si votre enfant est en difficulté en fin d'année scolaire et qu'un redoublement est envisagé par l'enseignant, que ferez-vous ?	Effectifs des modalités	% des répondants
Discussion avec l'enseignant de la classe	1 862	54,9
Acceptation de la décision	1 227	36,2
Discussion avec une autre personne	165	4,9
Opposition totale	58	1,7
Autre réaction	79	2,3
Non-réponses	90	2,7
Total :	3 481	---

Lecture :

- parmi les 3 389 familles, 58 d'entre elles (1,7 %) déclarent s'opposer par principe à une éventuelle proposition de redoublement.

- parmi les 3 389 familles, 92 d'entre elles ont formulé deux réponses qui concernent exclusivement les modalités « discussions » (avec l'enseignant, avec une autre personne). Ainsi, nous pouvons considérer que ces 1 935 familles[1] favorables à une discussion préalable représentent 57,1 % des cas (les autres pourcentages restent inchangés car ils ne se référent qu'à des réponses à une seule modalité).

À ces familles convaincues du bien-fondé de cette mesure quel que soit le contexte (le niveau d'enseignement, la nature des difficultés…) dans lequel elle est prise, s'agrègent

[1] (1 862 + 165) - 92 = 1 935 ; parmi ces 1 935 familles, 1 770 déclarent engager la discussion avec l'enseignant de la classe, 73 avec une autre personne, 92 avec l'enseignant de la classe et une autre personne.

celles, plus de la moitié de l'échantillon, qui vont s'accorder un laps de temps (et de réflexion) en engageant une discussion avec un interlocuteur privilégié : l'enseignant de la classe (dans 96 % des cas[1]). Les discussions engagées auprès d'autres interlocuteurs viennent, pour près de la moitié des cas, en appui à celles conduites avec la maîtresse ou le maître de CP. Le tableau ci-dessous indique la répartition des sources d'informations et de conseils que les familles déclarent mobiliser. Il est utile de préciser que cette répartition ne varie pas significativement selon que cette sollicitation ait été associée ou non à celle exprimée auprès de l'enseignant de la classe.

Tableau 39 : Les personnes (autres que l'enseignant de la classe) sollicitées par les familles pour un conseil relatif à une proposition de redoublement

	Effectifs des modalités	% des répondants
Psychologue scolaire	42	25,4
Cercles familial et amical	34	20,6
Autre enseignant, directeur d'école	31	18,8
Médecin de famille	18	10,9
Orthophoniste	15	9,1
Services spécialisés [(a)]	13	7,9
Non-réponses	12	7,3
Total :	165	100,0

(a) Par services spécialisés, nous entendons ici les professionnels exerçant dans un C.A.M.S.P. (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) ou un C.M.P.P. (Centre Médico-Psycho-Pédagogique).

Lecture : parmi les 165 familles déclarant solliciter l'avis d'une autre personne que l'enseignant de la classe, 37 d'entre elles (25,4 %) demandent conseil auprès du (ou de la) psychologue scolaire du RASED.

[1] 1 862 / 1 935 = 0,96

Dans plus de la moitié des cas, les personnes sollicitées appartiennent au « monde enseignant » qu'il soit ordinaire (autre enseignant ou directeur d'école), adapté (psychologue scolaire) ou spécialisé (centres d'actions spécialisées). L'expertise du psychologue scolaire est très recherchée puisqu'elle représente à elle seule la moitié de ces sollicitations internes à l'École et le quart des sollicitations globales. Le rôle des professionnels de la santé (médecins de familles, orthophonistes) transparaît puisque leur avis est demandé dans un cas sur cinq. En cela, le titre de l'article de PORTNER (1998, 11) « *Mon enfant redouble, c'est grave, docteur* ? » prend un sens tout particulier et traduit bien le désarroi de certains parents à l'annonce d'une décision qui signe la différence de leur enfant dans son groupe d'appartenance. Enfin, lorsque d'autres membres de la famille sont consultés, nous pouvons préciser que les grands-parents sont concernés dans les trois quarts des cas.

Lorsque nous analysons les réponses des familles dont les réactions ont été catégorisées « autres », nous mettons en évidence que près de la moitié d'entre elles désire explicitement engager au préalable une discussion avec leur enfant afin d'une part de lui expliquer les enjeux d'une telle décision et, d'autre part, de lui demander ce qu'il en pense[1]. Les autres familles se répartissent équitablement de la manière suivante : un quart d'entre elles demandera un autre bilan des compétences scolaires réalisé en dehors de l'école de scolarisation de leur enfant tandis que les dernières se déclarent disposées à changer d'école, en ayant principalement recours à l'enseignement privé (dans huit cas sur dix). Cependant, nous ne notons pas, dans les réponses de ces familles évoquant un changement de lieu de scolarisation, des indices qui nous autorisent à penser que la décision de redoublement, en tant que telle, est sujette à caution. Le bien-fondé de cette mesure apparaît « préservé » même lorsque l'École est questionnée dans sa capacité à faire « suffisamment » progresser tous les élèves d'une même classe d'âge ou à évaluer « objectivement » leurs compétences scolaires.

---

[1] La première modalité est citée dans 14 cas (sur 36), la deuxième dans 12 cas, les deux conjointement dans 10 cas.

Nous devons vérifier à présent si ces positions familiales favorables en moyenne à l'égard d'une proposition de redoublement ne masquent pas des différences significatives entre des « types » de familles socialement distinctes.

II.1.2. Des positions de principe socialement différenciées

Pour ce faire, nous allons comparer la manière dont les réponses (liées à l'adhésion au principe du redoublement) se répartissent selon la catégorie sociale et professionnelle (déclarée) du chef de famille[1].

Tableau 40 : Des positions de principe socialement différenciées

% en colonne	CSP père favorisée	CSP père défavorisée	Significativité de la différence entre les deux groupes
Discussion préalable	61,7	43,9	***
Acceptation de la décision	28,3	49,9	***
Opposition totale	5,2	1,0	***
Autre réaction	2,1	2,5	n.s.
Non-réponses	2,7	2,7	n.s.
Total :	100,0	100,0	

Lecture : parmi les 481 familles dont la CSP du chef de famille est « favorisée », 61,7 % d'entre elles déclarent engager une discussion préalable. Cette proportion est significativement (au seuil de 1 %) plus élevée que celle constatée chez les 931 familles dont la CSP du chef de famille est « défavorisée ».

[1] La PCS dite « favorisée » regroupe les cadres et les professions intellectuelles supérieures. La PCS dite « défavorisée » regroupe les ouvriers, les retraités, les chômeurs et tous les autres inactifs. Dans cet échantillon, la première catégorie rassemble 481 familles (14,2 %) pour 931 familles (27,5 %) en ce qui concerne la seconde catégorie.

Le tableau met en exergue deux sous-populations qui se distinguent significativement[1] au regard de la répartition des modalités des réponses apportées par chacune d'entre elles. Nous constatons que les familles dites « favorisées » sont significativement moins disposées que les familles dites « défavorisées » à accepter d'emblée la décision et sont plus demandeuses d'une discussion ou de conseils préalables. En contrepartie, les oppositions de principe sont significativement plus nombreuses chez les premières citées que chez leurs homologues. Bien entendu, nous ne sous-estimons pas le fait que ces familles socialement favorisées se savent moins concernées que les autres par une réelle proposition de redoublement au CP. Nous pouvons toutefois mettre en perspective ce résultat avec ceux émanant de travaux sociologiques sur l'École mettant en évidence que les rouages et les décisions de l'institution scolaire sont questionnés différemment par les familles selon leur appartenance sociale. À ce titre, cette question du redoublement n'échappe pas à cette « *stratégie globale de mobilisation scolaire* » (DURU-BELLAT, 1999, 182), qu'elle soit considérée comme une réponse institutionnelle éventuelle ou effective[2].

Si les familles sont rarement hostiles par principe au redoublement, elles ne négligent pas pour autant sa portée quand ce dernier s'applique au cours préparatoire.

II.1.3. Le statut particulier du CP renforce la légitimité du redoublement

Ce niveau d'enseignement a incontestablement un statut particulier au point où neuf familles sur dix le considèrent sans restriction comme étant le plus important de toute la

---

[1] Test de Chi-deux significatif au seuil de 1 % [χ^2 (4) = 125,6 ; ***].

[2] Dans ce dernier cas, et en particulier au collège, il existe une « *auto-sélection différenciée selon le statut économique des familles* » (DURU-BELLAT, 1993, 42-53). Le cours préparatoire échappe à ce phénomène car le rôle des familles joué dans le processus d'orientation y est marginal eu égard à la quasi-inexistence des recours… et (ou dû en partie) à la quasi-inexistence des redoublements concernant des enfants de familles « favorisées ».

scolarité primaire[1]. La notion de cycle d'enseignement, lorsqu'elle est intégrée dans les discours[2], ne résiste pas à ce « passage initiatique et sans retour vers la grande école ». Le tableau ci-dessous synthétise les arguments avancés par les familles pour souligner combien le CP se démarque des autres « classes » car c'est d'« une classe à part entière » dont il s'agit. Dans l'imaginaire collectif, le CP est « justement » le cours préparatoire, c'est à dire « la » classe où l'enfant doit au minimum apprendre à lire et à maîtriser les additions.

Tableau 41 : La place centrale du CP chez les familles

Pourquoi le CP est-elle à vos yeux la classe la plus importante à l'école élémentaire ?	Effectifs des modalités	% des répondants
Acquisition de savoirs fondamentaux	2 607	85,5
Pronostic fiable pour l'avenir scolaire	786	25,8
Acquisitions de méthodes de travail, d'un nouveau rythme	504	16,5
Rôle de socialisation	94	3,1
Total :	3 991	---

Lecture : parmi les 3 050 familles (sur 3 389) qui considèrent le CP comme le niveau d'enseignement primaire le plus important, 85,5 % d'entre elles font référence à l'acquisition de savoirs fondamentaux.

La plupart des familles établissent un lien résistant entre CP et acquisitions des savoirs fondamentaux dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul. Sans sous-estimer le travail initié en amont (en particulier en grande section de maternelle) ni celui qui sera poursuivi (en particulier au CE1), les fondations se construisent principalement, aux yeux des familles, dans ce laps de temps de l'année scolaire du CP au cours de laquelle les apprentissages peuvent être multiformes : les méthodes de travail, le sens de l'effort, la

[1] Une famille sur vingt considère que tous les niveaux d'enseignement primaire sont d'égale importance tandis que le CM2, par son caractère préparatoire à l'entrée au collège, rassemble les derniers suffrages.
[2] Les familles font très rarement référence à cette notion (moins de 2 % des cas).

discipline scolaire… Plus d'un quart des familles pense que, au-delà des stricts apprentissages effectués, ce niveau d'enseignement a une « valeur test » pour la réussite scolaire ultérieure : un CP bien réussi est gage d'un parcours scolaire harmonieux tandis qu'un CP plus laborieux est « un mauvais présage » pour l'avenir. Nous retrouvons ici ce que DURU-BELLAT, JAROUSSE et MINGAT (1993, 47) qualifient d'« *opinion courante selon laquelle tout se joue au CP*[1] ». Cette classe d'enseignement conserve un caractère initiatique affirmé bien que la très grande majorité des élèves ait vécu auparavant au moins trois années de maternelle.

Tableau 42 : Les familles et le redoublement au CP

Redoubler le CP, c'est …	Effectifs des modalités	% des répondants
Grave, très ennuyeux	1 299	38,3
Une nouvelle chance	1 226	36,2
On ne peut pas dire car cela dépend des difficultés.	721	21,3
On ne peut pas dire car cela dépend des enfants.	268	7,9
Un échec pour tout le monde	152	4,5
Non-réponses	112	3,3
Total :	3 778	---

Lecture : parmi les 3 389 familles, 1 299 d'entre elles (38,3 %) considèrent cette décision comme grave ou très ennuyeuse ; parmi les 3 389 familles, 389 d'entre elles ont formulé deux réponses qui concernent exclusivement les modalités « on ne peut pas dire » ; ainsi, nous pouvons considérer que ces 600 familles[2] représentent 17,7 % des cas (les autres pourcentages restent inchangés car ils ne se référent qu'à des réponses à une seule modalité).

[1] Ces auteurs considèrent cette opinion comme globalement fausse au regard de la variabilité des scolarités finales des élèves (qui ne s'explique qu'à hauteur d'un tiers par la variabilité de réussite au cours du CP). Ils montrent toutefois que cette opinion conserve une pertinence réelle pour les élèves très faibles, en particulier les redoublants. À leurs yeux, « *le redoublement du CP laisse des traces négatives durables sur la scolarité ultérieure* » (Ibid., p. 45).
[2] (721 + 268) - 389 = 600

C'est parce que le cours préparatoire est considéré comme la pierre angulaire d'un édifice en construction[1] qu'il apparaît préjudiciable d'y connaître des difficultés avérées conduisant à un redoublement. À la lecture du tableau précédent, nous constatons que cette décision est considérée comme grave ou très ennuyeuse par plus d'un tiers des familles interrogées. Ce n'est pas tant le redoublement qui est interrogé dans sa légitimité pédagogique mais le fait que, dès la première année de scolarisation élémentaire, une proportion si importante d'élèves puisse être freinée dans sa progression scolaire. En effet, rares sont les familles qui considèrent cette décision comme une « authentique marque de dysfonctionnement » de l'École[2]. Quand bien même un échec au CP puisse être considéré par le plus grand nombre comme très préjudiciable, le redoublement à ce niveau d'enseignement, en tant que tel, est perçu par plus d'un tiers des familles comme une nouvelle chance, une opportunité de repartir sur de nouvelles bases ou une occasion privilégiée pour « mettre tout à plat ». Les propos de ces familles traduisent cette idée selon laquelle si les fondations érigées au cours du CP ne sont pas suffisamment solides ou avancées, au regard de ce qui est attendu[3], il est vain de vouloir les renforcer ou de les poursuivre en intégrant le cours supérieur.

De manière globale, le redoublement au CP échappe à la critique des familles et son non-recours n'est pas envisagé comme une manière de mieux s'adapter aux rythmes d'apprentissage des élèves. Lorsque nous analysons très finement les propositions formulées afin que la proportion d'élèves en échec au CP soit moins importante, nous constatons que près d'une famille sur quatre suggère une meilleure adaptation du fonctionnement de l'école aux ressources des enfants : un enseignement « à la carte », des

---

[1] Dans plus de la moitié des 3 050 réponses positives, nous relevons au moins un terme qui évoque la construction d'une « maison des apprentissages ». Les expressions les plus fréquentes sont : les fondations (589 occurrences), les bases (324), les piliers (97) et les murs (63).

[2] Parmi les 4,5 % des familles qui considèrent que le redoublement au CP est un échec pour tout le monde (enfant, famille et enseignant), seul un quart d'entre elles l'attribue spécifiquement à une gestion déficiente des potentiels des enfants à (et par) l'école.

[3] Ce seuil minimal de compétences exigibles fin CP (et conditionnant le passage en cours élémentaire) était explicitement défini dans les anciennes instructions officielles. Depuis les programmes de 1970 (B.O.E.N. n° 5 du 29/01/70), cette notion de « bagage minimal » a laissé place progressivement à celle de « compétences en cours d'acquisition ». Toutefois, le CP semble résister à cette nouvelle conception introduisant plus de fluidité à l'intérieur des cycles d'apprentissage. Dans l'« imaginaire collectif », il est « normal » qu'un élève dont les compétences sont jugées faibles à la fin de son premier CP n'intègre pas un CE1 l'année suivante.

méthodes pédagogiques plus diversifiées ou la constitution de groupes de besoins. Mais cette adaptation souhaitée s'inscrit presque systématiquement (dans neuf cas sur dix) dans une « logique annuelle » qui conditionne, nous le savons, la genèse et la pérennité de cette mesure de redoublement.

Autrement dit, cette souplesse de fonctionnement espérée n'apparaît pas remettre fondamentalement en cause la légitimité de cette décision dans l'arsenal des réponses apportées par l'École aux difficultés d'apprentissage éprouvées par certains élèves. Nous pouvons dire que si l'École a tout mis en œuvre pendant l'année de CP pour s'adapter à la diversité des compétences des élèves, alors, en cas de difficultés persistantes en fin d'année scolaire, le recours au redoublement s'impose aux yeux de ces familles. LÉVINE (1995, 146) rappelle à cet égard que « *le cours préparatoire a une valeur de transcendance aux yeux des acteurs de l'école* » et qu'il n'est pas envisageable de fragiliser ses fondations sans s'interroger sur le sens profond de notre École. C'est pourquoi, à ce niveau de la scolarité, il existe un noyau extrêmement résistant de croyances, voire de certitudes, quant au bien-fondé et à la légitimité du redoublement.

En cours préparatoire, les familles ne sont pas les initiatrices d'une décision de redoublement. Elles prennent position, fréquemment de manière favorable, par rapport à une proposition qui est émise par les enseignants dont il s'agit à présent d'apprécier le degré d'adhésion à une telle pratique.

II.2. L'adhésion des enseignants au redoublement

Nous organiserons notre réflexion de la manière suivante : dans un premier temps, nous dresserons un état des lieux des croyances et des pratiques déclarées des enseignants de CP puis, dans un second temps, nous nous poserons la question de savoir si celles-ci sont liées en partie à certaines de leurs caractéristiques professionnelles. Enfin, nous nous centrerons

sur les enseignants non titulaires d'une classe (assurant des remplacements, exerçant dans un RASED) afin de savoir s'ils se distinguent significativement de leurs collègues ayant quotidiennement en charge (et dans un même lieu) un groupe classe. Nous nous appuierons sur leurs témoignages pour analyser le lien entre la mesure de redoublement et les représentations professorales concernant leur métier d'enseignant.

II.2.1. Les enseignants chargés d'une classe de CP

Au préalable, il apparaît utile de synthétiser les principaux traits des deux cent trente-trois enseignants de cours préparatoire (ou plus exactement ayant des élèves de CP dans leur classe) qui constituent le fichier à partir duquel sont réalisées les analyses suivantes.

II.2.1.1. Les principales caractéristiques des enseignants de CP

Les données moyennes, répertoriées dans le tableau suivant, masquent parfois une variété importante des situations. Ainsi, si la moyenne de l'ancienneté générale est égale à dix-sept ans, celle-ci est inférieure à huit ans dans plus d'un quart des cas. Il en est de même concernant l'expérience au cours préparatoire : plus d'un quart des enseignants y exerce (pas nécessairement en continu[1]) depuis plus de dix-huit ans tandis qu'un autre quart y est confronté depuis moins de trois ans. Lorsque cette ancienneté au CP est attachée à une école en particulier (celle de septembre 2002), cette diversité est encore plus criante : les enseignants appartenant au premier quartile de cette distribution ont au moins dix-huit ans d'expérience à ce niveau d'enseignement tandis que ceux appartenant au dernier quartile n'en ont au maximum que trois.

---

[1] 60 % des enseignants de l'échantillon ont exercé dans un CP d'une autre école.

Tableau 43 : Les principales caractéristiques des enseignants de CP

Femmes (%)		88,0
Âge moyen		40,1
Niveau d'études (%)	BAC	37,9
	BAC + 2	19,8
	BAC + 3	29,8
	> BAC + 3	12,5
Formation initiale (%)	École normale	45,2
	IUFM	34,7
	Remplacements ou liste complémentaire [(a)]	20,1
Statut particulier [(b)] (%)		14,5
Ancienneté générale de service moyenne		17,2
Expérience moyenne au CP		11,0
Type de classe (%)	CP seul	43,3
	CP avec 1 autre niveau	38,6
	CP avec 2 autres niveaux	9,9
	CP avec plus de 2 autres niveaux	8,2
Classes avec au moins un élève en retard scolaire (%)		49,8
Classes avec au moins un redoublant de CP (%)		44,5

(a) Ce sont des enseignants qui sont recrutés sur la liste complémentaire du concours d'entrée à l'IUFM, institut universitaire qu'ils n'intégreront qu'après une année d'exercice sur le terrain sans aucune formation professionnelle ;

(b) directeur ou chargé de direction, maître-formateur.

Les principales caractéristiques personnelles et professionnelles de ces enseignants de cours préparatoire étant circonscrites, intéressons-nous à présent à leurs croyances et pratiques déclarées en matière de redoublement.

II.2.1.2. Les croyances et pratiques déclarées des enseignants de CP

De manière globale, le recours au redoublement lorsque des difficultés importantes persistent en fin d'année scolaire de CP est une pratique (déclarée) très fréquente.

Tableau 44 : Le recours au redoublement chez les enseignants de CP (pratiques déclarées)

Lorsque des difficultés importantes persistent en fin d'année scolaire de CP, vous proposez un maintien …	Effectifs des modalités	% des répondants
Jamais	15	6,4
Parfois	140	60,1
Toujours	42	18,0
Sans objet [(a)]	24	10,3
Non-réponses	12	5,2
Total :	233	100,0

(a) : cette modalité caractérise les réponses des 24 enseignants qui n'ont encore aucune expérience professionnelle au CP.

À la lecture de ce tableau, nous relevons que les « pratiquants systématiques » sont ainsi proportionnellement trois fois plus nombreux que les « opposants systématiques ». Les premiers cités argumentent leur position de deux manières distinctes : dans quatre cas sur dix, ils déclarent que le passage en CE1 suppose une bonne assise dans les savoirs fondamentaux et que le retard initial (par rapport aux élèves promus) ne pourra non seulement pas être comblé mais qu'il aura tendance à s'accroître ; dans six cas sur dix, ils font explicitement référence aux vertus (supposées) du redoublement, lequel préserve le désir d'apprendre, permet un nouveau départ, évite trop de souffrance en CE1 et est d'autant plus efficace qu'il est précocement décidé. Il s'agit d'éviter les effets négatifs d'un passage en cours supérieur jugé prématuré. L'objectif principal visé par le redoublement est celui de permettre à l'élève d'atteindre les objectifs manquants prescrits dans le

curriculum (réel). Les conséquences positives d'une telle décision sont subordonnées à une condition essentielle : son acceptation par l'enfant et son entourage. Quant aux seconds cités, au nombre de quinze, ils inscrivent la plupart du temps leurs propos dans le cadre réglementaire en vigueur (pas de maintien en cours de cycle). Seuls deux d'entre eux décrivent cette mesure comme dévalorisante pour l'enfant et sa famille et inefficace de surcroît (en s'appuyant sur des travaux de recherche précis, ceux conduits par CRAHAY plus particulièrement). Quelle que soit leur position de principe, les enseignants n'envisagent pas l'éventualité d'un lien entre cette décision et des pratiques pédagogiques peu efficaces ou inappropriées. Autrement dit, ils ne considèrent pas le redoublement comme un échec possible de leur propre enseignement.

Nous devons porter une attention toute particulière aux arguments des enseignants majoritaires (près des deux tiers) dont la position est moins tranchée et qui déclarent recourir au redoublement dans « certains cas », le pluriel étant de mise car plusieurs arguments peuvent étayer une même réponse. Nous constatons que, sans surprise, des apprentissages jugés insuffisants par les enseignants de la classe justifient un redoublement dans huit cas sur dix, avec un domaine de prédilection : la lecture.

Tableau 45 : Les raisons invoquées par les enseignants proposant parfois un redoublement

	Effectifs des modalités	% des répondants
Problème avéré de lecture	84	60,0
Compétences faibles dans tous les domaines d'apprentissage	29	20,7
Selon le contexte scolaire (apprécié par l'enseignant)	28	20,0
Selon les caractéristiques des enfants	23	16,4
Selon les caractéristiques des familles	11	7,9
Non-réponses	6	4,3
Total :	181	---

Lecture : parmi les 140 enseignants concernés, 84 d'entre eux (60 %) déclarent avoir recours au redoublement en cas de problème avéré de lecture.

Nous notons que, dans un cas sur quatre, cette décision peut « se justifier » lorsqu'elle rencontre des conditions particulières : un environnement familial impliqué et favorable (assurant un soutien scolaire et moral adéquat) ou / et un enfant qui tirera profit d'une année à l'identique pour « gagner » en maturité, en autonomie ou en dynamisme. La décision de non promotion renvoie dans ce cas à une prise en compte simultanée de facteurs propres à l'enfant (ses caractéristiques personnelles et scolaires) et de facteurs familiaux (l'attitude parentale telle que le corps professoral la perçoit). Pour ces enseignants, deux « mécanismes » simultanés jouent positivement en faveur du redoublement : l'année supplémentaire permet aux enfants de « grandir » et d'être mieux préparés à apprendre dans un cadre très contraignant au cours préparatoire (espace, temps, contenus d'enseignement) d'une part, et leur donne l'opportunité de parcourir une seconde fois un même programme d'autre part.

Enfin, et c'est un résultat qui mérite attention, dans un cas sur cinq, les enseignants font référence à leur capacité à prendre la « bonne décision » en fonction d'un contexte scolaire qu'ils appréhendent principalement de deux manières[1] : les caractéristiques de la classe de CE1 (un effectif « limité », un niveau moyen et un degré d'hétérogénéité « raisonnables ») et la nature des relations entretenues avec l'enseignant chargé de ce niveau d'enseignement. Ils revendiquent ce pouvoir car ils s'estiment les mieux placés pour porter un jugement de valeur sur le niveau d'acquisitions de leurs élèves et pour apprécier dans quelle mesure la répétition d'une année scolaire peut être ou non profitable. La variable « effectif » joue un rôle prépondérant dans le premier argument, la barrière symbolique des vingt élèves de CP étant très fréquemment citée (dans treize cas sur quinze). Quant au second argument, les enseignants évoquent la confiance mutuelle[2] établie avec ce collègue du cours supérieur. Cette confiance s'est forgée au fil des années d'expérience commune, cette dernière constituant toutefois une condition nécessaire mais pas suffisante. L'enseignant de CP apprécie la capacité de son collègue à prendre l'élève « là où il en est » et à le faire progresser ainsi que celle à comprendre cette décision de ne pas recourir

[1] La première modalité est citée dans huit cas (sur vingt-huit), la deuxième dans treize cas, les deux conjointement dans sept cas.
[2] Le mot « confiance » est relevé dans douze des vingt réponses où cette modalité est présente.

systématiquement au redoublement lorsque le degré de maîtrise des compétences d'ordre scolaire est inférieur à celui qui est (habituellement) attendu en début de CE1.

Même si les enseignants de cours préparatoire n'accordent pas tous une confiance absolue à cette mesure, ils ne lui reconnaissent que peu de méfaits affichés à court ou à long terme. Dès lors, il n'est pas surprenant que la proposition de redoublement soit rarement regrettée : moins de quatre pour cent[1] des instituteurs (ou professeurs des écoles) déclarent avoir éprouvé ce sentiment, constatant amèrement l'année suivante que la répétition n'a pas eu les effets escomptés. Dans ce cas, les raisons invoquées sont d'une part la passivité de l'enfant et la « distance familiale » vis-à-vis du travail scolaire et, d'autre part, des problèmes de nature non pédagogique (en particulier une fragilité psychologique et / ou des troubles de l'attention et du comportement). C'est parce que cette décision a rencontré un environnement défavorable qu'elle s'est révélée si peu efficace. Lorsqu'il ne permet pas à l'élève de prendre son envol, le « coup de pouce » d'un an infructueux confirme la différence (avec les autres) et le peu d'aptitudes aux apprentissages scolaires. Ici encore, le redoublement en tant que tel n'est pas fondamentalement remis en cause.

Il l'est d'autant moins que chaque enseignant a en mémoire un ou plusieurs élèves qui, selon eux, auraient beaucoup perdu de ne pas redoubler. Pour ces élèves, de réels progrès ont été constatés lors de leur année de redoublement, progrès qui ont été « naturellement » associés à ce second temps consacré aux mêmes apprentissages. Ceci est particulièrement vrai au cours préparatoire où les progressions des élèves peuvent être rapides et spectaculaires. La question de savoir ce qu'il serait advenu si ces élèves avaient été promus n'est pas envisagée. Ainsi, à la lecture du tableau suivant, ne sommes-nous pas surpris des réponses des enseignants à propos de la « capacité » de cette mesure à combler les lacunes constatées chez les élèves les plus fragiles. Nous pouvons préciser que, parmi les vingt-quatre enseignants novices à ce niveau d'enseignement et qui ont en moyenne une

[1] Sept enseignants sur 183 (3,8 %) le déclarent ouvertement. Parmi les 233 enseignants de l'échantillon, 50 d'entre eux n'ont pas (encore) été confrontés à ce dilemme, parmi lesquels ceux (au nombre de 24) qui exercent au CP pour la première fois.

expérience professionnelle inférieure à trois ans, la moitié d'entre eux déclare que le redoublement au CP permet fréquemment aux élèves de combler leurs lacunes.

Tableau 46 : La « capacité » du redoublement à combler les lacunes des élèves

Les élèves comblent leurs lacunes l'année de leur maintien au CP…	Effectifs des modalités	% des répondants
Fréquemment	130	55,9
Quelquefois	48	20,6
Toujours	18	7,7
Ne sait pas	15	6,4
Rarement	7	3,0
De façon variable	6	2,6
Jamais	5	2,1
Non-réponses	4	1,7
Total :	233	100,0

Les croyances professionnelles en la matière ne sont pas toutes générées ou renforcées par les années d'enseignement, ce qui est un argument supplémentaire pour une information systématique prodiguée dans le cadre de la formation initiale[1]. Rares sont les enseignants qui considèrent explicitement le redoublement au CP comme n'étant pas susceptible de favoriser spécifiquement des progrès scolaires. Tout aussi rares sont ceux qui considèrent qu'un passage en cours supérieur peut être source de plus de progrès. En effet, à la lecture du tableau 47, nous relevons que six enseignants sur dix déclarent que ces progrès auraient été nettement moindres si un passage en CE1 avait été prononcé. En cas de doute, le redoublement est préconisé au détriment de la promotion, même « à l'essai », car l'idée

[1] Ce qui n'exclut pas une « piqûre de rappel » dispensée dans le cadre de la formation continue pour les enseignants qui auraient « échappé » à cette information initiale ou dont l'expérience professionnelle aurait progressivement introduit le doute quant aux effets limités et peu satisfaisants de cette mesure.

selon laquelle un élève puisse quitter le CP sans une assise solide dans le domaine des apprentissages fondamentaux, est peu partagée.

Tableau 47 : La « capacité » du passage en CE1 à combler les lacunes des élèves faibles

Si ces élèves n'avaient pas été maintenus au CP, ils auraient progressé…	Effectifs des modalités	% des répondants
Beaucoup moins	141	60,5
Un peu moins	13	5,6
De la même façon	2	0,9
Un peu plus	3	1,3
De façon variable	23	18,5
Ne sait pas	36	9,8
Non-réponses	15	6,4
Total :	233	100,0

La question « résiduelle » est de savoir dans quelle mesure cet « avantage » du redoublement au CP sur le passage en CE1 est dû aux vertus attribuées spécifiquement au premier cité et non pas au peu de vertus attribuées au second. Pour ce faire, nous nous proposons de rendre compte des suggestions des enseignants quant à la décision à prendre lorsqu'un élève ne maîtrise pas du tout les compétences attendues dans le domaine de la lecture à la fin de son premier CP. Tous les enseignants consultés se sont prononcés (aucune non-réponse) et n'ont eu recours qu'à une seule modalité (ce qui n'était pas nécessairement attendu). Les réponses synthétisées dans le tableau suivant font apparaître que, dans plus de huit cas sur dix, le redoublement au CP est préféré au passage en CE1. Bien entendu, ces réponses intègrent le fait que les enseignants savent combien la mise en place au CE1 d'aides individuelles ou en groupes restreints, aussi souhaitable soit-elle, n'est pas systématiquement instituée « en tout lieu et en tout temps ». En ce sens, nous pouvons supposer qu'une partie d'entre eux préfère un maintien « bienveillant » à un passage qu'ils savent rarement accompagné. Toutefois, nous notons que près d'un tiers des

enseignants propose un redoublement stricto sensu, en considérant dès lors que le redoublant est (et sera) considéré comme un élève « ordinaire ».

Tableau 48 : La meilleure décision à prendre pour un élève de CP en difficulté de lecture

	Effectifs des modalités	% des répondants
Maintien au CP avec un menu adapté en début d'année	123	52,8
Maintien au CP sans faire de cas particulier	71	30,5
Passage en CE1 avec une aide individuelle	22	9,4
Passage en CE1 avec une aide en groupe	6	2,6
Autre décision [(a)]	11	4,7
Total :	233	100,0

(a) passage dans un CP d'adaptation ou dans un CP-CE1.

Ce dernier résultat est corroboré et enrichi par l'analyse des réponses[1] concernant la manière dont les redoublants de CP sont pris en compte en début d'année scolaire. En se référant au tableau de la page suivante, nous constatons qu'un enseignant sur deux déclare y prêter attention, en particulier au cours du premier trimestre scolaire dans le domaine des apprentissages fondamentaux. Parmi les « services offerts » aux redoublants, le souci de valorisation est acté par des responsabilités accordées dans des tâches à caractère pédagogique (jouer le rôle de tuteur auprès d'un autre élève) ou dans celles inhérentes à la vie en groupe (prendre en charge les élections du délégué de classe).

[1] Sur les 233 enseignants, 33 d'entre eux n'ont jamais été confrontés à cette situation. Cette analyse porte ainsi sur 200 réponses.

Lorsque nous portons attention aux réponses des enseignants déclarant ne pas faire du redoublant un cas particulier (près d'un tiers), nous relevons deux types d'arguments également répartis : i) les compétences scolaires affichées par redoublant de CP ne sont guère supérieures à celles d'un élève issu de grande section de maternelle ; ii) il ne faut pas le stigmatiser, il faut le faire réussir « coûte que coûte » pour qu'il retrouve la confiance et le désir d'apprendre.

Tableau 49 : La prise en compte pédagogique des redoublants de cours préparatoire

	Effectifs des modalités	% des répondants
Travail adapté et individualisé au premier trimestre	78	39,0
Pas de prise en compte particulière	62	31,0
Mise en valeur (responsabilités, tutorat…) du redoublant	42	21,0
Non-réponses	18	9,0
Total :	200	100,0

Si le redoublement est perçu globalement comme utile pour l'élève, il n'est pas toutefois considéré comme susceptible d'améliorer le « portrait » global de la difficulté scolaire : il n'est jamais cité en tant que tel dans les propositions émises en ce sens par les enseignants de cours préparatoire. Ce n'est pas une mesure perçue comme efficace pour favoriser une diminution du nombre d'élèves en difficulté. Ainsi, les préjugés favorables sur son efficacité ne semblent prévaloir que dans une perspective individuelle et s'estompent lorsque le regard se porte sur un groupe constitué, celui des élèves tirant un moindre parti des enseignements ordinaires. Nous ne sommes pas en mesure de donner entièrement sens à ce « paradoxe » apparent si ce n'est considérer qu'une des voies explicatives a trait aux croyances et pratiques enseignantes incorporant l'idée selon laquelle certains enfants sont plus à même de tirer bénéfice d'un redoublement que d'autres : la décision est fondamentalement de nature individuelle car l'insuffisance seule des compétences scolaires ne la justifie pas toujours.

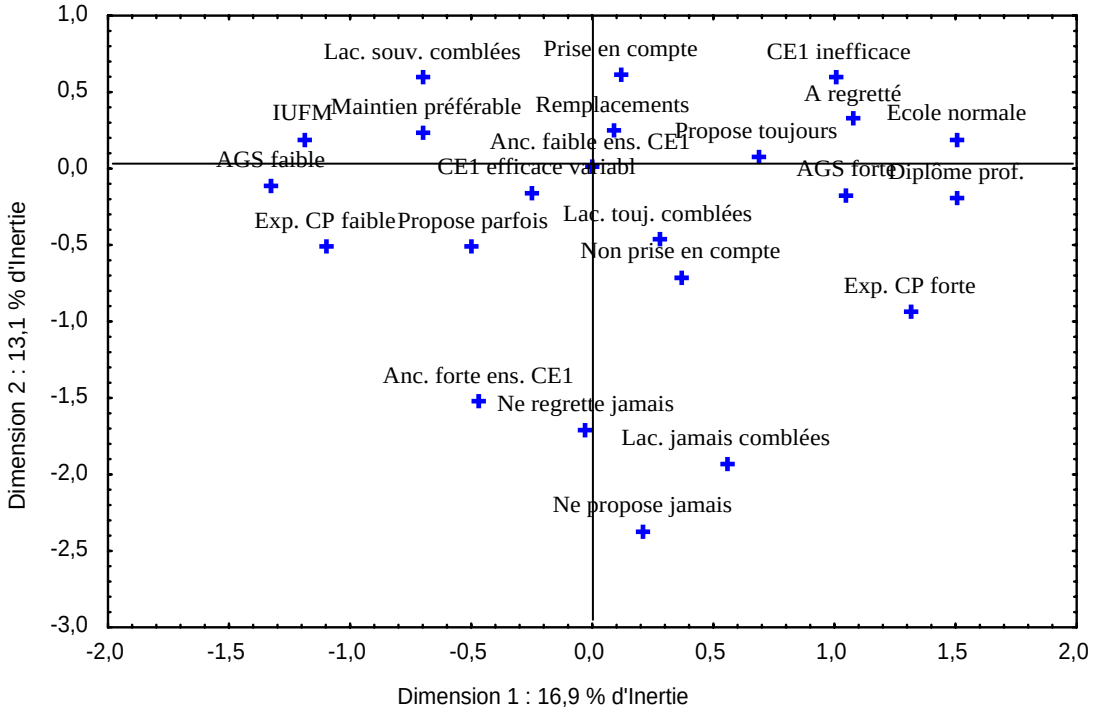
Il est utile de poursuivre les investigations concernant les croyances et les pratiques déclarées des enseignants de CP en s'interrogeant sur une éventuelle « typologie » de celles-ci en lien avec certaines de leurs caractéristiques professionnelles.

II.2.1.3. Les liens entre les traits des enseignants et leurs croyances

Pour ce faire, nous aurons recours à une analyse factorielle des correspondances qui, rappelons-le, permet de « visualiser » une organisation sous-jacente des données qui échapperait à une analyse de premier niveau. Les différents points projetés sur la carte factorielle ci-après correspondent d'une part à certains traits plus ou moins prononcés des convictions professorales (les vertus attribuées au redoublement, la décision qu'il est souhaitable de prendre en fin d'année scolaire) et des pratiques déclarées (la fréquence du recours au redoublement, la prise en compte ou non des redoublants) et, d'autre part, à certaines de leurs caractéristiques professionnelles (ancienneté générale, expérience au CP, type de formation initiale, ancienneté commune avec le collègue du cours supérieur).

À la lecture du graphique 13, nous relevons que ces variables semblent se structurer de façon assez nette en référence à l'axe horizontal (dimension 1). Ce premier axe, même s'il possède un pouvoir explicatif relativement modéré (16,9 % de la variance totale), permet de discriminer la population enseignante. En effet, nous repérons à gauche du graphique des caractéristiques qui concernent des enseignants peu aguerris (ancienneté générale et ancienneté au CP faibles, issus de l'IUFM, sans diplôme professionnel spécifique). Lorsque nous nous déplaçons vers la droite du graphique, les caractéristiques des enseignants sont, de façon progressive, en opposition avec les précédentes puisque la population concernée tend à être composée d'enseignants ayant une ancienneté générale et ancienneté au CP fortes, issus de l'École Normale, avec un diplôme professionnel spécifique.

Graphique 13 : L'analyse factorielle des correspondances des variables liées aux croyances et aux pratiques déclarées des enseignants de CP sur le redoublement



Signification des étiquettes :

Lacunes comblées par un redoublement : jamais, parfois, souvent

Propose un redoublement en fin de CP : jamais, parfois, toujours

Prise en compte ou non du redoublant en début d'année scolaire

A déjà regretté ou n'a jamais regretté un redoublement décidé au CP

Décision préférable : maintien au CP ou passage en CE1

Ancienneté avec l'enseignant de CE1 : forte (si > 5 ans) ou faible (si < 2 ans)

Ancienneté générale de service (AGS) : forte (si > 26 ans) ou faible (si < 9 ans)

Expérience au Cours préparatoire : forte (si > 17 ans) ou faible (si < 4 ans)

Formation initiale : IUFM, École Normale, remplacements

Quant au second axe, au pouvoir explicatif moindre (13,1 % de la variance totale), il est plus difficilement interprétable, si ce n'est de mettre en évidence la cohérence entre certaines convictions et décisions professorales : les enseignants ne proposent jamais de redoublement lorsqu'ils considèrent que cette décision ne permet pas aux élèves de combler leurs lacunes et, à l'opposé, ils le proposent systématiquement lorsqu'ils sont persuadés de son intérêt. Cependant, nous ne décelons pas une organisation globale (et manifeste) des données nous autorisant à penser que des croyances ou des pratiques caractéristiques en la matière (par exemple un enseignant convaincu du bien-fondé du redoublement au CP et le proposant systématiquement sans jamais le regretter) puissent être significativement (et systématiquement) corrélées avec certains traits professionnels (tels qu'ils ont été appréhendés). Nous pouvons toutefois considérer cette absence de relations fortes comme un résultat en soi, tout en rappelant que celui-ci est nécessairement dépendant de la nature et de la « profondeur » des informations disponibles[1].

Tout en restant mesurés dans nos propos, nous suggérons deux pistes de réflexion qui mériteraient sans nul doute des investigations approfondies (par exemple des entretiens conduits à très grande échelle). La première d'entre elles envisage l'éventualité que certaines variables, liées au profil professionnel des enseignants, puissent interagir différemment ou de manière non permanente. Parmi ces variables, citons l'expérience au CP et l'expérience commune avec le collègue du cours supérieur. Les propos[2] de cette enseignante de CP très expérimentée à ce niveau d'enseignement (vingt-cinq ans) nous le suggèrent : *« Je ne propose pas un redoublement en fin de CP si j'ai confiance en mon collègue de CE1. Comme il y a beaucoup de changements de maîtres dans mon école, ma décision peut varier d'une année à l'autre. Évidemment, lorsque nous nous connaissons depuis un certain temps c'est plus facile de savoir si le collègue est prêt ou pas à*

---

[1] À titre d'exemple, nous ne connaissons pas le jugement porté par l'enseignant de CP sur son collègue de CE1, lequel jugement peut interférer dans sa décision d'orientation.

[2] De nombreux commentaires ont été apportés par les enseignants en complément aux questions dites fermées (principalement à choix dichotomique ou à choix multiples) relatives à cette question du redoublement (près d'un enseignant sur cinq a ainsi développé son argumentaire en fin de questionnaire). Ces réflexions supplémentaires nous confortent dans l'idée que cette question du redoublement est au cœur des préoccupations de nombre d'enseignants, en particulier de CP, lesquels sont parfois dans l'attente d'un éclairage spécifique dans ce domaine (c'est une demande formulée par un tiers des quarante-cinq enseignants précités).

poursuivre les apprentissages, chez certains élèves, sans tout recommencer. J'essaie d'en tenir compte dans l'intérêt des enfants tout simplement. »

Quant à la seconde piste, elle concerne la manière dont les enseignants conçoivent l'enseignement, avec en filigrane la manière dont l'apprentissage est considéré. Nous avons en effet souligné à maintes reprises le fait que, lorsque nous envisageons l'École comme un lieu d'apprentissages continus tenant compte des compétences effectives de chaque élève, la décision de redoublement perd une grande partie de sa substance. Les propos de cet enseignant[1] nous incitent à penser que cette voie est à explorer : *« Il me semble, peut-être naïvement, que cette question du redoublement en particulier au CP n'a pas beaucoup de sens si nous considérons que nous sommes tous « au service » du développement cognitif des enfants. Trop souvent, les enfants doivent s'adapter à l'organisation scolaire qui prime ainsi sur les finalités éducatives. Pour ma part, je considère que c'est à l'école de s'adapter à la diversité des profils d'élèves et non le contraire. Je ne suis pas sûr que cette idée, peut-être utopique, soit partagée par tous mes collègues. Il est vrai que nous sommes parfois démunis devant certains élèves dont les difficultés d'apprentissage nous mettent nous-mêmes en difficulté. »*

Cependant, il n'est pas si aisé d'appréhender les conceptions des enseignants pour ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement. Les entretiens induisent parfois des réponses de façade ou de repli. Quant aux observations « in situ » des pratiques d'enseignement, elles sont très coûteuses et posent un certain nombre de problèmes méthodologiques. C'est pourquoi nous nous appuierons sur les témoignages d'autres enseignants, que nous appellerons pour la circonstance « hors classe » et qui, de par leurs fonctions respectives[2], sont des observateurs privilégiés des représentations et des pratiques en la matière.

---

[1] Précisons que cet enseignant, maître formateur de surcroît, possède un bagage universitaire étoffé dans le domaine de la psychologie cognitive.

[2] Les questions posées à ces deux « catégories » d'enseignants non titulaires d'une classe à part entière sont similaires. Nous traiterons ainsi leurs réponses de manière globale sauf lorsque des différences significatives apparaîtront entre les deux groupes. Les propos rapportés se réfèrent aux larges extraits proposés dans les annexes (tome II). Sont indiqués entre parenthèses la fonction de l'enseignant, son numéro d'attribution ainsi que la référence à la question posée.

II.2.1.4. Le redoublement, l'apprentissage et l'enseignement

Il est utile de rappeler que le champ de la difficulté scolaire constitue « la raison d'être professionnelle » des enseignants exerçant dans un RASED[1] et que les enseignants remplaçants[2], au gré de leurs pérégrinations pédagogiques, sont des témoins privilégiés de la diversité des points de vue et des pratiques d'enseignement. Le premier regard sera porté sur la notion d'« élève(s) en difficulté » car elle induit une désignation d'élèves constituant le « réservoir potentiel » du redoublement.

Le consensus est très fort pour souligner combien la notion même d'élève(s) en difficulté recouvre des situations variées dans les écoles. Près de neuf enseignants sur dix considèrent cette réalité comme prégnante, avec une prépondérance pour « la classe », en particulier celle de CP, car *« […] chaque classe est un microcosme avec ses règles et ses normes »* (E, 35, a). Le témoignage de cette rééducatrice résume assez bien ce « constat d'évidence » : *« C'est à la fois une question de personne, d'école et de contexte. Ce qui est sûr, c'est qu'un élève repéré en difficulté dans une classe X ne le serait peut-être pas dans une classe Y. »* (G, 12, a) Considérer que cette « notion éponge » puisse absorber des réalités différentes apparaît être une fatalité avec laquelle il s'agit de composer au mieux. Mais, au-delà de cette notion d'élèves résistant plus que d'autres à certains apprentissages, ce sont les raisons invoquées pour expliquer cette diversité d'attitudes qui retiennent notre attention. Elles ne se restreignent pas à des considérations d'ordre personnel (seuil de tolérance, état d'esprit…) ou d'ordre contextuel (caractéristiques sociales et scolaires de la classe, écoles rurales ou urbaines…). Nombre d'entre elles concernent la sphère professionnelle constituée des compétences pédagogiques des enseignants, de leurs

---

[1] Quarante et un questionnaires d'enseignants exerçant dans un RASED ont été collectés. Parmi eux, six sont psychologues scolaires, onze apportent des aides à dominante rééducative (maîtres appelés « G ») tandis que les vingt-quatre autres prodiguent des aides à dominante pédagogique (maîtres appelés « E »). Les psychologues scolaires et les maîtres G sont tous spécialisés, ce qui n'est pas le cas des maîtres E (seuls deux tiers d'entre eux le sont).

[2] Quarante-six questionnaires d'« enseignants remplaçants » ont été collectés. Parmi eux, vingt-cinq assurent des remplacements dans leurs circonscriptions de rattachement (Zone d'Intervention Limitée) tandis que les vingt et un autres (appelés « Brigades ») sillonnent le département pour prendre en charge les élèves dont les maîtres sont accueillis dans des stages de formation continue. Il n'a pas été noté de différences significatives

représentations liées au métier d'enseignant et de leurs conceptions liées aux apprentissages eux-mêmes. En effet, près d'un quart des enseignants[1] y fait explicitement référence et indique que les différences d'appréciation de la difficulté scolaire prennent racine dans des différences de représentations liées à l'apprentissage et aux pratiques d'enseignement. Les propos des ces deux enseignants sont à ce titre éclairants : *« […] Les façons de s'y prendre sont parfois très variées car elles reposent sur des manières différentes de concevoir l'apprentissage. »* (ZIL, 1, a) ; *« Les conceptions de l'enseignement sont différentes et le traitement des difficultés scolaires n'est que la conséquence de ces différences. »* (E, 41, a) Ainsi, de manière consensuelle, est avancée l'idée selon laquelle les difficultés d'apprentissage révélées en classe (si ce n'est dans une classe) peuvent avoir pour origine des causes autres qu'extrascolaires, internes au système d'enseignement lui-même.

En filigrane de ces différentes « manières » de concevoir l'apprentissage et l'enseignement, nous pouvons déceler deux lignes de force caractéristiques. La première a pour trait une conception dite traditionnelle de l'apprentissage où les savoirs et les compétences s'accumulent naturellement, et au même rythme pour tous, au fur et à mesure des « expériences scolaires ». Les pratiques d'enseignement s'y référant sont de type « frontal » dans lesquelles le groupe-classe est exposé au programme annuel de manière quasi-uniforme. L'hétérogénéité des compétences et de « l'appétit scolaire » des élèves est dans ce cas peu prise en compte. Huit témoignages, dont celui de cette psychologue de réseau, nous invitent à penser qu'il serait précipité de considérer ces pratiques comme n'étant plus de circonstances : « *Je suis parfois étonnée de la persistance d'une conception archaïque des apprentissages qui laisse entendre que tous les enfants sont capables d'apprendre les mêmes choses au même moment, ce qui débouche souvent sur des pratiques pédagogiques fermes et rigides. »* (Psychologue, 16, i).

---

dans les réponses apportées par ces deux groupes d'enseignants.

[1] Nous notons que cet argument est significativement plus fréquemment cité par les enseignants de RASED que par les enseignants effectuant des remplacements ([t (85) = 2.85, ***]). Les premiers cités sont probablement plus à même d'en rendre compte, eu égard aux nombreux échanges de « nature pédagogique » qu'ils instaurent avec leurs collègues ayant en charge au quotidien les enfants qui bénéficient d'une aide extérieure. D'autre part, la formation spécialisée intègre une réflexion approfondie sur les conceptions (dynamiques) de l'apprentissage.

La seconde ligne de force considère l'apprentissage comme un processus dynamique où l'enfant construit de manière spiralaire ses acquisitions avec l'aide de l'enseignant. Les programmes sont « re-pensés » afin d'être articulés avec les compétences réelles des élèves. Les pratiques d'enseignement s'y référant privilégient la différenciation pédagogique sous toutes ses formes et la notion de projet de formation mettant en perspective plusieurs champs disciplinaires. Douze témoignages, dont celui de cet enseignant remplaçant, s'accordent à dire que cette « manière de penser l'enseignement » est bénéfique aux élèves, en particulier à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dès leur première année de scolarisation élémentaire: *« […] Il y a des pédagogies très traditionnelles où il n'y aucune différenciation. Il y a des pédagogies plus actives où le programme a moins d'importance : il n'est qu'un fil conducteur, qu'un prétexte pour apprendre. Les enseignants constituent des groupes de besoin ou d'intérêt qui sont provisoires. Les activités proposées sont organisées autour des élèves et ce n'est pas le contraire. C'est particulièrement important au cours préparatoire où les échecs sont difficilement « digérables » et « rattrapables » […]. »* (Brigade, 43, a)

Cette pluralité de conceptions, de pratiques d'enseignement et d'attitudes vis-à-vis des élèves repérés en difficulté peut être entendue comme une diversité des représentations du « métier d'enseignant ». Les propos de ce rééducateur nous aident à circonscrire ce que sous-tend cette expression, relevée dans près d'un tiers des réponses : *« Je crois que c'est directement lié à la conception qu'a l'enseignant de son métier : s'intéresse-t-il à l'enfant qui se développe à son rythme propre, aux performances scolaires de l'élève, au respect des programmes… ? »* (G, 18, a). Mis en perspective avec ceux de ce maître de soutien pédagogique (*« […] Ce sont surtout les manières d'enseigner qui diffèrent. Chez certains (enseignants), on sent bien qu'ils sont au service des enfants, chez d'autres on sent bien que les programmes priment. »* (E, 10, a), ils nous invitent à ne pas nous centrer exclusivement sur cette question de la difficulté scolaire dont le traitement n'est pas neutre : *« Il n'y a pas de consensus car cette question est rarement débattue, comme si cela allait de soi ou comme si en parler faisait peur car cela oblige chacun d'entre nous à « se dévoiler. »* (E, 27, a).

Des réponses apportées aux questions (Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment faire apprendre ? Comment organiser l'enseignement ?) considérées comme fondamentales, découlent en grande partie la manière dont les difficultés d'apprentissage des élèves repérés en retrait sont appréhendées au quotidien dans les classes et la manière avec laquelle leurs parcours scolaires sont envisagés. Ainsi, près d'un tiers des enseignants souligne que cette question du redoublement est « intimement » liée à celle plus large de la conception du métier d'enseignant : *« Il ne faut pas se centrer exclusivement sur le redoublement car c'est le bout de la chaîne. Il faut débattre sur comment organiser l'École pour mieux prendre en charge les élèves les plus fragiles. Il faut débattre sur la façon d'organiser l'enseignement en sortant des carcans de la classe et du programme. Il faut débattre de la question : qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? »* (E, 35, h). Cette relation entre la persistance du redoublement et une certaine inertie (ou réticence) à considérer l'apprentissage comme un processus dynamique et continu apparaît être forte, cette « vision des choses » ayant pour conséquence directe une gestion des parcours scolaires des élèves très « cloisonnée ».

Dans ces conditions, la question du redoublement apparaît « perdre de sa consistance » lorsqu'une réflexion préalable sur les finalités éducatives est engagée : *« Les enseignants ne sont pas assez formés sur les processus d'apprentissages, les démarches pédagogiques adaptées et la gestion simultanée de l'hétérogénéité des compétences. Quant à la question même du redoublement, elle ne se pose plus si on pose le problème dans ces termes : comment organiser l'école, comment devons-nous travailler pour que tous les élèves acquièrent un seuil minimal de compétences nécessaires en vue d'intégrer le collège ? »* (G, 18, i). La question n'est plus tant d'être « pour ou contre » le redoublement mais celle de savoir ce que l'École est en mesure de proposer aux enfants dont les compétences scolaires sont les plus lacunaires. Ces enseignants « hors classes » sont plus enclins que les autres[1] à penser que notre système éducatif a une responsabilité dans cette inadéquation (objectivement constatée) entre les compétences scolaires affichées par certains élèves, à un instant donné, et celles attendues par l'institution, tout en considérant que les choses ne

[1] [t(318) = 4.95, ***] avec 318 = (233 + 87) - 2 ; Rappel : 233 enseignants chargés d'une classe avec des élèves de CP, 87 enseignants « hors classe ».

sont pas figées à la condition de ne pas attendre systématiquement des propositions (voire des dispositions) « descendantes » émises par les tutelles : *« Il n'existe pas de solution « clef en main ». Les solutions sont à rechercher par chacun d'entre nous et de manière consensuelle. Ce qui suppose un minimum d'échanges sur qu'est-ce qu'apprendre et comment organiser les apprentissages. »* (Psychologue, 4, i).

Outre le lien établi entre la persistance de la pratique du redoublement avec une conception peu dynamique des apprentissages et une prégnance des programmes annuels attachés aux différents niveaux d'enseignement, l'analyse des réponses met en évidence ce que nous appellerons provisoirement le « cercle peu vertueux du redoublement » : le recours à cette pratique est en moyenne sévèrement critiqué par ces enseignants[1] et, en même temps, son non-recours apparaît être peu envisageable en l'état : *« Je pense que cette question du redoublement met mal à l'aise chacun d'entre nous car nous savons que ce n'est pas une bonne mesure mais que s'en passer est difficile dans l'organisation actuelle de l'école. »* (ZIL, 24, i). Quant à son abolition (contrainte), elle apparaît peu souhaitable, et ce principalement pour deux raisons : d'une part, parce que cela aurait pour conséquence de *« […] fragiliser tout le système actuel. Cela devrait être accompagné d'autres mesures qui vont dans le même sens d'une autre organisation de l'enseignement. »* (E, 21, h) et, d'autre part, parce que cette décision d'autorité serait *« […] mal prise par les enseignants car ils auraient l'impression que les élèves pourraient « passer » sans même travailler et qu'ils n'ont plus de prise sur eux. Ce serait considéré comme une remise en cause de leur pouvoir de décision. Ils se sentiraient discrédités et déboussolés. »* (ZIL, 10, h). Nous percevons ici encore de nombreuses réticences à une telle « politique de fuite en avant » au sens où l'entend ROCHEX[2] (2001) car source d'un profond désarroi sur le sens donné (et que les enseignants eux-mêmes peuvent donner) au métier d'enseignant.

---

[1] Deux enseignants « hors classe » sur trois jugent cette pratique inefficace. Le tiers restant conditionne l'efficacité de cette mesure à un niveau d'enseignement spécifique (grande section de maternelle, CP) et à l'adhésion de l'enfant et de sa famille, adhésion « finalisée » par la mise en œuvre partenariale d'un projet d'aide personnalisée.

[2] J.-Y. ROCHEX, "Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche", Revue des sciences de l'éducation 23 (2) (2001) : 339-355.

Autrement dit, il n'apparaît pas si simple de s'extraire du « cercle pernicieux » du redoublement si cette question est traitée isolément car *« […] on a l'impression de tirer le fil d'une pelote au fur et à mesure qu'on réfléchit sur le redoublement et sur comment procéder pour faire autrement. »* (Psychologue, 8, i). C'est pourquoi plusieurs de ces enseignants, au nombre de douze exactement, regrettent que cette réflexion soit toujours conduite dans l'urgence des décisions à prendre sur-le-champ et qu'elle *« gagnerait à faire l'objet d'un débat moins passionnel et plus en profondeur »* (E, 24, i).

Cette prise de distance est d'autant plus nécessaire que les contraintes inhérentes à la responsabilité quotidienne d'une classe jouent d'une part un rôle modérateur vis-à-vis des éléments à charge contre le redoublement et, d'autre part, enlèvent du crédit aux autres enseignants qui n'y sont pas confrontés. Or, nous rencontrons dans les écoles primaires françaises des enseignants dont la fonction les situe parfois dans cet entre-deux : les directeurs d'école dont une des missions est d'« *aider au bon déroulement des enseignements en suscitant au sein de l'équipe pédagogique toutes les initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans le cadre de la réglementation*[1] », tout en ayant encore, dans la très grande majorité des cas, la responsabilité d'une classe.

II.2.2. Des acteurs et des témoins privilégiés : les directeurs d'école

Rappelons succinctement que, dans le premier degré, la direction d'une école ne renvoie pas à un statut de chef d'établissement mais à une fonction dont les deux composantes principales s'articulent autour d'une double préoccupation : à caractère externe d'une part (jouer le rôle d'interface entre l'école et les différents partenaires : les familles, les instances pédagogiques et administratives, les autorités locales…) et à caractère interne d'autre part (assurer la coordination entre les maîtres et animer l'équipe pédagogique). Cette fonction est reconnue par l'administration de deux manières : par l'attribution d'une

[1] Décret n° 89-122 du 24 février 1989 (B.O.E.N. n° 10 du 9 mars 1989).

indemnité financière spécifique et par l'octroi d'un « crédit temps » se concrétisant par des décharges hebdomadaires lorsque l'école est composée de plus de deux classes (le volume horaire de ces décharges est corrélé au nombre de classes et tient compte des moyens de remplacement du département). Il est inopportun de penser que cette fonction incombe systématiquement aux enseignants volontaires ou / et valorisés par la hiérarchie eu égard à leur expérience et leur implication professionnelles. Les situations sont très variées et peu comparables, allant du jeune professeur des écoles sortant de l'IUFM chargé d'office d'une direction dans une classe unique à un(e) enseignant(e) expérimenté(e) responsable d'une école d'application[1] et parfois déchargé(e) à plein temps. À titre informatif, près du tiers des directeurs d'école constituant notre échantillon a au plus trois années d'ancienneté générale de service et, à l'opposé, un quart en a plus de vingt. Afin de rendre compatible la diversité de ces situations avec notre objet de réflexion, nous ne prendrons en considération que les écoles d'au moins trois classes, ce qui nous conduit à intégrer cent quarante-six d'entre elles dans cette analyse[2].

Notons par ailleurs que dans cet échantillon « filtré », aucun des directeurs d'école n'a en charge des élèves scolarisés au CP, ce qui corrobore une opinion habituellement admise dans la communauté éducative : enseigner au cours préparatoire suppose une disponibilité (d'esprit et de temps) entière et s'avère peu compatible avec une fonction dont chacun s'accorde à dire qu'elle ne cesse d'induire de plus en plus de responsabilités et de tâches administratives. Cette remarque n'est pas sans lien avec le constat établi périodiquement au niveau départemental selon lequel cette fonction de directeur d'école incombe désormais plus souvent, par défaut ou par stratégie professionnelle[3], à des enseignants peu

---

[1] Une classe d'application a comme titulaire un maître formateur (enseignant titulaire d'un C.A.F.I.P.E.M.F.) qui est déchargé huit heures par semaine afin de travailler en étroite collaboration avec les stagiaires qu'il accueille périodiquement et avec les formateurs de l'IUFM. Une école est dite d'application lorsqu'elle comporte au moins trois classes d'application, avec à sa tête un maître formateur inscrit sur une liste d'aptitude spécifique.

[2] Parmi ces 146 écoles, 102 (69,9 %) ont au plus cinq classes, 30 (20,5 %) ont entre six et huit classes et 14 (9,6 %) ont neuf classes ou plus.

[3] Par défaut, car nombre de ces postes de direction restent vacants à l'issue du premier mouvement des enseignants : les plus jeunes, qui ont plus de probabilités que les autres de ne pas avoir obtenu satisfaction lors de ce « tour initial », se voient proposés de telles responsabilités lors du deuxième mouvement. Par stratégies, car certains considèrent ces postes de direction comme une opportunité de rester dans une zone géographique privilégiée (les agglomérations urbaines, dijonnaise en particulier) peu accessible en tant qu'adjoint.

« aguerris » : ainsi, près de deux tiers des cent quarante-six écoles considérées sont dirigées par des enseignants ayant moins de six années d'expérience, seules les écoles de plus de huit classes sont encore la « chasse gardée » d'enseignants très expérimentés qui gèrent au mieux leur fin de carrière (notion de « bâton de maréchal »).

Parmi les nombreuses missions incombant aux directeurs, l'une a trait au projet d'école qui, dans l'esprit des tutelles, concrétise la volonté de placer l'enfant au centre du système éducatif, en prenant en compte la diversité des situations dans lesquelles il évolue.

II.2.2.1. Du projet d'école aux élèves en difficulté au cours préparatoire

Au cœur de cette préoccupation, est affichée la recherche d'une amélioration des acquisitions scolaires de tous les élèves, en particulier par « *une organisation de l'école et de la classe permettant de mieux respecter la notion de rythme, qui se traduit chez l'enfant à la fois par des vitesses et des cheminements d'acquisitions différents, et d'assurer une cohérence plus grande des apprentissages disciplinaires*[1] ». Ainsi décelons-nous dans cet objectif majeur l'affirmation d'une triple continuité (de la pédagogie, des enseignements et des parcours scolaires) afin de « *solidariser les années scolaires et les cycles*[2] » selon l'expression de FÉROLE *et alii* (1991, 255). Le projet d'école est considéré par les responsables éducatifs comme une manière privilégiée d'accroître la lisibilité, la cohérence et l'articulation dans le temps des actions pédagogiques. À ce titre, il est présenté comme une « arme » supplémentaire pour enlever du crédit aux redoublements abusifs, en cours de cycle et au CP en particulier.

---

[1] Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990 (B.O.E.N. n° 9 du 1er mars 1990).
[2] J. FÉROLE, J. RIOULT & D. ROURE, Le projet d'école, (Paris : Hachette, 1991) 255.

Cependant, au même titre que la notion de cycle d'enseignement, de nombreux rapports officiels ont souligné à plusieurs reprises combien cette idée généreuse était diversement comprise et déclinée dans (et par les) écoles. Reposant sur une analyse préalable des besoins des élèves, le projet d'école a pour vocation de se traduire en actions hiérarchisées et articulées autour d'objectifs prioritaires à caractère disciplinaire ou transversal, déclinées dans toutes les classes et organisées sur une période de trois ans.

Dans notre échantillon constitué des écoles de trois classes ou plus, la maîtrise de la langue orale et écrite, citée sous des formes diverses dans plus de neuf cas sur dix, recueille presque tous les suffrages. De manière récurrente, le souci d'aider prioritairement les élèves en difficulté est affiché explicitement soit en leur permettant de mieux appréhender les attentes institutionnelles et les contraintes inhérentes à tout acte d'apprentissage (par exemple en promouvant des actions liées à l'éducation à la citoyenneté ou en élaborant des contrats individuels de réussite), soit en leur permettant de mieux tirer profit des apprentissages réalisés (ou de les conforter) au travers d'activités « mutualisantes » (en participant par exemple à un atelier d'expression poétique ou à la réalisation d'un journal scolaire). Le caractère spécifique du cours préparatoire transparaît de nouveau avec vigueur lorsque nous analysons précisément les actions inscrites dans les différents projets d'école, avec une prépondérance des actions favorisant l'apprentissage de la lecture soit explicitement (des activités de lecture conduites à la bibliothèque de l'école), soit indirectement (des décloisonnements thématiques avec les autres classes).

Les directeurs d'école témoignent à l'unisson d'initiatives ou de dispositifs transitoires dont l'objectif affiché est de venir spécifiquement en aide aux élèves les plus jeunes de l'enseignement élémentaire. Le tableau ci-après répertorie par ordre de fréquence les quatre principales actions conduites par les équipes pédagogiques « ordinaires » (hors interventions des RASED ou des partenaires extérieurs spécialisés). Les décloisonnements et les échanges de service sont les deux modalités les plus fréquemment citées dans les actions réellement conduites et susceptibles d'aider efficacement les élèves de CP dans leurs apprentissages fondamentaux. Ces deux organisations sont de nature différente : les décloisonnements s'opèrent à partir des compétences ou des vœux des enfants (exprimés à

partir de propositions émises par les enseignants) et permettent ainsi de constituer des groupes de besoins spécifiques en brisant l'entité pédagogique habituelle, la classe, tandis que les échanges de services s'opèrent à partir des aptitudes ou des souhaits des enseignants et correspondent à un transfert réciproque de compétences. Dans quatre cas sur dix, les élèves de CP bénéficient simultanément de ces deux types d'organisation pédagogique.

Tableau 50 : Les actions conduites dans les écoles auprès des élèves en difficulté au CP

	Effectifs des modalités	% des répondants
Les décloisonnements	96	65,7
Les échanges de service	74	50,7
Les ateliers de lecture	47	32,2
Le tutorat, le parrainage	45	30,8
Total :	262	---

Rappel : plusieurs questions du questionnaire école, dont celles-ci, étaient « ouvertes » et autorisaient des réponses multiples et argumentées, d'où un total des modalités (262) largement supérieur au nombre d'interviewés. Les pourcentages traduisent ainsi le poids des actions conduites par rapport à l'échantillon de référence.

Lecture : parmi les 146 questionnaires de directeurs d'école pris en compte, 96 d'entre eux (65,7 %) font écho aux décloisonnements des classes pour venir en aide aux élèves repérés en difficulté au CP.

Les ateliers de lecture, cités en tant que tels et dont l'objectif déclaré est de multiplier « les rencontres de lecture » tout en sensibilisant les élèves quant aux différentes facettes et fonctions de cette activité intellectuelle fondamentale (le plaisir de lire, la découverte des différents supports de lecture, les rencontres avec des conteurs ou des personnes âgées…), concernent un tiers des écoles et témoignent de la préoccupation récurrente des équipes pédagogiques à multiplier les entrées dans ce domaine d'apprentissage qui apparaît

caractériser à part entière et à lui seul cette classe de cours préparatoire. Enfin, nous relevons la propension des écoles à favoriser les aides apportées par les élèves eux-mêmes qu'ils soient scolarisés au CP (un tuteur) ou dans une classe de niveau supérieur (un parrain), ce qui dénote un enrichissement des pratiques pédagogiques et un assouplissement du cadre de référence habituel dans lequel le maître est le seul dépositaire du savoir et le garant des démarches d'apprentissage.

En poursuivant nos investigations et en portant attention aux nombreuses suggestions formulées par les directeurs d'école pour aider plus et mieux les élèves en retrait au CP[1], il ressort des analyses que trois types de propositions sont largement plébiscités, dont l'un d'entre eux est intimement lié à notre sujet de réflexion. La première famille regroupe les propositions ayant pour objectif d'améliorer les conditions de scolarisation en réduisant d'une part les effectifs des classes (le seuil symbolique de vingt élèves est cité dans un cas sur deux) et, d'autre part, en augmentant le nombre d'adultes présents à l'école afin d'institutionnaliser des temps d'aide et de soutien au sein de petits groupes tout en mettant en œuvre efficacement les programmes personnalisés. Le souhait de constituer plus fréquemment un groupe classe avec les seuls élèves de cours préparatoire s'inscrit dans ce registre, même si plusieurs travaux de recherche, en particulier ceux conduits par LEROY-AUDOUIN et MINGAT (1995), nous rappellent que la scolarisation en cours multiple ne pénalise pas les élèves sur le plan des acquisitions scolaires. Les requêtes liées à l'amélioration des actions de prévention et de prise en charge des difficultés d'apprentissage constituent la seconde famille. Ces doléances s'expriment principalement sous deux formes : permettre aux RASED de mieux fonctionner en étant effectivement « opérationnels » (des enseignants dans chacune des trois spécialités) tout en favorisant leur expansion, mieux former les enseignants à tenir compte de l'hétérogénéité des compétences des élèves dans leurs pratiques quotidiennes.

---

[1] Nous notons que les réponses à cette question (*En tant que responsable pédagogique d'une école, quelles sont vos suggestions afin d'aider plus efficacement les élèves repérés en difficulté au CP ?*) ont été particulièrement argumentées. Dans plus de trois cas sur quatre, nous relevons au moins quatre propositions de nature différente.

Tableau 51 : Les suggestions des directeurs d'école pour aider les élèves de CP

	Effectifs des modalités	% des répondants
Améliorer le fonctionnement des RASED	98	67,1
Doter les écoles d'un adulte supplémentaire	75	51,4
Réduire les effectifs des classes de CP	69	47,3
Mettre réellement en place les cycles, améliorer les liaisons GS - CP et CP - CE1	35	24,0
Améliorer la formation des enseignants	34	23,3
Privilégier le cours unique pour le CP	29	19,9
Former une véritable équipe pédagogique	26	17,8
Construire des évaluations communes	25	17,1
Associer plus et mieux les parents	20	13,7
Trouver des solutions collectives pour les élèves en difficulté	19	13,0
Élaborer des progressions disciplinaires communes	17	11,6
Multiplier les décloisonnements et les échanges de service	14	9,6
Total :	461	---

Lecture : parmi les 146 directeurs d'école considérés, 98 d'entre eux (67,1 %) suggèrent un fonctionnement plus efficace des RASED.

Enfin, et ce troisième axe nous rapproche fortement de notre objet de recherche, nous relevons des propositions « à portée interne » (sans aide humaine extérieure à l'école ou moyens financiers supplémentaires) susceptibles de favoriser un fonctionnement plus efficace et plus cohérent des équipes pédagogiques : elles ont principalement pour trait les échanges didactiques (l'enseignement de la lecture du CP au CM2), la construction d'évaluations et d'outils communs ainsi que les réflexions sur des thématiques récurrentes (les cycles, les parents, les élèves en difficulté). Ainsi, près de la moitié des directeurs constate, parfois amèrement, que les cycles d'enseignement ne « vivent » pas (notion de « cadre vide ») et que ce sujet est peu abordé (parfois éludé) dans les réunions institutionnelles alors qu'il l'est plus fréquemment dans les discussions de type informel.

Lorsque la question des parcours scolaires est traitée, elle ne l'est pas dans des conditions (étude d'un cas particulier, attente d'une décision) qui autorisent des échanges de points de vue constructifs et inscrits dans le long terme. Cette remarque, à laquelle plusieurs enseignants « hors classe » souscrivent, prend un sens particulier lorsque du redoublement il s'agit plus précisément.

II.2.2.2. Un regard équivoque sur les pratiques de redoublement

Dans ce concert des propositions émises pour venir plus efficacement en aide aux élèves, le redoublement n'apparaît pas être en tant que tel une solution à privilégier. Cependant, les positions des directeurs d'école ne se démarquent pas significativement de celles de leurs adjoints lorsqu'il s'agit de se prononcer quant à la pertinence d'une telle décision en fin de cours préparatoire : ils y sont favorables dans les mêmes proportions et considèrent que les difficultés avérées de lecture justifient une seconde exposition à ces apprentissages fondamentaux. Autrement dit, les suspicions d'efficacité limitée de cette mesure, parfois exprimée à d'autres niveaux d'enseignement, ne « résistent » pas à l'emprise du CP. Les apprentissages ordinairement réalisés dans cette classe sont considérés trop importants (notions de quantité et de qualité des acquisitions se concrétisant dans la constitution d'un socle à partir duquel s'élaborent nécessairement les autres apprentissages attachés aux niveaux d'enseignement supérieurs) pour qu'une telle décision puisse être remise en question a priori, en dehors du champ de connaissance des cas particuliers. Ressurgit ici l'idée selon laquelle l'enseignant de CP et l'équipe du « cycle 2 » sont les mieux « placés » pour prendre la décision la plus adaptée à la situation de chaque enfant. Les opinions sont moins favorables lorsque cette décision concerne des élèves scolarisés dans le dernier cycle primaire, au CM2 en particulier : près d'un directeur d'école sur deux considère qu'elle constitue une solution « par défaut » qui ne permet que rarement aux élèves de combler leurs lacunes et d'intégrer le collège dans des conditions réellement satisfaisantes.

Il serait toutefois usurpé de considérer que le regard de ces responsables pédagogiques soit d'une clémence absolue envers les pratiques de redoublement qu'ils observent dans leur

école. En effet, près de sept directeurs sur dix témoignent ouvertement de la variété des points de vue et, dans une proportion moindre (56 %), de la difficulté à en parler sereinement dans les réunions institutionnelles. Or, le redoublement est rarement absent des débats puisque, dans neuf cas sur dix[1], cette question est inscrite au moins une fois dans l'année à l'ordre du jour d'un conseil des maîtres ou d'un conseil de cycle.

Tableau 52 : Les directeurs et l'opportunité d'un débat sur le redoublement dans l'école

Pensez-vous qu'il soit souhaitable de débattre collectivement du redoublement ? Pourquoi ?	Effectifs des modalités	% des répondants
Oui	76	52,0
Cohérence des pratiques	*11*	*26,3*
Débat constructif	*34*	*44,8*
Question importante	*8*	*10,5*
Recherche d'autres voies	*14*	*18,4*
Non	48	32,9
Décision d'ordre individuel	*13*	*27,1*
Source de conflits	*26*	*54,8*
Pas de position de principe	*9*	*18,7*
Ne sait pas	14	9,6
Non-réponses	8	5,5
Total	146	100,0

Lecture : parmi les 146 directeurs d'école considérés, 76 d'entre eux (52 %) sont favorables à ce que la question du redoublement soit débattue collectivement en dehors des « études de cas ». Parmi ces derniers, 11 d'entre eux (26,3 %) justifient leur réponse en considérant que le débat favorise la cohérence des pratiques en la matière. Nous notons que les positions favorables ou défavorables ne se réfèrent qu'à un seul argument, d'où un total des modalités des réponses égal à celui des questionnaires pris en compte dans cette analyse.

[1] Considérant les 138 réponses affirmatives (sur 146), la manière dont le redoublement est appréhendé lors des réunions de travail se décline ainsi : jamais (7,2 %), occasionnellement : une fois par an (32,6 %), régulièrement : deux ou trois fois par an (34,2 %) ou systématiquement (20,2 %). Les non-réponses à cette question représentent 5,8 %.

Pour autant, ce consensus ne se dessine pas lorsqu'il s'agit de se prononcer quant à l'opportunité de susciter des discussions sur ce sujet au sein de l'équipe pédagogique, et ce en dehors des « études de cas ». À la lecture du tableau de la page précédente, nous constatons que seul un directeur d'école sur deux considère que cette initiative est heureuse, permettant en particulier de débattre sereinement sans « personnaliser » la situation (un enfant particulier dans une classe particulière). Les autres arguments avancés en faveur d'une telle initiative méritent attention. Le premier d'entre eux (par ordre de fréquence) est relatif à la question de la cohérence des pratiques de redoublement au sein d'une école. Un recours trop différencié (d'une classe à l'autre, le CP excepté) apparaît peu souhaitable car ne favorisant pas la lisibilité du fonctionnement de l'école par les partenaires extérieurs, les parents en particulier. En évoquant spécifiquement l'opportunité d'envisager collectivement d'autres voies alternatives au redoublement d'une part et en considérant cette question comme digne d'intérêt d'autre part, plusieurs de ces responsables sont disposés à encourager une souplesse accrue des modalités de prise en charge des élèves, ce qui conduit sans doute à ne pas (ou plus) les circonscrire dans un cadre de fonctionnement (temps, espace, enseignant) prédéterminé et rigide.

À l'opposé, un tiers des directeurs d'école se déclare réticent à « sortir le redoublement de sa quotidienneté » en lui accordant une place particulière dans les débats internes à l'école, et ce principalement par crainte que ce sujet ne révèle des positions tranchées qui fragilisent les relations professionnelles. Plusieurs propos témoignent du caractère « potentiellement » sensible de cette question, parmi lesquels ceux recueillis auprès de ce directeur : « *C'est un sujet qu'il m'apparaît difficile d'aborder en réunion d'équipe car j'ai peur que la situation m'échappe un peu. Je crois que chacun d'entre nous a des convictions, sinon des certitudes, et qu'on accepte difficilement d'être contredit, surtout quand on enseigne depuis de nombreuses années.* » Deux autres arguments étayent les réserves émises par ces directeurs d'école dubitatifs, arguments qui s'enrichissent mutuellement en les mettant en perspective. La décision de redoublement est « de l'ordre » de la sphère professionnelle privée car prise par un enseignant à l'égard d'un élève de sa classe (et qu'il est censé connaître mieux que n'importe quel autre enseignant de l'école).

Cette capacité à décider de la poursuite ou de l'arrêt d'un cursus, au même titre que celle à évaluer ou à choisir un manuel scolaire[1] (en particulier le livre de lecture au cours préparatoire[2]), fait partie intégrante de la « professionnalité individuelle » : elle ne peut être aisément remise en question en lui adjoignant autoritairement une dimension collective. Et ce d'autant plus qu'il apparaît parfois peu souhaitable de définir une position de principe qui s'applique « en tout lieu et en tout temps » et de favoriser ainsi un traitement distancié de cette question du redoublement. Ce regard modéré, parfois énigmatique, des directeurs d'école est sans doute lié à l'essence même de leur fonction qui les invite, sans prérogatives hiérarchiques, à donner des impulsions et à suggérer des orientations, à favoriser les échanges au sein de leur établissement et à rappeler le cadre institutionnel tout en composant avec chacun des membres de leur équipe pédagogique.

Si ces enseignants sont rattachés (administrativement) et attachés (affectivement) à leur école, d'autres ont une fonction à vocation géographique plus étendue, ce qui les conduit (ou contraint) à s'intégrer périodiquement ou régulièrement dans plusieurs équipes pédagogiques. De par leur mobilité professionnelle, ces enseignants « hors classe » considèrent porter un regard plus distancié et plus nuancé sur les phénomènes scolaires (les élèves en difficulté, les pratiques pédagogiques et évaluatives, les cycles d'enseignement…) tout en sachant qu'en contrepartie, ils perdent un peu de crédibilité (aux yeux de leurs collègues chargés de classe) car moins exposés et sensibles aux contraintes inhérentes à la responsabilité quotidienne d'un même groupe d'enfants. À ce titre, le redoublement est perçu comme un sujet de conversation et de réflexion rarement absent de leur champ d'action, sujet sur lequel ils s'expriment volontiers et expriment leurs différences.

---

[1] MÉTOUDI et DUCHAUFFOUR (2001) montrent que si les enseignants n'ont pas toujours une vision précise des manuels et les choisissent (et utilisent) à partir de critères extrêmement variés et personnels, ils considèrent peu recevable l'idée selon laquelle ce pouvoir de décision puisse ne pas leur incomber.

[2] GERMAIN (2003, 100), chargé de mission à l'ONL, considère qu'au CP, le manuel de lecture a un statut particulier car « *il est souvent identifié à la méthode de lecture qu'il préconise dans ses références théoriques* ». En cela, l'idée d'être dépossédé de ce rôle apparaît incongru à bon nombre de ces maîtres.

II.2.3. Des enseignants « hors classe » plus sceptiques mais peu entendus

En effet, ces enseignants « hors classe » sont significativement plus critiques que leurs collègues quant à la pertinence de cette mesure. Outre leur défiance sur son efficacité pédagogique soulignée supra, ils apparaissent plus sensibles à deux facettes du redoublement qui n'avaient été que peu relevées dans les propos des enseignants chargés d'une classe au quotidien : le caractère injuste de cette décision car situé dans un contexte particulier et les conséquences psychologiques du redoublement chez l'enfant.

Le premier point est souligné par près d'un tiers des enseignants « hors classe » avec cependant une différence significative entre les deux groupes considérés : les enseignants assurant des remplacements[1] sont très sensibles à cet argument, comme les propos suivants nous le suggèrent : *« Elles* (les décisions de redoublement) *ne me paraissent pas aussi efficaces que les enseignants des classes le voudraient. Elles me paraissent surtout aléatoires car on peut redoubler ou pas selon les écoles ou l'enseignant, selon le niveau de la classe surtout. »* (Brigade, 20, d). Il est probable que, non attachés à un secteur articulé autour de quelques écoles et non circonscrits dans le champ de la difficulté scolaire, ces enseignants remplaçants sont les mieux à même d'en rendre compte.

Concernant le second point, relevé dans un quart des réponses, nous notons également une différence significative entre les deux groupes « jouant » cette fois en faveur des enseignants de RASED[2], lesquels soulignent plus fréquemment que la décision du redoublement n'est pas neutre pour l'enfant et sa famille. Le témoignage suivant exprime fidèlement ce point de vue : *« Il faut absolument limiter les conséquences psychologiques d'un échec et d'un redoublement. On parle rarement de ces conséquences. Je pense qu'il est d'autant plus important de les considérer que l'échec est précoce car l'enfant ne*

---

[1] Dix-huit enseignants remplaçants (39 %) font écho à cette facette de la décision pour neuf enseignants de RASED (22 %).
[2] Quatorze enseignants de RASED (34 %) font écho à cette facette de la décision pour huit enseignants remplaçants (17 %).

comprend pas nécessairement ce qui lui arrive. » (E, 20, d). Ces enseignants de réseau, de par la continuité de leur action[1] sur les élèves repérés en difficulté et les entretiens qu'ils conduisent avec les enfants et leurs familles, constatent que l'« onde de choc » provoquée par la décision de redoublement ne se limite pas nécessairement à la sphère scolaire : *« […] Trop souvent, on pense que l'élève l'accepte facilement parce que c'est pour son bien. Je rencontre parfois des enfants qui me parlent de leur redoublement plusieurs années après. Être redoublant marque les esprits de tout le monde, pas seulement celui de l'élève mais aussi celui de l'enfant. »* (G, 28, d). La facette « affective » du processus de la décision de redoublement est à leurs yeux insuffisamment connue et rarement prise en compte par les titulaires des classes.

Si ces positions des enseignants « hors classe » sont plus négatives vis-à-vis du redoublement (par leur intensité et leur étendue), quand bien même le point de vue des enseignants de RASED est souvent sollicité dans les réunions de cycles, il apparaît toutefois que le fait de ne pas être confronté au jour le jour à la gestion d'un même groupe-classe limite la portée de leurs arguments dans les prises de décision.

II.2.4. Une réflexion du redoublement soumise à l'emprise de la classe

En effet, nous relevons cette restriction dans près du tiers des réponses apportées par les enseignants de réseau, parmi lesquels ce rééducateur : *« Les enseignants ont du mal à concevoir que cette mesure qui a toujours existé puisse ne pas être efficace la plupart du temps. Comme nous n'avons pas de classe, nos arguments sont écoutés mais rarement pris en compte. Nous ne pesons pas bien lourd dans la décision car nous sommes peu crédibles. »* (G, 38, e). En ce sens, la notion de classe « agit doublement » sur le redoublement. Premièrement, elle participe très largement à sa genèse et à sa pérennité par

[1] Par continuité, nous entendons une action dont la durée ne se superpose pas systématiquement au découpage du cursus en années scolaires.

un cloisonnement des parcours scolaires, physiquement par des salles permanentes bien identifiées et symboliquement en étant articulée aux programmes annuels. Deuxièmement, c'est la gestion quotidienne d'une classe (et de la difficulté à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves quant à leurs compétences d'ordre scolaire) qui apporte du crédit à l'interlocuteur et qui définit le cadre dans lequel doit se situer la réflexion sur le redoublement. Autrement dit, la prépondérance de la classe dans notre système scolaire absorbe une partie de la réflexion sur le redoublement et, de ce fait, l'appauvrit et la limite.

À l'instar de la classe, les décisions de redoublement font partie intégrante du fonctionnement de l'École au point où elles sont perçues comme *« faisant partie du paysage et étant naturelles »* (E, 19, d). Le sort du redoublement est à ce titre intimement lié à celui de la classe que seule une réflexion plus large serait à même de remettre en cause. C'est ainsi que nous devons entendre les propos suivants : *« La gestion quotidienne d'une classe absorbe beaucoup d'énergie et prend le pas sur une réflexion approfondie à propos de la prise en charge des élèves tout au long de leur cursus primaire. S'interroger sur la pertinence du redoublement, c'est interroger l'École dans sa globalité. C'est accepter de ne plus être attaché à sa classe mais considérer que les groupes d'élèves qui nous sont confiés peuvent être provisoires et différents selon les moments de la journée. »* (ZIL, 2, i).

De manière globale, les principaux initiateurs du redoublement sont d'autant plus attachés à cette pratique qu'ils vivent au quotidien le morcellement et la rigidité d'un système dont ils ne parviennent pas à se départir car nombre d'entre eux n'ont pas renoncé à l'idée d'une linéarité et d'une hiérarchisation (prédéfinie) des apprentissages inscrits dans un laps de temps déterminé. Dès lors, il apparaît fructueux de connaître la position de leurs représentants professionnels à propos d'une pratique rarement absente des débats internes et des revues spécialisées.

II.2.5. Des organisations syndicales « embarrassées »

La représentativité des syndicats dans le corps enseignant, malgré une baisse sensible depuis une trentaine d'années, reste une des plus fortes parmi les différents secteurs professionnels[1]. Les décideurs politiques et les responsables éducatifs n'ignorent pas le pouvoir de ces interlocuteurs incontournables qui émettent des avis parfois tranchés (et tranchants) sur les questions scolaires. En analysant les entretiens conduits auprès de représentants de trois des quatre syndicats des enseignants du premier degré les plus importants[2], nous ne notons pas d'avis divergents sur cette question du redoublement qui a été récemment l'objet d'analyses ou de témoignages dans plusieurs publications départementales ou nationales[3].

Ces organisations syndicales apparaissent partagées entre la prise en compte des résultats de la recherche, qu'elles connaissent mieux que les enseignants eux-mêmes et qu'elles ne cherchent pas à taire, et la défense des intérêts corporatifs. Elles « rationalisent » cette ambivalence en attribuant la responsabilité des redoublements principalement aux gestionnaires et aux responsables du système éducatif. Le dédouanement des enseignants s'opère de la manière suivante : c'est une solution par défaut, prise dans l'intérêt de l'enfant, qui dénote un manque de moyens financiers et humains consacrés à la prévention des difficultés scolaires.

---

[1] J. GIRAULT, "Enseignants et syndicalisme dans la société française 19-20e siècles", IRES (Institut de Recherches Économiques et Sociales) 20 (1996).

[2] Trois organisations syndicales (sur les quatre sollicitées sur la base des résultats obtenus aux élections professionnelles départementales du 1er octobre 2003) ont donné une suite favorable à la proposition d'une rencontre qui avait un double objectif : d'une part, présenter le protocole de suivi des élèves de CP afin qu'aucun malentendu ne subsiste et, d'autre part, débattre de cette question du redoublement. Ces organisations sont les suivantes : SNUIPPP - FSU (Syndicat National Unitaire des Instituteurs, des Professeurs d'école et des PEGC - Fédération Syndicale Unitaire), SE - UNSA (Syndicat des Enseignants - Union Nationale des Syndicats Autonomes) et SGEN - CFDT (Syndicat Général de l'Éducation Nationale et de la recherche publique - Confédération Française Démocratique du Travail).

[3] A titre d'exemple, nous pouvons citer le dossier constitué par le SNUIPPP - FSU, "Le redoublement : passe ou impasse", Fenêtres sur cours 246 (2003).

Cependant, ce dédouanement ne signifie pas déresponsabilisation car il y a un large consensus pour dire que, parfois, ce sont les enseignants eux-mêmes qui s'évertuent à réactiver cette pratique à des étapes de la scolarité qui s'accordent mal avec la notion de cycle d'enseignement. Les positions de principe vis-à-vis du redoublement stricto sensu sont globalement défavorables et soulignent que les maintiens, dans leur forme la plus dynamique et la plus constructive, devraient être systématiquement privilégiés, ce qui suppose que les enseignants soient placés dans des conditions professionnelles (plus) favorables à leur mise en œuvre.

Toutefois, le statut particulier du cours préparatoire apparaît enlever un peu de discrédit à la répétition d'une année à l'identique dans le cas où les dispositifs d'aide souhaités (un enseignant supplémentaire par école, des effectifs maîtrisés, des enseignants de RASED plus nombreux…) ne sont pas effectivement mis en place. Ainsi, lorsque des élèves tirent très peu profit de leur première année de scolarisation élémentaire, en particulier dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de la maîtrise de l'écrit, le redoublement (en tant que recommencement d'une année scolaire entière) est considéré comme une mesure pertinente, voire nécessaire, car prévenant d'une « noyade annoncée ». La plupart du temps, il est utopique de miser sur la possibilité et sur l'efficacité d'un rattrapage au cours de la dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux. L'abolition autoritaire du redoublement au CP est envisagée avec beaucoup de réserve, essentiellement par crainte d'absence de moyens humains et financiers compensatoires pour mettre en place des interventions ciblées envers les redoublants potentiels. Pour l'heure, à défaut d'être révoquée, il est suggéré que cette mesure soit mieux balisée par les tutelles pédagogiques, en répertoriant les aspects centraux à considérer lors d'une telle décision et en (in)-formant mieux les enseignants.

Si les pratiques et les initiatives des enseignants en matière de redoublement sont analysées par leurs représentants syndicaux comme autant de signes d'un manque d'ambition du pouvoir politique, il apparaît fécond d'analyser minutieusement les témoignages de leurs

responsables les plus proches[1] qui sont à la fois les garants de l'application des textes réglementaires en vigueur (ils ont le pouvoir par exemple de s'opposer à toute proposition de maintien en cours de cycle, en particulier au CP) et les témoins privilégiés des pratiques professionnelles[2].

II.3. L'adhésion des inspecteurs au redoublement

Pour ces responsables éducatifs, le redoublement apparaît être un sujet périlleux et potentiellement subversif. Il recèle en son sein deux sources de conflit : un conflit interne, entre la fonction occupée (un représentant du pouvoir hiérarchique) et l'homme ou la femme ayant des convictions personnelles ; un conflit externe, avec les enseignants dont les pratiques (par leur fréquence ou leur inadéquation avec les textes officiels) suscitent parfois des débats contradictoires, des mises au point, voire des rappels à l'ordre.

II.3.1. Des réticences nombreuses et fortes

De manière globale, les inspecteurs n'accordent que peu de crédit aux mesures de redoublement même si plusieurs d'entre eux soulignent le caractère multiforme et riche de cette question : *« Les redoublements ne sont que des cas particuliers. De manière générale, je n'y suis pas favorable mais le problème est complexe car il y a plusieurs*

---

[1] A cet effet, des entretiens d'une durée moyenne de soixante-quinze minutes ont été conduits entre mai et août 2003 auprès de douze inspecteurs de l'éducation nationale (onze ont en charge une circonscription, un est adjoint à l'inspectrice d'Académie), enregistrés puis retranscrits dans leur exhaustivité. De larges extraits sont proposés dans les annexes. Les propos rapportés ci-après s'y réfèrent par le biais d'une numérotation qui, pour garantir l'anonymat, ne correspond pas à l'ordre alphabétique des circonscriptions habituellement utilisé dans ce département.

[2] Ces pratiques professionnelles, telles qu'elles sont définies dans le B.O.E.N. n° 43 du 24/11/94 en ce qui concerne les professeurs des écoles en fin de formation initiale, ne se restreignent pas aux pratiques d'enseignement stricto sensu. Elles englobent d'autres domaines tels que la gestion des parcours scolaires des élèves, le travail en équipe, la responsabilité éducative ou l'éthique professionnelle.

facettes : la nature des difficultés rencontrées, le niveau d'enseignement, le contexte (famille, école)… Ce que l'expérience m'a appris, c'est qu'en interrogeant les uns et les autres (les enseignants) *sur le redoublement, on a une idée assez précise de leurs conceptions de l'enseignement. »* (I.E.N. 8) En faisant référence dans un cas sur quatre aux résultats des travaux de recherche, ils rappellent que l'efficacité de cette décision est en moyenne faible ou limitée dans le temps : *« Le cas typique est le redoublant qui fait illusion au premier trimestre et qui s'effondre ensuite. L'effet du redoublement est très court. Nous savons bien que le jeu n'en vaut pas souvent la chandelle. Les chercheurs en Sciences de l'Éducation nous le rappellent régulièrement. »* (I.E.N. 3) La centration sur la facette la plus « exposée » de cette mesure, les apprentissages et les progrès scolaires réalisés, est forte. Un seul de ces responsables éducatifs évoque le caractère « blessant » de cette mesure pour l'enfant, en particulier lorsqu'elle concerne le cours préparatoire car *« commencer la scolarité élémentaire par un redoublement n'est pas neutre pour l'enfant lui-même. »* (I.E.N. 11)

Néanmoins, si les oppositions de principe au redoublement sont quasi-unanimes, elles ne résistent pas toujours à « la réalité du terrain ».

II.3.2. Des convictions confrontées à « la réalité du terrain »

Dans tous les cas, nous relevons dans les discours, à un moment ou à un autre, l'expression « décision par défaut », par manque de solutions alternatives au redoublement s'entend. Les propos de cette inspectrice en témoignent : *« C'est une mesure qui est malheureusement parfois nécessaire car il n'y a pas d'autres solutions. Elle doit être réfléchie et maîtrisée. C'est la plupart du temps une décision par défaut. »* (I.E.N. 2) Ainsi, la plupart de ces responsables éducatifs (dix sur douze très précisément) font part explicitement de cette « distorsion » entre leur position de principe défavorable à la notion même de redoublement et ce qui est observé (et raisonnablement possible de faire) sur le terrain : *« Je suis globalement opposé au redoublement mais parfois la réalité est autre :*

élèves en totale perdition, enseignant du cours supérieur inexpérimenté, demandes des familles…» (I.E.N. 12)

En tout état de cause, le manque d'information et de formation des enseignants à ce sujet est souligné dans plus de la moitié des cas. Ainsi, ce « défaut d'éclairage » restreint le champ des possibles et conforte la place occupée dans notre système éducatif par ce « mal nécessaire » qu'est le redoublement. C'est ainsi qu'un des inspecteurs déclare : *« Le redoublement fait partie intégrante de notre système éducatif. C'est pourquoi le remettre en cause peut paraître déraisonnable. Ne plus y avoir recours suppose qu'il puisse être envisagé de pouvoir s'en passer. Il ne suffit pas de prouver que le redoublement est peu efficace. Il faut convaincre les enseignants eux-mêmes qu'ils ont les cartes en main pour imaginer d'autres solutions. Le redoublement est souvent une solution de facilité pour les enseignants et pour l'École en général. »* (I.E.N. 5)

Quand bien même la mesure de redoublement ne recueille « a priori » que peu de suffrages favorables, nous relevons dans plusieurs discours une « faveur » accordée aux deux niveaux extrêmes de la scolarité élémentaire, plus marquée pour le CP (cité dix fois) que pour le CM2 (cité quatre fois). Les propos suivants rendent compte de ces deux « entorses » à la ligne de conduite : *« Au CP, le maintien s'impose lorsque l'enfant n'a guère plus de compétences que les enfants issus de maternelle. Dès lors, il est préférable de repartir sur de bonnes bases. En CM2, le passage au collège d'élèves aux compétences objectivement faibles est une question délicate car nous savons que le collège n'est pas à même d'apporter des remédiations pédagogiques satisfaisantes. »* (I.E.N. 9) Ainsi, le statut particulier du CP transparaît de nouveau avec force, à tel point qu'intégrer ce niveau d'enseignement dans de bonnes conditions apparaît nécessaire et justifie parfois un maintien préalable : *« En fin de grande section de maternelle, il y a de temps en temps des enfants qu'on n'imagine pas passer au CP au vue de la faiblesse de leurs compétences. Dans ce cas, le maintien est souvent proposé. »* (I.E.N. 12)

Lors de la première année élémentaire, les apprentissages réalisés dans différents domaines par la grande majorité des élèves sont spectaculaires. Par comparaison, ceux réalisés par les plus faibles apparaissent quasi-inexistants, ce qui atténue à la seconde année de CP son caractère de « copie conforme ». C'est ce que nous laisse entendre cet inspecteur : *« Au CP, c'est une sage décision quand les élèves ne sont pas du tout entrés dans l'apprentissage de la lecture (la « combinatoire »). Ainsi la seconde année ne sera-elle pas une année à l'identique. Par expérience, intégrer un CE1 avec des compétences trop faibles ne fait que « repousser » le problème d'une année. »* (I.E.N. 11) Dès lors, le cours préparatoire semble de nouveau « absorber » les convictions de principe défavorables à cette décision (de redoublement ou de maintien) et légitimer en quelque sorte cette dernière, même si le cadre réglementaire ne l'envisage qu'à titre exceptionnel.

Dans ce dernier cas, c'est d'un maintien dans le cycle d'enseignement dont il s'agit et non d'un redoublement. C'est une distinction fréquemment soulignée sur laquelle nous devons porter une attention toute particulière.

II.3.3. Redoublement ou maintien ?

L'unanimité est parfaite pour souligner combien ces deux termes véhiculent des conceptions différentes liées à la prise en charge des élèves mais, qu'en même temps, cette distinction n'entrouvre que (trop) rarement les portes des pratiques professionnelles. Écoutons à ce propos cet inspecteur : *« Le redoublement ne devrait pas exister en tant que tel (année à l'identique). D'ailleurs, re-doublement est un abus de langage. C'est une notion profondément ancrée dans les représentations, liée à la notion de classe et de programme. Il ne faut pas se cacher la vérité : il existe de nombreux redoublements et très peu de maintiens. »* (I.E.N. 12)

Même si le maintien s'accompagne d'un projet personnalisé[1] de l'élève tenant compte de ses compétences initiales et autorisant à ce titre *« des ouvertures, par exemple des activités communes avec les élèves du cours supérieur »* (I.E.N. 10), la moitié de ces responsables éducatifs est en accord avec leur collègue soulignant qu'*« en réalité, ce sont toujours des redoublements. Pour l'enfant, cela ne change rien car au bout du compte, il va perdre une année complète. »* (I.E.N. 3) En effet, la distinction suggérée porte plus sur la manière dont les compétences des élèves, freinés dans leur parcours scolaire, sont intégrées dans les pratiques pédagogiques que sur la conséquence en terme de « temps d'apprentissage ». Un maintien se traduit par un allongement de cycle tandis qu'un redoublement a pour conséquence un bis repetita d'un niveau d'enseignement : *« Le redoublement est une répétition à l'identique. Le maintien ouvre des portes (sur le papier) mais ce n'est pas suffisant. Il faudrait parler de « renforcement prolongé » pour qu'au bout du compte l'enfant ne perde pas une année. »* (I.E.N. 2)

Ainsi, si un « authentique » maintien est plus satisfaisant sur le plan intellectuel qu'un « traditionnel » redoublement, il est en réalité rarement décliné dans sa pleine mesure : *« L'idée de maintien est associée à une grille de compétences dites fondamentales qu'il est nécessaire de remplir, d'où la notion de projet individuel. On peut imaginer qu'en cours d'année il pourra rejoindre ses camarades d'âge comparable au cas où il ait suffisamment progressé. C'est très rare de le voir car cela suppose une autre façon de travailler et une vraie équipe de cycle. »* (I.E.N. 4) Si ces inspecteurs de l'éducation nationale s'accommodent tant bien que mal d'un usage parfois qualifié d'*« abusif ou de peu réfléchi »* (I.E.N. 5) du redoublement dans leurs circonscriptions de rattachement, ils identifient distinctement les raisons de la « survivance » et de la pérennité d'une telle pratique, en particulier au cours préparatoire.

---

[1] Le Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès, institué par la circulaire du 18/11/98 (B.O.E.N. n° 44 du 26/11/98), suggère de mettre en place une action spécifique en faveur des élèves en grande difficulté en s'appuyant sur leurs réussites et leurs motivations. Ce projet se doit d'être construit avec les élèves, en partenariat avec leurs parents.

II.3.4. Une double explication à la persistance de cette décision

En effet, l'analyse approfondie des réponses liées à la question de la persistance des redoublements au CP met en évidence deux lignes directrices articulées autour de la politique des cycles et de la place prépondérante de l'enseignant dans la décision d'orientation. La première d'entre elles a trait à l'échec global de la politique des cycles (relevé dans sept cas), échec dû à un déficit de pilotage, à des résistances du corps enseignant et à un manque de formation des équipes de terrain. Autrement dit, le recours au maintien en milieu de cycle apparaît être l'expression la plus visible de la difficulté des enseignants à ne plus raisonner exclusivement en termes d'exigences annuelles définies au sein d'une classe : *« Dans ce cas, lorsqu'il n'y a pas une maîtrise jugée suffisante des compétences attendues, les redoublements sont logiques. Comme les cycles ne sont pas intégrés aux pratiques professionnelles, il n'y a pas de raison pour que cela change en profondeur. »* (I.E.N. 6) Soulignons toutefois qu'aucun d'entre eux n'envisage la scolarité primaire comme un continuum rendant caduque la notion de cycle d'enseignement[1], laquelle fragmente le cursus en trois étapes et suggère « insidieusement » que la continuité des apprentissages est circonscrite à chacune de ces périodes. Si la notion de cycle est en moyenne perçue comme « déficitaire » dans les représentations ou pratiques pédagogiques des enseignants, l'équipe de cycle elle-même n'offre parfois pas toutes les garanties suffisantes pour envisager un parcours scolaire linéaire : *« Ce sont les vieilles habitudes. Il y a parfois des politiques d'école très tenaces. Certains enseignants ont peur d'un passage en cours supérieur qui mettrait les élèves en grande difficulté. C'est une mesure bienveillante qui part d'un bon sentiment. Parfois, cette mesure est prise parce qu'ils savent que l'enseignant de CE1 les délaissera ou les blâmera et que la notion de cycle d'enseignement n'existe que sur le papier. »* (I.E.N. 2)

Il est vrai, et c'est la deuxième idée force mise en évidence par cette analyse, que cette mesure d'orientation est (presque exclusivement) du ressort de l'enseignant de la classe

---

[1] La notion de cycle d'apprentissage, sur laquelle nous avons proposé une réflexion approfondie, ne présente pas ce « défaut de conception ».

(*« Il existe une grande opacité portant sur les processus de décision de maintien et / ou de passage. Théoriquement, la décision revient à plusieurs acteurs. En réalité, c'est l'enseignant de la classe qui décide et le conseil de cycle entérine systématiquement cette décision. »* I.E.N. 9), lequel n'envisage que difficilement qu'un avis extérieur quel qu'il soit puisse interférer dans sa décision : *« Au travers le redoublement, l'enseignant s'attribue un pouvoir énorme vis à vis des élèves et de leurs familles. C'est sa décision et il vit mal que l'on puisse douter de la pertinence de ce choix. C'est presque du domaine privé. »* (I.E.N. 7)

Ce n'est d'ailleurs pas l'intention des inspecteurs de le faire de manière ferme et systématique (sauf une exception) et ce principalement pour trois raisons. D'une part, car la recherche d'un dialogue constructif avec les enseignants de terrain prime, à leurs yeux, sur l'exercice « à tous crins » de l'autorité hiérarchique : *« C'est difficile de dire non aux enseignants. Il est nécessaire de comprendre, de dialoguer, de négocier plutôt que d'imposer.* (I.E.N. 5) D'autre part, parce que interdire « aveuglément » les maintiens en CP est susceptible de générer des attitudes défensives de la part des enseignants, attitudes jugées défavorables pour les élèves (*« Mais je sais bien que cela reporte souvent le problème d'une année car, ce qu'il faudrait modifier, c'est la manière dont l'École prend en charge les élèves, en particulier ceux dont les compétences scolaires sont les plus faibles. Le risque, c'est que certains enseignants se crispent et préfèrent laisser passer des élèves « tels quels » plutôt que de rentrer en conflit. »* I.E.N. 7). Enfin, parce que l'organisation actuelle de l'École restreint considérablement l'éventail des solutions alternatives au redoublement, ce qui est attendu puisque cette mesure y puise en grande partie sa raison d'être : *« Le redoublement a montré ses limites mais en même temps nous n'avons que peu de réponses autres. Nous sommes pour ainsi dire « piégés dans un cercle vicieux » : avoir recours au redoublement, c'est ne pas considérer les apprentissages comme une construction pierre après pierre, ce qui empêche d'envisager d'autres chemins possibles et ainsi renforce la position du redoublement.* (I.E.N. 11)

Ces responsables éducatifs qui, au travers une politique de circonscription redéfinie tous les trois ans, tentent d'insuffler leurs idées et leurs conceptions de l'enseignement, ont

aussi une tâche de régulation et d'évaluation des pratiques enseignantes. Le regard qu'ils portent sur cette mesure de redoublement n'échappe pas à cette dernière prérogative.

II.3.5. Un regard bienveillant et compréhensif

Dans les trois quarts des cas, les inspecteurs déclarent procéder à un rappel du cadre réglementaire ou dispenser une information dans le cadre des conférences pédagogiques annuellement organisées. Ce sont les redoublements en milieu de cycles (car envisagés seulement à titre exceptionnel dans les textes) et en fin de cycles (par leur fréquence, au CM2 en particulier) qui les alertent et déclenchent une intervention de leur part. Par intervention, nous devons entendre des questions d'approfondissement posées aux enseignants, des échanges et des confrontations de points de vue : *« C'est un point qui est abordé en conférence pédagogique dans certains secteurs géographiques pour faire évoluer les représentations et les pratiques. Un débat est alors initié pour comprendre pourquoi d'autres solutions ne sont pas proposées. Il me semble important de réfléchir ensemble sans heurter la sensibilité des uns et des autres. Je me méfie des positions de principe immuables qui s'appliqueraient partout et en tout temps »* (I.E.N. 10)

Minoritaires sont ceux, deux en l'occurrence, qui brusquent les choses en gardant une ligne de conduite inflexible. Cet inspecteur déclare ainsi : *« C'est un sujet qui fait l'objet de nombreuses interventions de ma part. Les enseignants connaissent mes réticences sur cette pratique. Ils connaissent le cadre restreint dans lequel les maintiens sont analysés et autorisés. C'est le fil conducteur de mon action. Je suis intransigeant dans ce domaine, en particulier lorsque c'est du CP dont il s'agit. »* (I.E.N. 4) Par opposition, un seul d'entre eux ne s'arroge pas le droit d'infléchir les verdicts des enseignants car considérant ces derniers comme les mieux à même de prendre la « bonne décision » : *« Non, pas spécifiquement car je pense que ce sont les équipes de terrain qui sont les mieux placées pour prendre ce type de décision. Les décisions contraintes ne fonctionnent pas. Quel crédit avons-nous lorsque nous privilégions la lettre plutôt que l'esprit alors que les enseignants sont confrontés au quotidien à la manière dont les élèves travaillent et*

évoluent ? C'est particulièrement vrai au CP où l'investissement et l'engagement professionnel des enseignants sont traditionnellement remarquables. (I.E.N. 6)

En filigrane de ces discours, nous percevons une certaine résignation. Ainsi cet inspecteur ne déclare-t-il pas : *« Devant l'immensité de la tâche, je ne sais parfois que dire ni que faire. J'ai l'impression que si nous discutons sérieusement de la pertinence du redoublement, nous sommes conduits à « reconsidérer » tout l'édifice scolaire. »* (I.E.N. 3) C'est ainsi que la recherche d'« un compromis acceptable » semble prendre le pas sur une application « brutale » des textes réglementaires ou sur la mise en œuvre hypothétique d'une idée jugée (trop hâtivement) utopique, celle de concevoir l'enseignement sans redoublement.

II.3.6. Interdire le redoublement est une éventualité qui divise

Le consensus autour de l'enracinement du redoublement dans des représentations et pratiques ancrées historiquement dans notre système éducatif ne résiste pas lorsque est envisagée cette mesure radicale, la prohibition pure et simple d'une telle décision quel que soit le niveau d'enseignement concerné : cinq inspecteurs y sont opposés, trois y sont globalement favorables tandis que les quatre autres ont un avis partagé.

Les réticences les plus marquées s'articulent autour du caractère illusoire des mesures dites coercitives, créant des crispations et étant peu à même de modifier en profondeur les pratiques professionnelles des enseignants. Ce point de vue met en avant les effets pervers éventuels d'une telle interdiction. Ainsi, cet inspecteur déclare : *« On ne change pas la société par décret. On ne travaille pas avec la peur du gendarme car, au bout du compte, ce sont les élèves qui en pâtiront. « Ils ne veulent pas qu'il redouble. Qu'il passe et on verra ce qui va se passer ! » diront certains enseignants. À quoi bon interdire tous les*

redoublements si, au bout du compte, la prise en charge pédagogique des élèves faibles n'est pas modifiée. » (I.E.N. 1)

Cependant, ces effets non désirés, s'ils semblent inéluctables en premier lieu, sont décrits par les plus convaincus comme limités dans le temps et supplantés par la suite par les effets positifs. En effet, cet « électrochoc » est de nature à susciter une prise de conscience collective et individuelle chez les enseignants : *« Il faut passer parfois par des situations de cet ordre pour transformer et favoriser un changement de point de vue. Les effets positifs d'une telle mesure seraient probablement supérieurs aux effets négatifs. Ce serait un mal nécessaire. À un moment donné, la prévention et l'information ne suffisent plus : une volonté politique forte dans ce domaine me semble utile, au même titre que celle initiée pour la sécurité routière par exemple. Cela marquerait sans doute les esprits.* (I.E.N. 8)

Quoi qu'il en soit, chacun d'entre eux a bien conscience que la question du redoublement (et de son éventuel abandon) est un sujet sensible car, dans ce domaine, *« chacun a des convictions fortes, des certitudes et des expériences positives à faire valoir. »* (I.E.N. 11) Traiter en profondeur cette question nous invite inévitablement à réfléchir à une réforme plus consistante car *« il faudrait repenser complètement l'organisation de l'école avec des parcours des élèves harmonieux, quelles que soient leurs compétences. C'est un véritable défi à l'heure présente. »* (I.E.N. 2) Ainsi, les propos de cet autre inspecteur résument assez bien le sentiment général : *« Dans le fonctionnement actuel, la marge de manœuvre est réduite. C'est pour cela que l'on tente de maîtriser les taux de maintien plus que de les remettre fondamentalement en cause. C'est un compromis entre de bonnes intentions et la réalité du terrain. Je pense que nous marchons sur des œufs car les enseignants pensent sincèrement que toute réforme doit s'accompagner de moyens supplémentaires. Or, ici, il ne s'agit pas de faire mieux avec plus mais de faire autrement. »* (I.E.N. 6)

Au terme de cette réflexion sur l'adhésion des adultes au redoublement, en particulier lorsqu'il concerne la première année de scolarisation élémentaire, nous comprenons mieux l'enracinement et la persistance d'une telle pratique. Cependant, nous devons poursuivre nos investigations afin, d'une part, de cerner ce que les enfants savent et pensent de cette mesure et, d'autre part, de prendre en compte ce que les redoublants et leurs familles en disent. Les analyses ci-après ont été organisées autour des questions précédemment exposées. Elles auront un double caractère : descriptif (par exemple, quel est le statut du redoublant chez les enfants non-redoublants ?) ou / et explicatif (par exemple, pourquoi les familles adhèrent-elles massivement à la décision du redoublement ?). Les analyses des propos des enfants seront essentiellement descriptives au regard du « matériau » linguistique généré par ces entretiens. Les commentaires seront volontairement enrichis de propos rapportés[1] (dans leur forme initiale) afin de rendre compte autant que faire se peut à la fois de la richesse et de l'authenticité des points de vue mais aussi de leur diversité. Cette place centrale accordée aux paroles des uns et des uns est sans doute une volonté affichée de rappeler que cette partie qualitative du travail doit beaucoup à la coopération des enfants et des parents.

[1] Les prénoms des enfants sont réels. Lorsqu'ils sont identiques, ils sont suivis d'une lettre pour les différencier.

III. Que savent et que pensent les enfants du redoublement ?

Cette première analyse s'appuie essentiellement sur les quarante-six entretiens auprès des enfants promus au CE1 (sauf pour le premier point dans lequel les redoublants sont intégrés). Elle rend compte de la manière dont ces enfants, à l'histoire scolaire courte, se sont accaparés cette notion. Sont-ils tous au fait de cette question ?

III.1. Les enfants connaissent-ils la signification de cette décision ?

À la question « *Est-ce que tu sais ce que veut dire redoubler*[1] *?* », sept enfant sur dix donnent spontanément une réponse adéquate mais nous notons de fortes variations puisque que 91,3 % des élèves « forts » de CE1 sont dans ce cas pour 73,9 % d'élèves « faibles » de CE1[2] et 51,4 % de redoublants de CP. Près d'un redoublant sur deux ne sait pas ou ne veut pas dire ce que redoubler signifie précisément. Nous ne sommes pas en mesure de déceler parmi les non-répondants ceux qui relèvent de la première ou de la seconde catégorie. Néanmoins, ce résultat corrobore les travaux de BYRNES (1990) qui ont révélé qu'un certain nombre d'enfants subissaient cette décision au point de ne pas être capables d'en dessiner les contours ni d'en saisir les enjeux.

---

[1] En cas de non-réponse initiale, la question était reformulée avec des mots de la même famille tels que redoublement ou redoublant.

[2] La différence entre ces deux groupes est cependant non significative [t(44) = 1.56, ns] au seuil de 5 %. Ceci est le résultat d'un test qui compare les moyennes (des réponses positives obtenues à ladite question) des deux groupes considérés. La valeur du t de Student calculée (égale dans notre cas à 1,56) est inférieure à la valeur théorique (égale à 2,02) au seuil de significativité de 5 % (habituellement retenu en sciences sociales) avec un nombre de degrés de liberté égal à 44 [= 23 + 23 - 2]. Rappelons en effet que, pour deux échantillons indépendants respectivement de taille N1 et N2, le t de Student se base sur (N1 + N2 – 2) degrés de liberté. Dès lors, nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de ces deux groupes.

Tableau 53 : La signification du mot « redoubler » chez les enfants

Effectifs	Oui	Non	Total
CE1 « forts »	21	2	23
CE1 « faibles »	17	6	23
Redoublants de CP	18	17	35
Total :	56	25	81

Parmi les définitions recueillies, certaines sont élaborées (*Ariana : « Être une seconde fois dans le même niveau d'enseignement. »*), d'autres sont pragmatiques (*Élodie : « Ça veut dire que tu passes pas. »*), d'autres enfin dénotent d'une interprétation déjà prononcée du « métier d'élève »[1] (*Lucas : « Ça veut dire se refaire une classe. »*). La moitié des répondants donne une définition du redoublement attachée au CP (*Prescillia(a) : « Redoubler, ça veut dire rester au CP. »*), voire strictement attachée à ce niveau (*Youssef : « Ça veut dire pas aller au CE1. C'est le CP qu'on redouble, après on redouble plus. »*). Au cœur des cinquante-six réponses positives, il est intéressant de relever la fréquence des verbes utilisés par les enfants pour proposer une définition : passer (19), rester (17) et refaire (16) se démarquent significativement par leur fréquence (les verbes retourner (8), recommencer (7) et reprendre (3) complétant cette liste). Nous relevons une prépondérance des verbes liés à des actions physiques, de mouvement (ou d'inertie), ce qui nous laisse à penser que la notion de parcours scolaire (avec des obstacles à franchir périodiquement) est déjà présente.

[1] En référence aux travaux du sociologue Philippe PERRENOUD (1995, 248) qui considère que, au fur et à mesure de son expérience, « *l'écolier acquiert les savoirs et les savoir-faire, les valeurs et les codes, les habitudes et les attitudes […] de l'organisation scolaire.* » De ce fait, l'élève développe des stratégies (plus ou moins conscientes) pour s'accommoder des contraintes inhérentes à ce type d'organisation. Chaque enfant apprend son métier d'élève, notion dont le lien avec le sens accordé au travail scolaire a été analysé finement par ce même auteur (2000, 171-186).

Au-delà de la signification du mot « redoublement », il est intéressant de savoir si cette idée préoccupe ou non tous les élèves de cours préparatoire. C'est ce que propose l'analyse suivante qui, comme toutes les analyses ultérieures de ce sous-chapitre, a pour base exclusive les entretiens auprès des quarante-six élèves promus au CE1.

III.2. La peur du redoublement n'est pas partagée par tous les enfants

À la lecture du tableau ci-dessous, lequel synthétise les réponses générées par la question « *As-tu eu peur de redoubler au CP ? Pourquoi ?* », nous pouvons souligner une différence significative entre les deux populations scolaires considérées[1]. Proportionnellement, les élèves « forts » se sont sentis « doublement » moins concernés par un redoublement au CP que leurs pairs dits « faibles ». Cette différence est significative ([t(40) = -3.21, ***[2]]).

Tableau 54 : La peur de redoubler au CP chez les enfants promus au CE1

Effectifs	Non	Oui	Ne sait plus	Total
CE1 « forts »	20	2	1	23
CE1 « faibles »	10	10	3	23
Total :	30	12	4	46

[1] Il est nécessaire de préciser que les non-répondants à la question précédente ont été intégrés à cette analyse après qu'une information complète sur la signification du redoublement leur a été donnée (et après vérification de la compréhension de celle-ci).

[2] Cette différence est significative au seuil de 1 % : il existe moins d'une « chance » sur cent de se tromper en affirmant que les promus « forts » se sont sentis, en moyenne, moins concernés par un redoublement au CP que les promus « faibles ». Le nombre de degrés de liberté est égal à 40 (= 42 - 2) car seules les réponses affirmatives ou négatives sont prises en compte. Il est à noter que cette différence reste significative au seuil de 1 ‰.

Les élèves « forts » ont bien conscience de leurs acquis (neuf sur dix déclarent qu'ils se savent « bons élèves »), de la manière dont ils se situent dans la classe (ils estiment faire partie de la « tête de classe ») et des mécanismes de désignation des redoublants. À l'inverse, un élève « faible » sur deux ayant donné une réponse effective s'est senti concerné par cette décision, en particulier à cause de compétences en lecture et en orthographe jugées insuffisantes ou faibles. Pour les dix autres élèves « faibles » ayant déclaré de ne pas avoir eu peur de redoubler le CP, le principal argument (pour six d'entre eux) est de dire qu'ils savaient que d'autres élèves de la classe (en nombre suffisant) avaient des résultats inférieurs aux leurs, suffisamment inférieurs pour se sentir « provisoirement protégés ». *Steven(a)* dit ainsi : *« Y'en a qu'un ou deux par classe qui redoublent. »*

Ainsi, nous pouvons considérer que nombre d'enfants évaluent bien les risques qu'ils encourent en fonction de leurs compétences stricto sensu ou des caractéristiques scolaires de leurs camarades. Poursuivons notre réflexion en analysant les raisons invoquées par les enfants justifiant une telle décision.

III.3. Pourquoi fait-on redoubler ?

Le tableau ci-après présente par ordre d'importance les raisons avancées par les enfants. Eu égard à l'âge de ces derniers, la richesse et la diversité des explications sont à souligner. La responsabilité de l'élève est presque systématiquement engagée aux yeux des enfants non-redoublants. Elle l'est totalement lorsque ces derniers sont de niveau « fort » (la première modalité recueillant dans ce cas 90 % des suffrages). La raison principale s'articule autour de compétences insuffisantes, avec un domaine de prédilection, la lecture. La référence aux problèmes de comportement est à mettre en perspective avec l'image négative du redoublant qui sera évoquée infra. Notons enfin le recours à des explications « contextuelles » (la sévérité de l'enseignant, la position de l'élève dans son groupe-classe) qui est l'apanage des enfants de niveau « fort ». La remarque d'*Erwan* est éclairante à ce

sujet : *« Des fois, le redoublement, ça dépend pas seulement de toi. C'est le maître qui décide si tu passes ou pas. S'il est sévère, ça complique les choses. »*

Tableau 55 : Les motifs du redoublement chez les non-redoublants

	Effectifs des modalités	% des répondants
Les enfants travaillent mal, leurs résultats sont insuffisants.	35	76,1
Les enfants n'ont pas appris suffisamment leurs leçons.	10	21,8
Les enfants font des « bêtises », ils n'écoutent pas la maîtresse.	9	19,6
Les enfants ne savent pas lire.	4	8,7
La maîtresse est sévère.	4	8,7
L'enfant est parmi les deux derniers de la classe.	3	6,5
Total :	65	---

Lecture : parmi les 46 répondants à cette question[1] (aucune non-réponse), 35 d'entre eux (76,1 %) font référence à l'insuffisance des résultats scolaires.

Si les enfants considèrent globalement cette décision comme la conséquence directe de résultats scolaires trop faibles, nous devons maintenant les questionner sur la gravité d'un tel coup d'arrêt sur le chemin des apprentissages.

[1] Plusieurs arguments peuvent étayer une même réponse, d'où un total des effectifs des modalités de la réponse (65) supérieur au nombre de répondants (46). Les pourcentages, calculés en « base répondants », ne sont pas additionnables. Ce commentaire s'applique ainsi à tous les tableaux ultérieurs qui rendent compte de plusieurs éléments de réponse attachés à une même question.

III.4. Est-ce une décision grave aux yeux des enfants ?

En moyenne, un enfant sur deux (54,3 %) a conscience de la gravité d'une telle décision (41,4 % répondent que ce n'est pas grave à leurs yeux tandis que 4,3 % déclarent ne pas savoir). Nous ne notons pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves considérés.

Tableau 56 : Les arguments des enfants sur le caractère de gravité ou non du redoublement

Est-ce que c'est grave de redoubler ?	Effectifs	%
Oui	25	54,4
Non	19	41,3
Ne sait pas	2	4,3
Total :	46	100,0

Redoubler c'est grave car …	Effectifs des modalités	% des répondants
Le redoublant sait déjà « des choses », il va devoir tout recommencer	14	30,4
On perd une année.	11	23,9
On se retrouve avec des plus jeunes, on n'est pas comme les autres	7	15,2
Redoubler ce n'est pas grave car …		
On travaille mieux après.	10	21,7
On retrouve ses copains à la récréation.	3	6,5
On connaît mieux la maîtresse l'année suivante.	1	2,2
Je ne sais pas dire pourquoi.	5	10,9
Total :	51	---

Lecture : parmi les 46 enfants, 14 d'entre eux (30,4 %) font référence au fait que le redoublant sait déjà « des choses » et qu'il va devoir tout recommencer. Nous pouvons aussi considérer que cet argument est cité par 56 % des 25 enfants ayant répondu positivement à cette question.

Nous sommes surpris par la pertinence des arguments avancés par les enfants qui considèrent le redoublement comme une décision grave. L'idée de devoir tout recommencer et par là-même de perdre du temps sur le chemin normalisé des apprentissages scolaires chagrine nombre d'entre eux. Les propos de Loïc ne sont pas infondés : *« Oui c'est grave car tu perds ton temps de refaire les mêmes choses. Un redoublant a appris des choses tout de même. Il faudrait qu'il recommence que ce qu'il ne sait pas bien faire. »* Sept enfants sont sensibles au fait que redoubler induit de côtoyer ensuite des enfants plus jeunes et que cette différence devient ainsi visible[1]. Notons que six enfants « forts » articulent ces trois arguments dans des propos d'une grande cohérence et parfois inscrits dans un environnement médiatique omniprésent. Écoutons Pierre-Louis nous le dire : *« […] De toute façon redoubler le CP ça doit être grave, sinon on n'en parlerait pas autant à la télé en ce moment. »*

Les quatorze enfants ayant motivé leur réponse négative à cette question ont eu systématiquement recours à un seul argument. Les trois quarts d'entre eux pensent que les performances s'améliorent automatiquement lorsque l'année scolaire est répétée. Cléo dit ainsi : *« Redoubler c'est pas grave. Quand on travaille pas bien au CP, ça vaut le coup car après on travaille bien. Ça c'est sûr. »* L'idée que le redoublement est utile car générateur de progrès dans les apprentissages, suffisamment utile pour que « ça en vaille la peine », est déjà ancrée dans l'esprit de quelques-uns de nos très jeunes écoliers.

Si cette question du caractère plus ou moins grave du redoublement divise les enfants, celle qui interroge le caractère de « justice » d'une telle décision est d'une autre nature. Lors de la première partie de ce travail, en prenant appui en particulier sur les travaux de DUBET (1999), nous avons souligné que cette notion de justice scolaire pouvait être traitée selon plusieurs angles de vue. Soumise à l'appréciation de très jeunes écoliers, elle ne se laisse pas facilement appréhendée ou tout du moins se décline-t-elle de manière fort variée.

---

[1] Nous constaterons que cette préoccupation est largement partagée par les redoublants et par leurs parents.

III.5. Le redoublement est-il juste aux yeux des enfants ?

En effet, cette notion de justice n'est pas aisée à appréhender pour de jeunes enfants ou tout du moins se décline-t-elle de manière fort variée. De plus, il apparaît moins difficile de décrire une situation injuste et de dire éventuellement pourquoi elle est injuste. Nous l'avons constaté en posant plusieurs questions préalables permettant de s'assurer (en partie) que chaque enfant savait ce que juste ou « normal » signifiait. Bien que nous nous éloignions quelque peu de notre sujet de réflexion initial, il n'est pas inutile de rendre compte synthétiquement des observations initiées par ces questions préliminaires. Trois catégories d'enfants se différencient nettement. La première d'entre elle regroupe des enfants (quinze enfants précisément) qui donnent une définition non directement liée à des situations précises, avec un caractère d'abstraction et de généralisation affirmé. *Corentin* est de ceux-là : *« Quelque chose de juste, c'est lorsque c'est normal que ça soit comme ça ; il peut y avoir des choses justes ou injustes partout : à l'école, au travail, dans la vie. »* Ce premier groupe n'a en son sein que des enfants « forts ». Les vingt enfants de la seconde catégorie ne définissent la notion qu'au travers un ou des exemples référencés à un univers donné, scolaire le plus souvent. C'est le cas d'*Élodie* : *« C'est quand tu récites mal ta poésie et que la maîtresse te donne une mauvaise note. »* Enfin, la dernière catégorie est constituée de huit enfants « faibles » chez qui les mots juste, justice ou « normal » n'évoquent rien de manière spontanée. Pour ces enfants, plusieurs exemples leur ont été donnés. Ils devaient ensuite proposer une situation injuste et la caractériser. Seul un enfant n'y parviendra pas. Ainsi les informations du tableau de la page suivante ne concernent-elles que quarante-cinq enfants.

Six enfants sur dix déclarent que le redoublement est une décision juste, « normale ». L'idée qu'il est attendu de redoubler quand on ne travaille pas (suffisamment) bien est largement répandue (trois quarts de ces enfants citent cette proposition). Ce résultat est en accord avec l'analyse précédente sur les motifs liés à une telle décision. Cependant, nous pouvons souligner deux différences significatives entre les populations d'élèves considérées : i) l'idée que passer en CE1 serait trop périlleux au regard des compétences affichées et qu'il est préférable dans ce cas de redoubler est avancée exclusivement par les

enfants de niveau « fort » ; ii) les élèves de niveau « faible » rejettent plus que ces derniers la responsabilité sur l'enfant lui-même [t(25[1]) = -2.94, ***].

Tableau 57 : Les arguments des enfants sur le caractère juste ou non du redoublement

Est-ce que c'est juste, « normal » de redoubler ?	Effectifs	%
Oui	27	60,1
Non	14	31,1
Oui et non	2	4,4
Ne sait pas	2	4,4
Total :	45	100,0

	Effectifs des modalités	% des répondants
Redoubler c'est juste car …		
L'élève ne travaille pas bien, c'est de sa faute.	25	55,6
Sinon ce serait trop difficile en CE1.	6	13,3
Ça ira mieux après.	8	17,8
Ne sait pas dire pourquoi.	1	2,2
Redoubler c'est injuste car …		
Le redoublant va faire certaines choses qu'il sait déjà faire.	8	17,8
Si l'enfant ne veut pas, il ne faut pas le faire redoubler.	4	8,9
Le redoublant fait parfois de son mieux.	2	4,4
Les autres élèves passent, pas le redoublant.	2	4,4
Les enfants sont trop tristes après.	2	4,4
Total :	58	---

Lecture : parmi les 45 répondants, 25 d'entre eux (55,6 %) font référence à la responsabilité de l'élève. Nous pouvons aussi considérer que cet argument est cité par 86,2 % des 29 enfants ayant répondu positivement à cette question (dont deux de manière non tranchée).

[1] Le nombre de degrés de liberté est égal à 25 (= 27 - 2) car cette modalité (« L'enfant ne travaille pas bien, c'est de sa faute) n'a été émise que par les 27 élèves dont la réponse globale à la question était strictement affirmative.

Dans les réponses des enfants sensibles au caractère « injuste » d'une telle décision, nous retrouvons l'argument selon lequel l'élève, quelles que soient ses difficultés et ses lacunes, a réalisé des apprentissages que le redoublement va nier (ou tout du moins peu valoriser). L'idée selon laquelle le redoublement ne doit pas être imposé aux enfants réfractaires est exprimée par quatre enfants « forts », dont *Thibaut(b)* : *« […] Faut pas faire redoubler un élève s'il est pas d'accord. Car après il est trop triste et des fois, il veut plus travailler à cause de ça. Faut toujours lui demander son avis.»*

Enfin, ne négligeons pas les opinions partagées de ces deux enfants « forts » qui traduisent bien la complexité de cette question. Les mots de *Myriam* sont pesés et organisés dans un discours cohérent qui témoigne d'une réflexion déjà avancée : *« C'est juste de redoubler quand on ne travaille pas assez ou quand on ne fait pas les efforts nécessaires. C'est injuste quand on a fait de son mieux ou quand on a bien réussi certaines choses. C'est pas sûr que ça sert à quelque chose dans ce cas. »* Cette réaction est cependant non représentative des propos tenus par les enfants de l'échantillon, même de niveau « fort », non pas au regard des arguments considérés isolément mais dans la façon dont ceux-ci sont agencés. Sur ces deux facettes explorées (gravité et justice), nous sommes surpris par les propos des enfants car rares sont ceux qui n'ont réellement rien à dire. Sur un sujet aussi « neuf » que le redoublement pour des enfants ayant une seule année d'expérience à la « grande école », les opinions parfois affirmées et motivées témoignent que cette question a déjà été l'objet de conversations entendues soit à l'école (en classe, à la récréation), soit dans la famille. Écoutons à ce propos *Fabien*[1] *: « Le redoublement j'en ai entendu parler dès la grande section de maternelle. J'avais un copain qui avait du mal à écrire et qui n'est pas passé au CP. J'étais triste pour lui. J'ai demandé à mes parents si c'était normal de redoubler. Ils m'ont dit que parfois c'était la meilleure solution mais qu'il fallait essayer de proposer autre chose. »*

[1] Fabien est le deuxième enfant (avec Myriam) qui avait une opinion partagée sur le caractère juste ou injuste du redoublement. Ses propos tenus lors de cet entretien détonnent singulièrement (de ceux tenus par les enfants « forts ») par leur profondeur (l'argumentation et l'enchaînement des idées) et leur forme (vocabulaire et syntaxe). Les propos de cet enfant, par ailleurs en avance, sont à ce titre atypiques.

Il est une chose de donner son avis sur une décision « virtuelle » qui ne nous a pas (encore) affectés et pour laquelle on se sent de surcroît peu concernés lorsqu'on est de niveau scolaire « fort », il en est une autre de se projeter dans sa carrière scolaire et d'imaginer la façon dont on réagirait à une telle sanction. C'est pourquoi il semble intéressant de soumettre cette éventualité aux enfants et de recueillir leurs témoignages. Nous devons préciser que cette « simulation » a du sens pour tous les enfants, même pour ceux qui ne sont pas de niveau « faible ». En effet, dans leur ensemble, l'idée que les choses peuvent être différentes demain n'est pas incongrue, ce que Victor laisse entendre : *« C'est toujours possible de redoubler. Y'a parfois des accidents. Et puis, je suis pas sûr de toujours bien travailler. Ça dépend des autres aussi.»*

III.6. Les réactions « imaginées » des enfants à une décision de redoublement

La tristesse de quitter ses copains et la peur d'éventuelles moqueries sont les deux réactions les plus fréquentes, ce que la lecture du tableau ci-après nous suggère. Nous mettrons en évidence qu'elles occupent une place prépondérante dans les sentiments éprouvés lors de l'annonce effective d'une telle décision.

Tableau 58 : Les réactions « imaginées » des enfants à une décision de redoublement

	Effectifs des modalités	% des répondants
Triste de voir partir mes copains (ou copines).	38	82,6
Peur qu'on se moque de moi.	23	50,0
Pas content de refaire certaines « choses ».	16	34,8
Pas fier.	6	13,0
Peur de me faire disputer par mes parents.	6	13,0
Normal car je travaillerai mieux après.	1	2,2
Total :	90	---

Lecture : parmi les 46 répondants, 38 d'entre eux (82,6 %) évoquent la tristesse d'être séparés de leurs camarades de classe.

Ces deux réactions sont associées dans un cas sur deux, souvent avec force comme le témoignage d'*Ariane* nous le suggère : *« Je ne serais pas contente. Je serais triste car tous les autres iraient dans la classe suivante et pas moi. En plus j'aurais peur que certains se moquent de moi et qu'ils me « traitent ». J'espère que ça n'arrivera jamais ça. »* Les jeunes enfants ne sont pas insensibles à la dimension affective et sociale de la décision du redoublement. Nous décelons ici une distorsion dans la manière d'appréhender cette question : comprendre l'intérêt de redoubler pour les autres est une chose, vivre son redoublement en est une autre. CRAHAY (1996, 199) parle à ce propos d'« *attitude ambivalente et ambiguë* » car les enfants considèrent que « *le doublement, c'est utile quand ça arrive aux autres* ». Il est probable que les images négatives attachées au redoublant, que l'analyse ci-après met en lumière, participent à cette crainte d'être ainsi marginalisé. Enfin, le sentiment de fierté écorché par une telle décision *(« Y'aurait pas de quoi être fier »* dixit *Emmanuel*) est évoqué par six enfants de niveau « fort ».

III.7. Quelle image le redoublant véhicule-t-il à l'école ?

De manière globale, trois enfants sur quatre connaissent au moins un redoublant, scolarisé la plupart du temps dans leur école (dans 90 % des cas). Soulignons que parmi les dix enfants déclarant ne connaître aucun redoublant, huit d'entre eux sont scolarisés dans des écoles où aucun redoublement n'a été proposé l'année de leur CP, et ce quel que soit le niveau d'enseignement. Le tableau 59 de la page suivante résume ainsi les informations concernant les trente-six réponses effectives à cette question. De cette lecture émerge une image globalement négative du redoublant (dans sept cas sur dix) sans que nous soyons en mesure de dire si ce comportement ressenti négativement est perçu, par les non-redoublants, comme une caractéristique de l'enfant redoublant ou comme une conséquence liée à la manière dont celui-ci a vécu cette décision. Ces résultats corroborent ceux générés par les analyses de CRAHAY *et alii* (2003, 214-222) mettant en évidence le fait que les enfants considèrent le redoublement d'abord comme un problème lié à l'effort, à l'attention et à l'implication dans les tâches scolaires. Les redoublants sont affublés d'un certain nombre de stéréotypes négatifs liés aux dispositions générales face aux tâches scolaires (le comportement, l'attention, la motivation, la volonté). Dans notre échantillon,

les élèves de niveau « fort » colportent cette opinion significativement plus que les élèves de niveau « faible » [t (34[1]) = -2.75, ***] et dessinent un portrait peu flatteur du redoublant.

Tableau 59 : Ce que pensent les non-redoublants d'un redoublant

	Effectifs des modalités	% des répondants
Il n'est pas gentil, il fait des bêtises.	25	69,4
Il fait peu d'effort, il est lent, il est peu motivé.	24	66,7
Il a encore du mal, il travaille moins bien que les autres.	23	63,9
Il travaille un peu mieux.	7	19,4
Ça n'a servi à rien.	5	13,9
Ne pense rien de particulier.	2	5,6
Total :	86	---

Lecture : parmi les 36 répondants, 25 d'entre eux (69,4 %) évoquent un comportement négatif du redoublant.

Enfin, nous pouvons noter que l'idée selon laquelle le redoublant reste un élève dont les performances scolaires sont inférieures à celles de ses pairs est bien intégrée puisqu'elle est émise dans près de sept cas sur dix. Cinq enfants « forts » ont une position encore plus radicale puisqu'ils affirment que cela n'a servi à rien. Retrouvons *Erwan* dans ses propos très tranchés : *« Oui, j'en connais un. Il a redoublé la grande section de maternelle. Il ne faisait que des bêtises. D'ailleurs, cela n'a pas changé. Il fait toujours des bêtises et il a beaucoup de mal à suivre. Ça a servi à rien de redoubler pour lui. »*

[1] Le nombre de degrés de liberté est égal à 34 (= 36 - 2) car ne sont prises en compte que les réponses effectives à cette question.

Lors de ces différentes analyses, l'impact spécifique de plusieurs variables individuelles (sexe, âge…) a été testé. Les résultats n'ont pas été probants ou trop fragiles pour en faire sérieusement état. Les explications sont liées en partie aux caractéristiques de l'échantillon dont l'effectif reste limité d'une part (quarante-six élèves de CE1) et dont la représentativité n'est pas parfaite (par exemple, les filles sont sous représentées dans le groupe des élèves « forts »). Nous nous proposons de persévérer sur ce chemin exploratoire pour apprécier la manière avec laquelle les représentations des enfants sur cette question du redoublement s'articulent avec leurs caractéristiques scolaires.

III.8. La perception du redoublement est peu liée au niveau scolaire

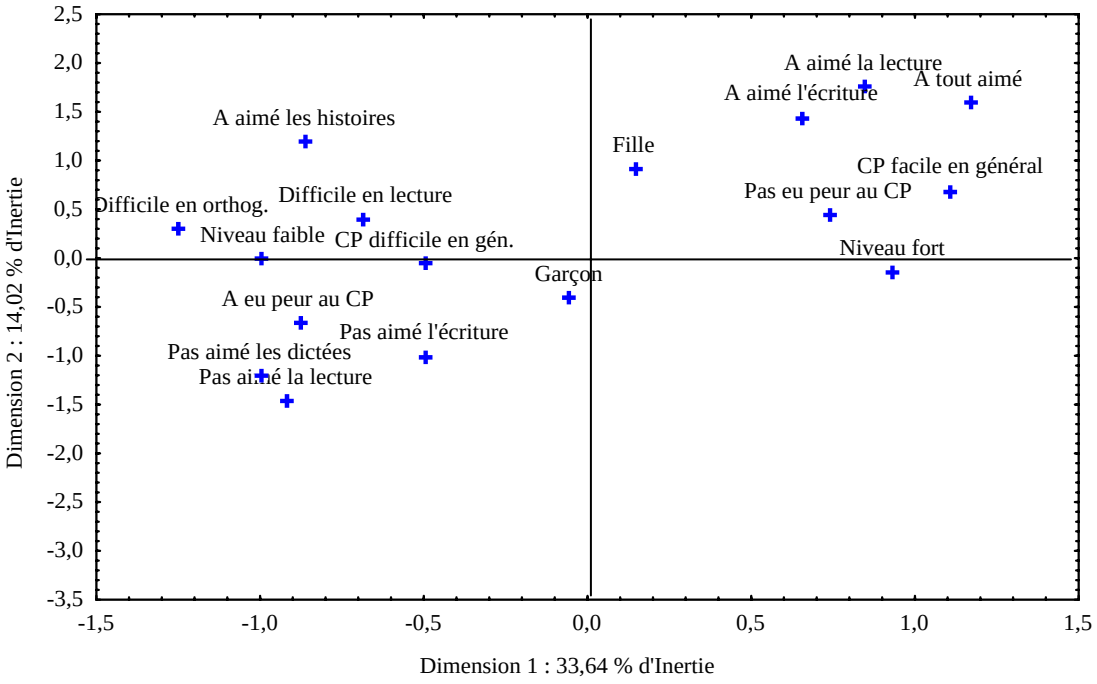
Le degré de maîtrise des compétences d'ordre scolaire pèse fortement sur la nature des relations qu'établissent les enfants avec le savoir et l'école en général. Nous pourrions traduire cette « boucle » en ces termes : mieux l'enfant est préparé aux exigences scolaires, plus ses chances de réussir sont grandes, plus le plaisir d'apprendre est nourri, plus ses raisons de persévérer dans cette voie sont grandes. Les différents points projetés sur la carte factorielle ci-après correspondent à certaines modalités des réponses des enfants qui rendent compte en partie de la manière avec laquelle ils ont « vécu » leur CP : leur impression générale (facile, difficile), ce qu'ils ont particulièrement apprécié (la lecture, les histoires racontées, toutes les activités), ce qu'ils ont trouvé de difficile (l'orthographe, la lecture, toutes les activités, aucune activité) et leur crainte (fondée ou non) d'être concerné(e) par une mesure de redoublement.

À la lecture du graphique, nous constatons que ces variables semblent se structurer de façon assez nette en référence à l'axe horizontal qui a un pouvoir explicatif avéré (33,6 % de la variance totale)[1]. De manière attendue, les élèves de niveau « fort » (représentés sur

[1] Nous rappelons que les « dimensions » extraites par cette technique descriptive tendent à maximiser les distances entre les points lignes et les points colonnes. Dans ces tracés, seules les distances entre les points lignes et les distances entre les points colonnes peuvent être interprétées. Les variables et objets qui sont aux

la droite du graphique) s'opposent à leurs pairs de niveau « faible » quant à leurs perceptions du cours préparatoire. Notons que, chez ces derniers, la lecture est synonyme de difficultés affirmées et de déplaisir, celui-ci s'instaurant le plus souvent au fur et à mesure de la cristallisation des obstacles d'apprentissage, alors que les histoires racontées par la maîtresse sont perçues comme de réels instants privilégiés (et à privilégier assurément).

Graphique 14 : L'analyse factorielle des correspondances des variables liées à la perception des enfants sur les apprentissages scolaires



Quant au second axe, au pouvoir explicatif plus modéré (14 % de la variance totale), il semble structurer le ressenti des enfants vis-à-vis des activités d'enseignement les plus caractéristiques (et les plus redoutées) au cours préparatoire (la lecture, l'écriture et les dictées) : les variables liées au déplaisir se situent en bas de cet axe vertical tandis que

---

extrêmes sont ceux qui sont le mieux expliqués par les axes.

celles associées à la satisfaction se situent beaucoup plus haut. La visualisation de l'ensemble de ces informations met en exergue le rapport étroit entre réussite scolaire et rapport aux savoirs scolaires, ces deux composantes de l'acte d'apprendre interagissant[1].

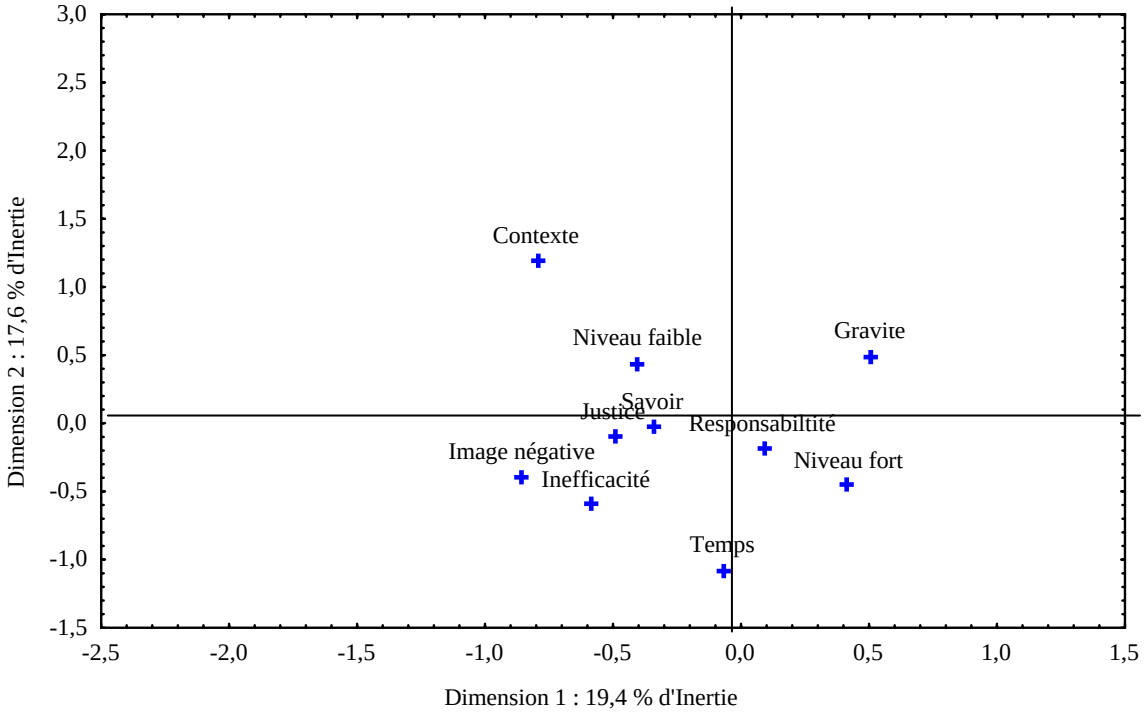
La question initialement posée est celle de savoir si la perception du redoublement par les enfants diffère selon leur niveau scolaire. Les variables retenues pour cette analyse exploratoire sont liées aux principales facettes de cette décision évoquées lors des entretiens avec les enfants : efficacité, justice, gravité, image du redoublant. Nous constatons sur le graphique suivant un resserrement des points dans une zone proche de l'intersection des deux axes centraux, ce qui nous autorise à dire qu'aucune catégorisation ne se dessine, en particulier en lien avec le niveau scolaire des enfants objectivement appréhendé. Au regard des informations disponibles générées par les entretiens tels qu'ils ont été présentés, nous ne réussissons pas à mettre à jour une organisation latente et précise de celles-ci.

Deux remarques principales peuvent être émises quant à cette absence de relation que nous considérons comme un résultat en soi : i) le niveau d'information des enfants de début de CE1 (contribuant à l'ancrage des représentations) est à mettre en relation avec leur expérience limitée, scolaire en particulier ; ii) leurs capacités générales de compréhension (et d'interprétation des phénomènes environnementaux) et leur registre langagier n'autorisent pas des argumentations suffisamment élaborées (et dont seule la fréquence peut induire un matériau suffisamment riche et varié). Il serait sans doute utile de reconduire ce type de dispositif auprès d'enfants plus âgés, scolarisés dans le cycle des approfondissements par exemple, afin de déceler d'éventuelles relations entre leurs caractéristiques scolaires et leurs représentations liées à la décision de redoublement.

---

[1] Même si les enfants de l'école primaire adhèrent globalement aux finalités éducatives et aux savoirs scolaires, nous observons dès cet âge différents types de rapport au savoir. Bernard CHARLOT (1992, 207-208) attire notre attention sur les interactions entre rapport au savoir, investissement et réussite scolaires. Il définit des constellations idéaltypiques de deux types d'élèves. Il écrit à propos des élèves en difficulté qu'« *ils ont un accès au savoir entièrement médiatisé par le rôle qu'ils confèrent aux enseignants* » alors que les bons élèves « *construisent leur rapport épistémique au savoir en recherchant un sens à ce qu'ils apprennent, indépendamment de la nature de l'activité dans laquelle le savoir s'inscrit dans la classe.* »

Graphique 15 : L'analyse factorielle des correspondances des variables liées à la perception des enfants sur le redoublement



Signification des étiquettes :

justice, inefficacité, gravité : une décision juste, inefficace, grave

contexte : une décision qui peut dépendre du contexte (classe, enseignant)

responsabilité : une décision dont l'élève est le seul responsable

temps : une décision qui fait perdre du temps

savoir : des connaissances générales du non-redoublant sur cette question

image négative : l'image du redoublant chez les non-redoublants

Au terme de cette première analyse, nous avons obtenu un certain nombre de résultats significatifs que nous pouvons résumer en ces termes : le redoublement n'est pas une notion étrangère aux enfants ayant un vécu scolaire limité. Les enfants s'interrogent sur son efficacité et ses conséquences sans pour autant remettre en question sa légitimité. Le redoublant est bien identifié et la perspective de vivre une telle expérience est envisagée avec réticence. Rendre compte de la manière dont cette décision a été réellement vécue par les enfants et des traces éventuelles qu'elle a pu laisser, telle sera notre préoccupation suivante.

IV. Les redoublants parlent de leur redoublement

Il est utile de rappeler combien les caractéristiques sociales de ces trente-cinq enfants, « affectés » par un redoublement au CP et interviewés, sont prononcées.

IV.1. Les caractéristiques sociales des redoublants interviewés

Ces enfants sont issus de familles d'une grande homogénéité sociale lorsque nous considérons les professions exercées et / ou les niveaux d'études respectifs des parents, ce que le tableau ci-dessous propose.

Tableau 60 : Les caractéristiques sociales des familles de redoublants

	Profession et catégorie sociale				Niveau d'études			Total
	Artisan	Employé	Ouvrier	Sans activité	Non diplômé	CAP-BEP	BAC	
Mère	2	14	2	15	14	18	1	33
Père	8	8	10	5	13	18	0	31
Total	10	22	12	20	27	36	1	64

Le marquage social de ces trente-trois familles[1] est avéré. Pour six d'entre elles, les deux parents ne sont ni diplômés, ni actifs. Ces caractéristiques sociales se combinent à des

[1] Deux familles ont des jumeaux concernés par un redoublement au CP.

structures familiales monoparentales dans la moitié des cas : huit parents divorcés, sept parents séparés, deux mères veuves (ce qui explique que seuls trente et un pères sont référencés). Ces deux facettes (origine sociale, composition de la famille) caractérisant les enfants qui redoublent le cours préparatoire sont bien connues[1]. Les traits sociaux de notre échantillon, composé de dix-neuf garçons et de seize filles, sont en adéquation avec ces dernières.

Qu'ont-ils à dire de leur propre redoublement ? Nous gardons en mémoire le fait que la moitié des redoublants n'est pas en mesure de dire spontanément ce que redoubler signifie ou d'indiquer ce que cela avait réellement changé pour eux. Pour ces derniers, des explications complémentaires ont été données de telle sorte que répondre à la question « *Connais-tu un redoublant ?* » avait du sens. Que constatons-nous ? Près de la moitié (45,7 %) des enfants déclare ne connaître aucun redoublant dans leur environnement proche[2]. Les garçons taisent la vérité significativement plus que les filles [$t(33) = 2.8$, ***], ce qui est un résultat opposé à celui émanant des travaux de BYRNES (1990). Plusieurs éléments de réflexion exposés ci-après nous conduisent à penser que cette attitude n'est pas le fruit du hasard ou liée au contexte de l'entretien (parler à un adulte inconnu par exemple) mais qu'elle témoigne de la difficulté de parler d'un événement qui a été parfois douloureusement vécu.

Continuons notre exploration concernant la manière avec laquelle les redoublants se sont approprié cette décision. Un des éléments prépondérants de cette relation est lié sans nul doute à leur connaissance des motifs ayant conduit à ce coup d'arrêt.

---

[1] Elles sont particulièrement bien analysées dans le suivi du panel 1997 et synthétisées dans la publication du Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche intitulée Repères & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2000, 60-61).

[2] En cas de première réponse négative, la question a été formulée une seconde fois en ces termes : « *Si j'ai bien compris, tu ne connais personne dans cette école qui a redoublé ?* ».

IV.2. Sais-tu pourquoi tu as redoublé ?

Le tableau suivant répertorie les trois raisons principales qui, selon les enfants concernés par le redoublement, ont légitimé ce dernier. Plus d'un tiers des redoublants (13 sur 35) ne sait pas dire (précisément ou à grands traits) la ou les raisons pour lesquelles ils ont été freinés dans leur progression scolaire. Nous ne pouvons exclure l'hypothèse qu'un certain nombre de ces enfants persiste à ne pas vouloir parler de cette décision car six d'entre eux ont répondu négativement à la précédente question « *Connais-tu un redoublant ?* ». Néanmoins ne pas vouloir ou ne pas pouvoir identifier les raisons d'une telle décision, non anodine par ailleurs, n'est pas de nature à la rendre plus efficace et moins traumatisante.

Tableau 61 : Les motifs du redoublement chez les redoublants

	Effectifs des modalités	% des répondants
Je ne savais pas lire.	10	45,5
Je ne travaillais pas bien.	9	40,9
Je ne savais pas écrire les mots.	6	27,3
Total :	25	---

Lecture : parmi les 22 répondants, 10 d'entre eux (45,5 %) font référence aux faibles compétences de lecture.

Lorsque des explications sont avancées, l'insuffisance des compétences tant en lecture qu'en orthographe est la plus fréquemment citée. Le domaine des mathématiques n'est jamais explicitement référencé alors que nous savons par ailleurs que les difficultés

d'apprentissage y sont réelles[1]. La préoccupation majeure des uns et des autres (responsables éducatifs, enseignants, familles) au cours préparatoire s'articule bien autour des domaines de la lecture et de l'écrit.

Si nombre d'enfants n'ont pas saisi les motifs et les enjeux d'une telle décision, il n'est pas sûr qu'ils y aient été pour autant insensibles.

IV.3. Une décision qui ne laisse pas indifférent

Tous les enfants se souviennent de l'instant où cette décision leur a été annoncée, ce qui est un élément supplémentaire pour considérer cette mesure comme non neutre ou épiphénomène. Trois mois après, *Tanguy* se souvient encore des circonstances attachées à un lieu précis : *« Le directeur, il m'a dit de venir dans bureau et m'a expliqué. […] Maintenant je fais plus de bêtises à la récréation. J'veux plus retourner dans le bureau du directeur. J'ai peur qu'il me dise encore la même chose. »* La diversité des réactions transparaît dans le tableau 62.

Quatre tendances se dessinent : i) un quart des enfants ne comprend pas sur l'instant[2] tous les enjeux de cette décision, décision qu'ils subissent comme tant d'autres « événements » scolaires ; ii) trois enfants sont indifférents sans que nous sachions explicitement si cette attitude est à mettre en perspective avec une opacité des conséquences liées au redoublement : les effets négatifs sont d'autant mieux acceptés que l'enfant n'est pas seul à assumer ce statut (*Vincent : « Ça m'a rien fait car mes deux meilleurs copains, ils*

---

[1] Les écarts constatés en début de CP (entre les deux déciles les plus contrastés de la distribution des scores moyens par exemple) dans le domaine mathématique sont du même ordre que ceux constatés dans le domaine de la lecture et de l'écrit. C'est dans le domaine des mathématiques que ces écarts initiaux se creusent le plus au cours de l'année de CP, selon les résultats générés par cette recherche.

[2] Sur l'instant est le mot car nous verrons que la prise de conscience progressive du statut de redoublant ne se fera pas sans émotions.

redoublaient aussi. Comme ça, s'ils se moquent de moi, je me moque aussi d'eux. ») ; iii) la tristesse ou / et le mécontentement sont partagés par plus de la moitié des enfants ; iv) un cinquième des redoublants est néanmoins satisfait de cette décision, les progrès assurés devant générer moins de souffrance, la gentillesse de la nouvelle maîtresse étant la promesse d'une meilleure compréhension[1].

Tableau 62 : Les réactions des redoublants à l'annonce de la décision

	Effectifs des modalités	% des répondants
Je n'ai pas bien compris, je ne savais pas si c'était bien ou pas.	9	25,7
J'ai été triste, déçu(e).	14	40,0
Je n'étais pas content(e) de moi.	6	17,1
Ça ne m'a rien fait.	3	8,6
Je n'étais pas tout(e) seul(e) à recommencer, alors « ça allait ».	5	14,3
J'étais content(e) car après on travaille mieux.	4	11,4
J'étais content(e) d'avoir une nouvelle maîtresse.	4	11,4
Total :	45	---

Lecture : parmi les 35 répondants, 9 d'entre eux (25,7 %) déclarent ne pas avoir compris la décision.

Les sentiments les plus positifs ne résistent pas tous lorsque nous approfondissons les investigations en analysant les réponses suscitées par la question « *Qu'est-ce qui t'ennuyait le plus (dans le fait de redoubler) ?* ». Ainsi, seuls les cinq enfants, rassurés par le fait de ne pas être seuls à recommencer, persistent dans leur attitude. Grâce à cette expérience partagée, ils se « protègent » en quelque sorte des moqueries éventuelles et ne sont pas entièrement séparés de leur groupe d'appartenance initial.

[1] Ces deux modalités sont systématiquement associées dans les réponses.

Tableau 63 : Les réactions « argumentées » des redoublants à l'annonce de la décision

	Effectifs des modalités	% des répondants
Triste de ne plus être avec mes copains (copines).	29	82,9
Peur des moqueries.	17	48,6
Déçu(e) de devoir tout recommencer.	7	20
Déçu(e) de devoir recommencer à apprendre à lire.	3	8,6
Rien du tout car pas seul(e) à redoubler.	5	14,3
Total :	61	---

Lecture : parmi les 35 répondants, 29 d'entre eux (82,9 %) font part de leur tristesse d'avoir quitté leurs camarades du groupe-classe.

Les craintes exprimées précédemment par les non-redoublants (moqueries, tristesse de ne plus être avec ses copains, obligation de devoir tout recommencer) se retrouvent ici dans les mêmes proportions. Quitter ses camarades de classe est ce qui chagrine le plus les redoublants. Il apparaît ainsi que le groupe-classe, dont chaque enseignant de CP mesure bien toute l'importance et dont la bonne constitution est une condition nécessaire (mais pas suffisante) à la réussite collective des apprentissages, supplante le groupe des « copains » retrouvés à la récréation, groupe qui ne se superpose pas entièrement au premier. Les apprentissages s'effectuent au sein du groupe-classe et c'est de ce groupe dont on est presque systématiquement séparé lorsqu'on est concerné par une décision de redoublement. Le dialogue engagé avec *Tanguy* illustre cette analyse :

« Qu'est-ce qui t'ennuie le plus maintenant que tu as redoublé ?

- C'est de plus être avec mes copains qui m'ennuie le plus.

- De quels copains tu parles ?

- Mes copains dans la classe car les autres, je les retrouve à la récréation. Ils savent pas trop comment je travaille. C'est mieux comme ça.

- Et tes copains de classe, ils savent ?

- Oui, parce qu'on a appris ensemble. Ils « sait » bien que je suis pas nul partout. En calcul, j'y arrive bien. »

Soulignons enfin que trois enfants sont inquiets à l'idée de devoir recommencer spécifiquement l'apprentissage de la lecture, source de presque tous leurs maux. Lorsque nous écoutons *Lucas : « […] et puis tout « rapprendre » à lire, c'est pas drôle »* ou *Isabelle : « […] de continuer à apprendre à lire, ça me plaisait pas »*, nous ne sommes pas persuadés que cette année supplémentaire modifiera profondément le rapport qu'ils entretiennent avec la lecture , et les apprentissages de manière générale.

Il apparaît pertinent à présent de vérifier si ces jeunes écoliers ont été associés à cette décision, ou tout du moins si leur parole a été entendue, voire sollicitée.

IV.4. Des enfants dont l'avis compte peu

Seuls deux enfants ont pu exprimer « à chaud » ce qu'ils pensaient de cette décision. Analysons ce qu'ils en disent : *Isabelle : « Oui j'étais contente qu'on me demande ce que j'en pensais. J'ai dit que ça ne me faisait rien. » ; Vincent : « Oui on m'a demandé mon avis. Au début, je comprenais pas ce que ça voulait dire. Après, on m'a expliqué. On m'a dit que j'allais être avec Madame X ; alors là pas de problème car elle est super gentille. »* L'argument de Vincent peut surprendre mais nous constaterons dans les analyses suivantes qu'il n'est pas marginal. Au même titre que les relations avec les camarades occupent le devant de la scène dans les préoccupations liées à un éventuel redoublement, l'idée que se fait un enfant de son futur enseignant entre en ligne de compte. Quant à *Isabelle*, le seul

fait d'avoir été sollicitée et d'avoir senti que son avis importait (même si la réalité peut être sensiblement différente), cela a semblé apaiser ses premières craintes. Plus en avant dans l'entretien, elle dira : *« J'ai eu peur que personne m'en parle. Alors quand la maîtresse, maman et la dame du réseau* (la psychologue scolaire) *m'en a parlé, ça m'a rassurée. »* Ces échanges en cours de décision apparaissent déterminants dans la manière dont l'enfant va percevoir et « vivre » cette décision. Mettre des mots sur un événement, qui dans la plupart des cas échappe à la compréhension enfantine, ne semble pas superflu. À défaut d'échanges systématiques précédant la décision effective de redoublement, un dialogue ultérieur s'est-il instauré dans la famille ou à l'école ?

IV.5. Une décision rarement l'objet de discussions

À la lecture du tableau suivant, nous constatons que tous les enfants se souviennent de ce moment-là (aucune non-réponse).

Tableau 64 : La place du redoublement dans le dialogue familial

	Effectifs des modalités	% des répondants
Ils ne m'ont rien dit.	18	51,5
Ils n'étaient pas contents, ils m'ont dit que je devais mieux travailler.	13	37,1
Ils m'ont dit que ce n'était pas grave.	4	11,4
Total :	35	100,0

Lecture : parmi les 35 répondants, 18 d'entre eux (51,5 %) déclarent que, suite à cette décision, aucun dialogue ne s'est engagé avec leurs parents. Les pourcentages « basés » sur les répondants, sont ici « additionnables » car cette question n'a généré que des réponses à une seule modalité.

Cette décision n'a fait l'objet d'une discussion que dans un cas sur deux et, lorsque ce fut le cas, l'enfant a bien saisi que cette situation était de sa responsabilité. Steven(b), qui a un frère jumeau redoublant aussi son CP, le dit avec des mots qui résonnent encore : *« Ils* (les parents) *nous ont dit que ça commençait mal pour nous et qu'il fallait qu'on se secoue les puces »*. Le redoublement est un sujet qui n'a de « prise » que dans le monde scolaire avec lequel certaines familles sont très distantes. Les propos de Dylan témoignent de cet éloignement : *« Non, ils m'ont rien dit. On parle jamais d'école à la maison. Papa dit toujours qu'il y des choses plus importantes dans la vie. »* Plusieurs témoignages de parents traduiront cette fracture (construite, imaginée ou réelle) entre l'école et la « vraie vie ».

Au-delà de cette problématique du redoublement ou des questions d'ordre scolaire, se dessinent en filigrane la manière dont le langage se construit au quotidien et la fonction qui lui est assignée dans et par les familles car, selon BOURDIEU (1970, 145), « *on ne saurait acquérir un langage sans acquérir du même coup un rapport au langage*[1] ». Les travaux de BERNSTEIN (1975) ont non seulement mis en évidence que selon les milieux sociaux, le langage parlé est plus ou moins proche de celui qui sert de norme dans le milieu scolaire, mais qu'il se prête plus ou moins aux raisonnements abstraits et à l'expression d'une pensée élaborée[2]. Bien que ces recherches aient été l'objet de nombreuses critiques, les différences de langage ont fortement nourri la notion syncrétique de handicap socioculturel qui s'est substituée (et se substitue encore aujourd'hui) à la théorie des « dons » pour expliquer les échecs scolaires par des facteurs externes à l'École. Ainsi, si nous considérons que, au même titre que le système de valeurs, « *la forme linguistique est un organisateur de second ordre du milieu familial* » (LAUTREY, 1980, 238), nous ne pouvons occulter le fait qu'une part de cette absence de dialogue autour de la question du redoublement incombe à des pratiques culturelles et langagières socialement situées.

---

[1] Cet auteur considère que le système d'enseignement français, par la place prépondérante qu'il accorde à la transmission orale des savoirs, entérine et accentue les différences sociales dans le domaine de la langue qui, dans sa forme scolaire, est plus en phase avec les compétences des enfants de milieu favorisé.

[2] Selon cette perspective, la structure sociale transforme les possibilités linguistiques en code spécifique : le code élaboré ou le code restreint. Au niveau linguistique, le code peut être défini « *par le degré de probabilité avec lequel on peut prévoir les éléments syntaxiques qui serviront à organiser le discours signifiant.* » (Ibid., p. 70).

Les enfants qui n'ont pas eu d'écho familial ont-ils trouvé un peu de réconfort en début d'année scolaire auprès de leur nouvelle maîtresse[1] ? Ce fut le cas pour quinze d'entre eux (42,9 %), ce qui signifie que pour plus de la moitié des redoublants l'année scolaire a débuté « comme si de rien n'était[2]».

Tableau 65 : Le dialogue initié à l'école

Ta maîtresse (ton maître) t'en a parlé cette année ?	Effectifs	%
Oui	15	42,9
Non	20	57,1
Total :	35	100,0

	Effectifs des modalités	% des répondants
Ma maîtresse m'en a parlé. Elle m'a dit que …		
Ce n'était pas grave, ça irait mieux cette année, j'allais progresser.	9	29,0
Je devais mieux travailler cette année.	5	16,1
C'était la meilleure solution pour moi.	1	3,2
Ma maîtresse ne m'en a pas parlé.		
C'était mieux comme ça car je voulais être et faire comme les autres.	9	29,0
J'avais peur qu'elle le dise à toute la classe.	7	22,7
J'aurais voulu qu'elle me dise que ce n'était pas grave.	4	
Total :	35	100,0

Lecture : parmi les 35 répondants, 9 d'entre eux (29 %) déclarent que le caractère de non-gravité de cette décision a été souligné par l'enseignant(e). Nous pouvons aussi considérer que cette modalité est citée par 60 % des 15 enfants ayant répondu positivement à cette question. Les pourcentages « basés » sur les répondants, sont ici « additionnables » car cette question n'a généré que des réponses à une seule modalité.

[1] Trente-trois redoublants sont scolarisés cette année dans un CP avec une enseignante.
[2] Nous pouvons avoir une relative confiance en ces propos déclarés car les résultats induits sont conformes à l'analyse des questionnaires des enseignants. En moyenne, ces derniers déclarent ne pas vouloir « faire de cas particulier » afin de ne pas porter préjudice aux enfants concernés.

Lorsqu'un dialogue s'est engagé, les aspects positifs du redoublement ont été soulignés (pour dix enfants sur quinze). Même si cette présentation entérine de fait les bénéfices supposés d'une telle décision, elle participe à donner du sens à un événement scolaire non neutre, et apparaît plus favorable et constructive que celle proposée aux cinq autres enfants fermement invités à « mieux travailler désormais ». Ces derniers ont senti (de nouveau) que la réussite scolaire dépendait (presque exclusivement) de leur implication, ce que de nombreux travaux sociologiques[1] ont mis à mal. À cet égard, CRAHAY (2003, 256) considère que « *le silence dont les enseignants entourent le redoublement n'offre guère de réconfort aux redoublants et encore moins d'ouverture pour un dialogue* », ce qui renforce le sentiment d'incontrôlabilité de la mesure dont ils sont l'objet.

L'analyse met en exergue la complexité (voire l'ambiguïté) qui caractérise la manière dont les redoublants ont vécu cette décision. Ainsi, seize des vingt enfants ont bien vécu le fait que cette décision n'ait pas fait l'objet d'une discussion avec leur maîtresse, sept d'entre eux redoutant qu'elle en parlât « aux autres ». Quatre enfants auraient espéré une discussion en tête-à-tête. Les redoublants savent qu'ils ne démarrent pas l'année scolaire dans les mêmes conditions que leurs pairs mais préfèrent ne pas nécessairement en faire état. Ils ne veulent pas avoir de statut, d'un statut, celui de redoublant en particulier. *Axel* le dit avec ses mots : *« Non, elle m'a rien dit. J'avais peur qu'elle le « dit » à toute la classe. Je ne voulais pas qu'elle en parle. Je veux être comme les autres. »* Ainsi douze enfants (34,2 %) n'ont parlé de cette décision ni avec leurs parents, ni avec leur maîtresse du second CP. Cette absence de dialogue est parfois bien vécue et souhaitée par les enfants eux-mêmes. *Cynthia* en fait partie : *« Non, ma maîtresse elle m'a rien dit. Au début, j'avais peur qu'elle me « dit » que c'était grave. C'est comme mon papa et ma maman, ils m'ont rien dit du tout. Personne ne m'a rien dit. C'est mieux, comme ça y'a que moi qui sait. »*

Le cadre de ces entretiens ne permet pas de prolonger ces réflexions et d'émettre des hypothèses explicatives plus approfondies. Toutefois, nous mettons en évidence que près

[1] A ce titre, Pascal BRESSOUX (1995) propose une analyse approfondie de ces effets contextuels sur les élèves de classes primaires dans le domaine de la lecture.

d'un quart des redoublants n'a ni identifié les raisons d'une telle décision ni bénéficié d'un retour médiatisé (parental ou à l'école). Si ce dialogue n'a pas toujours été instauré avec les adultes, il l'a peut-être été avec les alter ego.

IV.5. Un événement dont les enfants ne parlent pas facilement entre eux

La peur des moqueries et le désir de ne pas paraître différent des autres conduisent à taire cette vérité, parfois même à ses proches. Ainsi, seul un redoublant sur cinq déclare en avoir parlé à ses camarades. Parmi ces sept enfants, six ont été récompensés d'une telle initiative puisque leurs camarades leur ont dit que « ce n'était pas grave, qu'ils resteraient leurs copains », ce qui importe beaucoup à cet âge-là. Néanmoins, ces confidents sont parfois sélectionnés pour accroître les chances d'être entendus et compris sans peur d'être jugés. Ainsi Nordine nous dit : *« J'ai rien dit parce que je voulais pas qu'ils « savent ». Sauf à mes meilleurs copains. Eux, ils se moquent pas. C'est pas pareil.* »

Cependant, dans la grande majorité des cas, les redoublants n'en font pas écho, et ce pour des motifs qu'il est utile d'analyser. Il n'est pas si facile de vivre à l'école (en classe, dans la cour de récréation) avec un statut de redoublant. La spontanéité des propos enfantins n'a parfois d'égale que leur dureté, en particulier lorsque ceux-ci s'adressent à d'autres enfants. Laissons la parole à Meryem *: « À la récréation, quand on se dispute, y'en a qui me disent : Toi, tais-toi, tu n'es qu'une « sale » redoublante. »* Il est à noter que la plupart des moqueries ou autres expressions évocatrices, tant redoutées et relativement fréquentes, sont exprimées en dehors du contexte de la classe, au point où certains enfants, tels que Florian et son frère Steven, ont redouté en début d'année ce lieu pourtant habituellement synonyme de joies et de rencontres : *« Au début, quand on se disputait, ils nous traitaient de « jumeaux nigauds ». Au début, on savait pas ce que ça voulait dire. Mais après si. Alors, on voulait plus aller dans la cour. »*

Tableau 66 : Les raisons d'un événement si peu partagé

Tu l'as dit à tes camarades ?	Effectifs	%
Oui	7	20,0
Non	28	80,0
Total :	35	100,0

Je ne l'ai pas dit à mes camarades car …	Effectifs des modalités	% des répondants
De peur qu'ils se moquent de moi.	22	78,6
C'est un secret.	16	57,1
Je veux être comme les autres.	5	17,9
Ce sont mes camarades qui me l'ont dit en premier.	3	10,7
Total :	46	---

Lecture : parmi les 28 enfants n'ayant pas évoqué leur redoublement avec leurs camarades, 22 d'entre eux (78,6 %) évoquent explicitement la peur des moqueries.

Le secret est parfois le dernier refuge pour les enfants les plus sensibles, même si ce secret est illusoire. Léa nous le confie : *« Non, j' l'ai dit à personne. C'est un secret et un secret ça ne se dit pas. Comme ça, y'a que moi qui sais que j'ai redoublé le CP. »* Cette attitude n'est pas marginale puisque dans plus d'un cas sur deux les réponses des enfants y ont fait explicitement référence. Enfin, ne négligeons pas les réponses de ces trois enfants qui déclarent que ce sont leurs camarades qui en ont parlé les premiers, et ce à leur grand soulagement comme en témoignent les paroles de Lucie *: « Non, je voulais pas en parler en premier. C'est mes deux copines qui m'ont parlé. J'étais contente qu'elles m'en parlent, comme ça y'a pas de problème entre nous. »*

Cette facette du redoublement, la manière dont le redoublant vit son statut au jour le jour (car statut du redoublant il y a), est sans doute celle qui a été la moins explorée dans les

recherches (pour cette tranche d'âge) et celle dont l'importance n'apparaît pas cruciale dans la « balance » (les points positifs et négatifs) au moment de la prise de décision. Vivre son redoublement pour un très jeune écolier, qui la plupart du temps ne saisit pas les enjeux d'une telle décision, n'est pourtant pas chose si aisée. C'est sans doute vécu comme étant plus qu'un simple coup d'arrêt dans la progression des apprentissages car cette décision n'affecte pas seulement l'élève (dans ses compétences d'ordre scolaire) mais aussi l'enfant dans sa globalité. Les « accrochages » en cours de récréation, où ce sont des enfants et non des élèves qui jouent ensemble, montrent bien que le statut du redoublant (légitimé en classe) « affecte » l'enfant en dehors de ce lieu d'apprentissage[1]. Cette décision n'est pas écrite furtivement dans le livre blanc des histoires d'écoliers et définitivement oubliée lorsque la page est tournée en début de nouvelle année scolaire.

IV.6. Une décision qui n'est pas anodine

Près de neuf redoublants sur dix déclarent y avoir pensé très fortement au moment de la rentrée scolaire[2], en préparant leur cartable ou en se rendant effectivement compte de ce que redoubler induisait (*Alexis : « J'y ai pensé à la rentrée. Quand la maîtresse a fait l'appel, on s'est rangé dans la cour et j'ai vu que les autres étaient plus petits que moi. Ça j'ai pas aimé, ça m'a rappelé que j'étais pas comme les autres. »*). Près d'un tiers des enfants y pense encore aujourd'hui même si, selon leurs dires, ce sont des événements particuliers qui déclenchent ce retour en arrière malencontreux. Nous avons vu que ces « rappels » pouvaient avoir lieu dans la cour de récréation et que les mots entendus pouvaient blesser les enfants. Ils sont parfois initiés en classe, comme nous l'indique *Maxime* : *« Quand j'fais des fautes, Michel* (un camarade)*, il dit que c'est normal parce que j'suis un redoublant. J'aime pas qu'il « dit » ça. »* Enfin la famille elle-même n'échappe pas parfois à ce mécanisme. C'est ainsi que *Lucie* nous dit *: « Quand j'arrive*

---

[1] La cour de récréation est aussi source d'apprentissages mais ces derniers sont essentiellement articulés autour de la notion de règle (respect d'autrui, intégration des règles de jeu, respect du matériel…).
[2] Le consensus avec les parents est très fort. Préparer la rentrée scolaire pour intégrer de nouveau un cours préparatoire ravive une blessure narcissique.

pas bien à faire mes devoirs, mon père me dit que je vais encore redoubler si ça continue. J'aime pas qu'il « dit » ça car ça me rappelle des choses. » Nous comprendrons au travers l'analyse des entretiens avec les familles combien cette décision a pu affecter certaines d'entre elles.

Avant de proposer une typologie des redoublants, nous allons nous intéresser à la manière dont ces derniers considèrent leur nouvelle « aisance » dans les apprentissages en ce début de second cours préparatoire.

IV.7. Un nouveau départ ? Oui, mais …

Les résultats commentés ci-après sont issus de l'analyse des réponses suggérées par la question suivante : « *Cette année, est-ce que cela va mieux, est-ce que c'est plus facile ?* » Deux remarques préalables sont de nature à nuancer leur portée : d'une part la comparaison n'est pas chose aisée en soi (ces enfants sont-ils réellement capables d'un tel exercice intellectuel ?) et, d'autre part, la question de savoir sur quels éléments objectifs ils se fondent est posée (et ce d'autant plus qu'une des deux sources de la base comparative est une période courte, celle vécue présentement). La deuxième remarque peut être intégrée de la manière suivante : ce n'est pas tant l'objectivité des critères de comparaison qui nous intéresse mais bien de déceler au travers ces derniers des postures bien identifiées vis-à-vis de la décision du redoublement. Quant à la première remarque, elle sous-tend deux capacités : une d'ordre général (comparer), une d'ordre spécifique (comparer deux « temps » ou « événements » dont l'un est en cours). La référence aux stades piagétiens[1] nous laisse à penser que cet exercice en soi est à la portée des enfants de cet âge. Quant à

[1] Selon PIAGET (1972, 151), « *[…] le développement d'un enfant se fait par paliers successifs, par stades et par étapes.* » A chacune de ces étapes, l'enfant est capable de réaliser un certain nombre d'« opérations » en tant qu'actions intériorisées. La plupart des enfants de sept huit ans sont capables, dans cette période des

l'effet du second CP (« expérience » en cours), nous ne négligeons pas son impact sans pour autant être en mesure de l'évaluer spécifiquement.

Ces précautions étant énoncées, nous mettons en évidence que deux tiers des enfants considèrent qu'ils sont plus à l'aise pour l'instant, principalement en lecture et en orthographe. Un quart se déclare partagé (des améliorations mais des difficultés résiduelles) tandis que trois enfants ne perçoivent pas de progrès significatifs. Le terme « pour l'instant » est approprié car onze des vingt-trois enfants constatant des progrès ont bien conscience que « *les choses sérieuses vont commencer après Noël* » (*Mélissa*). De plus, ces enfants ne s'attribuent pas tous ces progrès : respectivement six et neuf d'entre eux font référence soit à un nouveau livre de lecture plus facile, soit à « *une nouvelle maîtresse très gentille qui met que des bonnes notes* » (*Cynthia*). Cette attribution à des facteurs externes est souvent soulignée par les travaux sociologiques inscrits dans la sphère de l'échec scolaire[1]. Enfin, les neuf enfants dont l'avis est ambivalent disent, qu'en général, ils se sentent plus à l'aise, excepté en lecture, domaine qui était déjà le « siège » de nombre de leurs difficultés rencontrées lors du premier CP. De manière explicite, six de ces enfants font part de leur crainte que cette répétition à l'identique soit ne modifie pas profondément leur rapport avec les apprentissages, avec l'école au sens large du terme, soit n'améliore que provisoirement leurs performances scolaires. La conversation avec *Lucas* témoigne de ces deux aspects :

> *« Ça va mieux maintenant. J'apprends mieux mes leçons. Je fais moins de fautes dans les mots. La lecture, c'est toujours difficile. Y'en a qui lisent déjà mieux que moi dans la classe.*
>
> *- Ce qui est important, c'est que toi tu fasses des progrès. Tu ne crois pas ?*

---

opérations concrètes, de réaliser des classifications, des sériations et des comparaisons.

[1] Les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires avérées ont plus de propension à attribuer leurs échecs ou leurs réussites à des causes externes que leurs pairs (aux performances scolaires plus élevées). Le plus grave, selon FENOUILLET (1996, 262), est que « *cette résignation apprise se stabilise dans le temps et soit actée dans la plupart des situations d'apprentissages.* » Dans ce cas, c'est de résignation acquise qu'il s'agit.

- Le problème, c'est que j'aime pas lire et ça, ça changera pas.

- Pourquoi tu n'aimes pas lire ?

- Parce que c'est trop dur pour moi.

- Mais, tu sais, apprendre à lire, c'est difficile pour tout le monde.

- Oui, mais moi je vois bien que c'est plus difficile que pour les autres. C'est pas normal que des « tout-petits » y'arrivent déjà mieux que moi. »

À la lumière de ces résultats, il apparaît opportun de poursuivre nos investigations afin de déceler d'éventuels « profils » de redoublants au regard des différentes facettes de cette décision explorées dans le cadre de ces entretiens.

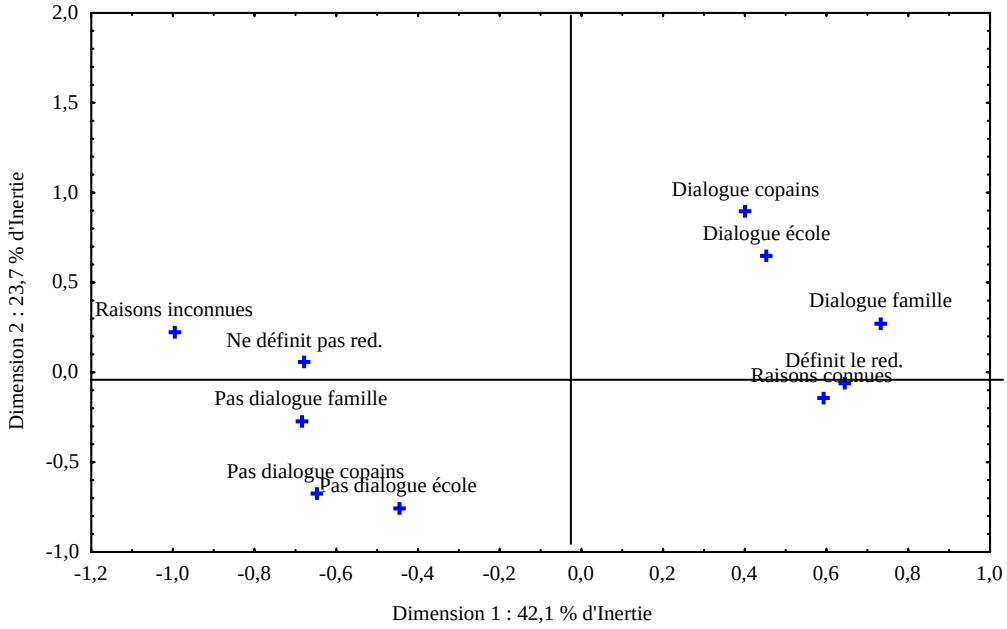
IV.8. Deux catégories de redoublants se dessinent

Nous gardons en mémoire d'une part l'ordre de grandeur de l'effectif de l'échantillon constitué par les redoublants et, d'autre part, le fait que ces entretiens, aussi riches soient-ils, n'ont pas un caractère clinique. Afin de conduire ce travail d'interprétation, nous aurons recours comme précédemment à une analyse factorielle des correspondances qui permet d'intégrer simultanément les variables descriptives correspondant à certaines caractéristiques des réponses des enfants. Ainsi sont concernées par cette analyse des variables liées à la « connaissance » du redoublement (savoir ce à quoi il correspond, connaître les motifs de son propre redoublement) ainsi que celles liées aux « relations avec l'environnement » (dialogue avec ses pairs, sa famille, son enseignant).

À la lecture du graphique ci-après, nous constatons que l'axe horizontal, qui a le pouvoir explicatif le plus élevé (42,1 % de la variance totale), organise les informations selon le degré de « connaissance » sur le redoublement (faible sur la gauche de l'axe, fort sur sa

droite) tandis que l'axe vertical (23,7 % de la variance totale) rend compte des opportunités de dialogue rencontrées par les redoublants (effectives vers le haut de l'axe, absentes vers le bas).

Graphique 16 : L'analyse des correspondances des variables liées aux redoublants



Signification des étiquettes :

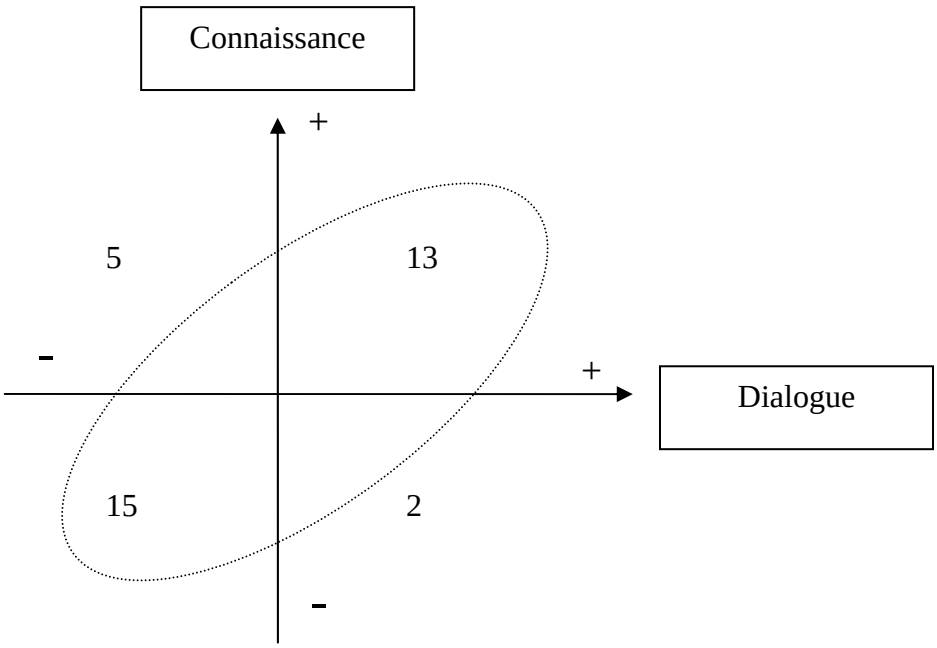
- « Raisons connues, inconnues » : l'élève sait précisément (ou ne sait pas) pourquoi il a redoublé

- « Définit (ne définit pas) le red. » : l'élève sait (ou ne sait pas) définir les termes « redoubler » ou « redoublement »

Dès lors, nous observons que ces variables semblent discriminer de façon assez nette la population des redoublants interviewés. En effet, nous repérons sur la gauche du graphique des enfants dont la connaissance du redoublement est faible et les opportunités de dialogue limitées. Quand nous nous déplaçons vers la droite du graphique, les caractéristiques des

redoublants sont en opposition avec les précédentes. Ces deux variables construites (connaissance du redoublement, relations avec l'environnement) permettent naturellement de différencier quatre sous-populations de redoublants dont nous pouvons apprécier l'importance. Les deux sous-groupes aux effectifs les plus conséquents sont ceux qui avaient été identifiés précédemment : les redoublants « informés et écoutés » s'opposant aux redoublants « peu informés et peu écoutés ».

Schéma 5 : La répartition des redoublants selon leur connaissance du redoublement et la « qualité » du dialogue instauré avec l'environnement proche



Avant d'interpréter les résultats générés par l'analyse des entretiens avec les familles concernées par un redoublement au CP, il est pertinent de mettre en perspective dès à présent certains des propos des enfants avec ceux des adultes, de leurs parents plus particulièrement.

IV.9. Des propos enfantins relativement cohérents

Les questions abordant des points communs sont au nombre de trois. La première a pour thème le dialogue instauré dans la famille dans le laps de temps où l'éventualité du redoublement est envisagée et celui où la décision est effectivement prise. La seconde s'intéresse aux réactions des enfants à l'annonce de cette dernière. Enfin, les uns et les autres ont été sollicités afin de connaître leur sentiment sur la manière dont ce second CP s'amorçait (pour l'enfant). Ce tableau présente les avis concordants et discordants selon le domaine exploré par la question.

Tableau 67 : L'adéquation des propos des enfants avec ceux des adultes

Thème de la question commune	Avis concordants	Avis discordants	Total
Dialogue en famille	17	13	30
Réaction de l'enfant	23	7	30
Impressions en début de second CP	25	5	30
Total :	65	25	90

Précision : Seules trente réponses des enfants sur les trente-cinq disponibles sont prises en considération. Les réponses des deux couples d'enfants jumeaux sont similaires. Ainsi trois entretiens d'enfants n'ont pas été intégrés à cette analyse comparative.

En moyenne, dans près de trois cas sur quatre, les réponses des enfants et des adultes n'offrent pas un caractère d'incohérence affirmé. Nous notons cependant que les réponses à la première question sont celles qui recèlent le plus d'avis discordants (43,3 %). Deux hypothèses peuvent être avancées : la première consiste à considérer que ce dialogue a pu échapper à la mémoire des enfants, la seconde tend à considérer la nature même de la

question comme ayant induit un effet de désirabilité sociale[1] chez les parents. La première hypothèse perd de sa force lorsque nous rappelons que globalement les enfants n'ont eu que rarement recours aux non-réponses (aucune à cette question où la moitié des enfants déclarait que ce sujet n'avait pas fait l'objet de discussions en famille). C'est pourquoi nous sommes tentés d'accorder plus de crédit à la seconde hypothèse. Les propos de ce *père de famille* traduisent assez bien ce souci latent : *« Bien sûr que je lui en ai parlé. J'essaie d'être un bon parent tout de même. Il faut au moins en parler, c'est la moindre des choses. »* Déclarer que cette décision n'a pas été évoquée avec l'enfant lui-même est probablement peu envisageable dans une situation de communication où se montrer sous son meilleur jour est une attitude attendue.

Cette cohérence entre les propos des enfants et ceux de leurs parents s'avère être parfaite lorsque est évoquée la manière dont le cours préparatoire a été vécu. Ce sont les difficultés d'apprentissage rencontrées dans le domaine de la lecture, par leur ancrage et leur fréquence, qui font consensus. Tous les enfants ayant redoublé le CP, excepté deux, les citent explicitement. La lecture est systématiquement associée à « difficile » ou « pas facile ». Cette dernière expression n'est parfois pas sans lien avec une représentation provisoirement erronée de l'acte d'apprentissage, comme nous le suggèrent les propos de *Laurynne* : *« Les maths, ça allait mais en lecture c'était difficile. Je savais pas qu'il « faut » faire des efforts pour savoir lire. »* Ces difficultés attachées à l'apprentissage de la lecture se diffusent, chez quatre enfants, à l'ensemble des apprentissages scolaires de telle sorte que leur rapport au savoir et à l'École s'en trouve modifié, voire altéré. Résonnent encore ces propos de *Dylan*(a) : *« Difficile pour tout. J'aimais plus venir à l'école car je réussis rien du tout. C'est pas drôle d'avoir toujours faux. Après, j'ai plus fait trop d'efforts. »* Quant aux deux « redoublants » déclarant n'avoir rencontré aucune difficulté lors de leur premier CP, nous pouvons, d'ores et déjà, légitimement nous interroger sur leurs capacités à tirer pleinement profit d'une seconde année à l'identique[2].

---

[1] Dans la littérature de psychologie sociale, ce concept est entendu comme la tendance à présenter des réponses qui reflètent un déni de pensées qui sont menaçantes au plan psychologique pour un individu, ainsi que celle à présenter une image favorable de soi à autrui. Les résultats colligés à l'aide de questionnaires ou d'entretiens sont affectés par ce comportement.

[2] Ces deux enfants étaient, lors de leur premier CP (et l'étaient encore lors de leur second CP), pris en charge

Cette facette, explorée par les entretiens, constitue bien plus qu'une transition de circonstance entre les analyses des discours des uns et des autres. Nous montrerons combien les difficultés rencontrées, les questions parfois sans réponse et la souffrance vécue tout au long de cette première année de scolarisation à la grande École constituent le scellement du redoublement en tant que décision (considérée comme telle) de raison, de seconde chance et parfois même de soulagement.

V. Les familles parlent du redoublement de leur enfant

Ces difficultés d'apprentissage, révélées et légitimées à l'école, ont-elles eu un impact dans la cellule familiale ? La réponse est sans équivoque : oui, avec une intensité parfois forte, et dans différents domaines.

V.1. Une vie familiale parfois perturbée

Tous les parents déclarent avec force que ce premier CP a été particulièrement difficile, pour l'enfant, pour eux-mêmes et parfois pour les autres enfants de la cellule familiale. Les propos des *parents de Gwendoline* témoignent de ces trois facettes : *« C'est un mauvais souvenir. Ça a mal démarré et on a beaucoup souffert, Gwendoline et nous. On pensait pas qu'on pouvait se faire autant de soucis pour son enfant à l'école. Et puis ça a pas rassuré son frère qui était en grande section de maternelle. »* Ce qui caractérise le plus les propos des parents de « redoublants » à l'évocation de cette première année de cours préparatoire, c'est la fréquence élevée de mots tels que galère (9), mauvais moments (7), stress (6), tristesse (6) ou angoisse (5) rencontrés dans les réponses à cette question. Ces cinq mots ou

---

par un maître G du RASED dont une des missions est de restaurer le désir d'apprendre et l'estime de soi afin de favoriser l'efficience dans les apprentissages scolaires.

expressions dérivées sont cités, conjointement ou non, dans près de neuf cas sur dix. Écoutons le papa de Ludovic : *« Ça a été une année très difficile avec beaucoup d'angoisse et de stress. Je savais que Ludovic avait du mal et j'étais triste pour lui. C'est pas facile d'aller à l'école quand on a des difficultés pour apprendre. On a passé de sales moments. »* D'autres expressions telles que « mauvais sang », « prise de tête » ou « année laborieuse » témoignent de cette douleur partagée en famille, et ce d'autant plus qu'elle est parfois associée à un statut particulier accordé au cours préparatoire. La maman de Nathan nous le confie en ces termes : *« Ça pas été facile du tout parce que c'était stressant pour tout le monde. Et puis le CP c'est important. Quand on rate le CP, c'est presque « fichu » pour la suite. Alors, y'avait beaucoup de pression.»*

Même si ces familles « populaires » entretiennent avec l'École des relations complexes, parfois distendues ou chargées d'histoires personnelles lourdes, elles n'échappent pas à la prise en compte au quotidien de questions d'ordre scolaire qui, en quelque sorte, s'immiscent insidieusement dans leur vie. La maman de Vincent le dit expressément : *« Le début ça allait puis les difficultés sont vite arrivées, en lecture surtout. Pour Vincent, ça été une année laborieuse après janvier. Et pour nous aussi. Quand ça va pas à l'école, ça « pourrit » un peu la vie de famille même si on veut pas trop parler d'école. »* Dans un cas sur deux, le rythme de la vie familiale est déclaré perturbé par le temps très long consacré aux devoirs du soir, même si les trois quarts des parents affirment ne pas savoir comment aider efficacement leur enfant. Malgré les conseils prodigués par les enseignants (ou par d'autres adultes dans le cadre d'associations proposant une aide à la scolarité), ils assument dans le meilleur cas un rôle de contrôle du travail effectué et de répétiteur.

Toutefois, cette « intrusion » forcée de l'école dans la vie de tous les jours n'est pas toujours « mise en mots » dans le cercle familial.

V.2. Des difficultés scolaires inégalement évoquées en famille

À la manière dont ces difficultés d'ordre scolaire sont discutées, plusieurs types de familles se distinguent comme nous le suggère la lecture du tableau ci-après.

Tableau 68 : L'évocation des difficultés scolaires dans la cellule familiale

Est-ce que vous parlez souvent de ces difficultés en famille ?	Effectifs	%
Oui	19	63,3
Non	11	36,7
Total :	30	100,0

Pourquoi ?	Effectifs des modalités	% des répondants
Tous ensemble pour l'encourager, pour trouver des solutions.	6	20,0
Au début, puis du découragement car peu de progrès.	6	20,0
Avis divergents des parents sur la conduite à tenir.	3	10,0
Des discussions hors présence de l'enfant.	4	13,3
Ça faisait trop de mal d'en parler.	3	10,0
On ne parle pas ou peu d'école à la maison.	8	26,7
Total :	30	100,0

Lecture : parmi les 30 répondants, 6 d'entre eux (20 %) déclarent avoir encouragé leur enfant. Nous pouvons aussi considérer que cette modalité est citée par 31,6 % des 19 parents ayant répondu positivement à cette question. Les pourcentages « basés » sur les répondants, sont ici « additionnables » car cette question n'a généré que des réponses à une seule modalité.

Deux attitudes contrastées se dessinent. La recherche d'un dialogue constructif et apaisant (*la maman de Myriam : « On en parlait souvent, devant Myriam. On lui disait que ce n'était pas grave, qu'elle faisait de son mieux, qu'elle allait y arriver. »*) s'oppose au refus presque systématique d'inviter l'école à la « table des discussions » (*les parents de Florian(a) : « Non presque jamais. L'école c'est important sans plus. Faut savoir se débrouiller tout seul dans la vie. C'est le plus important. Et puis, vous savez, parler c'est pour les « bourges » c'est pas trop notre truc. »*), avec parfois des motifs d'autopersuasion insoupçonnés (*la maman de Cynthia : « De temps en temps, mais on parle pas souvent de ça à la maison. Comme dit mon mari, moins on parle d'école mieux on se porte. C'est comme le docteur, il faut pas y aller souvent parce qu'il vous trouve toujours quelque chose. »*).

Lorsque de réelles discussions se sont engagées, elles ont parfois été sources de conflits (*la maman de Maxime : « Chaque fois qu'on en parlait, on se disputait tous. Je crois bien que ça nous a pris la tête tout ça. Et puis nous on n'a pas bien réussi à l'école alors on voudrait que nos enfants ça soit pas pareil. Peut-être qu'on sait pas s'y prendre. »*), de découragement (*la maman de Nathan : « On en parlait presque tous les jours ensemble. C'était pénible à la fin parce qu'on s'énervait pour rien. On voulait qu'il y arrive mais il n'y arrivait pas bien. Alors après on n'en parlait plus. »*) ou assujetties à une condition majeure, celle de protéger l'enfant (*le papa de Ludovic : « Très souvent, j'en parlais avec ma compagne. Pas trop devant lui pour ne pas que ça lui fasse du mal. On voulait le protéger. On voulait pas qu'il s'inquiète de trop. »*). Enfin, pour trois familles, ne pas parler des difficultés scolaires de leur enfant s'est révélé être une façon de ne pas raviver la douleur (*la maman de Dylan(b) : « On n'en parlait pas car ça nous faisait trop de mal. On voulait pas remuer le couteau dans la plaie. »*).

Si les familles de « redoublants » diffèrent quant à la manière dont elles ont discuté des difficultés scolaires de leur enfant, elles s'accordent plus sur leur rôle limité de « facilitateur » des apprentissages et sur les conséquences visibles de ces dites difficultés.

V.3. Des familles démunies, des signes de découragement précoces

Ces difficultés d'ordre scolaire sont toujours actées et rarement attribuées à des facteurs externes, l'inexpérience et l'« incompétence » professionnelles de l'enseignant n'étant citées qu'à une seule reprise. Elles sont cependant associées dans un cas sur trois à des interrogations sur la transition grande section de maternelle - CP (changement d'habitudes et de rythmes de travail) et sur la capacité des enseignants à expliquer (et à faire comprendre) la manière dont un enfant apprend à lire et le rôle dévolu aux parents (l'investissement familial attendu par l'institution scolaire : la nature des aides à apporter et le temps consacré quotidiennement à cette tâche). C'est ce sentiment de ne pas comprendre les difficultés rencontrées par leur enfant à l'école, et par là-même de ne pas savoir comment le soutenir, qui est le plus mal vécu par les familles (dans deux cas sur trois). Ce sentiment se conjugue parfois à celui de se considérer comme « incompétent » dans ce domaine. C'est le cas pour six familles dont *celle de Steven(b)* : *« Nous, on sait pas trop comment ils apprennent à l'école. Et puis on est pas allé longtemps à l'école. Alors on peut pas trop les aider. C'est peut-être mieux qu'on les aide pas du tout d'ailleurs parce que je pense qu'on n'en est pas trop capable. »*

Ces difficultés d'apprentissage, repérées et identifiées comme telles dès la fin du premier trimestre de l'année scolaire dans la plupart des cas, ont généré des signes de découragement chez les enfants (et parfois même chez leurs parents) dans six cas sur dix, et ce dès le début du second trimestre (dans sept cas sur dix[1]). *Le papa de Manon* l'exprime ainsi : *« Après janvier février, ça a été difficile pour elle car les autres commençaient à lire des petites histoires et pas elle. Elle a un peu baissé les bras. Et nous aussi d'ailleurs. »* Il est à noter que parmi les douze réponses négatives à cette question (« *Est-ce que votre enfant s'est découragé à un moment donné ?* »), la moitié d'entre elles souligne que cette persévérance s'est accompagnée de souffrance, de « déplaisir » à apprendre ou de lassitude. Écoutons à ce propos *les parents d'Amandine* : *« Elle s'est pas découragée mais*

[1] Pour treize des dix-huit familles ayant décelé des signes forts de découragement chez leurs enfants.

on voyait bien qu'elle était en souffrance de ne pas y arriver comme les autres. Elle n'avait plus envie d'apprendre et de faire des efforts à la fin. C'est pas facile de courir après un train qui n'attend pas. »

Ainsi, cette première expérience au cours préparatoire est-elle étroitement associée, pour les parents d'enfants qui en vivront une seconde, à des moments difficiles et douloureux de voir leur enfant échouer et souffrir de cet échec. Les difficultés d'apprentissage avérées et unanimement constatées, l'impossibilité de ralentir ce mouvement inexorable qui écarte l'enfant de la norme scolaire, la prise en compte au quotidien des souffrances et des inquiétudes, sont autant d'éléments fondamentaux constituant le socle à partir duquel la décision du redoublement va très rapidement s'imposer à tous, en particulier aux parents, comme une décision « prise dans l'intérêt commun », pour ne pas écrire « dans l'intérêt supérieur de l'enfant ».

V.4. Une proposition de redoublement globalement bien accueillie

Le redoublement est une décision envisagée tôt, voire très tôt, dans l'année scolaire : dans un quart des cas dès le mois de janvier, dans deux tiers des cas à partir du mois d'avril. Ce sont principalement les enseignants qui sont à l'initiative de cette démarche (dans huit cas sur dix) alors que dans les autres cas ce sujet est abordé conjointement par la famille et par l'enseignant de la classe (et / ou par un enseignant de RASED). Dans les trois quarts des cas, cette éventualité est accueillie favorablement par les familles comme nous le suggère la lecture du tableau ci-après. Les propos de *la maman de Nordine* résument bien les arguments avancés par les vingt-deux parents qui considèrent cette décision de redoublement comme « la solution » aux problèmes d'apprentissage rencontrés par leur enfant : *« De toute façon, on voulait lui dire la même chose car on voulait pas connaître une autre année comme ça. Si c'est pour être en conflit tous les soirs, il vaut mieux s'arrêter et bien recommencer. Mon mari, il dit que c'est comme une maison, quand les fondations sont pas bonnes, il faut arrêter de construire les murs. Il sait ce qu'il dit parce*

qu'il est maçon. Oui y'avait pas d'autre solution que de redoubler. Autrement, tout serait parti de travers. »

Tableau 69 : L'adhésion des parents à une proposition effective de redoublement

Étiez-vous d'accord avec cette décision ?	Effectifs	%
Oui	22	73,3
Non	8	26,7
Total :	30	100,0

Pourquoi étiez-vous d'accord avec cette décision ?	Effectifs des modalités	% des répondants
Ce serait trop dur en CE1.	14	46,7
Le redoublement est utile, efficace.	10	33,3
Expérience familiale favorable.	4	13,3
Une confiance totale aux enseignants de CP.	7	23,3
Total :	35	---

Pourquoi n'étiez-vous pas d'accord avec cette décision ?	Effectifs des modalités	% des répondants
Expérience familiale défavorable.	4	13,3
Il est inutile que l'enfant recommence tout.	4	13,3
Total :	8	---

Précision : Les 22 répondants, ayant apporté une réponse affirmative à cette question, ont eu parfois recours à plusieurs arguments. Cela n'a pas été le cas pour les réponses négatives qui n'ont fait référence strictement qu'à l'une ou l'autre des deux modalités présentes dans le tableau.

Parfois même, cette proposition est accueillie avec soulagement car synonyme de nouveau départ et de moins de souffrance. C'est ce que la maman de Lucie nous dit : *« Je ne voulais pas qu'elle passe car elle avait aucune base. Ça ne sert à rien de passer au CE1 si on sait pas lire et écrire. J'étais contente qu'elle puisse refaire une année pour bien repartir. C'était comme un soulagement car je sais qu'elle souffrira moins l'année prochaine que cette année. Moi aussi d'ailleurs. »*

Les arguments avancés par les « défenseurs » de cette seconde année à l'identique (acquisition de meilleures bases, nouvelle chance, plus de temps pour apprendre, trop difficile en CE1) sont légitimés, pour quatre familles, par des expériences favorables liées à un redoublement (en particulier au CP) vécu soit personnellement, soit par un autre enfant du cercle familial. Les propos de la maman de Maxime, en faisant référence à sa propre histoire vécue positivement, entérinent de fait le bien-fondé supposé de cette décision : *« J'étais d'accord parce que je voulais que Maxime il réussit. C'est pas grave de perdre un an. C'est mieux pour lui. Vous savez, moi aussi j'ai redoublé le CP. J'ai quand même réussi à lire. C'est le principal. Le redoublement ça sert car c'est plus facile la seconde fois. On galère moins. « Toutes façons », il va pas faire de grandes études car il est pas trop capable. »* Lorsque nous écoutons les parents de Lucas, nous sommes autorisés à penser que, parfois, le redoublement fait partie intégrante d'un cursus scolaire attendu et qu'il est considéré comme un gage de sérieux du fonctionnement du système éducatif : *« Oui on est d'accord avec tout ce qui est le mieux pour lui. Ses frères et sœurs ont redoublé le CP et ça été bien pour eux. Le grand frère, il a redoublé la 6e aussi. Alors, vous savez, le redoublement, on connaît bien. On préfère ça au laisser-aller. Les écoles qui font pas redoubler, on n'aime pas trop. »*

Ces convictions familiales par rapport aux bénéfices supposés du redoublement sont confortées, dans un tiers des cas, par le fait que si cette décision émane des enseignants, elle ne peut qu'être raisonnablement fondée. Ces familles, très typées socialement, font part explicitement de leur méconnaissance des rouages de l'institution scolaire de manière globale et des mécanismes d'apprentissage de manière spécifique. La maman de Cynthia nous le confie aisément : *« […] on avait du mal à comprendre comment ils apprenaient en*

classe. Et puis, c'est vrai qu'on sait pas trop les aider. L'école, c'est un monde qu'on connaît pas bien. On fait confiance aux enseignants qui font de leur mieux. » Au cours préparatoire en particulier, l'apprentissage de la lecture reste aussi « mystérieux » qu'il apparaît déterminant pour la réussite scolaire ultérieure. Les liens tissés à ce niveau d'enseignement par les enseignants avec les familles sont très forts et fréquemment renforcés tout au long de l'année scolaire par des réunions collectives ou individuelles.

Dans la plupart des cas, ces familles n'ont ainsi aucune raison légitime de remettre en cause ni les compétences professionnelles des enseignants, ni les modalités d'organisation du cursus scolaire. Les décisions prises à l'école ne peuvent être raisonnablement contraires aux intérêts des enfants. C'est ainsi que cette proposition s'est-elle imposée en ces termes à *la maman de Sébastien* : *« Moi je suis d'accord avec ce qu'il y a de mieux pour mon enfant. Je fais confiance à la maîtresse. Elle fait bien son métier. Si elle dit qu'il faut redoubler, c'est qu'il faut redoubler. Je sais bien que normalement on doit pas redoubler le CP avec l'histoire des cycles. Alors si elle dit que Sébastien doit quand même redoubler, c'est vraiment que c'est le mieux pour lui. »* Cette proposition s'est d'autant plus imposé à cette maman que si le redoublement au CP, prévu à titre exceptionnel dans les textes officiels, est envisagé par la maîtresse, alors cela signifie qu'elle a été mûrement réfléchie ; cette décision, devrions-nous écrire, au regard de l'inexistence des recours des familles quant aux propositions de maintien à ce niveau d'enseignement émanant des conseils de cycles.

Seuls huit avis divergents nuancent ce consensus global sur la pertinence de cette « proposition - décision », en ayant recours à deux types d'arguments. Quatre d'entre eux se réfèrent à une expérience familiale qui, cette fois-ci, a été ressentie négativement quant aux progrès scolaires réalisés (*la maman d'Axel : « Moi, j'étais pas trop d'accord parce que le grand il a redoublé le CP et après il encore redoublé le CE1. Je pense pas que le redoublement ça sert à grand chose. Son grand frère, il a continué à son rythme et les autres ont continué d'aller beaucoup plus vite que lui. »*), avec parfois des effets plus étendus que ceux attachés à la sphère des apprentissages (*la maman de Florian(b) : « J'étais pas trop d'accord au début parce les deux grands ils ont aussi redoublé, moi*

aussi d'ailleurs et on en garde pas un bon souvenir. Je crois qu'il aurait pu passer en étant aidé en lecture. Parce qu'après on n'est pas seulement redoublant à l'école. On l'est aussi en dehors de l'école. Moi, ça a duré longtemps. Heureusement, pour Florian, ça a l'air de bien se passer de ce côté-là. Les deux grands en ont souffert longtemps jusqu'au jour où ils sont allés au collège. Là, leurs nouveaux copains le savaient pas. Ça a été comme un nouveau départ. Non, on n'oublie pas si facilement, vous savez. »).

Quatre autres parents soulignent la non prise en compte des acquisitions réalisées au cours du premier CP. Ces parents, comme <u>*le papa de Manon*</u> (*« Non, je n'étais pas d'accord qu'elle recommence tout car le blocage c'était en lecture. J'aurais voulu qu'elle aille dans un CP-CE1 par exemple. Comme ce n'était pas possible, j'ai pensé qu'il valait mieux qu'elle redouble son CP plutôt qu'elle passe dans un CE1 sans aide particulière. Mais je pense que le redoublement ça traumatise l'enfant car ça donne l'impression de faire « table rase » sur ce qu'il a appris. »*), se rallient à l'avis général ou tiennent compte du contexte d'enseignement, tout en continuant de s'interroger sur ce « procédé » peu pédagogique. Le raisonnement binaire (passe ou ne passe pas) sous-jacent est parfois très mal accepté, en particulier par <u>*la maman d'Alexis*</u> : *« Ça m'a chagriné parce qu'en maths il savait des choses. J'aurais voulu qu'il passe et qu'il soit aidé en lecture. Ça n'a pas été possible. Ça m'a ennuyé car son échec c'était un peu le mien. J'avais un peu l'impression que c'était de ma faute. Je pense que c'est ça qui lui faisait le plus de mal, c'est de devoir tout recommencer. Il a l'impression qu'on croit qu'il est nul partout. »*

Bien sûr, cette proposition de redoublement malgré la confiance accordée à l'école et les convictions personnelles, n'est pas systématiquement circonscrite dans une relation duelle enseignant de la classe - famille.

V.5. Une éventualité qui fait consensus lorsqu'elle est partagée

Dans huit cas sur dix, les parents déclarent en avoir discuté[1] soit avec des amis proches ou des membres de leur famille (huit cas), soit avec le directeur d'école (deux cas), soit avec un enseignant de RASED (le ou la psychologue scolaire dans quatorze cas), soit enfin avec un professionnel de santé (sept cas) auquel ils ont toute confiance (médecin de famille[2], orthophoniste). Ce qui caractérise le plus les réponses des parents, c'est l'adhésion totale aux vertus du redoublement de la part des interlocuteurs qu'ils ont rencontrés, en particulier lorsque la décision concerne le cours préparatoire qui est considéré comme « la » classe « à enjeux ». Nous ne sommes pas en mesure de dire si ces avis très favorables des professionnels de l'enseignement et de la santé ont joué un rôle décisif lorsque l'adhésion des familles à cette proposition était initialement réservée.

Nous pouvons toutefois souligner que ces personnes consultées sont considérées par les familles comme faisant autorité dans leur domaine. À l'école, l'expertise du ou de la psychologue scolaire, en tant que membre pivot de l'équipe du réseau d'aides, est reconnue et recherchée : leur diagnostic et leur parole « pèsent » beaucoup dans la décision ou non d'une prise en charge d'un enfant repéré en difficulté (par les enseignants chargés d'une classe) et dans la recherche de solutions pédagogiques adaptées. Les propos de *la maman de Mélissa* témoignent de cette confiance : *« J'en ai parlé avec une autre maman qui avait un fils dans la même classe et qui redoublait aussi, avec la maîtresse de soutien du RASED et surtout la psychologue scolaire qui est la plus compétente. On était toutes d'accord pour dire qu'il valait mieux redoubler le CP. »* En dehors de l'école, le recours aux compétences des orthophonistes s'est considérablement accentué ces dernières années, en particulier au cycle 2 dans le cadre de la prévention de la dyslexie[3]. Ces « spécialistes du langage » sont

---

[1] Sur les vingt-quatre familles concernées, sept d'entre elles déclarent avoir sollicité les conseils émanant de deux sources différentes.
[2] Les familles faisant référence à leur médecin de famille habitent toutes en milieu rural.
[3] J.-C. RINGARD & F. VEBER, Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, (2001) 65. Rapport remis à Monsieur Jack LANG, Ministre de l'Éducation nationale et de la recherche.

consultés de plus en plus (tôt) par les familles qui, parfois, prennent seules cette initiative[1]. Quant aux médecins de familles, en particulier lorsqu'ils exercent en milieu rural, ils sont reconnus pour leur qualité d'écoute et leur érudition. C'est ainsi que *la maman de Léa* nous dit : *« J'en ai parlé à mon médecin qui suit ma fille. C'est une personne de confiance. Il écoute bien ce qu'on lui dit. Il m'a dit que ça permettrait à Léa de repartir sur de bons rails et d'avoir plus confiance en elle. Il m'a dit que s'il fallait redoubler une classe, c'était bien celle du CP. C'est quelqu'un de très instruit, alors je suis toujours ses conseils. »*

Ainsi, en moyenne, les demandes des parents ont-elles reçu un écho favorable les confortant dans leur adhésion initiale à cette « proposition - décision » de redoublement. Cela suppose toutefois que tous les parents aient pris l'initiative d'une telle démarche, ce qui n'a pas toujours été le cas. Six d'entre eux n'ont demandé aucun conseil de quelque nature que ce soit, de peur du regard et du jugement d'autrui, ainsi que nous le confient *les parents de Gwendoline* : *« On n'en a pas parlé parce qu'on voulait pas qu'on dise qu'elle était pas normale. Souvent les gens ils croient que quand on redouble on n'est pas comme les autres ou que c'est la faute des parents. Nous, on a fait tout notre possible. Alors on n'en a parlé à personne. »* Cette expérience est parfois tue car les résonances et les « ondes de choc » dépassent le cadre strictement scolaire dans lequel cette décision détermine un statut particulier d'élève. Ce n'est pas seulement l'élève qui redouble mais l'enfant qui se construit dans une famille dont chacun des membres est dès lors invité à « composer avec cette nouvelle réalité ». C'est ce que *Romain*[2] nous fait comprendre : *« Moi, je vais tout faire pour pas redoubler car quand mon grand frère il a redoublé* (son CE1)*, et bien, à la récréation, certains ils se moquaient de moi. Ils « dit » que je suis le frère du redoublant. »*

---

[1] Dans le cadre d'une étude, conduite en parallèle à ce travail, sur les aides apportées aux élèves repérés en difficulté au CP, nous mettons en évidence que parmi les 272 élèves signalés par les enseignants (et dont toutes les aides apportées à l'école et en dehors de l'école ont été minutieusement recensées tout au long de l'année scolaire via des fiches de suivi trimestrielles), près de 56 % d'entre eux bénéficient (entre autres) d'une aide orthophonique. Dans un tiers des cas, les familles sont à l'origine de la demande.
[2] Élève de niveau faible promu au CE1.

Bien que cette décision du redoublement, qui a pris appui sur une année scolaire difficile et douloureusement vécue, ne soit pas globalement remise en cause du point de vue de sa pertinence pédagogique par les parents concernés, nous décelons cependant dans plusieurs propos des indices qui nous alertent quant à ses effets « négatifs » différés. Nous voulons en particulier vérifier l'hypothèse selon laquelle ces effets ont pu être sous-estimés par les parents au moment où le redoublement a été envisagé puis décidé. Deux questions posées dans les entretiens sont de nature à permettre ces investigations : « *Est-ce que vous y pensez encore maintenant ? Pensez-vous que le redoublement a permis à votre enfant de repartir du bon pied ?* » En outre, les réponses à ces deux questions peuvent être mises en perspective avec des réflexions plus générales induites par la dernière question posée lors de ces entretiens : « *Voulez-vous ajouter quelque chose sur cette question du redoublement ?* » Ainsi serons-nous en mesure de dire si le doute s'est installé dans l'esprit de certains parents et, dans ce cas, de cerner les facettes de cette décision sur lesquelles il porte.

V.6. Des effets non scolaires parfois sous-estimés

Un premier élément de réponse à cette question est apporté lorsque nous considérons que les trois quarts des parents interrogés déclarent y penser encore aujourd'hui[1]. La rentrée scolaire a ravivé cette décision pour la moitié d'entre eux et a rappelé, parfois douloureusement, les conséquences immédiates et définitives qu'elle induisait. *La maman de Prescillia(b)* l'exprime avec beaucoup de sincérité : *« J'y ai pensé à la rentrée quand on a préparé le cartable. Ça m'a fait un pincement au cœur pour elle. Ça m'a rappelé quand j'ai redoublé aussi le CP. J'avais peur qu'on se moque de moi. Je voulais pas la même chose pour ma fille. Les enfants sont durs entre eux parfois. Et puis quand je l'ai vue se ranger avec des plus petits qu'elle, ça m'a fait mal.* À *elle aussi, elle a pleuré.* » L'amour propre est de nouveau violenté, le rôle de parent parfois réinterrogé. C'est le sentiment éprouvé par *la maman de Florian(b)* : *« Oui j'ai pas oublié parce que c'est pas une décision facile à prendre. C'est quand même un échec pour l'enfant et pour les parents.*

[1] Rappelons que ces entretiens se sont déroulés en début de second CP, avant les premières vacances scolaires de fin octobre 2003.

On a beau dire mais quand on redouble ça veut dire qu'on est pas tout à fait comme les autres. »

Cette nouvelle épreuve pour l'enfant et ses parents est parfois plus difficile que ces derniers ne l'avaient envisagée. Près de sept parents sur dix[1], dont *les parents d'Amandine*, en font part : *« À la rentrée, ça nous a fait du mal de la voir avec « des petits bouts » qui venaient de maternelle. Oui ça on ne peut pas le nier, ça nous a fait quelque chose. Ça, on s'y attendait pas trop. »* Notons que dans certaines écoles, à l'architecture typée avec un seul bâtiment scolaire à deux niveaux, ce redoublement a une incidence « géographique » qui n'est pas sans rappeler les barreaux d'une échelle (scolaire) : le redoublant de CP est celui qui reste dans la classe du bas qui accueille les plus petits (de maternelle et de cours préparatoire par exemple) alors que les plus grands (parmi lesquels les promus au CE1) montent à l'étage.

Cependant, à cette *« boule au ventre de voir son « petit bout de chou » commencer l'école par un échec »* (*la maman de Nathan* dixit), d'autres parents (au nombre de quatre) opposent un certain détachement à cette « affaire scolaire » et s'étonnent même, comme *les parents de Lucas*, qu'on puisse encore en parler aujourd'hui, sauf si bien sûr cette décision venait à se répéter à l'avenir : *« Non pas du tout. Vous savez, redoubler c'est pas grave. Et puis y'a pas besoin d'aller à l'école longtemps pour faire quelque chose dans la vie. C'est pour ça qu'on voudrait pas qu'ils redoublent encore trop. Parler encore d'un « truc d'école » qui s'est passé il y a cinq mois, c'est pas trop notre genre. »*

Ceci étant, cette « piqûre de rappel » induite par la rentrée scolaire a des effets limités dans le temps, effets qui s'estompent progressivement au profit d'observations et de constatations faites au quotidien permettant de souligner les bénéfices liés au redoublement.

---

[1] Quinze parents sur les vingt-deux concernés déclarent y penser encore aujourd'hui.

V.7. … mais souvent limités dans le temps

Le tableau ci-après synthétise les discours des parents tenus à ce propos. La moitié des parents considère qu'effectivement les bénéfices liés au redoublement se constatent au quotidien. Les progrès en lecture - écriture sont réels, la confiance en soi et l'estime de soi retrouvées. *La maman de Mélissa* l'exprime très bien : *« Oui cela va mieux maintenant. Elle est bien repartie. La maîtresse est vraiment gentille. Elle fait des progrès partout. Elle a plaisir à aller à l'école. Ça c'est essentiel. C'était pas le cas l'année dernière. Elle a repris confiance en elle. Elle s'estime capable de réussir maintenant et ça, ça me paraît important. »*

Tableau 70 : Ce que pensent les parents en début de second CP

Aujourd'hui, pensez-vous que le redoublement a permis à votre enfant de repartir « du bon pied » ?	Effectifs	%
Oui	15	50,0
Oui et non	11	36,7
C'est trop tôt pour le dire.	4	13,3
Total :	30	100,0

Selon dix parents (sur les quinze considérés), ce « mieux-être scolaire » s'accompagne d'un « mieux-être familial ». C'est ainsi que *les parents de Prescillia(b)* déclarent : *« Oui, ça va beaucoup mieux pour elle. Elle est mieux dans sa tête. Elle est moins renfermée. Elle a fait des progrès en lecture et en écriture. C'est pas encore super mais c'est mieux. Et puis, le matin quand elle part, elle a le sourire. Et ça c'est bien pour elle. Et puis le soir c'est plus calme à la maison. Tout le monde s'énerve moins. Le CP, c'est plus un sujet de disputes cette année. Ce second CP, c'est que du bonheur »*

Cependant, ces « mieux-être scolaire et familial » ne suffisent pas toujours aux yeux des parents pour émettre un avis positif et tranché en la matière. Quinze parents soit constatent déjà que les obstacles d'apprentissage (principalement liés à la lecture) sont de nouveau présents (*la maman de Florian(b)*: *« Il est mieux dans sa tête, ça c'est sûr mais en même temps les difficultés en lecture, elles sont toujours là. Il a repris un peu confiance en lui mais je ne sais pas si ça sera suffisant. »*), soit restent mesurés eu égard aux enseignements tirés lors d'une précédente expérience familiale (*la maman d'Axel* : *« Je crois que c'est trop tôt pour le dire. Il faut attendre la fin de l'année. Le grand c'était pareil. Quand il a redoublé le CP, au début ça allait bien, mais après il a recommencé à avoir les mêmes problèmes »*).

Nous décelons ainsi un changement d'attitude vis-à-vis du redoublement entre la période où la décision a été envisagée puis décidée (trois quarts des parents y étaient extrêmement favorables) et celle où le second CP est enclenché depuis moins de trois mois (moins de la moitié des parents ne soulignent que des aspects positifs). En outre, une analyse fine des réponses émises par ces derniers révèle de nombreux bémols dans les discours parmi lesquels nous retrouvons à plusieurs reprises des mots tels que « dans l'ensemble », « je crois », « peut-être », « pour le moment » ou « c'est pas sûr ».

Cette prise de conscience progressive des effets indésirables liés au redoublement conduit plusieurs parents à s'interroger sur la pertinence d'une telle décision et à regretter le manque de souplesse des prises en charge pédagogiques des élèves les plus fragiles.

V.8. Le bien-fondé du redoublement est réinterrogé

Cette tendance à la « ré-interrogation » ou à des propos plus nuancés prend un relief tout particulier lorsque nous portons attention aux réflexions des parents émises en fin d'entretien. En premier lieu, soulignons que chaque parent a profité, parfois longuement,

de cette opportunité en faisant part de ses certitudes ou de ses doutes, de ses questions ou de ses rancœurs. C'est ainsi que nous pouvons interpréter les propos de *la maman de Maxime* : *« Je sais pas si ça sert à quelque chose de tout recommencer parce que Maxime en calcul il sait plein de choses. En tout cas, c'est bien ce que vous faites. Rencontrer les parents et les enfants ça s'est bien. Parce que même si on parle pas bien, on a des choses à dire. Et puis, faut pas croire, avoir un gamin qui redouble, c'est pas simple on y pense longtemps. »* Ces questions en suspens conduisent plusieurs parents, comme *la maman de Nathan*, à prendre à partie l'interrogateur lui-même, sans que ce dernier soit en mesure d'apporter quelque réponse définitive que ce soit : *« Je peux vous poser une question, vous qui savez des choses : vous en pensez quoi vous du redoublement ? Parce que moi, maintenant, je sais plus trop. »*

La légitimité pédagogique du redoublement est réinterrogée dans plus de quatre cas sur dix. C'est cette facette du « tout ou rien », déjà soulignée, qui chagrine le plus les parents, dont *la maman de Dylan(a)*: *« Ce qui serait bien ça serait de ne refaire que ce qu'on sait pas bien faire. Dylan, lui il sait bien calculer. Ça sert à quoi de refaire ce qu'on sait déjà. Ça je comprends pas trop. Mais peut-être que c'est plus compliqué que ça. Je crois quand même que ça serait bien qu'il y ait une meilleure transition entre les niveaux, surtout au début de l'école. »* Les parents, qui avaient manifesté un désaccord de principe lorsque la proposition de redoublement avait été énoncée, n'ont pas changé de point de vue. Leur avis sur cette question est même devenu plus tranché comme nous le laisse entendre *la maman de Florian*(b)*: « Je crois pas que ça soit une bonne chose, j'en démords pas. Je crois qu'il faudrait un tremplin pour pas tout recommencer. Surtout au CP, le gamin il peut pas comprendre que tout ce qu'il a appris ça sert à rien. Il pense que c'est de sa faute ou que c'est pas normal. Ça c'est pas bien de faire ça à des enfants. »*

De manière générale, ces parents sceptiques montrent du doigt le cloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement, en particulier au cycle des apprentissages fondamentaux. C'est ainsi que des mots ou expressions exprimant une meilleure continuité (espérée) dans les prises en charges pédagogiques, telles que « tremplin », « transition », « passerelle » ou « niveau intermédiaire », sont cités à plusieurs reprises et constituent

parfois de réelles forces de proposition. C'est ainsi que nous devons entendre les propos des parents de Gwendoline : *« Il faudrait pas tout recommencer mais juste ce qu'on sait pas faire. Ça serait mieux. Ou alors passer en étant bien aidé dans ce qu'on sait pas bien, avec un « coup de pouce ». Ça serait mieux de proposer des aides pendant un temps et de laisser continuer les enfants à leur rythme. »* Ces ruptures ou ces « *coupures entre les classes* » (la maman de Céline) sont parfois perçues comme faisant partie intégrante de notre paysage éducatif, avec de réelles vertus : *« Je crois qu'il vaut mieux redoubler très tôt le CP pour que ça aille mieux après. Et puis le redoublement ça a toujours existé. Quand j'allais à l'école, y'en avais plus que maintenant. Ça nous obligeait à bien travailler. Si on enlève ça, y'a des enfants qui vont plus assez travailler. »* (la maman de Priscillia) Cependant, ces coups d'arrêt sont souvent interprétés par les parents, car présentés comme tels, comme les seuls remèdes aux difficultés d'apprentissage avérées de leurs enfants, ou tout du moins constituent-ils une posologie par défaut. Les parents d'Amandine expriment bien ce sentiment : *« À vrai dire, on sait pas trop si ça sert à quelque chose mais on nous a rien proposé d'autre. Quand on n'y arrive pas, on doit recommencer. On nous a dit qu'il y avait rien d'autre à faire. »*

Si le bien-fondé pédagogique du redoublement est parfois remis en cause, il n'en est pas de même du niveau d'enseignement à privilégier pour qu'il soit le plus efficace : le cours préparatoire recueille tous les suffrages favorables. S'il faut redoubler, c'est cette classe et pas une autre : *« Le CP, c'est ce qu'il y a de plus important car c'est là qu'on apprend les bases, la lecture surtout. Redoubler le CP, c'est nécessaire parfois pour pas être noyé après. S'il faut redoubler une classe, c'est bien celle-là. Après, c'est trop tard. »* (la maman de Myriam). Le redoublement est parfois considéré comme une dette à payer « de toute façon », le plus tôt possible étant le mieux pour « ne plus en entendre parler. » Écoutons les parents de Laurynne nous le dire : *« Vous savez, nos trois enfants ils ont redoublé le CP. Alors, redoubler le CP c'est pas la fin du monde et puis c'est mieux que de redoubler après. Après, on espère qu'on sera tranquille jusqu'au bout. »*

Cependant, les doutes persistants quant à son efficacité pédagogique et les traces psychologiques, initialement sous-estimées, laissées par cette décision peuvent être tels que

deux parents déclarent sans ambiguïté la regretter. Les propos de *la maman de Myriam* sont catégoriques à cet égard : *« Je ne reprendrais pas la même décision aujourd'hui parce que je pensais pas que Myriam elle y penserait encore aujourd'hui. Et puis tout recommencer c'est pas forcément utile. Et puis elle n'aime pas que les autres se moquent d'elle. Y a beaucoup d'inconvénients à redoubler finalement. On n'avait pas pensé à tout ça. On pensait juste que c'était la meilleure solution pour elle. »*

Des « défenseurs » du redoublement moins nombreux et / ou moins ardents, des « réticents » encore moins convaincus des effets supposés positifs d'une telle décision, telles sont les deux tendances qui se dessinent lors de l'analyse des réponses des parents effectivement concernés au cours préparatoire par une telle mesure. Les attitudes extrêmes se radicalisent quelque peu. Les propos *des parents de Florian(a)* (*« Ça sert à quelque chose quand on redouble tout de suite car après c'est la pagaille. Et puis si ça servait à rien y'aurait pas autant de gamins qui redoublent. Alors nous, le redoublement, on y croit vraiment. »*) et *d'Axel* (*« Je comprends pas pourquoi il faut tout recommencer même quand on sait déjà des choses. Y' a pas de passerelle entre les classes, soit l'enfant passe, soit il passe pas. Y'a qu'à l'école qu'on voit ça. En ce moment, je suis une formation proposée par mon entreprise avec des modules. Si j'échoue à l'un des modules, je ne recommence pas tout.»*) en témoignent tout particulièrement.

Nous nous proposons à présent d'analyser l'évolution des opinions et des attitudes vis-à-vis du redoublement des parents interviewés. Pour ce faire, nous mettrons en perspective les données collectées via les questionnaires administrés en début de premier CP et celles générées par les entretiens conduits en début de seconde rentrée scolaire à ce même niveau.

V.9. Un scepticisme grandissant chez les parents de redoublants

Parmi les trente familles concernées par les entretiens, vingt-six d'entre elles ont effectivement renseigné le questionnaire qui leur avait été préalablement adressé. Ainsi les informations s'inscrivent-elles sur un axe temporel avec trois phases distinctes : les convictions par rapport au redoublement en début de premier CP, les réactions par rapport à la proposition effective de redoublement émise à partir du second trimestre du premier CP et les réactions et les opinions suite aux premiers effets de cette décision en début de second CP. Dans un premier temps, les vingt-six parents ont pu émettre un avis « en toute quiétude » puisque leur enfant n'était pas encore installé dans un échec scolaire avéré. En toute quiétude est sans doute une expression à nuancer car nous savons d'une part que bon nombre de ces « futurs » redoublants de CP (près des trois quarts) ont éprouvé des difficultés d'apprentissage en grande section de maternelle et, d'autre part, que plusieurs familles (près d'un tiers) ont déjà eu « affaire » avec cette question du redoublement (soit à titre personnel, soit lors de la scolarité d'un autre enfant). Ceci dit, il est intéressant de souligner qu'en septembre 2002, seules neuf de ces familles (35 %) déclaraient accepter d'emblée une telle décision, quatre familles (15 %) affichaient déjà un désaccord de principe alors que onze familles (42 %) s'accordaient à dire qu'une réponse a priori et tranchée était peu pertinente car dépendante, en particulier, de la nature des difficultés rencontrées ou / et du « profil » des enfants[1].

Lorsque nous rapportons ces proportions à celles constatées à l'annonce de la proposition de redoublement[2], nous mettons en lumière que l'expérience vécue au cours du premier CP a sensiblement modifié les points de vue des « indécis », et ce de deux manières opposées. Huit d'entre eux, ayant constaté au quotidien l'écart grandissant avec la « norme scolaire » et la souffrance de leur enfant (et de la leur dans certains cas), ont rejoint le « camp des favorables » tandis que le « camp des opposants » gagnait trois membres ayant constaté,

---

[1] Deux non-réponses ont été enregistrées à cette question parmi les vingt-six questionnaires considérés.
[2] En se référant au tableau 69 (page 390) et en se centrant sur les vingt-six parents identifiés, les résultats se répartissent de la manière suivante : réponses positives (19 familles), réponses négatives (7 familles).

pour leur part, que leur enfant avait tout de même réalisé des apprentissages, apprentissages que le redoublement allait nier ou tout du moins peu prendre en compte. Ainsi le « camp des indécis » n'a-t-il pas résisté à l'expérience vécue lors du premier cours préparatoire. Cependant, la sous-estimation des effets négatifs ou la constatation d'effets positifs limités du redoublement soulignés précédemment, va jouer en quelque sorte un rôle d'allié pour ce « camp provisoirement déserté » ainsi que pour celui des « opposants ». Le tableau ci-dessous résume ces informations en quantifiant ces « allers et retours ».

Tableau 71 : L'évolution des avis parentaux sur le redoublement

Effectifs	Début 1er CP	À l'annonce de la décision	Après deux mois de redoublement
Avis positifs	9	19	8
Avis mitigés	11	0	9
Avis négatifs	4	7	9
Avis non exprimés	2	0	0
Total :	26	26	26

La « situation finale » divise l'échantillon considéré en trois groupes aux effectifs équivalents. Comparativement à la « situation initiale », c'est le groupe des « opposants » qui a le plus évolué. Cinq parents ont été en particulier sensibles aux effets psychosociaux d'une telle décision ainsi qu'au fait que deux problèmes pédagogiques se posaient : d'une part la non prise en compte (la prise en compte insuffisante dans le meilleur des cas) des acquis réalisés dans le(s) domaines(s) d'apprentissage le(s) moins lacunaire(s) et, d'autre part, l'apparition relativement rapide des mêmes difficultés ou obstacles dans le(s) domaines(s) d'apprentissage le(s) plus déficitaire(s). Le point de vue de *la maman de Tanguy* est à ce titre exemplaire : *« Je crois pas que je prendrais la même décision aujourd'hui. Je pensais pas qu'il y penserait encore aujourd'hui. Je crois que le mieux c'est de passer et de refaire ce qu'on sait pas bien. Je pensais pas comme ça au début mais*

j'ai un peu changé d'avis parce que je vois bien que ça suffit pas de refaire une année pour que ça aille tout de suite mieux. »

Ces résultats nous confortent dans l'idée que cette question du redoublement ne peut être abordée et traitée sous le sceau de la simplicité. Ils restent cependant fragiles, et ce principalement pour trois raisons : i) la première, déjà évoquée, est en lien avec l'effectif modeste de l'échantillon ; ii) la deuxième concerne la période pendant laquelle les entretiens avec les parents se sont déroulés : il serait précieux de reconduire cette opération en fin d'année scolaire[1] (et peut-être même au cours de l'année scolaire suivante) ; iii) la troisième a pour trait le niveau d'enseignement concerné : il apparaît nécessaire de vérifier si ces tendances se dessinent aux « étages supérieurs » de l'école primaire. Ces limites étant énoncées, nous persévérons dans nos investigations en proposant un cadre d'analyse susceptible d'aider à mieux comprendre l'évolution des comportements des familles effectivement concernées par une mesure de redoublement au cours préparatoire.

V.10. Une proposition d'interprétation des attitudes parentales

Pour ce faire, nous pouvons mettre en perspective les discours de chacune des vingt-six familles concernées, discours émis soit par écrit (via les questionnaires), soit oralement (via les entretiens). À titre illustratif, le tableau de la page suivante synthétise les propos des *parents de Prescillia(b)* qui n'ont pas modifié leur point de vue initial favorable au redoublement.

---

[1] Cette voie, envisagée dans un premier temps, n'a pu être poursuivie. La raison principale est liée à la réticence des familles de « redoublants » à accepter l'éventualité d'un second entretien en fin d'année scolaire, et ce malgré les relances. Seules huit d'entre elles s'étaient engagées à le faire. Ce n'est pas tant le principe d'une seconde rencontre qui était questionné mais plutôt le fait que, sur ce sujet du redoublement, tout semblait avoir été dit. Les propos de *la maman de Lucie* en témoignent : *« Vous savez, je vois pas bien à quoi cela va servir de nous revoir encore une fois car je vous ai dit ce que j'avais sur le cœur. Et puis je ne changerai pas d'avis sur le redoublement. Je trouve que c'est vraiment une bonne chose quand tout le monde est d'accord. »*

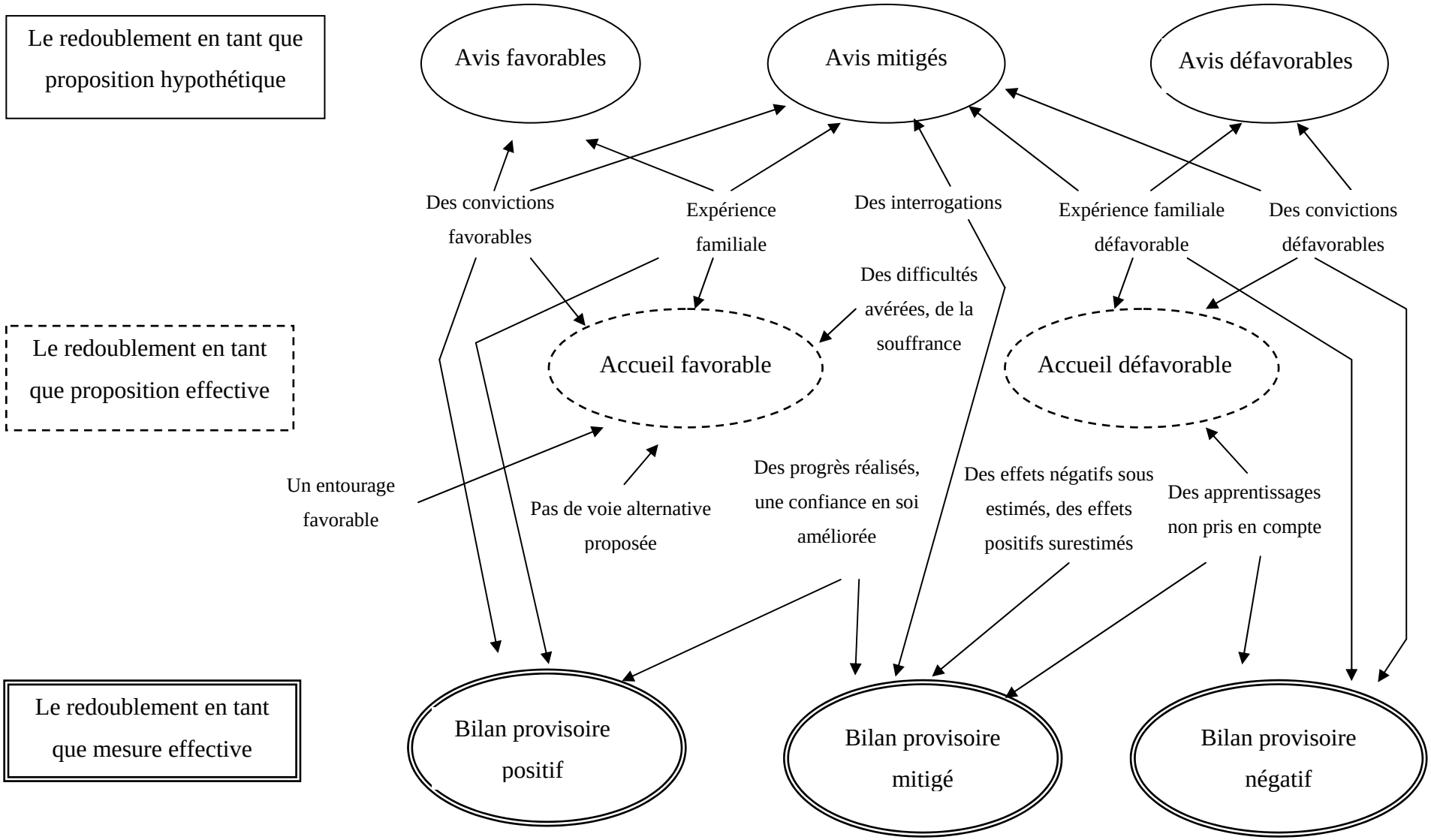
Tableau 72 : Un exemple d'analyse d'un discours parental

Proposition hypothétique *Questionnaire*	« Nous accepterons cette décision car nous faisons confiance aux enseignants. Le redoublement est une nouvelle chance. C'est la classe de CP la plus importante. Il ne faut pas passer au CE1 si on n'a pas le niveau. On a l'expérience avec nous. »	Des convictions favorables Une expérience familiale favorable
Proposition effective *Entretien*	« Oui (nous étions d'accord avec cette proposition) parce qu'elle avait trop de mal à suivre. Cela aurait été trop difficile au CE1. On voulait pas qu'elle souffre encore une année de plus. Le grand frère avait redoublé son CP et cela lui avait servi. Toutes les personnes à qui on a demandé étaient d'accord car il y a pas d'autres solutions. »	Des convictions favorables Une expérience familiale favorable Des difficultés, de la souffrance Un entourage favorable Pas de voie alternative proposée
Mesure effective *Entretien*	« Oui c'est positif car elle a progressé, elle a mûri, elle a repris confiance en elle. Elle n'est plus dans les derniers de la classe et ça c'est bien. Il vaut mieux redoubler très tôt pour avoir de bons acquis, en lecture surtout. C'est le CP qu'il faut redoubler car après c'est souvent trop tard. Nous, le redoublement, on y a toujours cru et on changera pas d'avis. C'est ce qu'il y a de mieux quand un enfant a trop de mal. On a toujours pensé ça. »	Des convictions favorables Une expérience familiale favorable Des progrès réalisés, une confiance en soi retrouvée

Répliqué autant de fois que nécessaire, ce type d'analyse permet de construire un schéma, proposé ci-après, dans lequel les flèches traduisent l'impact des différents « blocs de variables » sur les attitudes parentales vis-à-vis du redoublement, et ce à différents moments : lorsque celui-ci est une proposition hypothétique (entourée d'un trait simple), une proposition effective (entourée d'un trait en pointillés) ou une décision déjà appliquée (entourée d'un double trait). Avant de le commenter, il est nécessaire de préciser la manière dont il a été conçu. Eu égard aux limites énoncées précédemment, ces flèches ne rendent pas compte du poids spécifique de chacune de ces variables sur les attitudes parentales appréhendées « au fil du temps ». Elles traduisent la présence, dans les propos recueillis à l'écrit puis à l'oral, de tel ou tel argument, avancé avec plus ou moins d'intensité. Les convictions et l'expérience familiale positive vont continuer à « peser » dans l'adhésion à cette idée qui devient progressivement une proposition avant d'être une décision effective, adhésion renforcée par plusieurs constats : un enfant qui a souffert, des interlocuteurs interrogés globalement favorables, une solution par défaut et un début de second CP réconfortant. Le schéma proposé « matérialise » les relations lorsque celles-ci sont présentes dans au moins trois quarts des cas.

Nous constatons que deux variables jouent un rôle différencié à chacune des trois périodes considérées : l'expérience familiale et ce que nous avons appelé les convictions. Par convictions, nous entendons ce noyau dur sur lequel les événements ou les arguments n'ont que peu de prise. Ces deux composantes caractérisent fortement certains propos parentaux tant écrits qu'oraux qui, de ce point de vue, restent relativement cohérents dans le temps. Des expressions telles que « j'ai toujours pensé que… », « je reste convaincu que… » ou « j'avais bien raison de penser que… » témoignent de cette force d'inertie. Illustrons ces propos par deux témoignages caractéristiques et opposés, ceux des <u>*parents de Florian (a) et Steven (a)*</u> *: « Ça sert à quelque chose quand on redouble tout de suite car après c'est la pagaille. Et puis si ça servait à rien y'aurait pas autant de gamins qui redoublent. Alors nous, le redoublement, on y croit vraiment. »*, et ceux de <u>*la maman de Florian(b)*</u> : *« […] Le redoublement, j'ai jamais pensé que c'était la bonne solution. Je me souviens vous l'avoir écrit dans la questionnaire. J'ai pas changé d'avis bien au contraire. Si Florian a encore du mal plus tard, cette fois-ci je me laisserai pas faire. Si « ils » veulent rien entendre, je le mettrai dans le privé. »*.

Schéma 6 : L'analyse des attitudes parentales vis-à-vis du redoublement



Certains discours des « opposants résistants » au redoublement apparaissent plus fermes que ceux de ses « défenseurs opiniâtres », si ces deux expressions nous sont autorisées. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de valider cette esquisse de réflexion, eu égard à la faiblesse des effectifs de ces deux « camps extrêmes » et des modalités de collecte de l'information. Expériences familiales et convictions favorables ou défavorables, associées à des interrogations liées à l'embarras de se prononcer hors contexte (la nature des difficultés, le profil des enfants), caractérisent le groupe composite des onze parents dont l'avis est mitigé lorsque le redoublement est envisagé comme une mesure hypothétique. En se centrant sur ce groupe, nous visualisons la manière dont l'expérience liée au premier CP va agir lorsqu'une proposition de redoublement sera énoncée : la grande majorité de ces « indécis initiaux » trouvera dans le redoublement une réponse, fut-elle temporaire ou peu fondée, aux grandes difficultés d'apprentissage de leur enfant. Cette adhésion tardive se trouvera renforcée par deux éléments : d'une part cette « solution » est globalement bien accueillie par la plupart des interlocuteurs sollicités et, d'autre part, nulle autre voie alternative n'est envisagée, possible ou proposée à (et par) l'école.

Enfin, ce sont les constations au quotidien des progrès réalisés et d'une confiance provisoirement retrouvée qui, par leur ampleur et leur profondeur, « supplantent » ou non les effets négatifs du redoublement (liés au statut de redoublant, au caractère provisoire de ces progrès, aux difficultés d'apprentissage persistantes…). Certaines des interrogations initiales ressurgissent et laissent nombre de parents, neuf en l'occurrence, dans l'embarras. C'est ce que *la maman de Sabrina* nous fait comprendre : *« Faut faire confiance aux maîtres. Eux, ils savent ce qui est bon pour les enfants. Redoubler, c'est pas grave si ça sert à quelque chose. Malheureusement, je suis pas sûre que ça sert toujours. Au début, j'étais convaincue mais aujourd'hui je sais plus trop quoi penser. Je suis même pas sûre que les enseignants ils sont convaincus par ça. Je crois, quand on fait redoubler, c'est un échec pour tout le monde. »*

Le témoignage de cette mère de famille, qui doute de l'efficacité du redoublement, nous conduit à penser qu'il est utile d'apporter des éléments objectifs sur cette pratique au cours préparatoire, de déterminer les facteurs jouant un rôle prépondérant dans la décision et de mesurer les effets sur les acquisitions et progressions scolaires des élèves. En premier lieu, nous devons apprécier sa place dans l'éventail des décisions de fin d'année.

VI. Une décision non marginale jamais contestée au CP

En nous situant dans une perspective de parcours scolaires, nous pouvons caractériser les décisions de fin d'année selon leur degré d'adéquation avec l'organisation scolaire habituelle, inscrite dans un enseignement dit « ordinaire », selon leurs liens avec des dispositifs d'aides spécifiques faisant partie d'un enseignement dit « adapté », ou selon leurs liens avec des classes ou structures spécialisées.

VI.1. Une pluralité de parcours scolaires dès la fin du CP

À la lecture du tableau suivant[1], nous constatons que dans plus de neuf cas sur dix, le passage en CE1 « ordinaire » est prononcé. Cette décision s'accompagne parfois d'un aménagement : certains élèves bénéficient d'une aide individuelle ou dans un petit groupe constitué à cet effet, principalement dans le domaine de la lecture, tout en continuant leurs apprentissages avec leurs camarades de CE1 dans les autres disciplines d'enseignement. Cette adaptation de l'organisation pédagogique permet à ces élèves de ne pas quitter leur groupe d'appartenance et s'inscrit parfaitement dans l'esprit des cycles d'enseignement. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà indiquer que ces élèves, tout en ayant progressé significativement, ne passeront pas tous le cap du CE1 sans heurts puisqu'ils seront sanctionnés d'un redoublement dans un cas sur deux. L'opportunité de recourir à cette mesure « en toute légalité » en fin de cycle des apprentissages fondamentaux est pleinement saisie par les acteurs de terrain.

[1] Sont répertoriées les orientations de 4 027 élèves, ce qui correspond aux 3 943 élèves de l'échantillon initial inscrits dans les classes concernées par les évaluations de début CP, auxquels se sont joints en cours d'année 84 élèves provenant, dans trois quarts des cas, d'autres écoles du département.

Tableau 73 : Les décisions d'orientation en fin de CP

	Orientations	Pourcentages	
Parcours accéléré	Passage en cours d'année au CE1	0,2	0,4
	Passage en fin d'année au CE2	0,2	
Parcours attendu	CE1	91,0	92,5
	CE1 aménagé	1,5	
Parcours ralenti	Maintien au CP	3,6	3,9
	Maintien aménagé au CP	0,3	
Parcours adapté	CP adapté	0,1	0,5
	CE1 adapté	0,4	
Parcours spécialisé	CL.I.S. [(a)]	0,3	0,5
	E.P.A. [(b)]	0,1	
	E.M.P.P. [(c)]	0,1	
Orientation inconnue			2,2
Total			100,0

(a) Classe d'Intégration Scolaire.

(b) École de Plein Air.

(c) Établissement Médico-Psycho-Pédagogique.

Parallèlement à ces parcours inscrits dans la « norme scolaire », nous constatons que les progressions accélérées (0,4 %) sont significativement moins fréquentes que les progressions ralenties (3,9 %). Les premières sont décidées soit en cours d'année de CP (au premier trimestre scolaire lorsque les enseignants constatent que des élèves « savent » déjà lire, écrire et compter), soit en fin d'année scolaire lorsque les élèves maîtrisent déjà les compétences attendues en début du cycle des approfondissements. Quant aux secondes, elles correspondent la plupart du temps à un redoublement stricto sensu qui ne tient pas (suffisamment) compte des acquisitions réalisées lors de cette première année de scolarisation élémentaire. Les redoublants bénéficiant d'un aménagement de l'enseignement (par exemple, en intégrant des cours avec des élèves de CE1 dans des

disciplines d'enseignement dites « non fondamentales ») perdent au bout du compte une année scolaire entière puisque, l'année suivante, ils intégreront comme les autres un CE1. De manière globale et en concordance avec les analyses précédents sur les âges scolaires[1], nous constatons que notre École est plus encline à ralentir les parcours des élèves les plus faibles qu'à accélérer ceux des élèves les plus performants.

Les enseignements adaptés et spécialisés constituent les deux dernières modalités des parcours scolaires. Par adaptation, nous devons entendre ici un regroupement annuel d'élèves dans une classe bien identifiée dont un enseignant (théoriquement) spécialisé[2] a la charge. L'objectif déclaré de ce dispositif permanent, prioritairement destiné aux élèves de CP et de CE1, est d'apporter des aides ciblées et intenses de telle sorte que le retour dans l'enseignement « ordinaire » puisse être envisagé dans les meilleurs délais. Nous notons cependant que cette passerelle n'exonère pas les élèves d'une perte d'une année scolaire : en effet, qu'ils soient scolarisés dans un CP ou dans un CE1 adaptés, ils rejoindront au mieux un CE1 « ordinaire » l'année suivante (pour deux tiers d'entre eux[3]). Quant aux parcours spécialisés, ils concernent des enfants porteurs d'un handicap ou déjà inscrits dans la très grande difficulté scolaire, dont les dossiers ont été instruits successivement par deux commissions de l'enseignement spécial (CCPE[4], CDES[5]).Ces dernières proposent aux familles des orientations dans des structures ou établissements spécialisés, orientations qu'elles sont en droit de refuser.

Ce pouvoir de s'opposer aux propositions émises par l'École et par ses représentants, les familles l'ont assurément pour ce qui concerne le redoublement au CP, qu'il soit aménagé ou non. Comment ce pouvoir se concrétise-t-il dans les faits ?

---

[1] Cf. le chapitre intitulé « Des seuils symboliques à ne pas franchir » (p. 46-48).
[2] La spécialisation requise correspond à l'option E du C.A.P.S.A.I.S. (Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires), identique à celle des maîtres des RASED chargés des aides à dominante pédagogique.
[3] Les autres élèves seront orientés dans l'enseignement spécialisé.
[4] Commission de Circonscription Préscolaire et Élémentaire.
[5] Commission Départementale de l'Éducation Spéciale.

VI.2. Une proposition - décision sans appel au CP

Le tableau ci-dessous répertorie les recours des familles suite à des propositions de redoublement exprimées à différents « étages » de la scolarité primaire. Ces demandes ont été examinées par une seule personne, l'inspecteur adjoint à l'inspectrice d'Académie de ce département, sur la base de dossiers individuels constitués de renseignements sur la scolarité antérieure, de résultats à diverses évaluations de l'année scolaire en cours, de commentaires formulés par les enseignants et d'un avis émis par l'inspecteur de circonscription.

Tableau 74 : Les résultats des procédures d'appel

	Avis de l'inspecteur de circonscription		Décision IEN adjoint à l'IA		
	Passage	Maintien	Passage	Maintien	Total
Passage GS - CP	2	0	2	0	2
Passage CE1 - CE2	3	9	3	9	12
Passage CM2 - 6e	16	19	17	18	35
Total :	21	28	22	27	49

Dans six cas sur dix, ce dernier émet un avis favorable à un passage et « déboute » en quelque sorte l'appréciation des équipes pédagogiques concernées. Ces éclairages apportés par les responsables éducatifs les plus proches du terrain sont presque systématiquement entérinés par la hiérarchie départementale[1]. La quasi totalité des dossiers porte sur des décisions de fin de cycles, dont les trois quarts concernent l'entrée au collège. Nous notons que les propositions de maintien en début et en cours de cycles ne font pas l'objet de

[1] Un seul cas de désaccord (sur 49) est relevé : un passage en 6e de collège a été accordé malgré un avis défavorable de l'inspecteur de circonscription.

contestations des familles, à l'exception du passage GS - CP où deux recours sont relevés sans toutefois être significatifs[1]. Ainsi, la proposition de redoublement au cours préparatoire n'est jamais contestée au point d'engager une démarche « en haut lieu ». Ce constat n'est pas attaché à une situation temporelle particulière puisqu'il en est ainsi chaque année dans ce département[2].

Au regard des informations complémentaires dont nous disposons sur ce premier niveau d'enseignement élémentaire, trois voies explicatives se dessinent. La première a pour trait les relations privilégiées établies entre les familles des enfants scolarisés au CP et les enseignants. Par privilégiées, nous entendons des rencontres multiples, tant individuelles que collectives, permettant d'expliquer les pratiques pédagogiques, de présenter les aides apportées dans l'enceinte scolaire et de caractériser les formes d'accompagnement parental souhaitées. Les familles des enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage sont alertées très tôt (la plupart du temps dès le milieu du premier trimestre scolaire) et conviées à plusieurs reprises à des bilans intermédiaires. La proposition de redoublement, envisagée parfois dès le mois de janvier, est inscrite dans un climat de confiance et dans une perspective de recherche de la « meilleure solution » en vue d'éviter trop de souffrances et de désillusions.

Cette proposition est d'autant mieux acceptée que le maintien au CP bénéficie d'une large adhésion familiale, ce qui constitue la deuxième raison à cette absence de recours. Nous avons vu combien le statut particulier de ce niveau d'enseignement renforce le bien-fondé de cette mesure aux yeux des familles, de telle sorte que certaines d'entre elles prennent parfois les devants en demandant expressément que leur enfant recommence son année

---

[1] Ces deux recours concernent des enfants inscrits dans la très grande difficulté scolaire dont les parents ont refusé toute autre proposition qu'un passage en cours préparatoire et avec lesquels le dialogue s'est avéré très difficile. Bien que non souhaité (voire non souhaitable), le passage en CP proposé par les deux inspecteurs de circonscription peut être entendu comme la recherche d'une voie apaisante en vue d'un changement d'attitude. Ce qui sera le cas puisque les deux familles modifieront leur point de vue en fin d'année suivante au regard du peu d'acquisitions effectuées dans le cadre d'une prise en charge pédagogique ordinaire.

[2] En référence aux entretiens conduits auprès des deux inspecteurs adjoints à l'inspectrice d'Académie qui se sont succédé.

scolaire[1]. Nous notons que parmi les treize familles qui ne scolariseront plus leur enfant dans une école publique à la rentrée scolaire suivante 2003-2004, cinq d'entre elles sont concernées par un redoublement[2]. Toutefois, elles ne remettent pas en cause la pertinence de cette mesure à ce niveau d'enseignement : leurs enfants recommenceront un cours préparatoire dans une structure pédagogique privée.

Enfin, nous ne pouvons ignorer le fait que les inspecteurs de circonscription de ce département portent un regard attentif sur les propositions d'orientation en fin de cours préparatoire (et sont fortement invités à le faire[3]). Les équipes pédagogiques connaissent le point de vue de leur supérieur hiérarchique et prennent en compte son degré de vigilance sur cette question « sensible ». Ils ne « se risquent » pas à proposer un redoublement sans le consentement avéré de la famille, sachant pertinemment que ce dernier constitue une condition nécessaire à la réussite de la démarche. Nécessaire mais pas obligatoirement suffisante si la position de l'inspecteur s'avère tranchée : dans une des dix circonscriptions concernées par cette étude, nous ne relevons qu'une seule proposition de maintien au CP[4] formulée par les enseignants, lesquels connaissent la fermeté de leur responsable sur cette question dont il a fait « *son cheval de bataille* » (IEN 7).

Cette « attention départementale » à la question du redoublement au CP, conjuguée à la mise en œuvre de ce protocole de recherche (et probablement accrue par cette dernière), n'est pas sans incidence sur l'évolution des pratiques professionnelles en la matière.

---

[1] Parmi les 157 maintiens décidés en juin 2003, 14 sont à l'initiative des familles.
[2] Les huit autres familles sont concernées par les difficultés d'apprentissage : les élèves appartiennent au premier décile de la distribution des scores obtenus aux épreuves de fin CP.
[3] L'inspectrice d'Académie, en tant que directrice des services départementaux de l'Éducation nationale, a demandé à chacun des inspecteurs de circonscription d'être informé (de s'informer) de toute proposition de maintien au CP et de limiter cette pratique autant que faire se peut.
[4] Elle concerne un enfant porteur d'un handicap lourd pour lequel les objectifs scolaires sont inscrits dans une problématique plus large d'intégration sociale.

VI.3. L'impact de cette recherche sur la pratique du redoublement

En considérant que, pendant ce laps de temps, aucune modification en profondeur n'a joué significativement sur le fonctionnement ou / et sur les caractéristiques des écoles de ce département[1], nous pouvons apprécier l'incidence de cette recherche sur les pratiques de redoublement de deux manières : l'une dite directe, en nous centrant sur les classes de l'échantillon initial, l'autre dite indirecte, en prenant en compte toutes les classes des écoles publiques de ce département, et ce tant au CP qu'au CE1. Nous devons préciser que, d'une année scolaire à l'autre, ces classes ne sont pas systématiquement prises en charge par le même enseignant. Ce phénomène de renouvellement semble d'une intensité moins grande au CP qu'au CE1[2].

Le tableau ci-après répertorie les informations disponibles à cet effet. En ce qui concerne l'impact direct, nous constatons que les taux de maintien, tant au CP qu'au CE1, ont baissé de plus d'un point entre juin 2002 et juin 2004 (début et fin du protocole de suivi). Concernant le premier niveau d'enseignement, nous ne sommes pas en mesure de dire quelle part incombe spécifiquement à la « pression institutionnelle » ou à un changement des comportements des enseignants vis-à-vis de cette décision du redoublement. Nous pouvons toutefois noter qu'en ce qui concerne le CE1, une baisse significative est relevée alors même qu'aucune directive départementale n'y a été précisément définie et que ce fléchissement ne s'inscrit pas dans une tendance nationale au regard des derniers indicateurs communiqués par le ministère[3].

---

[1] Par modification en profondeur, nous entendons par exemple une mise en oeuvre systématique de groupes d'apprentissage « multi-âges » ou une évolution significative de la composition sociale de la population scolaire.

[2] En se centrant sur les classes de notre échantillon initial et sur les deux années scolaires successives (2002-2003 et 2003-2004), nous relevons qu'un quart des classes accueillant des élèves de CP a connu un changement d'enseignant pour plus d'un tiers des classes scolarisant des élèves de CE1.

[3] Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2004, p. 65.

Tableau 75 : L'évolution des taux de maintien au CP et au CE1 dans l'échantillon et dans le département de la Côte d'Or

	Juin 2001		Juin 2002		Juin 2003		Juin 2004	
	CP	CE1	CP	CE1	CP	CE1	CP	CE1
Département	5,2	6,0	5,1	5,9	4,6	5,3	4,0	5,0
Échantillon	4,8	5,8	4,8	5,7	3,9	5,1	3,6	4,6

Précisions :

- les informations liées à notre échantillon se référant aux années 2001 et 2002 sont issues des questionnaires écoles dans lesquels les directeurs ont été invités à indiquer les taux de maintien pour chacun des niveaux d'enseignement existants. Le taux de maintien de juin 2002 pour le CP (égal à 4,8) est en adéquation avec celui calculé à partir des données du tableau 35 (page 285).

- les informations liées à notre échantillon relatives au CE1 (juin 2003) et au CP (juin 2004) sont calculées à partir des données départementales disponibles (en isolant les 274 classes).

Cette dernière remarque prend un sens particulier lorsque nous portons notre regard sur les taux de maintien au niveau du département. Nous constatons une évolution du même ordre, ce qui tend à mettre en évidence un effet des actions d'information à propos de cette question du redoublement sur les pratiques professorales en la matière[1]. Ce « frémissement », si encourageant soit-il, reste cependant fragile car cela ne nous dit pas s'il correspond à un changement de circonstance ou s'il témoigne d'une modification en profondeur des conceptions des parcours scolaires au sein des écoles. Il nous indique aussi qu'un noyau dur de décisions d'orientation résiste à l'effet conjugué d'une volonté institutionnelle affirmée au plus haut niveau départemental et d'une large diffusion des

[1] Dans le cadre des actions de prévention contre l'illettrisme, une demi-journée d'information à caractère obligatoire a été proposée en octobre et novembre 2003 à tous les enseignants de Côte d'Or ayant en charge des élèves de CP dans leur classe (plus d'un quart de ces enseignants avait aussi des élèves de CE1). Un éclairage particulier a été apporté sur la problématique du redoublement au cycle 2. Lors des animations pédagogiques, les inspecteurs de circonscription ont diffusé cette information auprès des enseignants de CE1 n'ayant pas participé à ces rencontres départementales.

résultats empiriques[1]. Il est probable que seul le volet de la formation dans le domaine des pratiques évaluatives, tel que (de) LANDSHEERE (1997) l'a initié et évalué, est de nature à « désacraliser » durablement le redoublement en lui enlevant ses principales raisons d'être, tout en le rendant moins stigmatisant (rappelons que plus la pratique du redoublement est inhabituelle, plus l'effet d'étiquetage est marqué).

Ces rencontres professionnelles, qu'elles soient plus orientées sur le pôle de l'information ou de la formation, sont riches en enseignements car elles suscitent des débats contradictoires dans un climat apaisé et constructif. Elles favorisent chez chacun d'entre nous la prise de conscience que tout n'a pas été (suffisamment) dit sur cette question du redoublement, en particulier au CP, et qu'il est possible, voire souhaitable, d'agir autrement. Ne serait-ce que parce que l'analyse des facteurs explicatifs de cette décision ne se réduit pas à la seule prise en compte du (faible) niveau scolaire ou de l'origine sociale (dite défavorisée) des élèves, variables traditionnellement associées à l'échec scolaire.

---

[1] Cette double préoccupation s'est de nouveau concrétisée par d'autres conférences départementales à caractère obligatoire cette fois-ci, organisées en octobre et novembre 2004, à destination de l'ensemble des enseignants de cycle 2 et de RASED du département. Un texte support à ces interventions, intitulé « De la notion d'élève(s) en difficulté à la décision de redoublement », est répertorié sur le site de l'Inspection académique de la Côte d'Or à l'adresse suivante : http://pedagogie21.ac-dijon.fr

VII. Les facteurs explicatifs du redoublement au CP

Outre le fait que nous devons intégrer simultanément plusieurs variables dans cette analyse de la décision du redoublement afin de séparer leurs effets respectifs et de raisonner « toutes choses incluses dans le modèle égales par ailleurs » (ce qui conduit à construire des modèles multivariés), nous devons apprécier les informations disponibles à plusieurs niveaux explicatifs distincts (ce qui conduit à construire des modèles multiniveaux). Cette modélisation statistique, dont les fondements théoriques et les protocoles de mise en oeuvre ont été précédemment présentés, autorise à séparer ce qui, dans l'explication du phénomène étudié, relève de facteurs individuels de ce qui relève de facteurs environnementaux. En effet, nous pouvons considérer que la structure des données qui seront explorées dans la recherche des facteurs explicatifs de la décision de redoublement au CP, est constituée de plusieurs niveaux hiérarchisés « emboîtés » les uns dans les autres, où les micro-unités appartiennent à une et une seule unité du niveau supérieur : les élèves sont regroupés dans des classes (chaque élève n'appartient qu'à une seule classe) qui sont situées dans des écoles (chaque classe ne fait partie que d'une seule école), elles-mêmes inscrites dans un réseau géographique et administratif connu sous le vocable de circonscription (chaque école est rattachée à une seule circonscription administrée et « pilotée » par un inspecteur de l'Éducation nationale). Ces variables dites contextuelles caractérisent l'environnement scolaire partagé par les élèves à chacune des strates considérées et qualifient ce que ERBRING et YOUNG (1979) appellent judicieusement « *le destin commun* ». Pour conduire de telles analyses, il s'avère nécessaire de disposer de renseignements fins et complets au niveau le plus élémentaire (niveau 1) que constituent les élèves (variables socio-démographiques et scolaires) mais aussi (et surtout[1]) aux différents niveaux contextuels considérés.

[1] A cet égard, le logiciel utilisé pour ces analyses différenciant les effets fixes des effets aléatoires, HLM 5.0 en l'occurrence, n'autorise de manière globale aucune donnée manquante à partir du niveau 2. Lorsque la variable à expliquer est dichotomique, cette restriction s'applique dès le niveau 1.

À cet effet, a été constitué un fichier spécifique composé de 2 387 élèves scolarisés dans 211 classes et 173 écoles, et pour lesquels toutes les informations désirées sont disponibles. Dans cet échantillon, cent deux élèves (cinquante-six garçons et quarante-six filles) sont concernés par un arrêt « brutal » de leur progression dans le cursus pédagogique dès leur première expérience d'enseignement élémentaire[1]. Les informations répertoriées dans le tableau ci-après sont issues d'une analyse initiale qui a pour seule vocation de bien comprendre la manière avec laquelle les données sont traitées et présentées par notre logiciel statistique[2].

Tableau 76 : Modèle « basique » estimant la décision de redoublement

Linear model with identity link function					
Effets fixes	*Coefficient*	*Erreur standard*	*t Ratio*	*df* [(a)]	*p*
Constante, *B0*					
Constante, *G00*	0,0427	0,0041	10,41	2386	***

Non-linear model with the Logit link function (Unit-specific model)					
Effets fixes	*Coefficient*	*Erreur standard*	*t Ratio*	*df* [(a)]	*p*
Constante, *B0*					
Constante, *G00*	-3,1091	0,1212	- 25,65	2386	***

(a) : degrees of freedom.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .

[1] Cette décision de redoublement est prise en juin 2003 et prend effet à la rentrée scolaire (septembre 2003).
[2] Les principaux résultats des analyses multiniveaux (« View Output ») sont répertoriés dans les annexes.

Ce modèle, appelé « basique » pour la circonstance, se centre exclusivement sur la variable redoublement en n'intégrant aucune variable explicative et en n'autorisant aucune variance. Le coefficient de l'effet fixe (égal à 0,04273), répertorié dans la première ligne, nous confirme le fait que près de 4,3 % des élèves de cet échantillon sont concernés par une décision de redoublement[1]. En se référant à la seconde ligne (fonction Logit), cette information est indiquée sous une forme différente puisque le coefficient (égal à -3,109) exprime les log-odds « attendus » du redoublement. Cependant, nous retrouvons le résultat précédent en effectuant le calcul suivant : 1 / [1 + exp (3,109)].

Avant d'élaborer des modèles plus sophistiqués pour expliquer une variance de la variable redoublement à l'aune des différents niveaux considérés, il est utile (voire nécessaire) de s'assurer que cette variance existe de façon significative.

VII.1. Une variance contextuelle systématique du redoublement

Cette analyse de variance à un facteur avec effets aléatoires génère un premier modèle inconditionnel, référencé dans le tableau 78 et dans lequel aucune variable explicative n'est intégrée. En portant notre regard sur le coefficient de l'effet fixe (égal à -3,5930) et en effectuant le même calcul que précédemment, nous obtenons une probabilité « typique » (égale à 0,02678[1]) inférieure à celle attachée à notre échantillon de référence (égale à 0,04273). Cet écart peut être attribué à l'existence de relations non linéaires entre les log-odds et les probabilités de la décision de redoublement. Autrement dit, il est pertinent de poursuivre nos investigations car les probabilités de redoubler peuvent significativement varier selon les caractéristiques des élèves, ce qui est un résultat attendu (et plutôt rassurant). En outre, le test du Chi-deux, significatif au seuil de 1 %, nous indique qu'il

[1] Ce qui correspond à : 102 / 2 387.

existe une variance systématique à un niveau autre que celui des élèves (τ_{00} est significativement différent de 0), ce qui constitue une perspective plus intéressante.

Tableau 77 : Modèle 1 « vide » estimant la décision de redoublement (2 niveaux)

Effets fixes	*Coefficient*	*Erreur standard*	*t Ratio*	*df* [(a)]	*p*
Constante, *B0*					
Constante, *G00*	- 3,5930	0,1574	- 22,83	210	***

Effets aléatoires	*Variance*	*df* [(a)]	χ^2	*p*
Constante, *U0*	3,01	210	867,80	***

(a) : degrees of freedom.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .

En s'inscrivant dans le cadre théorique exposé supra[2], nous pouvons calculer le coefficient de corrélation intra-classe, égal ici à 0,4778[3]. Il s'avère ainsi que 47,78 % de la variance de la décision de redoublement est entre les classes. Par « classes », nous devons comprendre un niveau autre (ou des niveaux autres) que celui des élèves n'incorporant que leurs caractéristiques individuelles. Il s'agit ensuite de vérifier si cette variance est significative à chacun des trois niveaux contextuels considérés (les classes, les écoles, les circonscriptions). Pour cela, nous construisons des modèles vides à trois niveaux, le troisième niveau étant soient les écoles, soient les circonscriptions[4].

---

[1] 1 / [1 + exp (3,5930)] = 0,02678.
[2] Cf. pages 277-278.
[3] 3,01 / (3,01 + 3,29) = 0,4778. Nous rappelons que la variance intra-classe, sous la contrainte binomiale, est égale à $\pi^2 / 3$ ($\approx$ 3,29).
[4] Cette construction successive nous est imposée par le logiciel de traitement statistique qui ne prend en compte simultanément que trois niveaux d'analyse.

À la lecture du tableau ci-dessous, nous constatons que la variance entre les écoles n'est pas significative. Rappelons que, dans près de quatre-vingts pour cent des cas[1], une école (de notre échantillon) n'accueille en son sein qu'une seule classe avec des élèves de cours préparatoire, ce qui explique en partie l'« absorption » de la variance école par celle attachée aux classes. Dès lors, il est vain d'intégrer dans les modèles suivants les variables caractérisant les écoles, ces variables étant directement disponibles (ZEP, nombre de classes de CP…) ou construites à cet effet (pourcentage de familles défavorisées, taux moyen de redoublement au CP l'année précédente…)[2].

Tableau 78 : Modèle 1 « vide » estimant la décision de redoublement
(3e niveau : les écoles)

Effets fixes	*Coefficient*	*Erreur standard*	*t Ratio*	*df* (a)	*p*
Constante, *P0*					
Constante, *B00*					
Constante, *G000*	- 3,5871	0,1613	- 22,24	172	***

Effets aléatoires	*Variance*	*df* (a)	χ^2	*p*
Constante, *R0*	2,26	38	393,72	***
Constante, *U00*	0,74	172	190,17	n.s.

(a) : degrees of freedom.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .

[1] Ce fichier spécifique est composé de 211 classes réparties dans 173 écoles, d'où : (221 – 173) / 173 = 0,22. Ainsi, seules 22 % des écoles ont plus d'une classe avec des élèves de niveau cours préparatoire.
[2] Une autre particularité de ce logiciel est qu'il requiert de construire au préalable (via un autre logiciel de traitement statistique des données) toutes les variables censées avoir un impact (sur la décision de redoublement) avant de les intégrer dans les analyses multiniveaux, ce qui invite le chercheur à de multiples allers et retours entre les différents programmes.

Lorsque nous considérons les circonscriptions comme le troisième niveau d'analyse (tableau 79), nous constatons que la variance s'y référant est significative au seuil de 1%. Cette dernière représente 4,6 % de la variance de la décision du redoublement[1] alors que celle qui incombe aux classes représente 44,7 % de cette même variance totale[2]. Dès lors, nous sommes invités à intégrer (progressivement) dans les analyses les plus abouties des informations caractérisant les élèves, les classes et les circonscriptions de rattachement.

Tableau 79 : Modèle 1 « vide » estimant la décision de redoublement
(3e niveau : les circonscriptions)

Effets fixes	*Coefficient*	*Erreur standard*	*t Ratio*	*df* (a)	*p*
Constante, *P0*					
Constante, *B00*					
Constante, *G000*	- 3,6192	0,2395	- 15,11	9	***

Effets aléatoires	*Variance*	*df* (a)	χ^2	*p*
Constante, *R0*	2,90	201	557,91	***
Constante, *U00*	0,30	9	22,23	***

(a) : degrees of freedom.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .

[1] 0,30 / (0,30 + 2,90 + 3,29) = 0,0462.
[2] 2,90 / (2,90 + 0,30 + 3,29) = 0,4468.

VII.2. Les facteurs explicatifs liés aux caractéristiques des élèves

En premier lieu, nous nous centrons sur les variables socio-démographiques et scolaires susceptibles de jouer un rôle dans la désignation des redoublants au cours préparatoire. Le tableau ci-dessous propose une synthèse épurée de ces premières investigations.

Tableau 80 : Modèle 2 estimant la décision de redoublement (variables individuelles)

Effets fixes	*Coefficient*	*Erreur standard*	*t Ratio*	*df*	*p*
Constante, *G000*	+ 10,926	0,972	+ 11,233	9	***
Fille	- 0,152	0,251	- 0,607	2380	n.s.
Nationalité française	- 1,243	0,511	- 2,433	2380	**
Né(e) au 4e trimestre	+ 0,476	0,166	+ 2,855	2380	***
Faible niveau d'études des parents (a)	+ 0,959	0,283	+ 3,383	2380	***
En retard scolaire	- 2,556	0,701	- 3,644	2380	***
Score de fin CP	- 0,089	0,009	- 9,465	2380	***

Effets aléatoires	*Variance*	*df*	χ^2	*p*
Constante, *R0*	3,37	201	376,92	***
Constante, *U00*	0,31	9	17,45	**

(a) : niveau d'études du père et de la mère inférieur ou égal au CAP - BEP.

Lecture : - lorsque l'effet est significatif, un signe positif attaché à un coefficient indique que la variable (telle qu'elle est référencée) contribue à augmenter « les risques » de redoubler ; ainsi, être né au 4e trimestre augmente « le log risques » de redoubler de 0,476 ; en utilisant la fonction exponentielle, nous obtenons $e^{0,476} = 1,61$: les « risques » de redoubler sont multipliés par 1,61 (en d'autres termes, cela engendre 61 % de risques supplémentaires de redoubler).

- lorsque l'effet est significatif, un signe négatif attaché à un coefficient indique que la variable (telle qu'elle est référencée) contribue à diminuer « les risques » de redoubler ; ainsi, une augmentation d'un point au score en fin de CP a pour effet de réduire de 0,089 point le « log risques » de redoubler ; en utilisant la fonction exponentielle, nous obtenons $e^{-0,089} = 0,91$: les « risques » de redoubler sont multipliés par 0,91 (ce qui les réduit de 9 %).

Une variable ne joue pas de rôle (spécifique) significatif dans la désignation des redoublants au CP : le sexe de l'élève. Conformément à la littérature, les risques de redoubler sont sous l'influence du milieu social et de l'âge de l'enfant : un faible niveau d'études des parents (inférieur ou égal au CAP-BEP) et une naissance tardive dans l'année civile (au 4e trimestre) multiplient les risques respectivement par 2,6 et par 1,6. À l'inverse, être déjà en retard scolaire protège en quelque sorte les élèves d'un nouvel arrêt immédiat dans la scolarité, même si les analyses suivantes nous apprendront qu'ils restent en retrait dans leurs nouveaux groupes d'appartenance. Enfin, les risques de redoubler s'amenuisent lorsque le niveau scolaire en fin d'année s'élève : dix points supplémentaires dans le score obtenu en fin CP divisent les risques de plus de la moitié[1]. Nous remarquons que les variances au niveau des classes et des circonscriptions restent significatives. Nous devons à présent vérifier si les variables individuelles qui jouent un rôle spécifique dans ce premier modèle conditionnel « résistent » lorsque ces deux niveaux contextuels sont pris en compte.

VII.3. Les facteurs explicatifs individuels et contextuels

Le tableau 81 répertorie les deux derniers modèles de cette analyse des facteurs explicatifs du redoublement au CP. Dans le premier modèle, sont intégrées des variables contextuelles de niveau 2 caractérisant soit l'enseignant, soit la classe, variables qui ne perdent pas leur influence (intensité et significativité) dans le modèle le plus abouti dans lequel le niveau des circonscriptions est pris en compte (modèle 4). L'ancienneté du maître au CP[2], lorsqu'elle est forte (strictement supérieure à dix-sept ans[3]), amoindrit significativement les risques de redoubler.

---

[1] $e^{-(0,089 * 10)} = 0,41$.

[2] Cette ancienneté cumule l'expérience au CP dans cette école (à la date de constitution de l'échantillon) et celle inhérente aux postes occupés précédemment (à ce même niveau d'enseignement). Lorsque nous ne prenons en compte que le premier « type » d'expérience, l'effet n'est pas significatif.

[3] En se référant aux principales caractéristiques des enseignants de cet échantillon, présentées pages 299-300, deux sous-populations se dessinent à l'aune de cette variable « expérience au CP » : un quart des maîtres a enseigné pendant plus de dix-sept ans à ce niveau d'enseignement alors qu'un autre quart n'y affiche au plus

Tableau 81 : Modèles 3 et 4 estimant la décision de redoublement
(variables individuelles et contextuelles)

	Modèle 3		Modèle 4	
Effets fixes	*Coefficient*	*p*	*Coefficient*	*p*
Constante, *G000*	+ 8,61 (1,97)	***	+ 8,85 (1,9)	***
Nationalité française	- 1,05 (0,53)	**	- 1,04 (0,52)	**
Né(e) au 4e trimestre	+ 0,46 (0,27)	*	+ 0,47 (0,27)	*
Faible niveau d'études des parents [(a)]	+ 0,97 (0,29)	***	+ 0,95 (0,29)	***
En retard scolaire	- 2,54 (0,70)	***	- 2,55 (0,70)	***
Score de fin CP	- 0,07 (0,01)	***	- 0,07 (0,01)	***
Ancienneté forte de l'enseignant au CP	- 0,79 (0,27)	***	- 0,76 (0,28)	***
Ancienneté forte avec l'enseignant de CE1	- 0,21 (0,08)	**	- 0,22 (0,09)	**
Enseignant qui suit ses élèves après le CP	- 1,46 (0,48)	***	- 1,30 (0,48)	***
Score moyen de la classe	+ 0,04 (0,02)	*	+ 0,04 (0,02)	*
% de familles défavorisées dans la classe	+ 0,03 (0,01)	**	+ 0,02 (0,01)	*
Classe avec des élèves de CE1	- 0,68 (0,21)	***	- 0,67 (0,21)	***
Avis défavorable de l'inspecteur			- 1,55 (0,62)	**
Effets aléatoires	*Variance*	*p*	*Variance*	*p*
Constante, *R0*	2,41	***	2,35	***
Constante, *U00*	0,43	***	0,09	n.s.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .

Précision : les erreurs-types des coefficients des effets fixes sont indiquées entre parenthèses.

---

que trois ans d'expérience.

Nous pouvons préciser que lorsque cette expérience est faible (inférieure ou égale à trois ans), l'effet d'une moindre intensité (coefficient égal à + 0,38) joue en sens inverse mais le seuil de significativité n'est pas satisfaisant (erreur-type égale à 0,25). Cette expérience a un impact spécifique lorsqu'elle associe l'enseignant du cours supérieur : si les deux maîtres considérés ont plus de cinq d'expérience commune, cela contribue à moins recourir au redoublement. Lorsque la structure de l'école l'autorise[1], cette expérience commune construite au fil des ans entre les enseignants des deux dernières années du cycle des apprentissages fondamentaux favorise les échanges sur les pratiques pédagogiques, facilite la continuité des enseignements et se concrétise dans tous les cas[2] pour les élèves de CP par « des moments de vie de classe » partagés avec leurs condisciples plus âgés (en particulier, dans le domaine de la lecture et de la production d'écrits).

Enfin, cette analyse met en exergue deux facteurs (de niveau 2) dont le rôle dans le processus de désignation des redoublants a déjà été souligné par d'autres travaux empiriques : être scolarisé dans un CP-CE1[3] ou dans une classe (à cours unique de CP ou multicours) dont l'enseignant sait qu'il retrouvera ses élèves à la rentrée scolaire prochaine[4] joue significativement en faveur d'un non-redoublement. L'effet est particulièrement sensible lorsque l'enseignant « garde » deux ans ses élèves de CP puisque les risques d'un arrêt prématuré dans le cursus scolaire sont divisés par quatre[5]. Nous relevons dans les déclarations des enseignants que plus de la moitié d'entre eux[6] considère

---

[1] Seuls sept des deux cent onze enseignants considérés n'exercent pas dans une école (ou un R.P.I.) accueillant des élèves de CE1 (année scolaire 2002-2003).

[2] Pour les quarante-six classes de CP (sur les deux cent quatre considérées) dont l'enseignant a au moins cinq années d'expérience commune avec son collègue de cours supérieur.

[3] Nous ne mésestimons pas le fait que, dans des groupes scolaires permettant des choix de répartition des effectifs, sont affectés dans les cours doubles en priorité des élèves de bon niveau scolaire avec une autonomie de travail affirmée. Nous ne notons pas dans notre échantillon de différence significative dans les scores de fin de CP selon le type de scolarisation (un cours unique ou non). De plus, dans bon nombre de cas (les écoles rurales en particulier), cette organisation est imposée par la structure démographique de la population scolaire accueillie. Enfin, rappelons que seuls les élèves faibles, voire moyens faibles, sont « potentiellement candidats » au redoublement.

[4] Un quart des enseignants de CP ne sait pas en cours d'année scolaire à quel niveau d'enseignement il exercera à la rentrée suivante : le jeu des affectations générées par le « mouvement » des enseignants se combine à celui de la répartition des classes au sein des équipes pédagogiques, en particulier lorsqu'elles sont nouvellement constituées.

[5] $e^{-1,46} = 0,23$.

[6] À la question « *Pensez-vous qu'il soit souhaitable de suivre les élèves de CP sur deux ans ?* », les réponses des deux cent onze enseignants considérés se répartissent de la manière suivante : 53, 5 % y sont favorables, 14,6 % ont un avis mitigé, 28 % y voient des inconvénients (3,9 % de non-réponses).

cette modalité pédagogique comme une opportunité d'atténuer les ruptures dans les apprentissages et dans les méthodes de travail, et d'accroître l'efficacité de l'enseignement la seconde année grâce à une meilleure connaissance des enfants, en particulier lorsque les acquisitions réalisées au CP sont fragiles ou lacunaires. À l'opposé, un quart des maîtres ne souhaite pas que ce suivi se systématise, et ce principalement pour deux raisons : d'une part le changement d'enseignant semblerait inviter les élèves à développer leurs capacités d'adaptation et d'attention à de nouvelles pratiques professionnelles et, d'autre part, ce choix apparaîtrait être judicieux lorsque les difficultés d'apprentissage éprouvées lors du cours préparatoire ont altéré les relations entre l'enseignant, l'enfant et sa famille. Nous notons l'impact très limité et ténu (du point de vue du seuil de significativité) du score moyen de la classe.

Les analyses complémentaires ayant intégré le degré d'hétérogénéité scolaire de la classe (soit par voie directe, soit en caractérisant la position de chaque élève dans sa classe[1]) n'ont pas donné de résultats probants. De même, lorsque nous caractérisons le point de vue des enseignants sur cette question du redoublement[2] et que nous l'intégrons dans le modèle, nous ne réussissons pas à mettre à jour un effet stable et systématiquement significatif de cette variable. Nous proposons deux explications à cette absence d'impact spécifique : en premier lieu, il est possible que sur une période d'observation plus longue (cinq ans par exemple), se dessinent des tendances inobservables lorsque l'analyse porte sur une seule année scolaire (l'influence des circonstances particulières y est forte) ; en second lieu, au regard de la variance qui reste inexpliquée à ce deuxième niveau, il s'avère que d'autres facteurs liés à l'enseignant et à la classe agissent dans le processus de désignation des redoublants : dès lors, il est plausible que ces derniers interagissent avec les convictions plus ou moins affirmées des maîtres. Nous décelons ici un « terrain » riche pour d'autres investigations permettant en outre de mieux comprendre ce qui fait « pencher la balance » d'un côté (un redoublement) ou de l'autre (un passage).

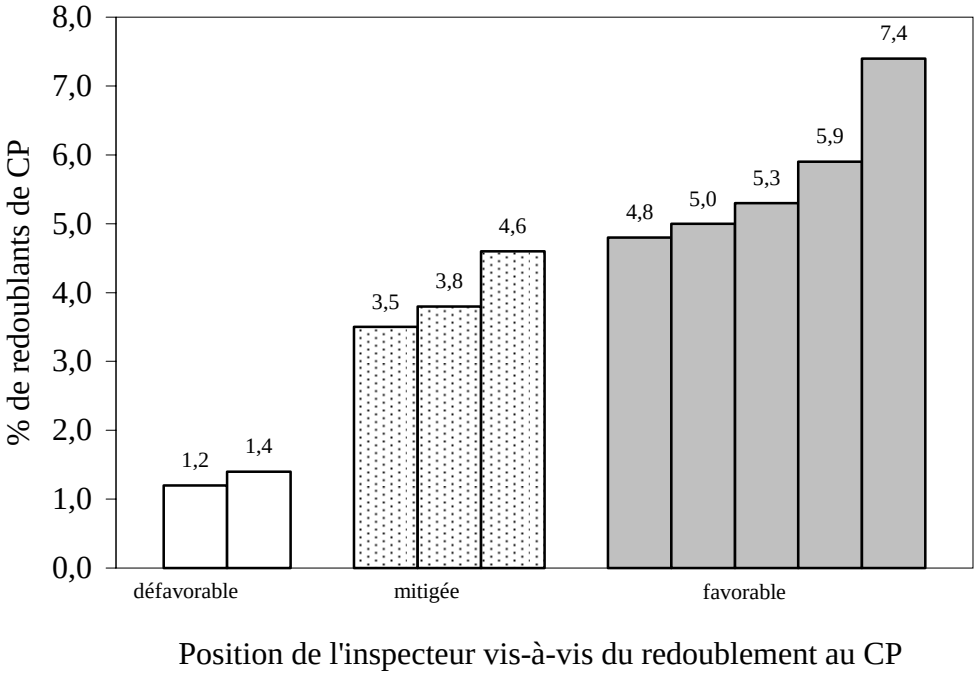
---

[1] Un « indicateur de position » de l'élève a été construit de la manière suivante : (score de l'élève - score moyen de la classe) / écart-type de la distribution des scores de la classe. Nous pouvions considérer que plus l'élève était en retrait dans sa classe, plus ses risques de redoubler étaient élevés. Cette hypothèse n'a pu être validée.

[2] En catégorisant les points de vue des enseignants sur une « échelle de LIKERT » à trois positions (toujours favorables, favorables selon les circonstances, jamais favorables).

En ce qui concerne le dernier niveau intégré dans cette analyse, une seule variable s'y réfère mais son impact sur la variance résiduelle est important puisque cette dernière n'est plus significative : il s'agit de la position de l'inspecteur de circonscription sur le redoublement au cours préparatoire. Les entretiens conduits auprès de ces inspecteurs de l'Éducation nationale ont fait apparaître distinctement trois catégories de « postures » à l'égard du redoublement au cours préparatoire : les positions favorables, défavorables ou non tranchées. Nous pouvons préciser que les dix circonscriptions ne se différencient pas au regard de la proportion d'élèves faibles identifiés en leur sein : que nous considérions le premier décile (scores inférieurs ou égaux à 79,2) ou le premier quartile (scores inférieurs ou égaux à 92,5) de la distribution des scores de fin CP dans l'échantillon considéré, les circonscriptions y sont (proportionnellement) également représentées.

Graphique 17 : La répartition des redoublants de CP selon les circonscriptions



Lorsque le responsable éducatif local est, par principe et dans les actes, défavorable au redoublement à ce niveau d'enseignement[1], cela contribue à augmenter significativement les chances des élèves faibles de ne pas s'arrêter en chemin. Cette influence transparaît dans le graphique précédent où sont mises en correspondance la proportion des redoublants et la position caractérisée de l'inspecteur dans chacune des dix circonscriptions. Deux des circonscriptions se distinguent significativement par un taux de redoublement peu élevé (moyenne égale à 1,3) relativement à celui observé dans cinq autres circonscriptions (moyenne égale à 5,7). Les premières citées sont l'apanage de responsables peu enclins à faire des concessions en matière de redoublement intra-cycle, en particulier lorsqu'il s'agit du deuxième cycle, alors que les secondes sont pilotées par des responsables plus compréhensifs ou laxistes selon l'angle de vue considéré. Lorsque la position de principe de l'inspecteur de circonscription est défavorable, elle exerce une double influence sur le processus de désignation des redoublants : en amont, en incitant les enseignants à effectuer une sélection des élèves proposés au redoublement plus ciblée et étayée par de multiples justificatifs[2] ; en aval, puisqu'il est de son pouvoir d'émettre un avis défavorable lorsque la proposition du conseil de cycle ne le convainc pas puisque le redoublement au cours préparatoire, situé au milieu du « gué » des apprentissages fondamentaux, doit revêtir un caractère exceptionnel.

De manière globale, l'analyse des facteurs d'éligibilité des redoublants au cours préparatoire met en évidence la part prépondérante du lieu de scolarisation. Tout en s'inscrivant dans la lignée des travaux évoqués dans la première partie de ce travail[3], lesquels avaient mis en exergue le rôle de la classe et de l'établissement scolaire fréquentés, cette analyse souligne une spécificité de ce premier niveau d'enseignement élémentaire : le rôle des inspecteurs de l'Éducation nationale. Il importe de savoir à présent quels sont les élèves (les redoublants, les promus) qui seront les plus bénéficiaires (ou les moins pénalisés) par cette décision qui leur échappe en partie puisque non strictement liée

---

[1] Sauf cas particulier : une première année de CP « en pointillés » (en raison d'une maladie invalidante), un projet d'intégration sociale au bénéfice d'un enfant porteur d'un handicap.
[2] Parmi ces justificatifs, les deux inspecteurs demandent systématiquement les productions des élèves répertoriées dans des cahiers journaliers, les résultats aux évaluations proposées par le maître (ou communes à un secteur donné) ainsi que l'avis des enseignants de RASED intervenant dans l'école.
[3] Cf. le chapitre intitulé « Le redoublement à l'aune de la justice » (p. 159-168).

à leur niveau d'acquisitions scolaires. Les acquisitions et les progressions scolaires des redoublants constituent la clef de voûte des derniers résultats empiriques de cette recherche départementale.

VIII. Les acquisitions et progressions des redoublants

Afin d'interpréter au mieux les « opérations » qui seront réalisées, nous souhaitons au préalable représenter les différentes sources d'informations tout en apportant des précisions quant à la signification des expressions qui seront employées par la suite et, d'autre part, proposer un éclairage particulier sur les fichiers « ressources » qui ont été construits en articulant plusieurs bases de données initiales[1].

VIII.1. L'articulation entre les fichiers ressources et les analyses

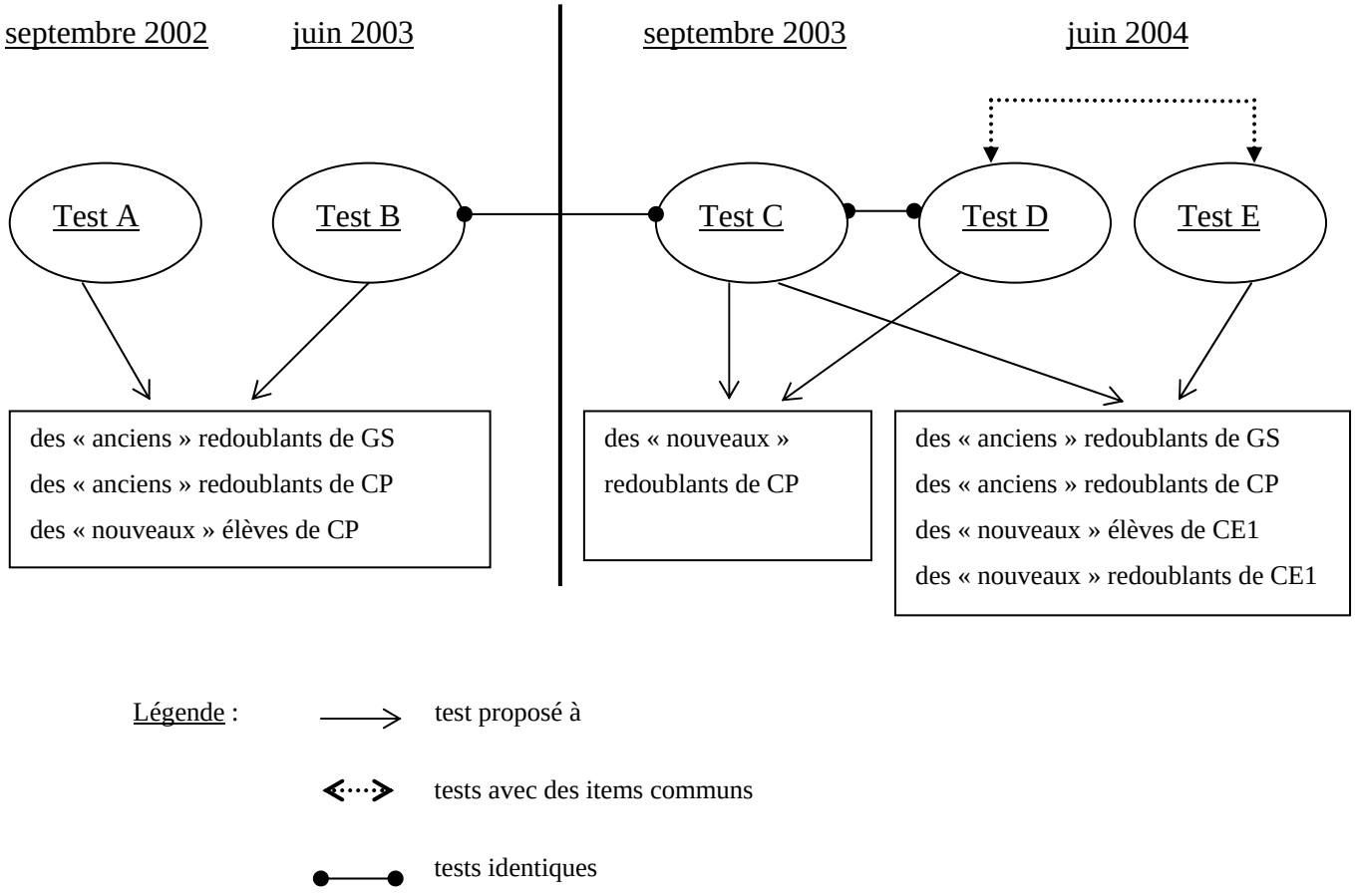
Nous apprécierons les acquisitions et les progressions scolaires des redoublants aux périodes extrêmes de chacune des deux années scolaires successives, mais avec des objectifs différents au regard des données générées par le protocole d'évaluation. Le schéma de la page suivante rend compte de l'articulation et de la fonction des quatre temps consacrés à « une photographie » des connaissances des élèves. Les tests A et B permettent d'apprécier le niveau scolaire des redoublants de CP en début et en fin d'année scolaire comparativement à celui des nouveaux élèves de CP. Ces redoublants seront qualifiés d'« anciens » eu égard à l'antériorité de la date de leur désignation (juin 2002) à celle de la création de l'échantillon initial (septembre 2002)[2]. Nous parlerons dans ce cas d'*acquisitions initiales et finales relatives*. Ces deux tests étant de nature très différente, les progressions relatives des redoublants ne peuvent être directement appréciées par comparaison des résultats obtenus à chacun d'entre eux. La comparaison des résultats obtenus aux tests B et C, identiques et proposés tant aux élèves maintenus au CP qu'à ceux promus au CE1, permet d'apprécier les *évolutions relatives et absolues* des redoublants (et

---

[1] Ces bases de données initiales sont répertoriées dans le schéma 4 (page 232).
[2] Cet adjectif a pour seule vocation de les différencier des redoublants qui seront désignés en juin 2003 et que nous qualifierons de « nouveaux ».

des non-redoublants) lors des congés d'été. La comparaison des résultats obtenus aux tests B et D, qui sont identiques, permet d'apprécier les *progressions absolues* des « nouveaux » redoublants de CP. Enfin, la comparaison des résultats obtenus aux tests D et E, qui comportent des items communs, permet d'apprécier les progressions des « nouveaux » redoublants de CP relativement à celles des promus faibles au CE1 : nous parlerons alors de *progressions comparées*. Ce même terme sera retenu pour apprécier les progressions des « anciens » redoublants de CP lors de leur année de CE1 relativement à celles de leurs camarades à l'heure ou à celles de ceux qui recommencent cette dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux (désignés « nouveaux » redoublants de CE1).

Schéma 7 : Le récapitulatif du protocole d'évaluation du niveau scolaire des élèves



Comme annoncé précédemment en fin de seconde partie de ce travail, ces analyses prennent appui sur des fichiers en partie distincts au regard de la nature des informations collectées et des contraintes liées au traitement statistique hiérarchisé. À ce titre, il apparaît judicieux de proposer à présent un tableau synthétique articulant les effectifs des fichiers (en particulier le nombre de redoublants de CP concernés) et l'objet des investigations conduites.

Tableau 82 : Les fichiers « ressources » des analyses sur les acquisitions et les progressions scolaires des élèves

Analyses	Fichiers (effectifs)				
	Élèves (effectif total)	« Anciens » redoublants de GS	« Anciens » redoublants de CP	« Nouveaux » redoublants de CP	« Nouveaux » redoublants de CE1
Les acquisitions des élèves en début (septembre 2002) et en fin de CP (juin 2003)	2 227	17	73	---	---
L'évolution des acquisitions des élèves pendant les vacances d'été (entre juin et septembre 2003)	1 856	14	59	42	---
L'évolution des acquisitions des élèves entre septembre 2003 et juin 2004					
Scolarisés de nouveau dans un CP	---	---	---	103	---
Scolarisés dans un CE1	2 820	13	72	---	123

Le premier fichier répertorié dans le tableau 82, composé de 2 277 élèves, constitue le socle des analyses portant sur les acquisitions scolaires en début (test A) et en fin (test B) de cours préparatoire. Parmi ces élèves, 94 sont en retard scolaire (à la date de septembre 2002) dont 17 à cause d'un redoublement en grande section de maternelle (« anciens » redoublants de GS) et 73 à cause d'un redoublement au CP (« anciens » redoublants de CP)[1]. Pour conduire ces deux analyses se référant à des moments bien distincts dans l'année scolaire, nous avons fait le choix de « construire » un seul fichier au regard de ce que nous savons du « poids » explicatif du niveau initial dans la variance des niveaux finaux des élèves.

Le second fichier, sur lequel repose l'analyse de l'évolution des acquisitions scolaires pendant les vacances estivales (mise en perspective des tests C et D), a un effectif de 1 856 élèves. Parmi eux, 73 élèves sont d'anciens redoublants de GS (au nombre de 14) et de CP (au nombre de 59) tandis que 42 autres élèves sont considérés à la date de septembre 2003 comme de « nouveaux redoublants de CP ». Compte tenu de la nécessité de ne prendre en compte que les élèves ayant passé l'ensemble des dix séquences composant les deux épreuves de référence en tout point identiques, l'effectif de ce fichier s'avère plus modeste.

Le troisième fichier est lié à l'analyse des progressions des élèves lors de leur seconde année de scolarisation (entre septembre 2003 et juin 2004), qu'ils relèvent d'un CP ou d'un CE1. Lorsque nous nous intéressons aux redoublants pendant leur année de redoublement, nous identifions 103 élèves[2] pour lesquels nous avons recueilli toutes les informations requises[3] de telle sorte que nous serons en capacité d'apprécier leurs progressions absolues (résultats obtenus aux tests B et D) et comparées (résultats obtenus aux tests D et E). Ces progressions comparées mettent en jeu les acquisitions des 2 820 élèves promus au CE1[4]

---

[1] Le différentiel de quatre élèves (94 - 73 - 17 = 4) est imputable à des maintiens en moyenne section de maternelle.

[2] Parmi ces derniers, nous retrouvons les 102 élèves qui ont été au cœur des investigations portant sur les facteurs explicatifs de la décision de redoublement.

[3] Initialement, 123 redoublants appartenant à l'échantillon initial ont été l'objet d'un suivi spécifique mais vingt d'entre eux ont été absents à l'une des épreuves constituant la base comparative (tests B, C et D).

[4] Sur les 3 135 élèves de notre échantillon scolarisés dans un CE1 en septembre 2003, seuls 2 820 d'entre eux ont été présents à toutes les séquences des épreuves de début et fin d'année scolaire. Si nous adjoignons les

(mise en perspective des tests C et E), parmi lesquels un groupe de 103 élèves faibles appariés aux redoublants sera construit. Enfin, nous identifions des « anciens redoublants de GS » (au nombre de 13), des « anciens redoublants de CP » (au nombre de 72) et des « nouveaux redoublants de CE1 » (au nombre de 123).

Ces précisions étant apportées, nous allons rendre compte en premier lieu des acquisitions initiales des « anciens » redoublants de CP en début d'année scolaire de CP et, de ce fait, apprécier leur position relative dans l'échantillon initial. Pour ce faire, nous prendrons appui sur le fichier constitué par les élèves qui ont effectivement et entièrement passé les épreuves début septembre 2002 et pour lesquels les renseignements socio-démographiques désirés sont disponibles. Ce fichier est constitué de 2 277 élèves scolarisés dans 168 écoles et 205 classes. Rappelons que parmi ces élèves, 94 d'entre eux sont en retard scolaire dont 73 à cause d'un redoublement au CP.

VIII.2. Les acquisitions initiales relatives des redoublants de CP

Les résultats obtenus aux tests de début et de fin d'année ont été standardisés[1] (moyenne de l'échantillon égale à 100, écart-type égal à 15) de manière globale (score moyen) et dans chacun des domaines considérés (cinq pour la première épreuve, quatre pour la seconde). Pour analyser la variance de ces scores, nous aurons recours à une méthode empirique dite corrélative, appelée analyse de régression multivariée, qui permet de raisonner « toutes choses incluses dans le modèle égales par ailleurs » et d'estimer l'effet spécifique des différentes variables.

---

123 redoublants de CP évoqués précédemment, nous retrouvons les 3 258 élèves répertoriés dans le schéma 4 (page 232).

[1] Mathématiquement, la standardisation consiste à centrer (diminuer de la moyenne) et réduire (diviser par l'écart-type) les scores initiaux. Cette « opération » permet de se débarrasser des caractéristiques arbitraires de la distribution initiale des scores (moyenne et écart moyen) et d'associer des scores dont les pondérations respectives sont diverses. De ce fait, le score obtenu par un élève (après transformation) permet de le situer dans la distribution des scores obtenus par ses pairs.

Les données introduites dans cette première analyse sont principalement liées aux caractéristiques socio-démographiques des enfants. Les caractéristiques scolaires de ces derniers sont appréhendées au regard de l'âge d'entrée à l'école maternelle, des modalités de scolarisation (temps partiel ou non), des éventuels changements d'école et du parcours déjà effectué (redoublement ou non) au cours de « l'avant-CP ». L'absence d'informations complémentaires liées au déroulement de la scolarité en maternelle (les caractéristiques des écoles et des classes fréquentées ainsi que celles des enseignants rencontrés) ne nous permet pas d'affiner l'analyse de l'impact spécifique des variables contextuelles sur le niveau scolaire des élèves à l'entrée du cours préparatoire. Dès lors, la variable « score initial de début de CP » incorpore des effets contextuels qui ont agi au cours de la scolarité maternelle, tout en constituant une « mémoire » des fortes différences interindividuelles qui existent en tout début de scolarité élémentaire : elle autorise ainsi une mise en évidence de certains facteurs qui sont déjà en action dans le processus de « fabrication » des inégalités scolaires.

En se référant au tableau suivant, nous pouvons vérifier que le modèle dit vide (ou inconditionnel), n'incluant aucune variable explicative, produit une décomposition de la variance totale des scores de début CP en une part de variance inter-écoles, une part de variance inter-classes et une part de variance intra-classe. La part de la variance totale expliquée par la variance entre les écoles, égale dans notre cas à 4,2 %, donne une évaluation de la ressemblance entre les élèves d'une même école, la part de la variance totale expliquée par la variance entre les classes, égale à 16,8 %, donnant pour sa part une estimation de la ressemblance entre les élèves d'une même classe. Dans le deuxième modèle, sont introduites les principales caractéristiques individuelles des élèves que la littérature a identifiées comme potentiellement actives dans l'explication (partielle) des différences d'acquisitions scolaires. Nous remarquons que la seule prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves explique près de la moitié (44,3 %) de la variance entre écoles, ce qui rappelle combien les écoles sont composées d'élèves différents.

Tableau 83 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires à l'entrée au CP

(modèle vide et modèle avec les variables individuelles)

Paramètres	Modèle 1	Modèle 2
Effets fixes		
Constante	100,30 (0,60) ***	99,75 (2,67) ***
Sexe : fille (référence garçon)		+ 3,11 (0,52) ***
Nationalité : française (référence étrangère)		+ 3,05 (2,51) n.s.
Trimestre de naissance 4e trimestre (référence autre)		- 6,31 (0,69)
Profession du père défavorisée (référence autres professions)		- 3,23 (0,72) ***
Niveau d'études de la mère <= CAP-BEP (référence > CAP-BEP)		- 5,71(0,64) ***
Fratrie : plus de trois frères ou soeurs		- 3,84 (1,82) **
Temps de scolarisation maternelle 3 ans ou plus (référence 2 ans ou moins)		+ 2,88 (0,62) ***
A redoublé la GS		- 5,33 (2,69) **
Redouble le CP		+ 5,23 (1,45) ***
Effets aléatoires		
Niveau 1 : variance intra-classe	178,75 (78,98 %)	158,57
Niveau 2 : variance inter-classes	38,09 (16,83 %)	32,53
Niveau 3 : variance inter-écoles	9,48 (4,19 %)	5,28
% de la variance intra-classe expliquée		11,28 %
% de la variance inter-classes expliquée		14,60 %
% de la variance inter-écoles expliquée		44,30 %
- 2 log L	18 531,20	18 243,57

Rappels :

- la significativité est une mesure de la confiance statistique que nous pouvons accorder à chacune des variables explicatives dans la relation qu'elle entretient avec la variable expliquée (sens et intensité du coefficient), le score de début CP en l'occurrence. Le tableau ne répertorie pas la valeur du t de Student attachée à chaque coefficient mais indique si cette valeur est significativement différente de zéro : *** la probabilité de nullité du coefficient est inférieure ou égale à 1 % ; ** cette probabilité est supérieure à 1 % mais inférieure à 5 % ; * cette probabilité est supérieure à 5 % mais inférieure à 10 % ; n.s. (non significatif) hypothèse de nullité statistiquement plausible car probabilité supérieure à 10 %.
- les erreurs-types des coefficients des effets fixes sont indiquées entre parenthèses.

En portant notre regard sur la décroissance de la déviance par comparaison des degrés d'ajustement aux données (- 2 log L) des deux modèles précités, nous constatons que l'apport de ces variables de « niveau 1 » est modeste, cette faible contribution étant due en partie à la non prise en compte du niveau scolaire en début de grande section de maternelle.

L'introduction progressive des variables (disponibles) liées aux classes puis aux écoles (modèles 3 et 4 du tableau 84) enrichit ces premiers résultats sans toutefois en modifier la teneur. De manière globale, les facteurs identifiés sont en adéquation avec ce que nous savons des caractéristiques propres à l'élève liées à la réussite scolaire et prennent une importance particulière lorsque nous considérons leur aspect cumulatif. Une des variables les plus discriminantes est l'âge de l'enfant qui traduit des différences de « maturités » (physiologique, psychologique et intellectuelle) très sensibles entre ces jeunes écoliers : le seul fait d'être né au quatrième trimestre de l'année civile se traduit par une « perte » de plus de six points, ce qui correspond à 40 % d'écart-type de la distribution des scores de début CP. En affinant les modalités de cette variable « âge » au regard des mois de naissance, nous constatons que la différence entre un élève né en décembre et un autre né en janvier est égale à environ deux tiers d'écart-type de cette même distribution des scores (9,3 points). D'autres différences significatives sont dues à des variables attachées au contexte familial, parmi lesquelles le niveau d'études de la mère joue un rôle prépondérant lorsqu'il n'est pas supérieur au CAP-BEP, ainsi qu'à des variables attachées à la scolarité antérieure (à ce cours préparatoire), parmi lesquelles le temps de scolarisation maternelle (effet positif lorsqu'il est égal ou supérieur à trois ans[1]).

[1] Des investigations complémentaires montrent (de manière classique) que cet effet est différencié, et ce à deux niveaux : d'une part, ce sont les élèves des catégories sociales « défavorisées » qui tirent le plus profit de cette scolarisation précoce ; d'autre part, ce sont dans les domaines de la langue et de l'espace-temps que ce bénéfice est le plus marqué.

Tableau 84 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires à l'entrée au CP

(modèles avec les variables contextuelles)

Paramètres	Modèle 3	Modèle 4
Effets fixes		
Constante	101,82 (2,84) ***	101,84 (2,85)
Sexe : fille (référence garçon)	+ 3,08 (0,52) ***	+ 3,09 (0,52) ***
Nationalité : française (référence étrangère)	+ 2,18 (2,61) n.s.	+ 2,18 (2,61) n.s.
Trimestre de naissance 4e trimestre (référence autre)	- 6,33 (0,69) ***	- 6,33 (0,69) ***
Profession du père défavorisée (référence autres professions)	- 3,07 (0,71) ***	-3,07 (0,71) ***
Niveau d'études de la mère <= CAP-BEP (référence > CAP-BEP)	- 5,65 (0,65) ***	- 5,64 (0,65) ***
Fratrie : plus de trois frères ou soeurs	- 3,71 (1,81) **	- 3,70 (1,80) **
Temps de scolarisation maternelle 3 ans ou plus (référence 2 ans ou moins)	+ 2,91 (0,63) ***	+ 2,91 (0,63) ***
A redoublé la GS	- 5,33 (2,68) **	- 5,33 (2,67) **
Redouble le CP	+ 5,32 (1,46) ***	+ 5,32 (1,45) ***
% de familles défavorisées dans la classe	- 0,05 (0,04) n.s.	- 0,05 (0,03) n.s.
% d'élèves d'origine étrangère dans la classe	- 0,30 (0,12) **	- 0,28 (0,12) **
ZEP (référence non ZEP)		- 1,10 (3,66) n.s.
Effets aléatoires		
Niveau 1 : variance intra-classe	158,80	158,80
Niveau 2 : variance inter-classes	30,95	30,93
Niveau 3 : variance inter-écoles	2,93	2,87
% de la variance intra-classe expliquée	11,16 %	11,28 %
% de la variance inter-classes expliquée	18,75 %	18,80 %
% de la variance inter-écoles expliquée	69,09 %	69,73 %
- 2 log L	18 232,18	18 232,04

Rappels :

- le seuil de significativité des effets fixes est symbolisé ainsi : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .
- les erreurs-types des coefficients des effets fixes sont indiquées entre parenthèses.

Portons à présent notre attention sur les deux autres variables de ce contexte scolaire de « l'avant-CP » car elles sont plus directement liées à notre sujet de préoccupation. L'impact spécifique de la variable « redouble le CP » est positif et très significatif : il est relevé un gain de plus de cinq points, ce qui correspond à un tiers d'écart-type. Au début de l'année scolaire, les redoublants de CP bénéficient d'un « avantage » non négligeable par rapport à leurs pairs issus de maternelle, eu égard à leur première expérience à ce niveau de scolarité. Ce résultat, déjà mis en évidence (avec un ordre de grandeur de l'effet comparable) par l'étude de MINGAT (1983, 54) et par le suivi du panel d'écoliers recruté en 1997[1], est, à notre connaissance, attaché à ce niveau d'enseignement élémentaire. En effet, les analyses conduites à partir des évaluations nationales en CE2 et en 6ème font régulièrement apparaître que les redoublants de ces deux classes obtiennent des scores significativement plus faibles que les nouveaux élèves[2].

Quelles qu'aient été leurs difficultés éprouvées lors de cette première « exposition » aux apprentissages inhérents au cours préparatoire, ces élèves ont tiré profit de cette expérience scolaire et, en moyenne, réussissent (significativement) mieux aux évaluations proposées que les élèves issus de grande section de maternelle. Dès lors, ils ne peuvent être considérés comme des élèves « lambda » auxquels sera proposée, en début d'année scolaire, toute une série d'activités préparatoires aux apprentissages fondamentaux liés aux domaines de l'écrit, de la lecture et des mathématiques[3]. Toutefois, lorsque nous affinons l'analyse en nous centrant non plus sur le score moyen initial mais sur chacun des cinq domaines considérés, nous constatons à la lecture du tableau ci-après que cet « avantage » n'est pas uniformément significatif.

---

[1] Op. cit., p. 85.
[2] Ce type d'analyse n'est pas systématiquement conduit chaque année à partir des évaluations nationales. A titre d'exemple, les résultats aux évaluations nationales de CE2 de septembre 2000 font apparaître que les scores des redoublants de CE2 sont inférieurs respectivement de 5,6 et 7,6 points en français et en mathématiques à ceux de leurs pairs qui découvrent le CE2 (moyennes de ces derniers égales à 72,2 et 67,4). in M.E.N., "Les élèves en début de CE2 - Évaluation de septembre 2000", Note d'information 01.35 (2001).
[3] Rappelons que près d'un tiers des enseignants de CP déclare ne pas faire volontairement du redoublant un cas particulier en début d'année scolaire (cf. page 308).

Tableau 85 : L'impact spécifique du redoublement au CP sur les scores initiaux de CP

	Langue	Maths	Graphisme	Espace - Temps	Information	Score global
Coefficient	+ 7,52	+ 5,79	+ 1,12	+ 1,63	+ 1,97	+ 5,32
(écart-type)	(1,23)	(1,39)	(0,95)	(1,24)	(1,42)	(1,45)
Significativité	***	***	n.s.	n.s.	n.s.	***

Précision : le domaine de la « langue » recouvre les connaissances de la langue orale et écrite ainsi que celui des compétences affichées en lecture (les « prérequis »).

L'effet du redoublement au cours préparatoire est très significatif dans les domaines des mathématiques et de la langue, avec une prépondérance pour ce dernier (la moitié d'un écart-type), alors qu'il est non significatif dans les trois autres domaines évalués. Deux explications peuvent être avancées : i) l'exposition aux apprentissages dans les deux premiers domaines a été forte[1] au cours du premier CP : les connaissances et compétences liées à la langue écrite et à la lecture représentent en particulier des objectifs majeurs assignés à ce niveau d'enseignement ; ii) les trois autres domaines, en particulier celui du traitement de l'information (la logique, la mémoire, la conceptualisation) et de l'espace-temps (se situer sur un plan, se repérer sur une frise chronologique…) sont moins fréquemment l'objet d'apprentissages et d'évaluations systématiques en classe.

Lorsque la variable redoublement est attachée à la grande section de maternelle[2], nous constatons que son impact moyen est cette fois-ci négatif (- 5,3 points) même si le seuil de significativité est moins élevé (dû en particulier au nombre plus restreint d'élèves

[1] Forte mais d'intensité variée car le temps alloué dans les classes à ces disciplines d'enseignement peut varier du simple au double. in B. SUCHAUT, "La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves", L'année de la recherche en éducation (1996) : 123-153.

[2] Dix-sept des quatre-vingt quatorze retards scolaires sont imputables à ce premier niveau du cycle 2.

concernés). Les impacts significatifs concernent les mêmes domaines que précédemment, tout en jouant un rôle inverse.

Tableau 86 : L'impact spécifique du redoublement en GS sur les scores initiaux de CP

	Langue	Maths	Graphisme	Espace - Temps	Information	Score
Coefficient	- 6,31	- 4,20	- 1,31	- 1,43	- 1,97	- 5,33
(écart-type)	(3,12)	(2,01)	(0,85)	(0,97)	(1,32)	(2,67)
Significativité	**	**	n.s.	n.s.	n.s.	**

Deux interprétations sont possibles : i) le maintien en grande section a concerné des élèves en grande difficulté dont les compétences ont été jugées trop éloignées de celles attendues par l'institution en fin de scolarité maternelle[1] : malgré une seconde année à l'identique, ces élèves restent en retrait dans leur (nouveau) groupe d'appartenance ; ii) les redoublants de GS ont perdu au fil de l'année scolaire (en maternelle) leur avantage de début d'année, en supposant raisonnablement qu'au même titre que les redoublants de CP, ils ont bénéficié dans un premier temps de leur première expérience dans ce second cycle d'enseignement primaire. Dans un cas comme dans l'autre, nous sommes autorisés à penser que le recours au maintien précoce en fin d'école maternelle n'a pas répondu de manière satisfaisante aux attentes des « pédagogues décisionnaires ».

Dès lors, il apparaît utile de poursuivre nos investigations en s'interrogeant sur la manière dont les redoublants, de cours préparatoire en particulier, se situent dans l'échantillon en fin d'année scolaire.

[1] En particulier, la découverte (et la maîtrise) du principe alphabétique à l'école maternelle est une des conditions nécessaires à l'étude du code alphabétique de la langue dès le début du CP, in : J.-E. GOMBERT *et alii*, Enseigner la lecture au cycle 2, (Paris : Nathan Pédagogie, 2000) 208.

VIII.3. Les acquisitions finales relatives des redoublants de CP

De manière analogue à l'analyse précédente, les deux premiers modèles répertoriés dans le tableau 87 servent de référence, le modèle vide pour la décomposition de la variance totale des scores de fin CP, le modèle 2 pour apprécier l'impact des variables contextuelles « injectées » ultérieurement. La seule introduction des variables individuelles explique 65 % de la variance intra-classe, 58 % de la variance inter-classes et près de 30 % de la variance inter-écoles. De manière attendue, la prise en compte du score initial de début d'année scolaire s'avère très significative (coefficient égal à + 0,76[1]), ce qui est conforme aux résultats des recherches qui se sont centrées sur l'analyse des progressions scolaires des élèves de l'école élémentaire. Cet effet du niveau d'entrée sur le niveau final est du même ordre lorsque les effets contextuels sont appréhendés spécifiquement (modèles 3 et 4 du tableau 88).

Plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette analyse la plus aboutie. Parmi les variables socio-démographiques dont l'effet est significatif, nous notons la part prépondérante du niveau d'études de la mère qui, lorsqu'il est considéré comme faible (inférieur ou égal au CAP - BEP), continue à agir négativement (une perte nette de plus de deux points). Les progressions scolaires au cours préparatoire ne semblent pas se différencier au regard du sexe de l'enfant et de son trimestre de naissance. Cependant, lorsque nous considérons les mois de naissance, nous relevons un écart encore significatif (au seuil de 1 %) entre les élèves nés en janvier et ceux nés en décembre (+ 3,9 points en faveur des plus âgés).

[1] Ce coefficient signifie que, toutes variables incluses dans le modèle étant égales par ailleurs, un point supplémentaire au score initial « se traduit » par un gain de 0,76 point au score final.

Tableau 87 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires de fin de CP

(modèle vide et modèle avec les variables individuelles)

Paramètres	Modèle 1	Modèle 2
Effets fixes		
Constante	100,15 (0,60) ***	28,09 (3,05) ***
Sexe : fille (référence garçon)		- 0,58 (0,35) *
Nationalité : française (référence étrangère)		- 1,82 (1,33) n.s.
Trimestre de naissance 4e trimestre (référence autre)		- 0,18 (0,51) n.s.
Profession du père défavorisée (référence autres professions)		- 1,14 (0,53) *
Niveau d'études de la mère <= CAP-BEP (référence > CAP-BEP)		- 2,2 (0,45) ***
Fratrie : plus de trois frères ou soeurs		- 0,73 (1,04) n.s.
Temps de scolarisation maternelle 3 ans ou plus (référence 2 ans ou moins)		+ 0,17 (0,32) n.s.
A redoublé la GS		- 7,37 (2,95) **
Redouble le CP		- 9,97 (1,06) ***
Score de début de CP		+ 0,76 (0,03) ***
Effets aléatoires		
Niveau 1 : variance intra-classe	174,09 (78,57 %)	60,40
Niveau 2 : variance inter-classes	36,53 (16,48 %)	15,40
Niveau 3 : variance inter-écoles	10,96 (4,95 %)	7,77
% de la variance intra-classe expliquée		65,30 %
% de la variance inter-classes expliquée		57,84 %
% de la variance inter-écoles expliquée		29,11 %
- 2 log L	18 474,23	16 112,63

Rappels :

- le seuil de significativité des effets fixes est symbolisé ainsi : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .
- les erreurs-types des coefficients des effets fixes sont indiquées entre parenthèses.

Tableau 88 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires de fin de CP

(modèles avec les variables contextuelles)

Paramètres	Modèle 3	Modèle 4
Effets fixes		
Constante	30,66 (2,93) ***	31,91 (3,09) ***
Sexe : fille (référence garçon)	- 0,45 (0,35) n .s.	- 0,46 (0,34) n.s.
Nationalité : française (référence étrangère)	- 1,87 (1,22) n .s.	- 1,82 (1,24) n.s.
Trimestre de naissance 4e trimestre (référence autre)	- 0,11 (0,51) n .s.	- 0,09 (0,27) n.s.
Profession du père défavorisée (référence autres professions)	- 1,20 (0,51) **	- 1,19 (0,51) *
Niveau d'études de la mère <= CAP-BEP (référence > CAP-BEP)	- 2,17 (0,45) ***	- 2,18 (0,45) ***
Fratrie : plus de trois frères ou soeurs	- 0,79 (1,02) n .s.	- 0,83 (1,02) n.s.
Temps de scolarisation maternelle 3 ans ou plus (référence 2 ans ou moins)	+ 0,08 (0,27) n .s.	+ 0,08 (0,27) n.s.
A redoublé la GS	- 7,21 (2,98) **	- 7,20 (2,91) **
Redouble le CP	- 9,57 (1,00) ***	- 9,49 (0,99) ***
Score de début de CP	+ 0,71 (0,02) ***	+ 0,71 (0,02) ***
% de familles défavorisées dans la classe	- 0,64 (0,21) ***	- 0,64 (0,22) ***
Niveau moyen de la classe	+ 0,44 (0,04) ***	+ 0,44 (0,04) ***
Cours unique de CP	- 1,59 (0,59) ***	- 1,86 (0,60) ***
ZEP (référence non ZEP)		+ 1,65 (1,39) n.s.
École ayant plus d'une classe de CP		- 1,07 (0,59) *
Effets aléatoires		
Niveau 1 : variance intra-classe	59,30	58,99
Niveau 2 : variance inter-classes	4,93	4,85
Niveau 3 : variance inter-écoles	4,78	3,90
% de la variance intra-classe expliquée	65,94 %	66,12 %
% de la variance inter-classes expliquée	86,50 %	86,72 %
% de la variance inter-écoles expliquée	56,39 %	64,42 %
- 2 log L	15 995,26	15 990,58

Rappels :

- le seuil de significativité des effets fixes est symbolisé ainsi : n.s. : non significatif ; * : significatif au seuil de 10 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; *** : significatif au seuil de 1 % .
- les erreurs-types des coefficients des effets fixes sont indiquées entre parenthèses.

Les deux variables individuelles liées aux années scolaires supplémentaires (en GS, en CP) agissent dans le même sens. L'effet propre du redoublement au cours préparatoire représente deux tiers d'écart-type de la distribution des scores de fin d'année. Non seulement les redoublants de CP n'ont pas gardé leur « avantage » initial (par rapport aux élèves issus de maternelle), mais leur position relative au sein de l'échantillon s'est « dégradée » au cours de l'année scolaire, et ce quel que soit le domaine (ou le sous-domaine) d'acquisitions considéré.

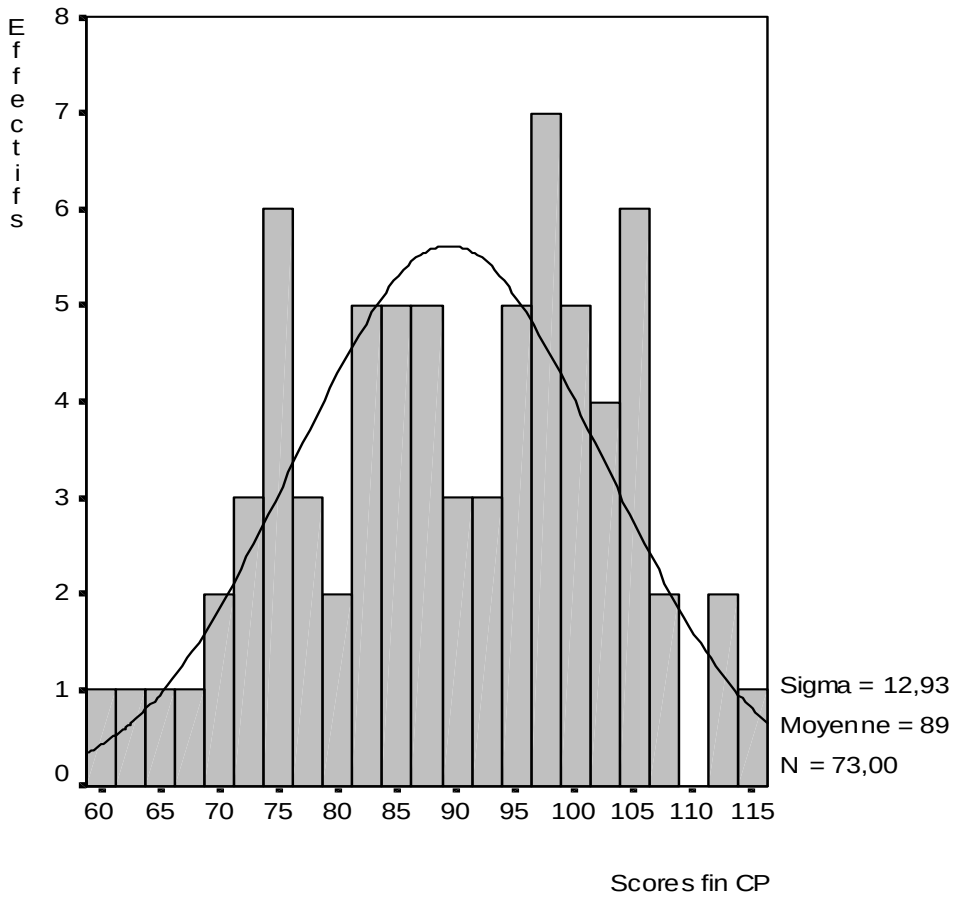
Tableau 89 : L'impact spécifique du redoublement au CP sur les scores finaux de CP

	Français	Lecture	Écrit	Maths	Monde environnant	Information	Score global
Coefficient	- 8,55	- 8,43	- 9,70	- 8,72	- 8,99	- 5,57	- 9,49
(écart-type)	(1,13)	(1,18)	(1,30)	(1,23)	(1,48)	(1,71)	(0,99)
Significativité	***	***	***	***	***	***	***

Tant en lecture, en production d'écrits qu'en mathématiques[1], cette seconde année de cours préparatoire n'a pas eu les effets escomptés. En moyenne, les redoublants de ce premier niveau élémentaire restent des élèves faibles dans ces domaines d'apprentissage qui caractérisent à eux seuls les acquisitions incombant au CP. À la lecture du graphique suivant, nous constatons que ces élèves se situent, dans trois quarts des cas, en deçà de la moyenne de l'échantillon. La moitié d'entre eux obtient au mieux un score égal à 90, ce qui les situe à deux tiers d'écart-type de la moyenne de l'échantillon.

[1] L'effet propre du redoublement au CP sur les acquisitions en mathématiques ne se différencie pas selon le sous-domaine considéré : - 9,51 (σ = 1,12) en numération, - 9,86 (σ = 1,22) en exploitation de données numériques, - 9,59 (σ = 1,08) en géométrie et - 9,86 (σ = 1,39) en grandeurs et mesures.

Graphique 18 : Les scores fin CP des redoublants de CP



Lorsque la variable redoublement est attachée à la grande section de maternelle, nous constatons à la lecture du tableau 90 que son impact moyen (significatif au seuil de 5 %) joue dans le même sens que sur les scores de début CP : les anciens redoublants de cette classe continuent à « perdre pied » dans l'échantillon. Ces résultats d'ensemble vont à l'encontre d'une croyance bien ancrée selon laquelle l'efficacité pédagogique du redoublement est d'autant plus forte que la décision est prise précocement[1].

[1] Rappelons que six enseignants sur dix (de notre échantillon) ont énoncé une telle assertion. (p. 301)

Tableau 90 : L'impact spécifique du redoublement en GS sur les scores finaux de CP

	Français	Lecture	Écrit	Maths	Monde environnant	Information	Score global
Coefficient	- 6,93	- 6,94	- 6,15	- 5,28	- 7,44	- 0,28	- 7,20
(écart-type)	(3,34)	(2,38)	(2,63)	(1,79)	(2,78)	(2,18)	(2,91)
Significativité	**	***	**	***	***	n.s.	**

Avant de poursuivre les analyses sur les effets du redoublement « dans le temps », nous devons prêter attention aux variables contextuelles qui jouent un rôle significatif dans les progressions scolaires des élèves de cours préparatoire. En se centrant sur les classes, nous relevons que la tonalité sociale de la classe, appréhendée par le pourcentage de familles défavorisées (un faible niveau d'études de la mère, un père ouvrier ou inactif) agit négativement sur les acquisitions réalisées en cours d'année : pour deux élèves comparables, le seul fait de fréquenter une classe dont le pourcentage de familles défavorisées diffère d'un écart-type (de la distribution de cette variable centrée réduite, ce qui correspond à un écart de 20 % dans la variable d'origine) entraîne un différentiel de progression de 0,64 point[1]. D'autre part, le niveau moyen de la classe a un effet significatif sur les scores individuels, un effet « dynamisant » lorsque les acquisitions de ses pairs sont fortes. Enfin, les élèves ne tirent profit ni d'une scolarisation dans un cours unique[2] n'accueillant en son sein que des élèves de cours préparatoire (- 1,8 point), ni d'une scolarisation dans une école ayant plus d'une classe se référant (en partie ou entièrement) à ce niveau d'enseignement (- 1 point).

[1] Le caractère linéaire de cet impact du pourcentage d'enfants de milieu défavorisé dans la classe a été testé en introduisant dans le modèle cette variable portée au carré : l'effet ne s'avère pas significatif. De plus, conformément avec les travaux de la littérature, des effets d'interaction sont mis en évidence : la tonalité sociale de la classe affecte négativement les progressions scolaires des élèves de milieu « populaire » (coefficient égal à - 0,85 au seuil de 1 %) alors qu'elle n'agit pas sur celles des élèves de milieu moyen ou favorisé (coefficient égal à - 0,24 et non significatif).

[2] Ce résultat corrobore les travaux de LEROY-AUDOUIN et MINGAT (1995) précédemment cités.

À présent, nous devons porter attention à l'évolution des acquisitions de nos « nouveaux » redoublants (décision en juin 2003). Il n'est pas utopique de considérer que l'annonce de cette seconde année au CP puisse agir sur la manière avec laquelle l'enfant et sa famille vont se mobiliser d'ici la prochaine rentrée scolaire (septembre 2003). Dès lors, nous devons apprécier l'impact des vacances d'été sur les performances scolaires des élèves, que ces derniers soient promus ou non au cours supérieur.

VIII.4. L'évolution des acquisitions pendant les vacances d'été

Les travaux de recherche qui concernent les activités scolaires pendant les périodes non scolaires, en particulier les vacances d'été, sont relativement rares. Les plus aboutis d'entre eux sont assurément ceux qui ont été conduits par JAROUSSE et LEROY-AUDOUIN (2001). Ces deux chercheurs de l'IREDU, à partir d'un échantillon de deux mille cinq cents élèves de CM1 promus au CM2, ont mis en évidence que « *le travail scolaire pendant les congés d'été conduisait à un renforcement des différences sociales, sexuelles et scolaires de réussite qui s'observent au cours de l'année scolaire*[1]. » Ces différenciations sont liées en partie à la nature du travail conduit, tant dans le choix des supports d'activité que dans la qualité de l'accompagnement familial. Ces résultats ne sont pas liés à un degré d'enseignement spécifique puisqu'ils corroborent, tout en les affinant, ceux obtenus précédemment au premier niveau de l'enseignement secondaire[2]. Quant à la dernière étude conduite par CHOLLET-REMVIKOS et LEVASSEUR (2004), elle s'appuie sur les évaluations nationales de CE2 et de sixième (proposées également fin CE1 et fin CM2) et nous apprend que les évolutions diffèrent selon la nature des compétences évaluées et leur degré initial de maîtrise : ainsi les fortes baisses enregistrées entre juin et septembre sont principalement attachées aux items dont les taux de réussite en fin d'année scolaire étaient inférieurs à cinquante pour cent dans l'échantillon.

---

[1] J.-P. JAROUSSE & C. LEROY-AUDOUIN, "Trêve estivale et compétition scolaire - Les parents maintiennent la pression", Les Notes de l'IREDU 01/3 (2001) : 4.
[2] J.-P. JAROUSSE, C. LEROY-AUDOUIN & B. SUCHAUT, "Les vacances d'été nuisent-elles aux acquisitions scolaires ? ", Carrefours de l'éducation 8 (1999) : 2-25.

Dans ce cadre de réflexion, il apparaît enrichissant de mener de telles investigations à ce niveau d'enseignement si particulier qu'est le cours préparatoire, même si nous ne sommes pas en mesure de conduire des analyses aussi approfondies puisque nous n'avons pas d'informations précises sur la quantité et la qualité du travail effectué par les enfants et leurs familles durant cette pause estivale. Nous nous proposons cependant d'apporter des éléments de réponse à trois questions : i) comment évoluent pendant les grandes vacances scolaires les connaissances d'ordre scolaire des élèves ayant effectué un CP ? ii) ces évolutions se structurent-elles autour de certaines caractéristiques des élèves ? iii) parmi ces caractéristiques, quel est l'impact spécifique du redoublement, qu'il ait été déjà vécu ou qu'il soit à venir[1] ?

La mesure de l'évolution des connaissances d'ordre scolaire au cours des vacances d'été repose sur la comparaison des résultats obtenus par les élèves aux épreuves organisées en juin 2003 et septembre 2003, épreuves en tout point identiques entre elles et pour tous les élèves, qu'ils aient été promus au CE1 ou maintenus au CP. Il est toutefois nécessaire d'apporter une précision méthodologique : les scores obtenus par les élèves à chacune des deux épreuves n'ont pas été standardisés puisque nous nous intéressons ici à la manière dont les acquisitions d'ordre scolaire évoluent entre ces deux périodes. L'absence de pondération entre les différentes familles d'items au sein d'un même domaine ou sous-domaine pose peu de problèmes dans la mesure où les élèves ont passé les mêmes épreuves aux deux dates. Cependant, pour faciliter la lecture des résultats et assurer une répartition équilibrée de ces familles d'items dans le calcul des scores globaux, les résultats obtenus ont été harmonisés et rapportés à un score sur 100.

Les analyses prendront appui sur le fichier constitué par les élèves qui ont effectivement et entièrement passé les deux épreuves à ces deux périodes, qu'ils aient été promus au CE1 ou non, et dont les renseignements socio-démographiques désirés sont disponibles. Ce fichier est constitué de 1 856 élèves parmi lesquels 73 sont en retard scolaire (à la date de

[1] Cette dernière facette est « novatrice » car elle n'a pas été traitée dans les recherches précitées. En effet, les « futurs » redoublants n'ont pas été intégrés dans les divers protocoles d'évaluation, seuls les élèves déjà en

la première épreuve de juin 2003). Parmi ces « retardataires », 59 élèves redoublent le CP. Nous gardons à l'esprit que ces derniers sont nommés « anciens redoublants » de CP par opposition aux « futurs redoublants », au nombre de 42, qui commenceront un second CP à partir de septembre 2003. Ces précisions étant rappelées, nous nous intéressons en premier lieu à l'évolution moyenne des performances scolaires des élèves.

VIII.4.1. L'évolution moyenne des performances scolaires des élèves de CP

Le tableau suivant répertorie les écarts constatés entre les résultats aux épreuves organisées en juin, à la fin du CP, et en septembre, au début du CE1 (pour 1 814 élèves) et au début du second CP (pour 42 élèves), et ce dans chacun des domaines explorés.

Tableau 91 : La comparaison des scores moyens entre septembre et juin

N = 1 856	septembre [(a)]	juin [(b)]	Écart	σ de l'écart
Français	67,2	68,3	- 1,1	3,7
Maths	73,5	73,0	+ 0,5	4,8
Relations au monde environnant	81,1	78,6	+ 2,5	3,4
Traitement de l'information	90,3	88,6	+ 1,6	2,1
Score global	73,6	73,4	+ 0,2	3,8

(a) : année scolaire (n)

(b) : année scolaire (n – 1)

---

retard scolaire l'ayant été.

Nous constatons une quasi-stabilité du score global moyen et des scores dans chacun des domaines considérés, les écarts devant être rapportés à l'échelle de mesure précisée supra (égale à 100). Les évolutions en français et en mathématiques sont du même ordre que celles mises en évidence au cycle des approfondissements par la recherche dijonnaise précitée mais elles ne jouent pas dans le même sens : il s'avère ici que les performances dans le domaine de la maîtrise de la langue évoluent plus négativement que celles affichées dans le domaine mathématique, avec une dispersion plus grande autour de la moyenne. C'est dans le domaine des relations au monde environnant où le gain est le plus important (2,5 points) sans que des explications résistantes puissent être avancées, si ce n'est considérer ce domaine[1] comme étant celui qui est le plus en lien avec la vie quotidienne des enfants et, de ce fait, le plus sensible aux acquisitions de type non scolaire qui ne sont pas dues à des apprentissages systématiques réalisés à l'école. L'hypothèse selon laquelle ce domaine peut être plus sensible que les autres à un surcroît de maturité cognitive (les enfants ont trois mois de différence lors de la passation des deux tests comparatifs) est à envisager conjointement.

Nous notons qu'en moyenne, dans les domaines évalués, les performances des élèves de cours préparatoire ne sont pas affectées par ces deux mois d'« abstinence scolaire ». Nous pouvons souligner qu'il est d'usage dans le monde enseignant, spécialement à ce niveau d'enseignement, d'alerter les élèves et leurs familles sur la nécessité d'« entretenir » des acquisitions parfois encore fragiles, en particulier dans le domaine de la lecture. Il n'est pas certain toutefois que cette prescription pédagogique de bon sens ait le même écho chez tous[2] et que les activités proposées pendant les congés d'été soient d'une efficacité équivalente. Si nous mettons en évidence une stabilité des résultats moyens entre les deux périodes, nous ne pouvons pas ne pas faire l'hypothèse d'évolutions individuelles contrastées.

---

[1] Les items qui composent ce domaine font référence à des compétences liées au temps (situer un événement dans une journée, associer une image à une époque…) et à l'espace (se situer sur un plan, reconnaître un type de paysage…).

[2] À ce titre, Christine LEROY-AUDOUIN et Jean-Pierre JAROUSSE soulignent l'absence de profils sociologique et scolaire séparant distinctement les élèves ayant travaillé de ceux n'ayant pas travaillé, le travail effectif résultant en grande partie d'une combinaison (plus) subtile entre les souhaits des enfants et ceux de leurs parents.

L'ordre de grandeur des écarts-types des différences de scores de septembre et juin nous alerte quant à la possibilité de rencontrer des élèves dont les acquis scolaires se sont améliorés et d'autres élèves dont les acquis scolaires se sont « dégradés », et ce avec plus ou moins d'intensité. De plus, nous pouvons noter que les écarts (septembre - juin) dans les quatre domaines considérés sont positivement corrélés. Le lien le plus fort concerne les domaines du français et des mathématiques (coefficient de corrélation égal à 0,41)[1]. Ainsi, sommes-nous autorisés à penser qu'il existe des caractéristiques des élèves qui sont étroitement associées à une hausse, à un maintien ou à une baisse des connaissances d'ordre scolaire. Précisons à cet égard que des analyses complémentaires ont été conduites en intégrant des variables caractérisant le contexte scolaire dans lequel s'est inscrite la première année de scolarisation au cours préparatoire (caractéristiques de la classe et de l'enseignant en particulier). Ces variables données (par exemple, une classe multicours ou à cours simple) ou construites (par exemple, le niveau moyen de la classe en fin d'année scolaire) n'ont pas d'impact spécifique et significatif sur les évolutions individuelles ou moyennes (au niveau des écoles, des classes) des scores entre juin et septembre. Cependant, nous devons rester mesuré dans nos propos car cette question mérite sans doute une exploration plus approfondie du contexte en s'intéressant par exemple aux types de relations entretenues entre les familles et l'école ou aux types de consignes données par les enseignants en fin d'année scolaire (selon qu'ils « retrouvent » ou non les élèves à la rentrée scolaire de septembre).

VIII.4.2. Des disparités individuelles dans l'évolution des performances

Le tableau ci-après synthétise les résultats d'une analyse multiniveaux qui prédit le score de septembre en intégrant certaines caractéristiques des élèves tout en autorisant une variance contextuelle. Ainsi, nous pouvons mesurer l'impact spécifique des variables, à niveau scolaire comparable au début des grandes vacances scolaires. Précisons toutefois que l'évolution des performances scolaires est fondamentalement relative car une

[1] Les autres coefficients de corrélation sont compris entre 0,17 et 0,27.

amélioration du score d'une catégorie d'élèves par rapport à une autre peut, selon les cas, correspondre à une hausse absolue ou à une moindre baisse[1].

Tableau 92 : Les modèles explicatifs de l'évolution des acquisitions des élèves de CP pendant les grandes vacances scolaires

Paramètres	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Effets fixes			
Constante	73,16 (0,65) ***	28,38 (4,56) ***	25,58 (4,64) ***
Fille		+ 0,88 (0,27) ***	+ 0,82 (0,27) ***
Faible niveau d'études de la mère		- 1,05 (0,33) ***	- 1,01 (0,33) ***
Fratrie : plus de trois frères ou soeurs		- 2,02 (0,61) ***	- 1,99 (0,61) ***
Né (e) au 4e trimestre		- 0,84 (0,32) ***	- 0,83 (0,32) ***
En retard		- 0,57 (0,41) n.s.	- 0,54 (0,40) n.s.
Redouble le CP		- 5,48 (1,19) ***	- 5,32 (1,19) ***
Score de juin		+ 0,89 (0,01) ***	+ 0,90 (0,01) ***
% de familles défavorisées (classe)			- 0,06 (0,02) ***
Score moyen de la classe			+ 0,17 (0,05) ***
Effets aléatoires			
Niveau 1 : variance intra-classe	213,75 (81,58 %)	38,05	38,01
Niveau 2 : variance inter-classes	48,29 (18,42 %)	16,51	15,17
% de la variance intra-classe expliquée		82,20 %	82,22 %
% de la variance inter-classes expliquée		65,81 %	68,59 %
- 2 log L	15 419,9	12 299,1	12 193,9

Rappels : n.s. (non significatif), *** (significatif au seuil de 1 %) ; les erreurs-types des coefficients des effets fixes sont indiquées entre parenthèses.

[1] Nous nous intéressons aux relations éventuelles entre des évolutions relatives et certaines caractéristiques individuelles (en particulier d'ordre scolaire, liées aux décisions de redoublement). Par commodité et souci de simplification de l'écriture, nous utiliserons dans la suite du texte des termes qui traduisent des évolutions en niveau (tels que gain / perte) pour qualifier les évolutions observées.

La lecture de ce tableau nous suggère plusieurs commentaires. En premier lieu, le modèle inconditionnel nous apprend qu'il existe une variance systématique de niveau 2 qui représente 18,4 % de la variance totale[1]. Le contexte de scolarisation agit sur la manière dont les acquisitions scolaires évoluent lors de la trêve estivale. Les investigations complémentaires ne font pas apparaître de variance significative au niveau des écoles (il n'est pas pertinent ici de prendre en compte le niveau des circonscriptions). Ce sont certaines caractéristiques des maîtres et des classes qui ont un effet différé sur les apprentissages réalisés au cours du CP. Lorsque nous intégrons dans l'analyse des variables individuelles, la décroissance de la déviance du degré d'ajustement du modèle 2 (égale à 3 190,8) est significative. Leur seule introduction explique 82,2 % de la variance intra-classe et 65,8 % de la variance inter-classes. Ce modèle parcimonieux nous apprend qu'à score comparable en juin, certaines caractéristiques sociales des élèves ont un impact spécifique sur le score de septembre. Ainsi, les enfants des familles dont la mère a un faible niveau d'études et appartenant à des fratries d'au moins quatre enfants connaissent des évolutions (relatives) plus négatives que les autres. Même si les coefficients associés à ces différentes variables sont d'une grandeur modérée, il n'en reste pas moins vrai que des évolutions socialement différenciées sont mises à jour pendant les congés d'été, évolutions qui s'ajoutent ainsi à celles qui caractérisent les progressions scolaires des élèves tout au long de l'année de cours préparatoire.

En second lieu, nous constatons que l'impact de la variable « né(e) au 4e trimestre » est négatif, ce qui tend à prolonger au-delà de l'année scolaire l'effet pénalisant d'une naissance tardive dans l'année civile. Ce qui n'est pas le cas du retard scolaire qui n'a pas d'effet propre et significatif sur le score de septembre[2] : les 73 élèves en retard scolaire (dont 59 « anciens redoublants » de CP) ne se caractérisent pas par une évolution différenciée comparativement à celle de leurs pairs qui sont « à l'heure »[3]. Nous pouvons considérer que le second CP n'exonère pas les enfants et leurs familles d'une attention

---

[1] 48,29 / (48,29 + 213,75) = 18,42.

[2] Ce résultat ne corrobore pas celui obtenu dans la recherche de référence au CM1. En mathématiques, sur un score égal à 20, les élèves « en avance » progressent en moyenne d'un demi point en septembre tandis que les élèves ayant déjà redoublé au cours de leur scolarité perdent près d'un point.

[3] L'analyse a été répliquée en ne considérant que « les anciens redoublants » de CP (en ignorant ainsi les 14 élèves maintenus en GS de maternelle) et en identifiant les élèves en avance (effectif égal à 22). L'effet de la

soutenue pendant les grandes vacances scolaires (et fortement encouragée par les enseignants) car les acquisitions de ces « anciens redoublants » de CP restent fragiles.

Enfin, et c'est sans doute le résultat le plus intéressant de cette analyse, nous mettons en évidence un effet spécifique et négatif du redoublement quand ce dernier concerne le niveau d'enseignement de septembre. Autrement dit, à score de juin et autres caractéristiques individuelles (incluses dans le modèle) comparables, les quarante-deux « futurs redoublants » de CP « perdent » significativement (et relativement) beaucoup par rapport aux autres puisque le différentiel est de l'ordre de cinq points pour le score global. La prise en compte de deux variables liées à la classe (modèle 3) ne remet pas en cause la portée de cet effet. Cette analyse la plus aboutie nous apprend cependant qu'il reste une part de variance contextuelle non expliquée (par nos données), ce qui ouvre d'autres perspectives de recherche[1]. Les coefficients des deux variables (le pourcentage de familles défavorisées et le score moyen de la classe) sont trop faibles pour que nous puissions en tirer parti.

Nous devons affiner cette première analyse en nous centrant sur ces élèves qui sont maintenus au CP en septembre et sur les élèves de niveau faible (et comparable) qui sont scolarisés au CE1 à cette même période.

VIII.4.3. Les futurs redoublants de CP régressent pendant les vacances d'été

Les quarante-deux « futurs redoublants » de CP constituent notre base de référence à partir de laquelle nous allons construire un groupe de « promus faibles » comparable du point de vue du niveau scolaire révélé par les épreuves de fin d'année scolaire. Pour cela, nous

---

variable « a redoublé le CP » demeure non significatif.

[1] Les effets des variables de niveau 2, liées aux caractéristiques de l'enseignant et agissant dans la décision de

aurons recours à la méthode d'appariement par probabilité prédite, méthode qui a fait l'objet d'une présentation préalable et qui a été illustrée par un exemple en lien direct avec notre question actuelle.

Tableau 93 : La comparaison de l'évolution des scores pendant les vacances estivales selon la décision de fin d'année scolaire

		Élèves qui redoubleront	Élèves qui seront promus	Différence
Non appariés	Tous les élèves promus au CE1	- 2,0	+ 0,3	- 2,3
ATT[(a)]	Seulement les élèves faibles promus au CE1	- 1,9	+ 3,6	- 5,5
ATU [(b)]		- 2,8	+ 0,3	- 3,1
ATE [(c)]	Tous les élèves promus au CE1			- 3,2

(a) Average Treatment Effect on the Treated.

(b) Average Treatment Effect on the Untreated.

(c) Average Treatment Effect.

À la lecture de la première ligne du tableau ci-dessus, nous avons la confirmation que les futurs redoublants de CP régressent pendant les vacances d'été alors que leurs camarades qui seront en CE1 à la rentrée scolaire suivante maintiennent leurs acquis : le coefficient, égal à 0,3 point, est du même ordre[1] que celui répertorié dans le tableau 91. La seconde ligne compare l'évolution des acquisitions des redoublants avec celle des élèves de CE1 dont les caractéristiques scolaires et sociales sont les plus proches : le différentiel de plus de cinq points au désavantage des premiers nommés s'accorde parfaitement avec le résultat de l'analyse multiniveaux précédente (coefficient égal à - 5,3 dans le modèle le plus complet). La troisième ligne compare l'évolution des acquisitions des promus faibles à

redoublement (ancienneté forte au CP, suit ses élèves), ont été testés sans succès.

[1] Il est légèrement supérieur (de 0,1 point) car les futurs redoublants de CP sont ici extraits de la base comparative.

celle des redoublants ayant les mêmes caractéristiques qu'eux. Ainsi le résultat des redoublants (perte de 2,8 points) doit être interprété comme l'évolution qu'auraient eue les élèves faibles de CE1 s'ils avaient redoublé. Quant à la dernière ligne, elle correspond à la synthèse des deux lignes précédentes : il s'agit de la différence d'évolution des acquisitions scolaires du fait de redoubler ou non, différence estimée sur l'ensemble de l'échantillon. Autrement dit, cette moyenne (égale ici à - 3,2 points) combine l'avantage comparatif des élèves faibles promus au CE1 (du fait de ne pas redoubler à la rentrée) et le désavantage des élèves qui vont effectivement redoubler leur cours préparatoire. En ayant recours à la technique de ré-échantillonnage (tirage répété cinquante fois), nous pouvons considérer que ces différences sont significativement non nulles et leur apporter un certain crédit.

Tableau 94 : Le test de significativité portant sur les évolutions différenciées des acquisitions scolaires (technique du bootstrap)

Nombre de tirages	Différence observée	Biais	Erreur-type	Intervalle de confiance (95 %)
50	- 5,52	0,11	1,08	[-7,40 ; - 3,69]

Lecture : 0 n'appartient pas à l'intervalle [-7,40 ; -3,69]. Les différences entre les deux groupes considérés (redoublants, promus faibles) sont significatives au seuil de 5 %.

Cet effet moyen négatif de la décision de redoublement est un premier résultat qu'il est toutefois utile d'affiner. Lorsque nous conduisons l'analyse en français et en mathématiques, les écarts en faveur des promus faibles se révèlent être plus importants que ceux attachés au score global, tout en étant du même ordre (respectivement égaux à 7 et 7,3 points). Cependant, ces écarts ne nous renseignent pas sur les évolutions « absolues » de chacun des deux groupes. À cet effet, le tableau ci-après résume les principales informations.

Tableau 95 : Les évolutions moyennes « absolues » des scores des promus faibles et des futurs redoublants pendant les vacances d'été

	Français		Maths		Score global	
	Écart	σ	Écart	σ	Écart	σ
Futurs redoublants	- 4,2	6,4	- 2,9	6,5	- 2,0	5,9
Promus faibles	+ 2,8	4,6	+ 4,4	4,3	+ 3,5	4,8
Différentiel	+ 7,0		+ 7,3		+ 5,5	

Les écarts moyens concernant les « futurs redoublants » sont systématiquement de signes négatifs tandis que ceux concernant les « promus faibles » sont systématiquement de signes positifs. Les premiers cités auront en moyenne un score global en septembre inférieur de trois points à celui de juin alors que les seconds vont « gagner » quatre points pendant cette même période. Cette tendance moyenne masque-t-elle des répartitions différentes des écarts au sein des deux groupes ? Les informations répertoriées dans le tableau suivant apportent un démenti à cette hypothèse.

Tableau 96 : La répartition des écarts « absolus » des scores globaux dans les deux groupes

	Q10	Q1	Médiane	Q3
Futurs redoublants	- 10,1	- 5,1	- 2,8	+ 1,1
Promus faibles	- 8,1	+ 0,1	+ 3,6	+ 7,8

Lecture : Q 10 est le 1er décile dans la distribution des écarts correspondant aux 10 % des élèves ayant le plus perdu entre juin et septembre.

La moitié des « futurs redoublants » va perdre près de trois points entre juin et septembre tandis que les trois-quarts des « promus faibles » auront un score supérieur de près de huit points à la rentrée scolaire. Seuls les élèves appartenant au dernier décile de chacune des deux distributions auront une perte comparable des acquisitions. La décision de fin d'année scolaire n'est pas neutre à ce niveau d'enseignement. Elle a un effet « démobilisateur » chez les enfants (et leurs familles) invités à recommencer leur cours préparatoire et un effet « dynamisant » pour ceux qui ont connu des difficultés d'apprentissage mais qui poursuivent leur chemin. Nous pouvons interpréter cette tendance de la manière suivante, en accord avec les attitudes enseignantes habituelles en la matière : les « promus faibles » restent mobilisés, voire « sous pression » pendant cette trêve estivale et il n'est pas rare que les enseignants eux-mêmes indiquent aux familles des types d'activités à conduire afin que les élèves soient dans les meilleures dispositions à la rentrée scolaire. Quant aux « futurs redoublants », nous avons vu combien cette première année de scolarisation à la grande école a été douloureuse et marquée par des signes de découragement précoces, parfois dès le début du second trimestre. Le redoublement est interprété comme une occasion privilégiée de repartir sur de bonnes bases, à partir de la rentrée scolaire prochaine. Ainsi, nous pouvons raisonnablement penser que, dans ce cas, les grandes vacances scolaires ne sont pas considérées comme une période privilégiée et une opportunité pour maintenir des apprentissages de type scolaire.

Il importe à présent d'apprécier les progressions des redoublants au-delà de cette période estivale. Cette année de redoublement leur permettra-t-elle d'améliorer significativement leur niveau scolaire, au point de « gommer » cette première année de stagnation ? Ce « bis repetita » se révélera-t-il plus efficace qu'un passage au CE1 ? Telles sont les questions auxquelles nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse.

VIII.5. Les progressions absolues et comparées des redoublants de CP

Afin d'apprécier les progressions absolues et comparées des redoublants de CP entre deux périodes déterminées (à la fin de deux années scolaires consécutives), nous devons construire un indicateur de résultat qui rende compte d'un niveau d'acquisitions scolaires. De manière classique, nous pouvons calculer globalement ou pour chacun des domaines considérés le nombre de réponses exactes obtenues à chaque question, sans pondération ni omission. Ce procédé suppose toutefois que les réponses attachées à chaque exercice (appelées items) soient suffisamment nombreuses afin que les acquisitions et les progrès des élèves les plus faibles puissent être identifiés[1].

L'interprétation de ces scores globaux n'est cependant ni immédiate ni aisée car nous ne pouvons pas accorder le même regard à chacun des items (ou questions élémentaires posées) : certains ne représentent qu'un élément des réponses attachées à une même compétence visée (par exemple, l'exercice consistant à retrouver un mot intrus dans une phrase comporte autant d'items que de phrases proposées) alors que d'autres se superposent entièrement à la compétence visée (par exemple, résoudre un problème de type additif). Par ailleurs, les caractéristiques de plusieurs exercices (tels que ceux consistant à terminer trois phrases enclenchées ou à reconstituer le plus de mots possibles à partir de syllabes) s'accordent moins bien d'un raisonnement binaire (réussi, non réussi). Enfin, cette finesse d'analyse des informations a un prix non négligeable quant à la transcription des données, en particulier du point de vue du temps consacré à la saisie informatique[2].

---

[1] Cet indicateur global de réussite a été calculé de cette manière dans la recherche de SEIBEL (203 items) ainsi que dans l'étude réalisée à partir du panel d'écoliers recruté en 1997 (166 items).

[2] A titre informatif, douze minutes ont été consacrées au traitement (correction et saisie) d'un cahier élève pour ce qui concerne l'épreuve de fin CP composée de quarante-cinq exercices.

C'est pourquoi nous avons choisi de considérer chaque exercice dans sa globalité tout en affinant l'évaluation des réponses afin de rendre compte au mieux des acquisitions et des évolutions des élèves les moins performants[1]. L'échelle de chaque indice de réussite sera identique (de 0 à 1). Ainsi, dans l'exercice consistant à écrire dix nombres sous la dictée, un élève aura un score de 0,4 si quatre de ses réponses sont exactes (40 % de réussite) tandis qu'un autre obtiendra le score de 1 si aucune erreur n'est relevée (100 % de réussite). Ce procédé permet d'accorder le même « poids » aux différentes compétences visées (via chacun des exercices proposés) et de calculer des indices de réussite par domaine (les mathématiques) ou sous-domaine (la numération) et de manière globale (les quatre domaines de compétences), en se référant à la même échelle. Il autorise de multiples dénombrements, tels que celui des exercices totalement échoués, mieux ou moins bien réussis, ou celui des élèves selon leur profil d'évolution. Ces dénombrements sont de nature à enrichir l'analyse des progressions des redoublants de cours préparatoire, en particulier lorsque celles-ci revêtent un caractère « absolu ».

VIII.5. 1. Les progressions absolues des redoublants de CP

Afin d'apprécier ces progressions absolues, nous prendrons appui sur le fichier constitué par les cent trois redoublants qui ont répondu à l'ensemble des questions répertoriées dans les deux épreuves identiques proposées en juin 2003 et juin 2004. Le tableau suivant synthétise les principales informations lorsque nous nous centrons sur l'indice global de réussite de ce groupe des redoublants obtenu à chacune des deux évaluations.

---

[1] Les barèmes de correction des différentes épreuves, proposés en annexes, témoignent de cette préoccupation. Les exercices dont la réussite est appréciée de manière tranchée sont rares : deux sur quarante-cinq dans l'épreuve fin CP, aucun parmi ceux communs aux épreuves fin second CP et fin CE1.

Tableau 97 : L'évolution des indices globaux de réussite du groupe des redoublants de CP

N = 103	Fin du 1er CP	Fin du 2d CP
Moyenne	0,30	0,54
Écart-type	0,12	0,14
Q 90 (a)	0,47	0,78
Q 3 (b)	0,38	0,65
Médiane	0,30	0,54
Q 1 (c)	0,21	0,42
Q 10 (d)	0,14	0,35
Indice le plus faible	0,08	0,23
Indice le plus élevé	0,69	0,84

Lecture : l'indice global de réussite est égal à 0,30 en fin de 1er CP (échelle de 0 à 1) : la réussite moyenne des 103 élèves qui redoubleront leur CP aux 45 exercices proposés est de 30 %.

(a) 9e décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les indices globaux les plus élevés.

(b) 3e quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les indices globaux les plus élevés.

(c) 1er quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les indices globaux les plus faibles.

(d) 1er décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les indices globaux les plus faibles.

Nous constatons une évolution positive de tous les indicateurs liés à la distribution des indices globaux de réussite. Ainsi, la moitié des redoublants obtient en fin de second CP un résultat d'ensemble qui n'avait été obtenu que par moins de trois pour cent d'entre eux en fin de première année à ce niveau d'enseignement. Quel que soit le profil des redoublants du point de vue de leur niveau d'acquisitions scolaires en fin de première année, les progressions se traduisent en moyenne par un quasi doublement de l'indice global de réussite. Deux autres éléments d'observation donnent un sens particulier à ce constat initial : le premier a pour trait le nombre d'exercices totalement échoués (ou non traités), le second se rapporte au nombre d'exercices entièrement réussis. Le tableau ci-après rend compte de l'évolution de ces deux indicateurs.

Tableau 98 : L'évolution du nombre de réussites ou d'échecs « intégraux » du groupe des redoublants de CP

Fin 1er CP / *Fin 2d CP*	Q 10 (a)	Q 1 (b)	Moyenne	Q 3 (c)	Q 90 (d)
Nombre d'exercices totalement échoués	30 / *15*	26 / *13*	21 / *9*	15 / *4*	12 / *3*
Nombre d'exercices entièrement réussis	1 / *5*	2 / *7*	4 / *12*	6 / *15*	8 / *20*

Lecture : En fin de 1er CP, les 10 % des élèves les plus faibles (du point de vue du nombre d'exercices totalement échoués) ont échoué entièrement à au moins 30 exercices (sur 45) alors que, en fin de 2d CP, les 10 % des élèves les plus faibles (du point de vue du nombre d'exercices totalement échoués) ont échoué entièrement à au moins 15 exercices.

(a) 1er décile correspondant aux 10 % des élèves ayant le plus d'exercices échoués entièrement.

(b) 1er quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant le plus d'exercices échoués entièrement.

(c) 3e quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant le moins d'exercices échoués entièrement.

(d) 9e décile correspondant aux 10 % des élèves ayant le moins d'exercices échoués entièrement.

En fin de première année de scolarisation élémentaire, les échecs entiers étaient fréquents (en moyenne un exercice sur deux) tandis que les réussites entières étaient rares (en moyenne un exercice sur dix). En fin de second CP, le nombre d'échecs entiers a été divisé par deux en moyenne tandis que celui des exercices entièrement réussis a triplé. Ces deux indicateurs, aussi robustes soient-ils, permettent d'apprécier le « chemin parcouru » par ce groupe d'élèves qui, au travers ses résultats obtenus lors de la première évaluation, se situait bien en deçà des exigences institutionnelles minimales et très en retrait vis-à-vis de leurs camarades.

Cependant, nous ne pouvons nous satisfaire de cette première analyse. Trois interrogations vont orienter et enrichir notre réflexion à venir. La première question est de savoir comment « apprécier » cette progression du point de vue de la réussite moyenne du groupe des redoublants. Pour ce faire, nous pouvons rapporter les résultats obtenus en fin de

second CP à ceux obtenus par l'ensemble des élèves en fin de premier CP[1]. Que constatons-nous à la lecture du tableau ci-dessous ? Plus de trois-quarts[2] des redoublants de CP se situeraient en deçà de la moyenne de la distribution des indices de réussite obtenus par tous les élèves considérés (égale à 0,73). Cette observation est un premier bémol apporté au résultat précédent. Il corrobore aussi d'une certaine manière les remarques émises lors des analyses supra qui ont mis en évidence le fait que la position relative des anciens redoublants de CP, flatteuse en début d'année scolaire, se « dégradait » significativement en fin d'année scolaire.

Tableau 99 : La distribution des indices globaux de réussite en fin de premier CP

N = 2 760	Fin du 1er CP
Moyenne	0,73
Écart-type	0,18
Q 90 (a)	0,90
Q 3 (b)	0,84
Médiane	0,74
Q 1 (c)	0,59
Q 10 (d)	0,43

Lecture : l'indice global de réussite est égal à 0,73 en fin de 1er CP (échelle de 0 à 1) : la réussite moyenne des 2 760 élèves considérés aux 45 exercices proposés est de 73 %.

(a) 9e décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les indices globaux les plus élevés.

(b) 3e quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les indices globaux les plus élevés.

(c) 1er quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les indices globaux les plus faibles.

(d) 1er décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les indices globaux les plus faibles.

[1] 2 760 élèves (sur les 3 096 élèves référencés dans le schéma 4) ont passé entièrement les épreuves en fin de cours préparatoire.
[2] Cf. tableau 97 : Q 3 = 0,65 dans la distribution des indices globaux de réussite en fin de second CP.

Le second point traite de la question de la finesse de cet indice global de réussite. En effet, ce dernier, qui synthétise des variations moyennes de réussite, est de nature à masquer des variations de sens et / ou d'intensité selon le domaine ou le sous-domaine considéré.

Tableau 100 : La moyenne des progressions du groupe des redoublants de CP selon le domaine ou sous-domaine considéré

Domaine (nombre d'exercices)	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Français (15)	+ 0,23	0,16	+ 0,00	+ 0,63
Écrit (3)	+ 0,22	0,19	- 0,10	+ 0,66
Lecture (12)	+ 0,24	0,16	- 0,02	+ 0,67
Maths (19)	+ 0,26	0,16	- 0,09	+ 0,70
Numération (7)	+ 0,29	0,19	- 0,10	+ 0,71
Problèmes (4)	+ 0,29	0,31	- 0,50	+ 0,90
Géométrie (6)	+ 0,25	0,21	- 0,13	+ 0,72
Mesures (2)	+ 0,22	0,26	- 0,33	+ 0,90
Relations au monde environnant (6)	+ 0,23	0,21	- 0,34	+ 0,71
Temps (3)	+ 0,20	0,23	- 0,57	+ 0,79
Espace (3)	+ 0,26	0,24	- 0,12	+ 0,96
Traitement de l'information (5)	+ 0,16	0,17	- 0,26	+ 0,64
Logique (2)	+ 0,14	0,25	- 0,50	+ 0,75
Mémoire (3)	+ 0,17	0,21	- 0,35	+ 0,71
Global (45)	+ 0,24	0,12	- 0,03	+ 0,51

Lecture : En français, l'indice de réussite du groupe des redoublants de CP a progressé en moyenne de 0,23 point (échelle de 0 à 1).

À la lecture de ce tableau qui rend compte des progressions moyennes du groupe des redoublants selon les compétences visées, nous constatons qu'elles sont positives et proches d'un quart de point (une augmentation de la réussite moyenne de 25 points sur cent) dans les différents domaines à l'exception de celui se référant au traitement de

l'information (des exercices de logique et de mémoire) qui s'avère plus modéré[1] (égal à + 0,16). Lorsque nous situons l'analyse de ces progressions moyennes au niveau des quarante-cinq exercices eux-mêmes, nous relevons qu'une progression moyenne inférieure à vingt points est observée pour onze d'entre eux, qu'une progression moyenne comprise entre vingt et un et vingt-neuf points est observée pour vingt-quatre d'entre eux et enfin qu'une progression supérieure ou égale à trente points est observée pour dix d'entre eux. Les progressions moyennes les plus modérées concernent des exercices[2] qui font appel à la compréhension (retrouver le mot intrus dans une phrase ou une série, repérer une donnée inutile dans un problème de type additif) ainsi que ceux qui nécessitent une mise en œuvre de plusieurs compétences simultanément (terminer trois phrases enclenchées) ou successivement (compléter un texte à l'aide de mots proposés). À l'inverse, les progressions moyennes les plus prononcées concernent des exercices qui font appel directement à des apprentissages systématiques (associer un phonème à sa transcription graphique, ranger des nombres dans l'ordre croissant ou décroissant).

Cependant, l'ordre de grandeur des divers indices de dispersion et le signe négatif attaché presque systématiquement à la progression la plus faible (une progression nulle en français) nous incitent à prendre en compte chaque évolution individuelle. Le graphique ci-après apporte les premiers éléments de réponse à cette troisième interrogation. Un seul des cent trois redoublants de CP ne progresse pas lorsque nous considérons l'indice global de réussite[3]. Ainsi, ce résultat est à mettre en perspective avec les observations habituellement émises par les enseignants qui constatent que rares sont les élèves qui ne progressent pas lors de leur seconde année de cours préparatoire.

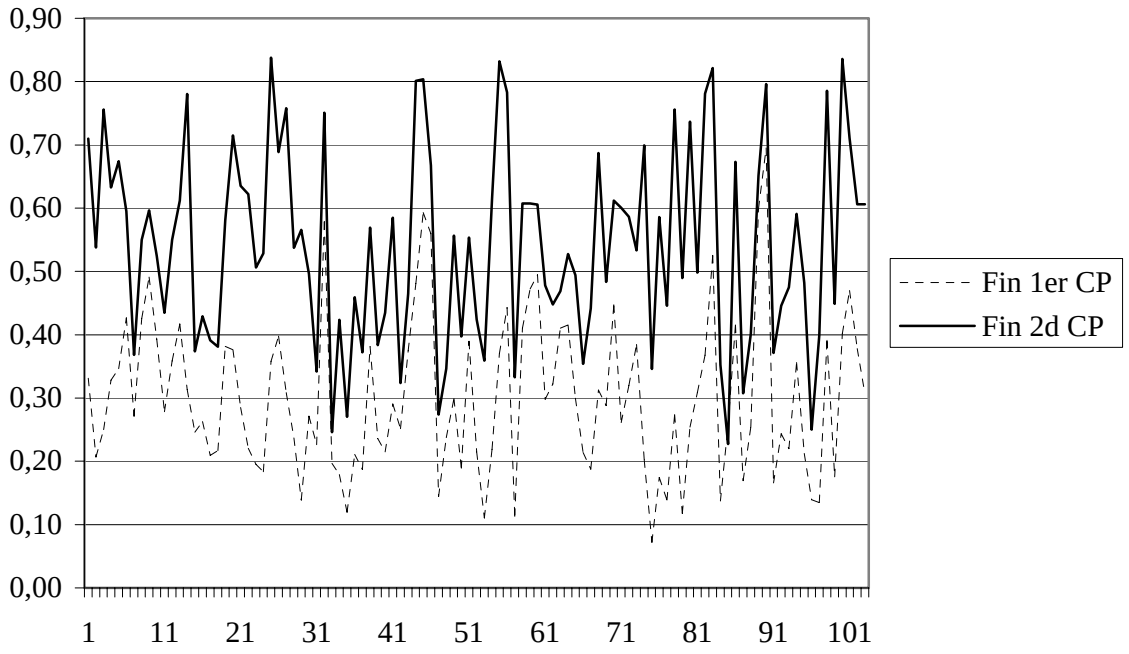
---

[1] Deux explications peuvent être avancées. Premièrement, ce domaine de compétences ne fait pas l'objet d'apprentissages explicites en classe. Deuxièmement, les augmentations de réussite moyenne étaient « potentiellement » les plus limitées car c'est dans ce domaine que les réussites initiales (fin 1er CP) étaient les plus nombreuses.

[2] Outre ceux liés au domaine du traitement de l'information.

[3] Cet élève est à l'origine de sept des indices de progression négatifs répertoriés dans le tableau précédent. Il sera le seul à ne pas être orienté dans un CE1 à la rentrée scolaire suivante. Après deux CP successifs, il rejoindra une classe spécialisée intégrée en « milieu ordinaire » (une classe d'intégration scolaire).

Graphique 19 : Les évolutions individuelles des indices globaux de réussite des redoublants de cours préparatoire



Ces progressions individuelles sont toutefois doublement variées. D'une part, tous les redoublants ne progressent pas de la même manière : pour un quart d'entre eux, le gain en pourcentage de réussite moyenne est d'au moins trente-deux points, ce qui est plus du double du gain maximal (quatorze points) constaté pour un autre quart d'entre eux. D'autre part, tous les redoublants ne progressent pas uniformément, ce que les deux tableaux de la page suivante mettent bien en évidence tout en proposant des approches différentes.

Tableau 101 : La répartition des redoublants selon l'évolution de leur indice de réussite par domaine et sous-domaine

Domaine (nombre d'exercices)	En progression	En stagnation	En régression
Français (15)	103	0	0
Écrit (3)	91	1	11
Lecture (12)	102	0	1
Maths (19)	100	0	3
Numération (7)	99	2	2
Problèmes (4)	78	17	8
Géométrie (6)	90	7	6
Mesures (2)	75	17	11
Relations au monde environnant (6)	98	2	3
Temps (3)	86	11	6
Espace (3)	96	5	2
Traitement de l'information (5)	81	8	14
Logique (2)	47	48	8
Mémoire (3)	73	18	12
Global (45)	102	0	1

Lecture : en considérant l'indice de réussite lié aux trois exercices d'expression écrite, quatre-vingt-onze élèves progressent, un élève stagne et onze élèves régressent ; précisons qu'aucun des redoublants n'a réussi entièrement l'ensemble des exercices d'un sous-domaine considéré en fin de 1er CP.

Tableau 102 : La répartition des redoublants selon le nombre d'exercices mieux réussis

Effectif des élèves / *nombre d'exercices considérés*	Français *(15)*		Maths *(19)*		Monde *(6)*		Information *(5)*		Global *(45)*	
- ¼ des exercices	4	*<=3*	13	*<=5*	11	*<=1*	44	*<=1*	4	*<=11*
Entre ¼ et ½ (exclu) des ex.	20	*4-7*	41	*6-9*	38	*2-3*	33	*2*	32	*12-22*
Entre ½ et ¾ des ex.	49	*8-11*	40	*10-14*	20	*4*	21	*3*	57	*23-33*
+ de ¾ des exercices	29	*>=12*	9	*>=15*	34	*>=5*	5	*>=4*	10	*>=34*
Total	103		103		103		103		103	

Lecture : parmi les 103 redoublants de CP, 4 d'entre eux ont une meilleure réussite en fin de 2d CP dans au plus 3 exercices sur 15 en français, ce qui représente moins d'un quart des exercices du domaine considéré.

À la lecture du tableau 101, nous constatons que les progressions ne sont pas également réparties : près d'un quart des redoublants n'obtient pas de meilleurs résultats dans les résolutions de problèmes ou dans les exercices liés aux mesures[1], près d'un cinquième des redoublants est dans ce cas en ce qui concerne les exercices liés à l'organisation temporelle[2]. Les régressions dans le domaine de l'écrit concernent un élève sur dix alors même que les résultats en fin de premier CP y étaient particulièrement faibles au regard de ceux obtenus par les autres élèves de l'échantillon.

Quant au tableau 102, il nous permet de constater que, de manière globale, trente-six élèves (35 %) ne progressent que dans moins de la moitié des exercices proposés. Cette proportion est plus importante (53 %) lorsque nous considérons le domaine des mathématiques. Ces résultats d'ensemble montrent que tous les redoublants ne tirent pas profit de la même façon de leur seconde année de CP et que des zones de fragilité perdurent. Si les progrès sont en moyenne bien réels, ce qui est attendu compte tenu d'une part de cette seconde exposition aux mêmes apprentissages et, d'autre part, de la nature même des exercices proposés[3], nous avons vu qu'ils étaient toutefois mesurés puisque ces résultats bonifiés n'auraient permis qu'à moins d'un quart d'entre eux de se situer dans la première moitié de la distribution des indices de réussite de fin CP. La question résiduelle, probablement la plus attendue, est celle de savoir si les élèves faibles promus au CE1 ont progressé de manière significativement différente.

---

[1] Comparer des masses et des longueurs.

[2] Situer un événement dans une journée, associer un événement à une saison ou connaître les principales caractéristiques de notre calendrier.

[3] Plus de trois quarts des exercices proposés en français et en mathématiques renvoient directement à des compétences qui sont l'objet d'un enseignement systématique dans toutes les classes accueillant des élèves de CP, et ce indépendamment des orientations et pratiques pédagogiques des enseignants.

VIII.5.2. Les progressions comparées des redoublants de CP

Nous rappelons que les épreuves fin second CP et fin CE1 proposent quatorze exercices communs dont la répartition dans les quatre domaines considérés est indiquée ci-dessous.

Tableau 103 : La répartition des exercices communs proposés fin second CP et fin CE1

Domaines	Compétences
Français (5)	Associer des mots qui vont ensemble.
	Retrouver le mot intrus dans une phrase.
	Écrire des mots « familiers » correspondant à des images.
	Terminer trois phrases enclenchées.
	Compléter un texte à l'aide de mots proposés.
Mathématiques (5)	Compléter des égalités.
	Résoudre un problème de type multiplicatif.
	Coder des cases dans un quadrillage.
	Reproduire une forme sur un quadrillage.
	Comparer des masses.
Relations au monde environnant (2)	Se situer dans une semaine, dans un mois, dans une année.
	Se situer sur un plan.
Traitement de l'information (2)	Tenir compte de plusieurs informations pour localiser un objet.
	Mémoriser un récit.

L'analyse des facteurs explicatifs du redoublement a mis en évidence le fait que le faible niveau final en fin d'année scolaire n'explique pas entièrement le processus de désignation des redoublants de cours préparatoire. Autrement dit, des élèves ont été promus au CE1 alors même que la faiblesse de leur niveau scolaire les aurait conduit à redoubler s'ils avaient connu d'autres conditions de scolarisation. Avant d'analyser leurs progressions scolaires durant cette seconde année de scolarisation élémentaire, il importe d'une part de

les identifier et, d'autre part, de s'assurer que leur niveau en fin de première année est effectivement comparable avec celui des élèves qui connaîtront une seconde expérience au cours préparatoire. En ayant de nouveau recours à la méthode d'appariement par probabilité prédite, cela nous permet de choisir des élèves promus au CE1 qui ressemblent « autant que faire se peut »[1] aux redoublants de CP au regard de leurs probabilités respectives de redoubler. Les « indices de ressemblance » intègrent le niveau scolaire appréhendé par les évaluations externes. Ainsi, les informations synthétisées ci-après nous indiquent que la différence de niveau d'acquisitions en fin de premier CP entre nos deux groupes appariés n'est pas significative. Cette non significativité résiste lorsque la procédure de ré-échantillonnage est introduite dans l'analyse[2].

Tableau 104 : La comparaison des indices de réussite moyenne en fin de CP par la méthode d'appariement par probabilité prédite

	Élèves qui redoubleront	Élèves qui seront promus	Différence
Groupes non appariés	0,29	0,67	- 0,38
Groupes appariés	0,29	0,28	+ 0,01

La comparaison des résultats obtenus en fin de premier CP par ces deux groupes constitués, l'un de fait (les redoublants), l'autre a posteriori (les promus faibles) peut être poursuivie. Le tableau suivant répertorie les principales caractéristiques de la distribution des indices de réussite moyenne de ces deux populations, indices attachés soit à la base comparative (quatorze exercices), soit à l'ensemble de l'évaluation (quarante-cinq exercices).

[1] Cette expression nous renvoie aux limites liées à l'interprétation des résultats générés par une analyse multivariée et traduites dans l'énoncé « toutes choses incluses dans le modèle égales par ailleurs ».
[2] L'intervalle de confiance de cette différence est [- 0,01 ; + 0,02] au seuil de 5 %.

Tableau 105 : Les indices de réussite moyenne obtenus en fin de premier CP par les groupes des « futurs » redoublants et des « futurs » promus faibles

	Évaluation complète (45 exercices)		Base comparative (14 exercices)	
	Redoublants	Faibles promus	Redoublants	Faibles promus
Moyenne	0,30	0,31	0,25	0,25
Écart-type	0,12	0,11	0,10	0,10
Q 90 (a)	0,47	0,46	0,38	0,38
Q 3 (b)	0,38	0,39	0,32	0,33
Médiane	0,30	0,31	0,24	0,25
Q 1 (c)	0,21	0,22	0,17	0,18
Q 10 (d)	0,14	0,15	0,14	0,13

(a) 9e décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les indices globaux les plus élevés.

(b) 3e quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les indices globaux les plus élevés.

(c) 1er quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les indices globaux les plus faibles.

(d) 1er décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les indices globaux les plus faibles.

Nous ne relevons pas de distorsion significative entre ces deux groupes d'élèves au cheminement scolaire différent, en particulier lorsque nous nous centrons sur la réussite aux exercices communs des évaluations finales proposées en fin de seconde année scolaire. Nous constatons que la réussite à ces exercices communs est plus faible que celle attachée à l'évaluation entière, et ce à tous les « étages » des deux distributions considérées. Cette moindre réussite est attendue car les exercices constituant cette base comparative sont parmi ceux de l'évaluation qui mobilisent le plus de ressources cognitives dans la tâche à accomplir, en particulier en français et en mathématiques où aucun des deux cent six élèves considérés n'a réussi entièrement un des dix exercices proposés en fin de première année. Lorsque nous considérons les échecs entiers aux exercices communs, les deux groupes ne se distinguent pas : en moyenne, près d'un exercice sur deux est échoué entièrement ou non traité.

Dès lors, nous pouvons mettre en parallèle les indices de réussite moyenne obtenus à ces quatorze exercices communs par chacun des deux groupes à la fin du second CP pour les redoublants (groupe expérimental) et à la fin du CE1 pour les promus faibles (groupe contrôle). Cependant, afin de recourir aux propriétés de l'écart-type, nous devons nous assurer que la distribution des indices de réussite du groupe contrôle est normale. Pour ce faire, plusieurs méthodes sont à notre disposition (la droite de Henry, le test du Khi deux, le test de Shapiro-Wilk ou le test de Kolmogorov-Smirnov). Nous avons retenu ce dernier test qui étudie l'écart entre la fonction des probabilités cumulées de l'échantillon et celle des probabilités cumulées de la loi théorique[1]. En ce qui concerne les indices de réussite globale et ceux se référant à chacun des quatre domaines considérés, l'hypothèse de normalité des distributions n'est pas rejetée au seuil de 5 %[2].

À la lecture du tableau ci-après, nous constatons que les moyennes du groupe des promus faibles sont systématiquement et significativement supérieures à celles du groupe des redoublants[3]. En considérant l'ensemble des quatorze exercices communs, l'amplitude de l'effet négatif du redoublement est égale à .42, ce qui signifie que l'indice de réussite moyenne du groupe des redoublants est surpassé par 66 % des élèves faibles promus[4]. En français et en mathématiques, l'effet négatif est du même ordre et nous ne relevons pas de variations significatives lorsque nous considérons les sous-domaines, la lecture et l'écrit d'une part, la numération, les problèmes, la géométrie et les mesures d'autre part. Quant aux deux dernières familles d'exercices, l'effet négatif du redoublement est plus modéré : ils sont composés d'un nombre plus restreint d'exercices et se réfèrent à des compétences qui ne sont pas l'objet d'un enseignement systématique à l'école, en particulier en ce qui concerne celles attachées au traitement de l'information. En affinant l'analyse, nous

---

[1] Pour chaque donnée, un écart est calculé et la valeur la plus élevée en valeur absolue est retenue. Pour valider un ajustement à une valeur théorique, nous nous référons à une table suivant un critère bilatéral car nous cherchons à rejeter l'hypothèse de normalité dès que la courbe construite ne suit plus la loi normale, qu'elle soit en dessous ou au-dessus de celle-ci.

[2] Pour un échantillon de taille N supérieure à cent unités, les indices calculés doivent être inférieurs à 1.358 / $\sqrt{(N)}$ au seuil de 5 %. Dans notre cas (N = 103), la limite de significativité est fixée à 0,13. Les cinq indices calculés (globalement et pour chacun des quatre domaines) sont compris entre 0,07 et 0,10.

[3] Les différences de moyennes sont toutes significatives au seuil de 1‰ (par exemple, pour l'indice global : [t(204) = 7,31 ; ***]).

[4] La mise en correspondance des propriétés de l'écart-type et du centilage, dans le cas d'une distribution normale (des scores), a été commentée dans la première partie de ce travail (page 135).

constatons que pour chacun des exercices constituant la base comparative, la moyenne du groupe des redoublants est significativement inférieure (au seuil de 5 %) à celle du groupe des promus.

Tableau 106 : La comparaison des indices de réussite moyenne des redoublants et des promus faibles en fin de seconde année de scolarisation

Domaine (nombre d'exercices)	Redoublants		Promus faibles		Amplitude de l'effet du redoublement
	Moyenne	σ	Moyenne	σ	
Global (14)	0,50	0,13	0,55	0,12	- .42
Français (5)	0,48	0,14	0,54	0,15	- .40
Mathématiques (5)	0,44	0,13	0,49	0,12	- .42
Relations au monde environnant (2)	0,56	0,13	0,59	0,13	- .23
Traitement de l'information (2)	0,62	0,10	0,66	0,11	- .36

Lecture : en considérant les quatorze exercices de la base comparative, l'indice de réussite moyenne des redoublants est inférieur de cinq centièmes de points à celui des promus faibles. L'ampleur de l'effet global du redoublement est égale à -.42 (= - 0,05 / 0,12) d'écart-type de la distribution des indices de réussite du groupe des promus faibles.

En moyenne, les promus faibles obtiennent de meilleurs résultats que les élèves pénalisés d'une année au début de leur parcours scolaire à l'école élémentaire. Cette observation n'est pas démentie lorsque nous multiplions les angles de vue. Ainsi, lorsque nous considérons les échecs entiers ou les réussites exemplaires aux exercices proposés, les élèves promus restent à leur avantage. Dans le tableau suivant, nous relevons que la moitié des redoublants échouent entièrement à au moins trois exercices et connaissent une pleine réussite dans au mieux deux exercices. L'ordre de grandeur de ces résultats tranchés en matière de réussite (totale ou nulle) symbolise en quelque sorte la difficulté persistante des

redoublants à accomplir de manière satisfaisante des tâches scolaires qui ne soient pas en relation directe avec des apprentissages systématiques. Ces derniers sont l'objet d'une attention particulière dans la première partie de l'année scolaire du cours préparatoire et constituent un socle, plus ou moins consistant, à partir duquel des activités plus complexes vont pouvoir être ultérieurement conduites[1].

Tableau 107 : Les réussites et les échecs intégraux des redoublants et des promus faibles en fin de seconde année de scolarisation

Redoublants / *CE1 faibles*	Q 1	Médiane	Q 3
Nombre d'exercices totalement échoués	4 / *2*	3 / *1*	2 / *0*
Nombre d'exercices entièrement réussis	1 / *1*	2 / *3*	3 / *4*

Lecture : en fin de second CP, les 25 % des élèves les plus faibles (du point de vue du nombre d'exercices totalement échoués) ont échoué entièrement à au moins quatre exercices ; en fin de CE1, les 25 % des élèves les plus faibles des promus faibles (du point de vue du nombre d'exercices totalement échoués) ont échoué entièrement à au moins deux exercices.

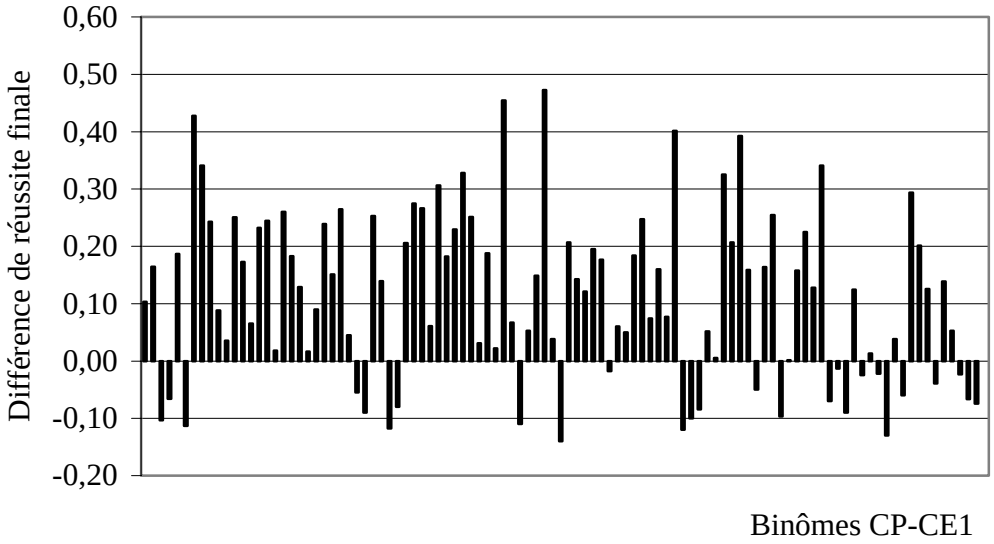
Une des voies explicatives à ces résultats d'ensemble à la défaveur du redoublement est que, lors de la seconde année de CP, les redoublants ne sont pas suffisamment (en temps) et explicitement (par un travail ciblé et individualisé) exposés à ce type de tâches complexes qui nécessitent d'articuler plusieurs compétences ou connaissances, tâches pour lesquelles la réussite est fortement symbolique tant du point de vue du corps enseignant que de celui des parents[2]. Ce temps d'exposition et ce travail qualitatif sont proposés de fait aux élèves promus au CE1, et ce dès le début de l'année scolaire.

[1] Ainsi, l'exercice consistant à écrire des mots familiers (tels que un bateau, un chat ou un ballon) suppose a minima que les règles premières du code orthographique soient intégrées. Par code orthographique, nous entendons l'ensemble des correspondances graphème-phonème (pertinentes pour la lecture) et phonème-graphème (pertinentes pour l'écriture) de notre langue.

[2] Dans les entretiens avec les parents des redoublants de CP, nous retrouvons trace d'expressions qui

Si le redoublement au cours préparatoire ne permet pas en moyenne d'obtenir de meilleurs résultats en fin d'année scolaire suivante, nous devons d'une part prendre en compte les évolutions individuelles et, d'autre part, mieux apprécier les progressions des promus faibles. Pour répondre à la première interrogation, nous allons considérer les résultats finaux de chacun des cent trois binômes constitués par un redoublant et son pair promu au CE1. À la lecture du graphique ci-dessous, nous constatons que dans trois quarts des cas[1], les élèves promus obtiennent des résultats finaux supérieurs à ceux des redoublants alors même que leur niveau initial en fin de première année de scolarisation élémentaire était comparable.

Graphique 20 : La comparaison des indices de réussite moyenne en fin de seconde année pour chaque binôme



Lecture : pour un binôme donné, une différence de réussite finale positive rend compte d'un meilleur résultat de l'élève promu au CE1 par rapport à celui de son redoublant « attitré ».

---

associent le passage en cours supérieur ou la réussite scolaire à ces compétences : « *comprendre ce qu'on lit* », « *ne pas écrire phonétiquement* », « *savoir quand faire une addition* » ou « *écrire des phrases qui veulent dire quelque chose* ».

[1] 77 binômes sur 103.

Lorsque nous nous centrons sur les cas où les différences sont supérieures ou égales (en valeur absolue) à un écart-type de la distribution des indices du groupe des promus faibles (égal à .12), moins d'une évolution sur dix[1] est à l'avantage du redoublant. Si le redoublement au cours préparatoire n'apparaît pas, en moyenne, être bénéfique aux élèves sur le plan des acquisitions scolaires, nous devons apprécier les progrès de leurs comparses promus au CE1 en nous interrogeant sur la manière dont les résultats obtenus en fin d'année scolaire leur permettent de se situer dans l'échantillon des élèves[2].

VIII.6. Les progressions et les parcours des élèves promus au CE1

Lorsque nous aurons apprécié les acquisitions réalisées par le groupe des promus faibles, nous prêterons une attention particulière aux anciens redoublants (de GS et de CP) ainsi qu'aux élèves qui effectuent leur deuxième CE1.

VIII.6.1. Les progressions et les parcours des promus faibles

Le tableau suivant met en parallèle les informations liées à la répartition des indices de réussite moyenne des deux groupes considérés (les promus faibles, les autres élèves de CE1), en se centrant sur les quatorze exercices de la base comparative ou en considérant les vingt-huit autres exercices proposés. Nous constatons que les résultats obtenus par les promus faibles en fin de CE1 ne permettent qu'à moins de dix pour cent d'entre eux de ne pas faire partie du premier décile de la distribution des indices de réussite moyenne des

---

[1] 5 différences négatives sur 55.

[2] Sont considérés ici les 2 820 élèves (sur les 3 135 élèves) qui ont passé l'ensemble des cinq séquences composant l'évaluation de fin de CE1 et qui ne sont pas scolarisés dans des dispositifs particuliers tels que les regroupements d'adaptation (au nombre de 31) ou dans une classe d'initiation (au nombre de 7). Celle-ci, connue sous le vocable de CLIN, accueille des enfants peu ou non francophones, de sept à douze ans, ne présentant pas de déficience mentale particulière, mais dont la connaissance de la langue française est

autres élèves, et ce quel que soit l'angle de vue (les exercices de la base comparative ou non, considérés dans leur globalité ou dans chacun des quatre domaines)[1].

Tableau 108 : Les distributions des indices de réussite moyenne des promus faibles et des autres élèves de CE1

Promus faibles / *Autres élèves de CE1*		Q 10		Q 1		Médiane		Q 3		Q 90	
14 exercices	Global	0,41	*0,72*	0,47	*0,82*	0,55	*0,89*	0,63	*0,95*	0,70	*0,98*
	Français	0,36	*0,69*	0,46	*0,79*	0,55	*0,88*	0,64	*0,94*	0,73	*0,97*
	Maths	0,27	*0,63*	0,35	*0,80*	0,49	*0,92*	0,62	*0,98*	0,71	*1,00*
	Monde	0,35	*0,74*	0,45	*0,84*	0,59	*0,94*	0,74	*1,00*	0,81	*1,00*
	Information	0,41	*0,70*	0,47	*0,75*	0,66	*0,97*	0,75	*1,00*	1,00	*1,00*
28 exercices	Global	0,32	*0,60*	0,40	*0,71*	0,49	*0,81*	0,58	*0,88*	0,66	*0,92*
	Français	0,19	*0,50*	0,28	*0,63*	0,41	*0,76*	0,53	*0,86*	0,62	*0,93*
	Maths	0,12	*0,47*	0,21	*0,61*	0,37	*0,77*	0,48	*0,89*	0,54	*0,96*
	Monde	0,44	*0,63*	0,50	*0,71*	0,58	*0,78*	0,66	*0,85*	0,75	*0,90*
	Information	0	*0,50*	0,50	*1,00*	0,50	*1,00*	1,00	*1,00*	1,00	*1,00*

Précision : les 28 exercices ne faisant pas partie de la base comparative se répartissent dans les quatre domaines de la manière suivante : français (9), mathématiques (9), relations au monde environnant (8) et traitement de l'information (2). Les résultats liés à ce dernier domaine ne sont pas significatifs car il est composé seulement de deux exercices pour lesquels la réussite est tranchée (nulle ou entière).

Lecture : en se centrant sur les 14 exercices de la base comparative, les promus faibles appartenant au 1er décile de la distribution de leurs indices de réussite moyenne ont un indice inférieur ou égal à 0,41 tandis que les autres élèves de CE1 (au nombre de 2 717 = 2 820 – 103) appartenant au 1er décile de la distribution de leurs indices de réussite moyenne ont un indice inférieur ou égal à 0,72.

---

insuffisante pour leur permettre de suivre un cycle d'études normales.

[1] En ce centrant sur les exercices de la base comparative, nous mettons en perspective le score qui détermine le 9e décile de la distribution des scores globaux des promus faibles (Q 90 = 0,70) avec le score qui détermine le 1er décile de la distribution des scores globaux des autres promus (Q 10 = 0,72).

Dès lors, nous pouvons considérer que si le redoublement du cours préparatoire est en moyenne moins efficace (du point de vue des progrès réalisés dans les compétences évaluées) qu'un passage au CE1, ce dernier ne permet pas pour autant à la très grande majorité des élèves faibles de poursuivre les acquisitions liées au cours préparatoire tout en intégrant celles inhérentes à cette dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux. Cette observation n'est pas démentie lorsque nous ciblons les élèves faibles qui ont bénéficié d'un CE1 aménagé[1] : leurs résultats ne se démarquent pas significativement de ceux qui sont scolarisés dans un CE1 ordinaire. Cependant, deux bémols peuvent être apportés à ce dernier résultat : d'une part, l'effectif de ces élèves est restreint et, d'autre part, l'étiquette de « CE1 aménagé » peut revêtir des réalités très différentes tant dans les modalités de prise en charge (un renforcement individuel, un soutien apporté dans un petit groupe d'élèves de CE1 uniquement ou pas…) que dans la fréquence de ces soutiens.

Ces derniers résultats s'inscrivent dans la lignée de ceux qui ont étayé notre réflexion sur les effets pédagogiques du redoublement et la nécessité de concevoir autrement les parcours scolaires. En moyenne, les redoublants de cours préparatoire progressent durant leur seconde année de CP mais significativement moins que les élèves promus au CE1 avec un niveau scolaire initialement aussi faible. Tout se passe comme si, à niveau de difficulté comparable, le passage en CE1 et la (seule) confrontation à des situations d'apprentissage nouvelles et plus complexes étaient plus profitables que la stricte répétition du cours préparatoire. Cependant, les progrès des promus au cours élémentaire sont relatifs et insuffisants pour leur permettre de ne pas se démarquer de nouveau par la faiblesse de leurs acquisitions finales.

[1] Parmi les 103 faibles promus, 29 étaient inscrits dans un CE1 aménagé.

À la lecture du tableau ci-dessous, nous constatons que, dans un cas sur deux, les élèves faibles promus au CE1 seront sanctionnés à leur tour par une décision de redoublement, inscrite cette fois-ci dans le cadre législatif en vigueur et qui ne fera l'objet d'aucun recours parental[1]. Le faible niveau scolaire constaté en fin de CP et persistant en fin de CE1 sera sanctionné d'un redoublement pour la moitié d'entre eux, et ce quelles que soient les conditions de scolarisation proposées aux élèves (CE1 ordinaire, CE1 aménagé). La persistance d'un niveau scolaire considéré comme (trop) faible sera rédhibitoire et la non intégration dans le cycle des approfondissements fera consensus. Cette mesure apparaît de nouveau « s'imposer » aux acteurs de terrain lorsque la distorsion entre les compétences affichées par certains élèves et les attentes institutionnelles est (encore) trop grande.

Tableau 109 : Les décisions d'orientation en fin de CE1 (juin 2004)

	Orientations	Effectifs	Pourcentages
Promus faibles CE1	Passage au CE2	49	47,6
	Maintien au CE1	54	52,4
	Total	103	100,0
Autres élèves de CE1	Passage au CE2	2 630	96,8
	Maintien au CE1	76	2,8
	Passage anticipé au CM1	5	0,2
	Structure spécialisée (a)	6	0,2
	Total	2 717	100,0

(a) Un institut médico-éducatif (IME) ou une classe d'intégration scolaire (CLIS).

Remarque : Lorsque nous considérons l'ensemble des 2 820 élèves (= 2 717 + 103) d'une part, les 130 redoublants (= 76 + 54) d'autre part, nous obtenons un taux global de redoublement égal à 4,6 en adéquation avec celui répertorié dans le tableau 75 (page 418).

[1] Les douze cas de recours familial quant à la décision de maintien au CE1, répertoriés dans le tableau 74 (page 414), ne concernent pas les élèves faibles de notre échantillon.

À présent, nous allons porter un ultime regard sur les acquisitions scolaires affichées par les deux derniers « types » de redoublants[1] lors de cette dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux : les nouveaux redoublants de CE1, les anciens redoublants de grande section de maternelle et de CP. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de répliquer à ce niveau d'enseignement les mêmes analyses que celles conduites au cours préparatoire car la nature des informations collectées ne nous le permet pas. Pour autant, en se centrant sur les niveaux d'acquisition de ces élèves comparativement à celui de leurs condisciples plus jeunes, nous obtenons un certain nombre de résultats qui méritent attention.

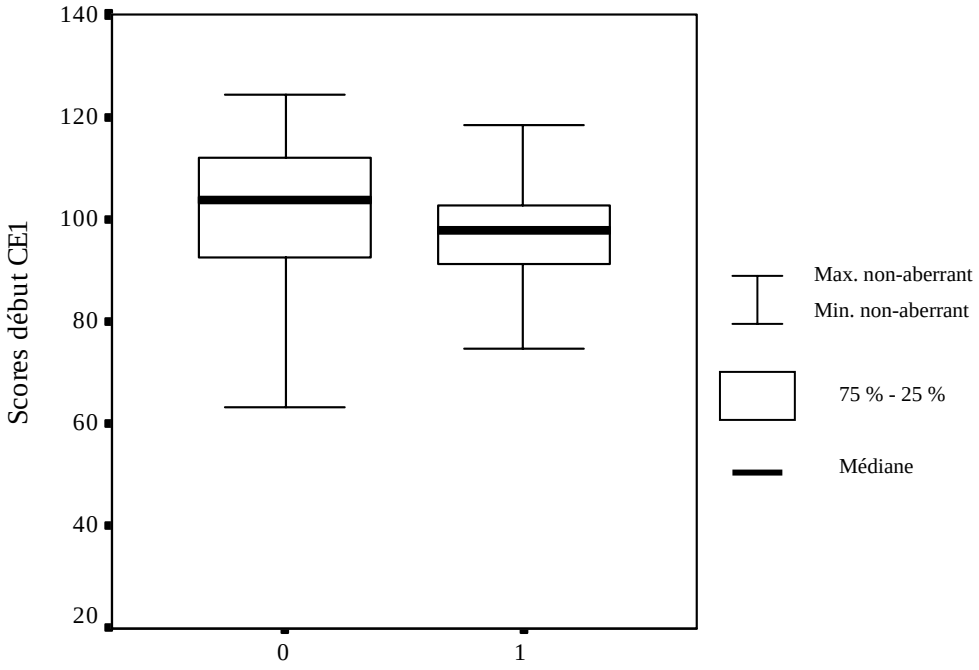
VIII.6.2. Les progressions des anciens et des nouveaux redoublants

Rappelons que parmi les 2 820 élèves promus au CE1, nous avons relevé la présence de cent vingt-trois nouveaux redoublants de CE1, treize anciens redoublants de maternelle (grande section) et soixante-douze redoublants de cours préparatoire. En premier lieu, nous allons caractériser le niveau scolaire des nouveaux redoublants de CE1 en début d'année scolaire[2]. À la lecture du graphique 21, nous constatons que, en moyenne, ce groupe d'élèves obtient significativement[3] des scores inférieurs à celui constitué par les élèves issus du CP. Contrairement à ce que nous avons constaté en début de CP mais conformément à ce que révèlent plusieurs analyses portant sur les évaluations nationales[4], il s'avère que trois redoublants de CE1 sur quatre obtiennent un score inférieur à celui obtenu par plus de la moitié des élèves issus directement du cours préparatoire.

---

[1] En référence au schéma 7 (page 435).
[2] Les résultats obtenus aux tests de début et de fin CE1 ont été standardisés (moyenne de l'échantillon égale à 100, écart-type égal à 15).
[3] Les moyennes et les écarts-types des deux groupes considérés sont les suivants : pour les élèves issus de CP ($m = 100,7$; $\sigma = 14,5$), pour les redoublants de CE1 ($m = 96,2$; $\sigma = 13,7$) avec [t (2 818) = 3.08, ***].
[4] Cf. tableau 7 (page 86).

Graphique 21 : Les scores de début CE1 (selon un redoublement ou non au CE1)

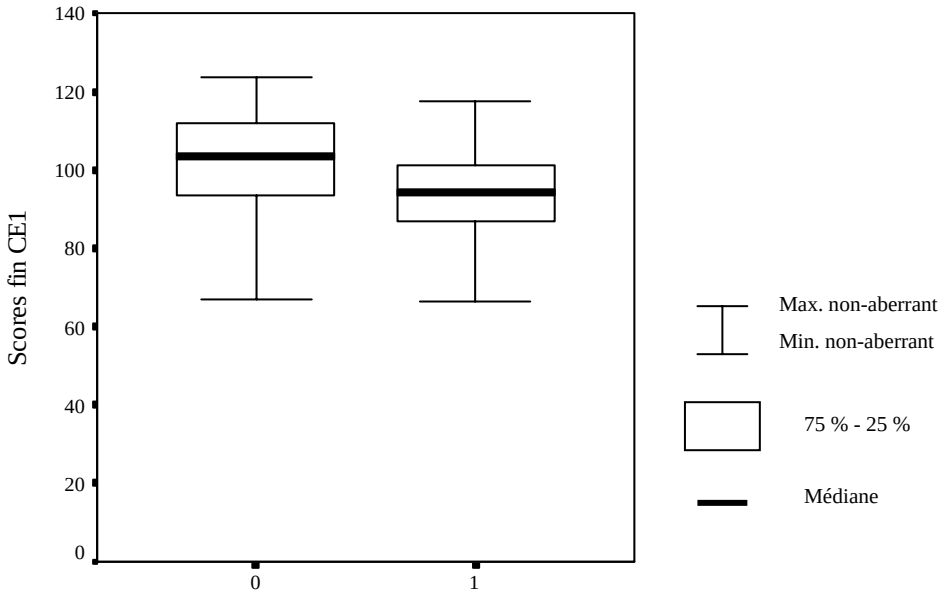


2 697 élèves issus de CP (0), 123 redoublants de CE1 (1)

Lorsque nous considérons les scores des élèves en fin d'année scolaire (graphique 22), nous constatons qu'en moyenne la position relative des redoublants de CE1 dans l'échantillon n'a pas favorablement évolué[1]. Cette seconde exposition aux apprentissages liés à la dernière année de ce cycle ne leur a pas permis de progresser suffisamment pour « se fondre » dans le grand groupe.

[1] Les moyennes et les écarts-types des deux groupes considérés sont les suivants : pour les élèves issus de CP (m = 100,8 ; σ = 14,7), pour les redoublants de CE1 (m = 93,8 ; σ = 13,2) avec [t (2 818) = 4.96, ***].

Graphique 22 : Les scores de fin CE1 (selon un redoublement ou non au CE1)



2 697 élèves issus de CP (0), 123 redoublants de CE1 (1)

Le dernier tableau proposé dans le cadre de ce travail apporte un éclairage supplémentaire en différenciant parmi les nouveaux élèves de CE1 ceux qui ont ou n'ont pas redoublé antérieurement. La position relative des redoublants de CE1 ne tire pas bénéfice de l'extraction des élèves déjà en retard de la population scolaire des non-redoublants de CE1 : seuls vingt pour cent des élèves effectuant un second CE1 obtiennent un score supérieur ou égal à la médiane de la distribution des scores obtenus par leurs pairs en grande majorité « à l'heure »[1]. Notons enfin que près d'un quart de ces nouveaux redoublants dans ce cycle a un niveau inférieur ou égal aux dix pour cent des élèves les plus faibles « non retardés ». Si les informations répertoriées dans ce tableau ne sont pas de la même teneur que celles générées par des analyses multivariées, multiniveaux de surcroît, elles dessinent cependant de grandes tendances qui s'inscrivent dans la lignée des résultats révélés par les études évoquées précédemment. Ainsi, nous remarquons que les élèves demeurent d'autant plus faibles que le redoublement a été précocement décidé : trois

[1] Seuls vingt-huit élèves de cet échantillon (1,1 %) ont une année d'avance.

années (pour les redoublants de grande section de maternelle) ou deux années (pour les redoublants de CP) après la décision de redoublement, les élèves se démarquent significativement dans l'échantillon eu égard à la faiblesse (persistante) de leur niveau scolaire. En affinant l'analyse, nous mettons en évidence que seuls moins de huit pour cent de ces « anciens » redoublants obtiennent un score comparable à celui obtenu par plus de la moitié de leurs condisciples plus jeunes.

Tableau 110 : Les caractéristiques de la distribution des scores de fin CE1 selon le profil scolaire des élèves

	Non-redoublants	Anciens redoublants		Nouveaux Redoublants
		GS	CP	CE1
Effectif	2 612	13	72	123
Moyenne	102,6	82,1	82,7	93,8
Écart-type	13,5	15,6	14,6	13,2
Q 90 (a)	116,4	99,8	100,1	108,1
Q 3 (b)	112,2	91,1	92,5	101,1
Médiane	103,5	81,9	82,8	94,4
Q 1 (c)	95,7	68,3	70,4	86,6
Q 10 (d)	85,3	60,6	62,9	78,3

(a) 9e décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les scores les plus élevés.

(b) 3e quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les scores les plus élevés.

(c) 1er quartile correspondant aux 25 % des élèves ayant les scores les plus faibles.

(d) 1er décile correspondant aux 10 % des élèves ayant les scores les plus faibles.

Cette mise en perspective des profils scolaires en fin de CE1, certes robuste, ne plaide pas en faveur d'un recours au redoublement, en particulier au terme de la première année d'enseignement élémentaire. Elle contribue à asseoir la portée des analyses précédentes tout en apportant une dimension temporelle supplémentaire. Même si cette recherche n'a pas épuisé le « capital investigations » suggéré par un phénomène scolaire aussi complexe que le redoublement, elle a modestement contribué à mieux cerner les enjeux et les caractéristiques d'une pratique consubstantielle à notre système éducatif. C'est un des points qui sera développé dans la partie conclusive de ce travail.

Conclusion

Cette recherche sur le redoublement avait pour ambition d'enrichir le débat à propos d'une pratique historiquement et structurellement attachée à notre système éducatif et dont la légitimité est rarement interrogée par les acteurs. Deux voies ont été principalement explorées : la première nous a conduits à appréhender les différentes facettes de ce phénomène scolaire tandis que la seconde a consisté à apporter des éléments factuels lorsque cette décision concerne des élèves scolarisés en cours préparatoire. Enfin, à partir des résultats générés par ces deux approches, se sont greffées des propositions pour que cette mesure n'apparaisse plus comme la solution « prêt-à-porter » à laquelle les enseignants recourent encore (trop) fréquemment lorsqu'ils constatent de sérieuses difficultés d'apprentissage.

L'approche multidimensionnelle du redoublement a d'abord été historique. La genèse de cette pratique est intrinsèquement liée à l'existence des classes, des programmes d'enseignement et des temps d'apprentissage articulés autour des années scolaires. Les retards scolaires furent considérés dans un premier temps comme des sanctions naturelles et justes, octroyées à des élèves jugés trop faibles puis, à partir du milieu du XXe siècle, comme un problème collectif et social au regard de leur fréquence. La réflexion, alors conduite par les observateurs éclairés de l'École quant à la responsabilité de celle-ci portant sur la fabrication de l'échec scolaire, ne va pas remettre en cause le bien-fondé de cette mesure. Le redoublement est à la fois le signe le plus ostensible de l'échec scolaire et l'indicateur le plus prisé pour estimer la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences attendues (à un instant donné) par l'institution. Les décideurs politiques se sont attachés à en limiter l'usage, en particulier en préconisant la notion de cycle d'enseignement mis en exergue par la Loi d'Orientation de 1989. Cependant, si nous constatons une baisse significative des taux de redoublement depuis vingt ans (le pourcentage d'élèves entrant au collège en retard scolaire a été divisé par deux pendant cette période), il s'avère d'une part que cette baisse s'atténue depuis une décennie et, d'autre part, que des redoublements perdurent à des niveaux d'enseignement réfutés par les textes législatifs en vigueur (soit avant la scolarité obligatoire, soit en début et milieu de cycles) et ralentissent encore à plusieurs reprises la progression scolaire de certains élèves (plus d'un élève sur dix scolarisé en troisième générale a au moins deux ans de retard). Ainsi, il est usurpé de croire que cette « décision couperet » est aujourd'hui tombée en

désuétude dans notre école. Cette pratique est ancrée dans la « mentalité éducative » française de telle sorte que les acteurs ont du mal à imaginer qu'il puisse en être autrement.

Si le redoublement sanctionne des apprentissages insuffisants ou lacunaires et les stigmatise sans pour autant être un indicateur fiable de l'échec scolaire puisque des élèves sont promus en cours supérieur sans qu'ils aient atteint le niveau d'acquisitions requis, il est avant tout le fruit d'une construction sociale tant au niveau des acteurs qu'à celui des systèmes d'enseignement. Des normes individuelles et collectives sont élaborées, parfois sous le sceau de la négociation (entre les enseignants d'une même école, entre les responsables éducatifs et les enseignants). Elles correspondent à des seuils acceptables du point de vue de l'idée que chacun se fait du redoublement. Ainsi, les taux de maintien en cours préparatoire (5 %) et en sixième de collège (10 %) constituent-ils des limites symboliques au-delà desquelles les membres de notre communauté éducative s'interrogent ouvertement. Par une approche comparative, nous avons toutefois mis en évidence le fait que cette pratique du redoublement n'était pas universelle et que de multiples déclinaisons existaient, parfois au sein d'un même pays (la Belgique ou les U.S.A.). Plusieurs systèmes d'enseignement, tels que ceux qui prévalent en Suède et au Japon, préconisent la promotion automatique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire tandis que d'autres, tels que ceux du Portugal et du Brésil, ont recours de manière très intensive à cette mesure qui, dans le cas des pays en voie de développement, peut constituer une réelle entrave à la diffusion de la scolarisation au regard du coût qu'elle induit.

Cette variété des pratiques de redoublement n'est pas sans lien avec la manière dont l'École est pensée, organisée et déclinée par les acteurs. Lorsque celle-ci accorde une place centrale aux savoirs dont la maîtrise est exigée à plusieurs étapes de la scolarité et se caractérise par un cloisonnement multiforme et rigide, le redoublement n'apparaît être qu'une carte (maîtresse) dans le jeu des orientations. À ce titre, il est inscrit dans une culture et une politique de gestion de l'échec scolaire et il n'est que l'expression la plus visible (mais sans pour cela être nécessairement fidèle) de l'inadéquation entre des exigences institutionnelles prédéfinies et les compétences d'ordre scolaire affichées par certains élèves. Cependant, la pérennisation de cette mesure est source d'interrogations chez les chercheurs car plusieurs travaux portant sur ses effets sociétaux et individuels sont

convergents[1] et mettent à mal le bien-fondé des arguments de ses défenseurs les plus convaincus. En recourant au redoublement, les systèmes scolaires ne sont ni plus efficaces (du point de vue du niveau global des élèves), ni plus équitables (du point de vue des écarts d'acquisitions entre les élèves les plus forts et les plus faibles). Les pays adeptes de la promotion automatique sont au contraire parmi les plus efficaces du point de vue de la conjugaison de ces deux objectifs, tout en effectuant une économie financière substantielle car l'estimation du coût généré par les redoublements est élevée. En France, les redoublements inhérents à la scolarité obligatoire ont engendré, en 2002, une dépense supplémentaire de plus de 2,3 milliards d'euros, ce qui correspond à près de cinq pour cent des dépenses consacrées à cet effet. Cette dimension économique n'est pas négligeable dans l'approche individuelle des effets d'une telle mesure qui touche prioritairement, et parfois à plusieurs reprises, les familles aux ressources les plus modestes. Ce retard, en particulier lorsqu'il est constitué en début de cursus scolaire, contribue à « favoriser » les orientations dans des filières professionnelles plus onéreuses. Cette influence dans le jeu des orientations s'explique en partie par le fait que le redoublement n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés sur le plan des acquisitions : les redoublants progressent certes pendant leur année supplémentaire, tout en restant fragiles dans leur scolarité future, mais rarement autant que des élèves faibles ayant bénéficié d'un passage en cours supérieur. Ces deux derniers résultats sont d'autant plus marqués que la décision de maintien a été précocement décidée, en particulier en début de parcours élémentaire. Le solde des deux effets (une absence de gain sur les apprentissages, une perte d'une année scolaire) apparaît négatif pour les élèves et met sérieusement en doute l'opportunité pédagogique des redoublements.

Outre cette contestation de l'efficacité du redoublement, la question de son retentissement sur l'élève et son entourage doit être posée. À ce jour, aucune recherche n'a mis en évidence de relations positives entre un arrêt dans le parcours scolaire et une amélioration de l'image de soi, de la motivation et de la persévérance scolaires, ou une accélération du processus maturationnel. Or, le gain supposé de motivation et de maturité est un des

[1] Cette convergence des travaux empiriques n'est pas toujours de mise en matière d'éducation. Ainsi, les recherches et les expérimentations concernant les effets d'une réduction de la taille des classes sur les progrès

arguments les plus souvent évoqués en faveur du redoublement alors même que son caractère paradoxal est peu contestable. D'une part, la répétition d'une année scolaire n'engendre pas un surcroît d'investissement dans les apprentissages, tant en amont (la menace) qu'en aval de la prise de décision. D'autre part, contraindre un élève, censé être peu mûr, à être scolarisé avec des condisciples plus jeunes ne constitue pas une réponse satisfaisante pour l'aider à « grandir ». Cette absence de valeur ajoutée sur le plan individuel est d'autant plus dommageable que le processus de désignation des redoublants n'est pas exempt d'inégalités de traitement. Selon l'enseignant, la classe, l'établissement scolaire ou toute autre sectorisation géographique, à niveau scolaire comparable, les probabilités des élèves de redoubler ne sont pas équivalentes. À ces différences contextuelles se combinent des différences sociales, en particulier dans l'enseignement secondaire : d'une part, les familles les plus proches des « codes scolaires » ont un recours plus éclairé au redoublement en étant soit plus perspicaces dans leurs demandes, soit plus fermes dans leur opposition à une telle décision ; d'autre part, les conseils de classes prennent la plupart du temps une décision conforme à leur stratégie d'orientation.

Malgré ce consensus globalement défavorable au redoublement de la part des chercheurs en sciences sociales, les acteurs de terrain considèrent encore que le redoublement est une mesure salutaire dont les effets positifs surpassent les effets négatifs. La prise en compte parfois partielle ou insuffisante des résultats empiriques dans les pratiques professionnelles des enseignants ne suffit pas à expliquer cette distorsion de points de vue. Les croyances dans ce domaine sont nombreuses et ancrées car rares sont nos concitoyens qui n'ont pas de « choses à dire » sur cette question souvent présente lors des débats initiés dans les sphères aussi bien privées que professionnelles. Elles sont d'autant plus fortes que la réflexion se centre sur la classe la plus emblématique de notre système éducatif, le cours préparatoire, qui représente un trait d'union stable et compréhensible entre les générations et entre les différents acteurs de l'École. Ce niveau d'enseignement a résisté plus encore que les autres à la notion de cycle d'enseignement (celui des apprentissages fondamentaux en l'occurrence) et son appellation commune, le CP, représente le passage à la « grande école » et le lieu des apprentissages incontournables (« les savoirs » lire, écrire et compter),

---

des élèves ne conduisent pas à des conclusions homogènes.

tout en constituant une étape déterminante dans le destin scolaire des élèves. Déterminante n'est pas un terme exagéré lorsque nous nous référons aux diverses statistiques nationales liées à l'analyse des cursus scolaires : seul un quart des redoublants de CP atteindra la classe de terminale (un sur dix obtiendra son baccalauréat général ou technologique), près du tiers sortira du système éducatif sans qualification et près de la moitié ne réussira pas à obtenir le moindre diplôme. À ce titre, le redoublement au CP peut être considéré comme un bon prédicteur d'une scolarité « décousue » ou inachevée. À la différence de certaines décisions d'orientation plus tardives dans la scolarité, le redoublement au CP ne peut être ni stratégique (en vue d'une orientation précise ou pour éviter une orientation (proposée par l'institution) non désirée), ni entièrement comprise par les élèves étant donné leur jeune âge.

C'est dans ce cadre réflexif que s'inscrivent les travaux empiriques de cette recherche conduite dans des écoles publiques du département de la Côte d'Or scolarisant en septembre 2002 des élèves de cours préparatoire. L'échantillon est constitué de plus de trois mille enfants, ce qui représente plus des trois quarts de la population départementale à chacune des trois strates considérées (élèves, classes, écoles). Le suivi sur deux années scolaires de cette cohorte ne s'est pas centré exclusivement sur l'analyse des progressions scolaires des redoublants (à partir d'épreuves standardisées proposées en début et fin des deux années scolaires consécutives) et du processus de décision de redoublement au CP. La pluralité des outils mobilisés dans cette étude (les entretiens et les questionnaires) et des acteurs concernés (les enfants, les familles, les enseignants et leurs représentants professionnels, les responsables éducatifs) nous a permis de multiplier les points de vue et d'obtenir un certain nombre de résultats qu'il s'agit de rappeler à présent afin de bien les articuler.

La première famille de résultats a trait à l'adhésion des acteurs à cette mesure du redoublement, en particulier lorsqu'elle s'applique en fin de première année de la scolarité élémentaire. Les enseignants détiennent en grande partie les clefs de cette décision car ils inculquent des savoirs et jugent ensuite les résultats de cet enseignement, fixent les règles et sanctionnent en cas de transgression. De manière globale, le recours au redoublement

lorsque des difficultés importantes persistent en fin d'année scolaire de CP est une pratique déclarée très fréquente. Parmi les deux cent trente-trois enseignants interrogés, nous relevons que les « pratiquants systématiques » sont trois fois plus nombreux que les « opposants systématiques ». Les premiers cités argumentent leur position de deux manières distinctes : dans quatre cas sur dix, ils déclarent que le passage en CE1 suppose une bonne assise dans les savoirs fondamentaux (des prérequis incontournables) et que le retard initial (par rapport aux élèves promus) ne pourra non seulement pas être comblé mais qu'il aura tendance à s'accroître (il s'agirait d'enrayer la spirale de l'échec) ; dans les autres cas, ils font explicitement référence aux vertus (supposées) du redoublement, lequel préserverait le désir d'apprendre, permettrait un nouveau départ, éviterait trop de souffrance en CE1 et serait d'autant plus efficace qu'il est précocement décidé. Quant aux seconds cités, ils inscrivent la plupart du temps leurs propos dans le cadre réglementaire en vigueur (pas de maintien en cours de cycle) sans pour autant « réinterroger » le principe même de la répétition d'une année scolaire pleine et entière.

La proposition de redoublement au CP est rarement regrettée (moins de quatre pour cent des enseignants déclarent avoir éprouvé ce sentiment) et si tel est le cas, le principe même de la répétition d'une année à l'identique n'est pas remis en cause. Il l'est d'autant moins que chaque enseignant a en mémoire un ou plusieurs élèves pour lesquels de réels progrès ont été constatés, progrès qui ont été « naturellement » associés à cette seconde année consacrée aux mêmes apprentissages. Ceci est particulièrement vrai au cours préparatoire où les progressions des élèves peuvent être rapides et spectaculaires. Ainsi, les croyances des enseignants de CP quant à la « capacité » de cette mesure à combler les lacunes constatées chez les élèves les plus fragiles sont-elles fortes. Le redoublement est considéré comme une régulation rétroactive efficace des apprentissages qui se sont avérés initialement trop insuffisants ou lacunaires. Les croyances et les pratiques déclarées des enseignants de CP ne s'organisent pas de manière bien identifiée autour de leurs caractéristiques personnelles ou professionnelles (telles qu'elles ont été appréhendées). Les entretiens conduits en parallèle laissent percevoir un jeu complexe de certaines variables. Ainsi, l'expérience commune avec le collègue de CE1 ne joue en faveur d'un moindre recours au redoublement au CP que dans la mesure où les deux enseignants entretiennent des relations de confiance et partagent les mêmes points de vue sur la question. Cette

décision peut être également sous le joug des caractéristiques de la classe de CE1 : un effectif et un niveau moyen considérés comme élevés peuvent induire ou conforter l'idée selon laquelle un maintien en CP des élèves les plus fragiles est fortement souhaitable, voire nécessaire.

En s'appuyant sur les témoignages d'autres enseignants non chargés d'une classe au quotidien (exerçant dans un réseau d'aides spécialisées ou assurant des remplacements), il apparaît que le redoublement n'est que le symptôme le plus visible quant à la manière dont le « métier d'enseignant » est pensé. La prégnance de la classe, en tant qu'espace réservé à un groupe d'enfants du même âge dont un enseignant et un seul a la charge, et d'un découpage annuel de la scolarité (que la mise en place des cycles n'a pas réussi à estomper) est forte et apparaît « sclérosante ». Elle circonscrit la réflexion et l'action des enseignants dans un cadre où le redoublement s'impose par manque de voies alternatives réalistes et « renvoie » à une conception linéaire et « étapiste » des apprentissages : chaque élève, en fin de CP, doit maîtriser les compétences minimales (définies par chaque équipe pédagogique ou par chaque enseignant) afin d'intégrer dans les meilleures conditions le cours élémentaire première année. Ces enseignants « hors classe » sont plus critiques que leurs collègues de CP quant à la pertinence de cette mesure. Outre leur défiance quant à son efficacité pédagogique, ils apparaissent plus sensibles à deux facettes du redoublement qui n'avaient été que peu relevées dans les propos de leurs collègues : le caractère injuste de cette décision car située dans un contexte spécifique et ses possibles effets psychosociaux sur l'enfant et sur son entourage.

Les enseignants chargés d'une direction d'école portent un regard un peu décalé sur cette question, eu égard sans doute à la spécificité de leur fonction qui les situe dans de multiples interfaces (les enseignants et les parents, les enseignants et la hiérarchie, les enseignants et les partenaires extérieurs…) tout en étant au cœur de l'équipe pédagogique. De ce fait, ils sont porteurs et garants du projet de leur établissement qui, en articulant les différentes actions dans le temps (tout au long des trois années scolaires requises) et l'espace (au-delà des clivages que constituent les classes ou les niveaux d'enseignement), est affiché comme un élément clef dans le dispositif de suivi des élèves en difficulté, en

particulier lorsque ces derniers sont scolarisés au cours préparatoire. Ces responsables pédagogiques témoignent presque unanimement que le redoublement est rarement absent des débats internes qu'ils animent tout au long de l'année scolaire, mais ne s'accordent pas quant à la nécessité ou à la volonté d'en « faire d'emblée une question à part entière ». La moitié d'entre eux le souhaite afin d'homogénéiser les pratiques en la matière, d'en débattre sereinement et d'imaginer plus aisément des alternatives alors que d'autres, certes moins représentatifs, ne le désirent pas (une décision d'ordre individuel, une position de principe non souhaitée) ou le redoutent (la gestion des divergences de points de vue et des conflits éventuels).

Cet « embarras » reste cependant mesuré et n'est pas du même ordre que celui qu'affichent les organisations professionnelles et les responsables éducatifs des enseignants. Les premières, tout en dénonçant un cadre de fonctionnement jugé peu satisfaisant car conduisant parfois à des décisions d'orientation par défaut, ne cachent pas leur désarroi vis-à-vis de certaines positions professorales qu'elles jugent « exagérément » favorables à cette mesure. Quant aux seconds, leurs réticences de principe sont fortes mais celles-ci se heurtent à la « réalité du terrain ». La persistance d'une telle pratique rend compte de l'échec au moins partiel de la politique des cycles et du pouvoir parfois exacerbé (et peu éclairé) de l'enseignant en la matière. Dès lors, les inspecteurs de circonscription portent un regard bienveillant et compréhensif sur cette pratique, en particulier lorsqu'elle concerne le cours préparatoire qui est la classe où les textes régissant les procédures d'orientation peuvent être appliqués avec une certaine souplesse.

Ce sentiment est partagé par la plupart des quelques trois mille quatre cents familles interrogées : neuf familles sur dix considèrent que cette classe est déterminante et qu'une année « laborieuse » est un mauvais présage pour l'avenir. C'est parce que le CP est la pierre angulaire d'un édifice en construction que plus d'un tiers des familles interrogées considère qu'un redoublement à ce niveau est grave et très ennuyeux. Quand bien même un échec au CP pourrait être considéré par le plus grand nombre comme très préjudiciable, le redoublement à ce niveau d'enseignement, en tant que tel, est perçu par plus d'un tiers des familles comme une nouvelle chance, une opportunité de « repartir sur de nouvelles

bases » ou une occasion privilégiée de « remettre tout à plat ». Les propos de ces familles traduisent cette idée selon laquelle si les fondations érigées à cette étape du cursus scolaire ne sont pas suffisamment solides ou avancées, au regard de ce qui est attendu, il est vain de vouloir les renforcer ou de les poursuivre en intégrant le cours supérieur. Ainsi, si l'enseignant de CP (avec qui les familles, même les plus éloignées de l'école, ont des relations privilégiées) propose un redoublement, elles sont plus d'un tiers à l'accepter sans discussion. Les cas d'opposition de principe sont marginaux et, dans les faits, ne résisteront pas puisque aucun recours parental ne sera constaté. Le statut particulier du CP renforce en quelque sorte la légitimité du redoublement. Il est vrai que les familles concernées par un redoublement à ce niveau d'enseignement sont très marquées socialement et que plus de la moitié d'entre elles a déjà été confrontée à cette décision, soit au cours de leur histoire personnelle, soit au cours de la scolarité d'un enfant plus âgé.

Dès leur plus jeune âge, les écoliers composent avec la notion de parcours scolaire « jonché d'obstacles » à franchir périodiquement. Dans les entretiens conduits auprès de quatre-vingt-un élèves (quarante-six CE1 et trente-cinq redoublants de CP), sept enfants sur dix définissent précisément ce que redoubler signifie. Pour cela, ils se réfèrent souvent à des verbes liés à des actions physiques, de mouvement ou d'inertie, tels que « passer », « rester » ou « refaire ». Les enfants évaluent bien les risques qu'ils encourent selon leurs compétences scolaires ou selon le contexte : un élève faible se sentira plus menacé par un redoublement qu'un élève fort mais il se sentira en quelque sorte protégé si plusieurs de ses camarades de classe sont encore plus faibles que lui. Il ne fait aucun doute pour les enfants que le redoublement sanctionne des résultats insuffisants, en particulier dans le domaine de la lecture. Sur un sujet aussi « neuf » que le redoublement pour des enfants ayant une seule année d'expérience de la « grande école », leurs opinions parfois affirmées et « réfléchies » témoignent que cette question a déjà été l'objet de conversations entendues soit à l'école (en classe, à la récréation), soit dans le cercle familial. Près d'un tiers des non-redoublants évoque sans ambiguïté le caractère grave et éventuellement injuste d'une telle décision. L'image du redoublant est globalement dépréciée : dans sept cas sur dix, les enfants déclarent que les redoublants de leur classe ont un comportement déviant. Dans les mêmes proportions, ils estiment que leurs performances scolaires restent inférieures à celles de leurs nouveaux camarades. Le redoublant est bien identifié (le redoublement marque une

différence ou un écart à la norme) et la perspective de vivre une telle expérience est envisagée avec réticence. Le statut de redoublant existe et est redouté, pas uniquement en classe et à l'école d'ailleurs, et s'avère parfois difficile à endosser.

Ce dernier point est un des éléments constituant la seconde famille de résultats qui rend compte de la manière avec laquelle les enfants et leur entourage proche ont vécu le redoublement au cours préparatoire. Si près d'un tiers des redoublants interrogés ne sait pas dire (précisément ou à grands traits) la ou les raisons pour lesquelles ils ont été freinés dans leur progression scolaire, il s'avère que cette décision n'a laissé aucun d'entre eux indifférent. Tous les enfants se souviennent de l'instant, et parfois même du lieu, où cette décision leur a été annoncée. Les craintes exprimées par les non-redoublants (les moqueries, la tristesse de ne plus être avec les copains, l'obligation de devoir tout recommencer) se retrouvent ici dans les mêmes proportions. Quitter leurs camarades de classe, les témoins et les complices de cette première (et souvent douloureuse) expérience à « l'école des grands », est ce qui a chagriné le plus les redoublants. Il apparaît ainsi que le groupe-classe, dont chaque enseignant de cours préparatoire mesure bien toute l'importance et dont la réelle constitution est une condition nécessaire (mais pas suffisante) à la réussite collective et individuelle des apprentissages, supplante le groupe des « copains » retrouvé à la récréation, groupe qui ne se superpose pas entièrement au premier. Les apprentissages s'effectuent au sein du groupe-classe et c'est de ce groupe dont l'enfant, lorsqu'il est concerné par une décision de redoublement, est presque systématiquement séparé. Lorsqu'il n'est pas le seul (dans sa classe) à recommencer à l'identique son CP, il se sent mieux protégé des moqueries éventuelles et apprécie de ne pas être entièrement séparé de son groupe d'apprentissage initial.

Cette décision de redoublement est rarement l'objet de discussions avec l'enfant à l'école et l'est dans un cas sur deux seulement en famille. Lorsqu'un dialogue est engagé, les aspects positifs du redoublement ont été soulignés dans presque tous les cas. Même si cette présentation entérine de fait les bénéfices supposés d'une telle mesure, elle apparaît plus favorable et constructive que celle proposée aux enfants qu'on incite fermement à « mieux travailler désormais ». Ces derniers sentent (de nouveau) que la réussite scolaire dépend

(presque exclusivement) de leur implication, ce que de nombreux travaux sociologiques ont mis à mal. La très grande majorité des redoublants (huit sur dix) tait cette expérience auprès de leurs nouveaux camarades de classe et ce pour plusieurs raisons : la peur des railleries, le désir d'être comme les autres et le secret de l'expérience à préserver. Vivre son redoublement pour un très jeune écolier qui, la plupart du temps, ne saisit pas les enjeux d'une telle décision, n'est pas chose si aisée. C'est sans doute vécu comme étant plus qu'un simple coup d'arrêt dans la progression des apprentissages car cette décision n'affecte pas seulement l'élève (dans son statut scolaire) mais aussi l'enfant dans sa globalité. Les « accrochages » en cours de récréation, où ce sont des enfants et non des élèves qui jouent ensemble, montrent bien que le statut du redoublant (légitimé en et par la classe) « accompagne » l'enfant en dehors de ce lieu d'apprentissage.

Si les caractéristiques sociales des redoublants interviewés sont d'une grande homogénéité, il s'avère toutefois que les enfants se différencient quant à leur connaissance du redoublement et quant à la manière dont celui-ci a été appréhendé dans leur environnement proche. Deux sous-groupes se distinguent significativement : les redoublants « informés et écoutés » et les redoublants « peu informés et peu écoutés ». Les premiers connaissent les motifs de leur redoublement et ont trouvé à l'école ou dans leur famille des interlocuteurs attentifs tandis que les seconds ont subi cet événement scolaire sans en cerner les enjeux ni même pouvoir le « verbaliser ». Ce qui rapproche les redoublants et leurs familles, c'est la manière avec laquelle la première année de CP a été vécue. Les résonances des difficultés scolaires ont été fréquentes et fortes, et ont parfois fragilisé toute la cellule familiale. À l'évocation de cette première expérience à l'école élémentaire, les parents utilisent presque systématiquement des mots négativement connotés : la galère, les mauvais moments, le stress, la tristesse ou l'angoisse. C'est cette souffrance, combinée au constat de difficultés précoces ne cessant de s'accroître rapidement, qui constitue le scellement du redoublement en tant que décision (considérée comme telle) de raison, de seconde chance et parfois même de soulagement. Dès lors, cette mesure va s'imposer à tous, en particulier aux parents, comme une décision prise dans l'intérêt commun, voire même dans l'intérêt supérieur de leur enfant.

Ces convictions familiales quant aux bénéfices supposés du redoublement sont confortées, dans un tiers des cas, par le fait que si cette décision émane des enseignants, elle ne peut qu'être raisonnablement fondée. Ces familles font part explicitement de leur méconnaissance des rouages de l'institution scolaire de manière globale et des mécanismes d'apprentissage de manière spécifique. Dans la plupart des cas, ces familles n'ont ainsi aucune raison légitime de remettre en cause ni les compétences professionnelles des enseignants, ni les modalités d'organisation du cursus scolaire. Les décisions prises à l'école ne peuvent être légitimement contraires aux intérêts des enfants. Cependant, quelques familles se démarquent de ce consensus général en ayant recours à deux types d'arguments : la moitié d'entre elles se réfère à une expérience familiale ressentie négativement quant aux progrès réalisés (à moyen et long terme), les autres soulignent la non prise en compte des acquisitions réalisées au cours du premier CP. Les effets d'un redoublement au CP dépassent le cadre strictement scolaire. Cette expérience conduit les trois quarts des parents à se réinterroger spécifiquement sur leur rôle d'éducateurs. La rentrée scolaire ravive ce sentiment de mal-être car elle scelle les conséquences immédiates et définitives de cette décision. Cette nouvelle épreuve pour l'enfant et ses parents est parfois plus difficile que ces derniers ne l'avaient envisagée (dans sept cas sur dix). Néanmoins, cette « piqûre de rappel » a des effets limités dans le temps, effets qui s'estompent progressivement au profit d'observations et de constatations faites au quotidien, permettant de souligner les bénéfices à court terme liés au redoublement.

À court terme est l'expression adéquate car nous décelons un changement d'attitude vis-à-vis du redoublement entre la période où la décision a été envisagée puis décidée (trois quarts des parents y étaient extrêmement favorables) et celle où le second CP est enclenché depuis moins de trois mois (moins de la moitié des parents ne souligne que des aspects positifs). Cette prise de conscience progressive des effets indésirables liés au redoublement conduit plusieurs parents à s'interroger sur la réelle pertinence d'une telle décision et à regretter le manque de souplesse des prises en charge pédagogique des élèves les plus fragiles. Cependant, si le bien-fondé du redoublement est parfois remis en cause par certaines de ces familles, il n'en est pas de même du niveau d'enseignement à privilégier pour qu'il soit le plus efficace : le cours préparatoire recueille encore et toujours tous les suffrages favorables : s'il faut redoubler, c'est cette classe et pas une autre. Le

redoublement est parfois considéré comme une dette à payer « de toute façon », le plus tôt possible étant le mieux pour « ne plus en entendre parler ». C'est ainsi que la proposition de redoublement, envisagée tôt dans l'année scolaire par l'enseignant de la classe, est-elle globalement bien accueillie, parfois même avec apaisement, et ce d'autant plus que le consensus (à l'école, en dehors de l'école) sur le bien-fondé de répéter son CP en cas de difficultés massives est grand.

Ces propositions de redoublement ne sont pas marginales et constituent en réalité de réelles décisions d'orientation. Le troisième volet de ce travail empirique, centré sur l'analyse du processus de désignation des redoublants, a mis en évidence que notre École est plus encline à ralentir les parcours des élèves les plus faibles qu'à accélérer ceux des élèves les plus performants. Près de quatre pour cent des élèves de notre échantillon sont concernés par une proposition de redoublement en fin de CP, la plupart du temps sans aménagement particulier. L'enseignant de la classe émet cette proposition que le conseil de cycle entérine et que les parents ne remettent jamais en question. Ce non recours familial, à propos d'une disposition qui n'est intégrée dans le cadre réglementaire qu'à titre exceptionnel, s'interprète comme la résultante d'une non opposition de principe à cette décision scolaire et d'une large adhésion à l'idée d'octroyer au cours préparatoire un statut particulier. Cependant, cette proposition initiale est contextualisée car elle tient compte essentiellement du point de vue de l'inspecteur de circonscription : autrement dit, lorsque la position de principe de ce dernier est ferme quant à la non pertinence d'un redoublement au CP, les équipes pédagogiques émettent significativement moins de propositions en ce sens. Cette caractéristique apparaît très nettement dans la recherche des facteurs explicatifs liés au processus de désignation des redoublants à ce premier niveau élémentaire.

En effet, lorsque le responsable éducatif local est défavorable à cette mesure en cours de cycle des apprentissages fondamentaux, par principe et dans les faits, les risques de redoubler s'amenuisent significativement pour les élèves faibles. Ainsi, alors que les populations scolaires des dix circonscriptions ne se démarquent pas du point de vue de leurs caractéristiques sociales et scolaires, les taux de maintien au CP varient dans des proportions importantes : la moyenne est de 1,3 % dans les deux circonscriptions

« pilotées » par des inspecteurs « réfractaires » et attentifs alors qu'elle est supérieure à 5 % dans cinq autres zones administratives dans lesquelles les inspecteurs se déclarent plus compréhensifs et se révèlent être plus souples dans les procédures. Cette variable contextuelle n'est cependant pas la seule à jouer un rôle significatif dans les modalités d'éligibilité des redoublants. Lorsque l'enseignant exprime le désir de suivre les élèves de cours préparatoire sur deux ans (et qu'il sait qu'il en sera ainsi), cela contribue à augmenter les chances des élèves de poursuivre leur cursus sans heurts jusqu'à la fin de ce premier cycle de l'enseignement élémentaire. Cette continuité dans les pratiques pédagogiques peut être déclinée sous une forme duelle lorsque les enseignants de CP et de CE1 ont appris à se connaître (expérience commune d'au moins cinq ans), ce qui se traduit par des échanges réguliers entre les deux « classes ». Lorsqu'elle est conséquente (plus de dix-sept ans), ce qui est le cas pour un quart des maîtres de cet échantillon, l'ancienneté professionnelle à ce niveau d'enseignement si emblématique et si spécifique, se révèle être un atout pour ne pas abuser d'un recours au redoublement. Abuser est un verbe excessif, voire inadapté, si nous montrons que la valeur ajoutée de cette année supplémentaire, en termes d'acquisitions, est non marginale et significative. Si tel est le cas, cela ne contribue pas à atténuer le caractère arbitraire de cette désignation puisqu'elle ne dépend pas exclusivement du niveau scolaire affiché en fin d'année scolaire par les élèves : autrement dit, pour un élève faible, les probabilités de redoubler le cours préparatoire varient sensiblement selon le lieu de scolarisation. Quel est l'élève qui tire le plus profit de cette incertitude ? Celui qui gagne en assurance en parcourant un programme identique mais qui perd une année scolaire alors que son capital « années d'école » est limité, ou celui qui intègre le cours supérieur avec des acquisitions peu stabilisées ou lacunaires et qui risque d'être « décroché » de son groupe et démobilisé ?

L'analyse des progressions scolaires des redoublants de CP a généré un ensemble de résultats qui constitue la dernière contribution empirique de cette recherche qu'il apparaît fructueux de resituer dans une perspective chronologique. À la fin du premier cours préparatoire, des élèves de niveau scolaire faible seront concernés par une décision de redoublement, d'autres élèves de niveau scolaire comparable seront promus au CE1. Ces deux groupes, constitués l'un de fait (les redoublants) l'autre a posteriori (les promus faibles), vont connaître une évolution significativement différente de leurs acquisitions au

cours des vacances d'été : la moitié des (futurs) redoublants aura des scores d'acquisitions scolaires inférieurs en septembre qu'en juin de l'année scolaire précédente tandis que trois quarts des (futurs) promus faibles connaîtront une évolution positive. La décision de redoublement a un effet plutôt démobilisateur à l'inverse de la décision de passage dont l'annonce a tenu « sous pression », voire mobilisé, l'élève et son entourage. Toutefois, cette non évolution positive estivale n'empêche pas les redoublants de commencer leur second CP avec un niveau d'acquisitions supérieur à celui de leurs camarades, issus de la grande section de maternelle, qui découvrent ce niveau d'enseignement. Cet « avantage », d'environ un tiers d'écart-type, est unique dans la scolarité primaire et secondaire où habituellement les redoublants d'une classe ont un niveau en début d'année scolaire inférieur à celui de leurs pairs. Cependant, cet « avantage » n'est pas uniforme : il est plus important en mathématiques que dans le domaine de la langue et n'est pas significatif dans d'autres champs, liés à l'espace et au temps par exemple. Malgré une première année de scolarisation élémentaire parfois douloureuse, les « futurs » redoublants ont effectué un certain nombre d'acquisitions, certes fragiles ou parcellaires, en étant exposés à des types d'activités que les élèves issus de maternelle ignorent pour l'heure.

Lors de ce second cours préparatoire, le groupe des redoublants va progresser. En fin d'année scolaire, sa réussite moyenne à des épreuves identiques sera meilleure. Cependant, elle n'est pas homogène tant du point de vue des compétences évaluées (elle est plus faible dans les exercices faisant appel à la compréhension) que de celui des élèves (tous ne progressent pas de la même façon, certains d'entre eux régressent dans des domaines particuliers). Cette progression d'ensemble, conforme aux remarques émises par le corps enseignant, est toutefois relative : d'une part, plus de trois quarts des redoublants ont un niveau de fin d'année qui les situe(rait) encore en deçà de la moyenne de la distribution des scores de réussite des élèves de l'échantillon initial ; d'autre part, cette progression est inférieure à celle réalisée par les promus faibles : deux tiers de ces élèves de CE1 obtiennent des résultats (à une évaluation commune) supérieurs à la moyenne du groupe des redoublants. Dans trois cas sur quatre, les élèves promus obtiennent des résultats finaux supérieurs à ceux des redoublants alors même que leur niveau initial en fin de première année de scolarisation élémentaire était comparable. À ce titre, le redoublement au CP peut être considéré comme un palliatif momentané aux difficultés d'apprentissage, à

l'efficacité extrêmement limitée, et s'avère être en moyenne contre-productif : il ne constitue pas une seconde chance pour les élèves. Autrement dit, en moyenne, l'institution scolaire ne rend pas service à un élève faible en le faisant redoubler son cours préparatoire. Pour autant, les progrès réalisés par les élèves promus faibles ne leur permettent pas de combler leur retard initial de début CE1 : dans neuf cas sur dix, ils restent parmi les dix pour cent les plus faibles des élèves en fin d'année scolaire et, dans un cas sur deux, ils connaîtront à leur tour les affres d'une décision de redoublement.

Cet arrêt en fin de cycle des apprentissages fondamentaux, s'il est envisagé dans les textes régissant notre institution scolaire et (de ce fait) fréquemment préconisé par le corps enseignant, apparaît ne pas être une mesure pédagogique susceptible d'aider les élèves à élever suffisamment leur niveau d'acquisitions scolaires. Lorsque nous le comparons en fin de CE1 à celui affiché par les élèves qui ont eu jusqu'à présent un parcours linéaire, il se démarque significativement par sa faiblesse moyenne : seuls vingt pour cent des redoublants obtiennent un score supérieur ou égal à celui obtenu par la moitié de leurs condisciples plus jeunes. Cette absence de bénéfice significatif du redoublement n'est pas démentie lorsque nous intégrons à l'analyse une dimension temporelle plus affirmée. Les « anciens » redoublants de grande section de maternelle et de cours préparatoire affichent deux ou trois ans après la décision un niveau faible persistant qui les situe, pour trois quarts d'entre eux, parmi les vingt-cinq pour cent des élèves les plus faibles de l'échantillon. À ce titre, deux convictions largement répandues ne sont pas validées par ces analyses. La première croyance associe un gain d'efficacité du redoublement à la précocité de la décision : plus la mesure intervient tôt dans le cursus, plus le bénéfice pour les élèves est grand. La seconde croyance octroie au redoublement une efficacité différée dans le temps : lors de l'année supplémentaire les bases sont (re)construites ou solidifiées, ce qui permet aux élèves de « repartir du bon pied » et d'en tirer profit ultérieurement.

Sur la base de l'ensemble des résultats empiriques générés par cette recherche, nous pouvons tirer un certain nombre d'enseignements pour agir tout en gardant à l'esprit les propos de GOUPIL (1997, 121) considérant que « *le redoublement est un sujet où il y a encore place pour la recherche* ». En effet, si nous avons donné des indications de grande

prudence quant au recours à cette pratique pour venir en aide aux élèves faibles de cours préparatoire, il apparaît fructueux de poursuivre les investigations en les centrant sur d'autres niveaux d'enseignement et en les enrichissant par des études conduites à « grande échelle » d'une part, en appréhendant d'autres facettes de la décision (par exemple, l'analyse in situ des débats portant sur cette question dans les conseils de cycle ou de classe) d'autre part et, enfin, en prolongeant l'axe temporel pour apprécier les effets pédagogiques ou psychoaffectifs sur le long terme.

Ceci étant, nous avons appris qu'il était souhaitable de favoriser une plus large diffusion au sein de la communauté éducative des effets (positifs) très limités du redoublement. La sensibilisation des enseignants à la problématique d'une telle mesure n'est pas sans incidence sur leur pratique d'orientation : les actions d'information conduites dans le cadre de cette recherche ont eu un impact direct (concernant les écoles de l'échantillon) et indirect (concernant les écoles du département) quant à la baisse significative des taux de maintien liés au CP et au CE1. Il est probable qu'elles ont « semé le doute » et favorisé la réflexion individuelle et collective chez les enseignants. Lors de ces rencontres, nous avons constaté que nos interlocuteurs ne contestaient pas la valeur ou l'intérêt des recherches mais, la plupart du temps, en ignoraient l'existence. Or, nous considérons que l'apport de données objectivées peut servir l'action transformatrice mieux que ne le ferait un simple acte de foi. Ces débats favorisent d'une part une « fragmentation » et une fragilisation des croyances les plus ancrées fondées sur les expériences personnelle et professionnelle et, d'autre part, un élargissement de la réflexion habituellement centrée presque exclusivement sur les progrès des redoublants lors de leur seconde année ainsi qu'une prise de conscience des enjeux spécifiques d'une telle décision au cours préparatoire.

En effet, à ce niveau si déterminant et si emblématique du cursus scolaire, il apparaît primordial de « redoubler » de vigilance et de « faire en sorte » que le redoublement devienne une mesure exceptionnelle, de dernier recours, qu'elle soit prise de façon concertée « en toute connaissance de cause » tout en étant inscrite dans un réel projet individuel de formation : de façon concertée afin que l'enseignant de la classe ne puisse décider seul de l'avenir scolaire d'un élève, sur la base d'un jugement de son niveau

d'acquisitions (que nous savons « situé ») ; de manière constructive afin que cette année supplémentaire ne se réduise pas à une répétition à l'identique de l'année précédente. Nous ne pouvons ignorer les limites des actions d'information sur cette question du redoublement qui est en lien étroit avec les conceptions de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques des enseignants. À ce titre, nous considérons que la persistance du redoublement non seulement révèle « *un manque d'imagination pédagogique*[1] » mais témoigne aussi d'une certaine interprétation des objectifs assignés à (et par) l'École et du métier d'enseignant. C'est pourquoi nous pensons que les formations initiale et continue des enseignants et des responsables éducatifs s'enrichiraient à s'interroger spécifiquement sur les enjeux du redoublement, dont un traitement spécifique et intégré dans une perspective plus large pourrait éclairer la question des missions et de l'organisation de l'École.

Cependant, cette focalisation sur la pratique du redoublement ne doit pas être source de malentendus : il ne suffit pas de supprimer cette mesure dans l'arsenal des réponses institutionnelles face aux résistances de certains élèves aux apprentissages pour, de facto, être plus pertinent dans les aides apportées. Si le redoublement est en quelque sorte une mauvaise solution (une solution peu vertueuse dans le meilleur des cas) à un réel problème, le passage systématique en cours supérieur n'en est pas pour autant une décision satisfaisante dans le contexte actuel. Ce n'est pas en « maintenant » d'office dans un cursus-type tous les élèves que la prise en charge pédagogique de ceux qui sont en retrait sera plus efficace. Le caractère éventuellement « automatique » de la promotion pourrait être interprété de manière négative par les enseignants, de cours préparatoire en particulier, qui se sentiraient déresponsabilisés et remis en cause dans leur professionnalité. En reprenant à notre compte le titre d'un article de BROSSARD (1996), nous considérons que « *redoubler ou ne pas redoubler, la question n'est pas* (plus) *là* ».

---

[1] Expression empruntée à Marie DURU-BELLAT, extraite d'un entretien publié dans l'édition du 28 juin 2004 du journal L'Express, dans le cadre d'un dossier intitulé « Efficace, le redoublement ? ».

Nous devons œuvrer pour que ce sujet de controverse ne se pose plus en terme dichotomique (le redoublement ou le non-redoublement) en l'inscrivant dans une réflexion plus large sur la nécessaire prise en compte en continu des différences individuelles, ce qui a des incidences fortes tant sur l'organisation structurelle de l'École que sur les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants. Si le redoublement est banni, il faut en contrepartie assurer aux élèves une progression souple et continue tout au long de leur(s) parcours scolaire(s), en misant sur la différenciation pédagogique et sur la collaboration entre les enseignants (ce qui sous-tend les notions de collégialité et de co-responsabilité à l'égard des élèves). Cette continuité des apprentissages et ces parcours individuels de formation ne peuvent être raisonnablement mis en œuvre ni dans une institution scolaire qui se caractérise toujours par un découpage spatial (des classes), temporel (des années scolaires) et notionnel (des programmes), ni dans un enseignement qui résiste encore (trop) aux pratiques différenciées. C'est en ce sens que BLESS *et alii* (2005) plaident pour davantage de souplesse et de tolérance dans les écoles primaires afin de mieux accepter et de prendre en compte plus efficacement les différences flagrantes entre les enfants.

Pour l'heure, le chemin à parcourir pour constituer de réels groupes ou classes d'apprentissages constitués à partir des réelles compétences des élèves est escarpé, voire peu accessible. Nous préconisons dans un premier temps la constitution de regroupements de (ou par) cycle qui autorise chaque élève à progresser à son rythme en fonction de ses besoins, sans dramatisation excessive en cas de difficultés mais sans risquer l'ennui en cas de grande réussite. Tout en favorisant le travail en équipe des maîtres, cette nouvelle organisation favorise la mise en place de dispositifs d'aides adaptés, la mise en œuvre de pratiques d'enseignement différencié et la conception de réelles situations d'apprentissage. Ainsi le cycle 2, actuellement composé de trois niveaux d'enseignement distincts et dont le cours préparatoire constitue le noyau central, laisserait place à un « (re-)groupement » des apprentissages fondamentaux se référant à un unique référentiel de compétences et réfutant la notion de programme préétabli. De ce fait, ces regroupements de cycles constitueraient une première réponse à l'hétérogénéité (attendue) des élèves et permettraient de dépasser nombre de contradictions internes du système scolaire, parmi lesquelles la répétition d'une année scolaire entière alors même que des acquisitions ont été réalisées dans certains domaines. Il apparaît fructueux d'« opérationnaliser » cette notion de crédit formatif qui

autorise chaque élève à poursuivre des apprentissages dans un ou des domaines d'enseignement bien identifié(s), sans être pour autant pénalisé d'une année scolaire entière dans sa progression. Selon PAUL et son proche collaborateur (2004, 38), il s'agit de « *faire éclater cette unité dogmatique de notre système d'enseignement, un maître dans une classe pour une année scolaire, au profit d'une trinité, la complémentarité d'une équipe pédagogique, l'articulation d'un ensemble de compétences, la durée du cycle.* » Pour autant, ces nouvelles modalités d'organisation pédagogique n'éradiqueraient pas totalement ce virus persistant qu'est la pratique du redoublement, elles le rendraient probablement moins virulent et moins chronique.

Il est urgent d'agir et nous pouvons comprendre que certains chercheurs, devant tant d'inertie et d'incompréhension, proposent d'accélérer le processus de suppression du redoublement par des procédés que nous ne reprendrons cependant pas à notre compte[1]. Ce recours intempestif au redoublement, que les chercheurs condamnent dans leur ensemble, n'est pas sans rappeler d'autres pratiques sociales hors de la sphère éducative, en particulier l'usage constant (voire en constante évolution) dans notre pays des antidépresseurs (« les pilules du bonheur ») en contradiction avec de nombreuses recherches médicales qui mettent de plus en plus en doute l'efficacité et l'innocuité de certains psychotropes. Nombre d'éminents spécialistes de cette question ne décolèrent pas suite aux annonces et prises de positions récentes de plusieurs responsables politiques français faisant fi des résultats convergents des études empiriques. PAUL (2005) est parmi les plus virulents et son jugement est sans appel : « *Je trouve fort de café que les ministres méprisent tous les travaux conduits en la matière. C'est dramatique pour les chercheurs et pour les enfants.*[2] » Dans son récent « Avis » sur cette question, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2004, 4) propose une mesure radicale pour aider les équipes éducatives à s'interroger (plus et plus rapidement) sur l'efficacité d'une telle pratique : « *Il faudrait que les moyens, dégagés jusqu'ici par la prise en compte des redoublants au même titre que les autres élèves lors de l'allocation des dotations aux écoles et aux*

---

[1] Ainsi, pour changer les représentations et les attitudes des enseignants les plus sceptiques, Philippe PERRENOUD (1996) propose qu'ils soient invités à exercer leur métier un an ou deux dans un système d'enseignement ayant proscrit le redoublement.
[2] "Le redoublement en accusation", Le Monde de l'Éducation 332 (2005) : 12-14.

collèges, ne soient plus attribués qu'à l'issue de la négociation d'un projet alternatif prévoyant d'autres mesures de lutte contre les difficultés des élèves.[1] » Tout en reconnaissant qu'une telle mesure est délicate à mettre en œuvre, le Haut Conseil estime qu'elle est de nature à inciter le corps enseignant à n'envisager le redoublement que comme l'ultime recours qu'il doit être.

S'il est vrai que trop d'acteurs de terrain considèrent encore que le redoublement est une mesure utile, voire adéquate en cours préparatoire, nous devons prendre en compte l'absence de solutions de rechange réellement crédibles car devant être inscrites dans un fonctionnement du système scolaire quelque peu rigide. Dans ce cadre, la liberté de choix des enseignants apparaît limitée : idéologiquement favorables à une organisation du système éducatif centrée autour de l'élève, ils sont professionnellement conservateurs car attachés à une gestion « étriquée » des parcours scolaires[2]. Dès lors, si une réforme rendant caduque la pratique du redoublement apparaît souhaitable, elle « gagnerait » à être inscrite dans un ensemble de mesures visant à renforcer la continuité des apprentissages et à promulguer la différenciation de l'enseignement, ce qui invite à un réajustement de la conception de l'apprentissage : d'une conception orientée vers l'accumulation séquentielle des connaissances, nous devons privilégier la construction de la connaissance. À cet égard, HUTMACHER (1993, 90) considère que ce renversement de perspective rompt avec l'image dominante que l'école tend à se donner d'elle-même, « *celle d'une institution qui enseigne et où on apprend et non pas celle d'une institution qui évalue, juge et classe*. » Il apparaît crucial que s'élabore une réelle politique nationale en matière de redoublement, éclairée et accompagnée par des discours fermes et cohérents de la part des gouvernants et des responsables éducatifs, afin que les acteurs de terrain ne se sentent pas délaissés et démunis dans la prise en charge au quotidien d'élèves inscrits dans la grande difficulté scolaire, et ce dès le début de l'école élémentaire.

---

[1] Pour l'heure, « *l'allocation des moyens aux écoles et aux collèges en fonction, pour l'essentiel, de leur nombre d'élèves, quel que soit l'âge de ceux-ci, revient à favoriser relativement (ou pour le moins à ne pas pénaliser) les établissements qui font le plus redoubler.* » (HCéé, 2004, 3).

[2] François DUBET (2000, 409) considère que « *le sentiment d'immobilisme tient surtout au fait que le monde enseignant s'adapte aux contraintes du métier bien plus qu'il ne s'engage dans un changement maîtrisé, vécu comme le déroulement rationnel d'un projet.* »

Ainsi, quand nous tirons sur la « maille redoublement », c'est tout le « chandail enseignement » qui se « détricote » car cela invite à d'importantes clarifications conceptuelles et modifications structurelles. En ce sens, les acteurs et les décideurs de notre système éducatif doivent profiter d'une réflexion sur le redoublement pour promouvoir des changements importants de ses modalités de fonctionnement et inventer ce que CROZIER et FRIEDBERG (1977, 36) appellent judicieusement « *un nouveau construit d'action collective* ». Plutôt que de se demander dans quel sens devraient aller ces mesures et de définir dès à présent leurs modalités d'application, ne devrions-nous pas au préalable nous demander de quelle(s) réforme(s) a besoin le sens que nous désirons donner à notre École ?

Bibliographie

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 1994, 252 p.

ALLAL, Linda, CARDINET, Jean & PERRENOUD Philippe. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, 1978, 223 p.

ALLAL, Linda, SCHUBAUER-LÉONI, Maria-Luisa. Progression scolaire des élèves : le redoublement dans le contexte genevois. *Recherche en Éducation : théorie et pratique*, 1992, n° 11-12, p. 41-52.

AMES, Louise Bates. Retention in Grade Can Be a Step Forward. *Educational Digest*, 1981, Vol. 46, n° 7, p. 36-37.

ARRÈGLE, Jean-Luc. Les modèles linéaires hiérarchiques : 1. Principes et illustration. *M@n@gement*, 2003, Vol. 6, n° 1, p. 1-28.

ARRÈGLE, Jean-Luc, ULAGA, Wolgang. Les modèles linéaires hiérarchiques : 2. Une méthode privilégiée d'analyse des données collectées par *policy capturing*. *M@n@gement*, 2003, Vol. 6, n° 1, p. 29-48.

ARCHAMBAULT, Jean. Différencier la pédagogie et contrer le redoublement : d'abord une question de sens. *Vie pédagogique*, 2003, n° 28, p. 13-14.

BAIN, Daniel. Le redoublement : une mesure pédagogique efficace pour qui ? in *La recherche au service de l'enseignement* / sous la dir. de Daniel BAIN, Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, 1988, p. 57-72.

BAIN, Daniel, RASTOLDO, François & REY, Frédéric. Le redoublement en question(s). *La recherche*, 1992, n° 7, p. 52-62.

BALITEWICZ, Thomas. *The Long-Term Effects of Grade Retention*. Indiana, 1998, 18 p.

BALLION, Robert. *Les Consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock, 1982, 310 p.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 6e éd., Paris : PUF (coll. Le psychologue), 1991, 291 p.

BASTIN, Georges, ROOSEN, Antoine. *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : De Boeck Université, 1990, 143 p.

BÉARD, Jean-Claude, GARIN, Christine. *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*. Paris : Syros, 1994, 197 p.

BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. *Guide de l'enquête de terrain - Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Éditions La Découverte, 1997, 356 p.

BECKER, Howard. *Outsiders : studies in the sociology of deviance* (1963). Trad. J.- P. BRIAND & J.-M. CHAPOULIE, Paris : A.-M. Métaillé, 1985, 247 p.

BECKERS, Jacqueline. *Comprendre l'enseignement secondaire - Évolution, organisation, analyse.* Bruxelles : De Boeck Université, 1998, 264 p.

BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales - Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Les Éditions de Minuit, 1975, 347 p.

BERGIER, Bertrand. *Les affranchis - Parcours de réinsertion*. Paris : Éditions Desclée de Brouwer (Coll. « Sociologie clinique »), 1996, 232 p.

BEST, Francine. *L'échec scolaire.* Paris : PUF (coll. « Que sais-je ? »), 1997, 127 p.

BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes*, Paris : Nathan, 1992, 125 p.

BLESS, Gérard, BONVIN, Patrick & SCHÜPBACH, Marianne. *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Éditions Paul Haupt, 2005, 148 p.

BLOOM, Benjamin Samuel. *Human Characteristics and School Learning*. New-York : Mc Graw-Hill Book Compagny, 1976, 284 p.

BONARDI, Christine, ROUSSIAU, Nicolas & LARRUE, Janine. Approche sociocognitive d'une dynamique représentationnelle et de ses déterminants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1998, Vol. 2, n° 38, p. 12-34.

BONVIN, Patrick. The Role of Teacher Attitudes and Judgement in Decision-making : the case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2003, Vol. 2, p. 277-294.

BOUDON, Raymond. *L'inégalité des chances - La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Nouvelle édition revue et augmentée, Paris : Armand Colin, 1979, 398 p.

BOUDON, Raymond, BESNARD, Philippe, CHERKAOUI, Mohamed & LECUYER Bernard-Pierre. *Dictionnaire de sociologie*. 2e éd. Paris : Larousse-Bordas / HER, 1999, 279 p.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction - Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit, 1979, 670 p.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction - Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970, 279 p.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue.* 4e éd., Paris : Mouton, 1983, 357 p.

BRACEY, Gerald W. Not being promoted from kindergarten is like the death of parent. *Phi Delta Kappan*, 1986, Vol. 68, n° 245, p. 642-659.

BRAIS, Yves, GIROUX, Marie, SIMARD, Doris, TREMBLAY, Jacques & PAGE, Claude. *Le redoublement - État de la situation.* Jonquière, 1996, 35 p.

BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 1991, n° 108, p. 91-137.

BRESSOUX, Pascal. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, 1995, Vol. 36, p. 273-274.

BRESSOUX, Pascal, COUSTÈRE, Paul & LEROY-AUDOUIN, Christine. Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de Sociologie*, 1997, Vol. 38, p. 67-96.

BRESSOUX, Pascal, COUSTÈRE, Paul & LEROY-AUDOUIN, Christine. Les extensions des modèles multiniveau et leur application pour l'évaluation en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 1998, Vol. 21, n° 1, p. 39-59.

BRESSOUX, Pascal. Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. in *L'école, l'état des* savoirs / sous la dir. de Agnès VAN ZANTEN, Paris : Éditions La Découverte, 2000, 420 p.

BRESSOUX, Pascal. *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Grenoble : Université Pierre Mendès France (Laboratoire des Sciences de l'Éducation), 2000, 197 p., Rapport d'habilitation à diriger des recherches.

BRESSOUX, Pascal. *Évaluation bilan en fin de CM2 : étude des processus motivationnels liés aux acquisitions*. 2003, Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 47 p.

BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF (Coll. « Éducation et formation »), 2003, 190 p.

BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal. Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. in *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* / sous la dir. de Édouard GENTAZ & Philippe DESSUS, Paris : Dunod, 2004, 224 p.

BROSSARD, Luce. Redoubler ou ne pas redoubler, la question n'est pas là. *Vie pédagogique*, 1996, n° 101, p. 2.

BRYK, Anthony S., RAUDENBUSH, Stephen W. A Hierarchical Model for Studing School Effects. *Sociology of Education*, 1986, Vol. 59, n° 1, p. 1-17.

BURDEVET, Éliane. Comment les enseignants prennent-ils une décision de redoublement ? *Éducateur*, 1998, n° 5, p. 15-16.

BURNS, Robert. Methods for Individualizing Instruction. *Educational Technology*, 1971, n° 11, p. 55-56.

BYRNES, Deborah A. Attitudes of students, Parents and Educators toward Repeating a Grade. in *Flunking Grades - Research and Policies on Retention* / sous la dir. de Lorrie A. SHEPARD & Mary Lee SMITH, Bristol : Falmer Press, 1990, 244 p.

BYRNES, Deborah A, YAMAMOTO, Kaoru. Views of Grade Retention. *Journal of Research and Development in Education*, 1986, Vol. 20, n° 1, p. 14-19

CARROLL, John B. A model of school learning. *Teachers College Record*, 1963, n° 64, p. 723-733.

CASTELLANI, Gérard. *Les cycles scolaires à l'école primaire*. Paris : Albin Michel, 1993, 127 p.

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos, 1997, 112 p.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth & ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992, 253 p.

CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane. Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, 1992, n° 100, p. 5-18.

CHOLLET-REMVIKOS, Pascale, LEVASSEUR, Jacqueline. Avant et après les vacances, évolution des acquis des élèves - Évolution en fin de CE1 et début de CE2 - Évolution en fin de CM2 et début de sixième. *Les Dossiers*, 2004, n° 158.

CLARAPÈDE, Édouard. *L'école sur mesure*. Lausanne : Payot, 1920, 124 p.

CLERC, Françoise. *Comment réformer l'école ?* Paris : Hachette Éducation, 143 p.

Conseil Économique et Social. *Favoriser la réussite scolaire*. Paris : Les éditions des Journaux Officiels, 2002, 206 p., Rapport présenté par Mme Claude AZÉMA au nom de la section des affaires sociales.

COOK, Thomas D., CAMPBELL, Donald T. *Quasi experimentation, Design and Analysis Issues for field Settings*. Chicago : Rand Mc Nally, 1979, 405 p.

CORDIÉ, Annie. *Les cancres n'existent pas*. Paris : Éditions du Seuil, 1993, 293 p.

COURGEAU, Daniel, BACCAÏNI, Brigitte. Analyse multi-niveaux en sciences sociales. *Population*, 1997, n° 4, p. 831-864.

CRAHAY, Marcel. Échec des élèves, échec de l'école ? La Communauté française de Belgique en échec scolaire. *Recherche en Éducation : théorie et pratique*, 1992, n° 11-12, p. 3-40.

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1996, 332 p.

CRAHAY, Marcel. *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Éditions Labor, 1997, 93 p.

CRAHAY, Marcel. L'échec, un problème de culture pédagogique ? *Éducateur*, 1998, n° 5, p. 8-10.

CRAHAY, Marcel. *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, 1999, 371 p.

CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université, 2000, 452 p.

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* 2e éd., Bruxelles : De Boeck Université, 2003, 378 p.

CRAHAY, Marcel. Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 2004, n° 148, p. 11-23.

CRISAFULLI, Giuseppina, GUIDA, Cesarina, PERRÉARD-VITÉ, Anne & CRAHAY, Marcel. Stéréotypes du redoublement chez des enfants non-redoublants d'une école primaire genevoise. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2002, n° 5, p. 18-40.

CROISSANDEAU, Jean-Pierre. *Trente années d'éducation*. Paris : Éditions du Seuil, 1993, 210 p.

CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système - Les contraintes de l'action collective*. Paris : Les Éditions du Seuil, 1977, 550 p.

CUDDY, Marie-Élisabeth, FRANCE, Cynthia & DE VINCENTIS, Catherine. *The effect of grade retention upon the social and psychological adjustment of elementary children*. Boston, 1987, 12 p.

DAUPHIN, Laurence, TROSEILLE, Bruno. Les compétences générales des élèves en fin de collège. *Note Évaluation*, 2004, n° 04-09.

DELVAUX, Bernard. Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires. in *Jeunesse en société : la socialisation dans un monde en mutation* / sous la dir. de Guy BAJOIT, Bruxelles : De Boeck Université, 2000, 424 p.

DEMEUSE, Marc, MONSEUR, Christian. *Gérer l'hétérogénéité des élèves - Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, 2001, n° 7-8, p. 25-52, Rapport rédigé dans le cadre du programme SOCRATES III.3.1.

DETHEUX-JEHIN, Monique, KELLENS, Marie-Françoise. *Aper secondaire - Recherche en vue de l'amélioration des pratiques d'évaluation - bilan et d'une réduction des redoublements*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, 1992, Rapport final, 12 p.

DOHERTY, Gillian. *Zero to six : The Basis of School Readiness*. Ottawa : Human Resources Development Canada, 1997, 89 p.

DOISE Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 1992, XLV, n° 405, p. 189-195.

DRAELANTS, Hugues. L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein. *Esprit critique*, 2002, Vol. 4, n° 5, p. 1-14.

DUBET, François, MARTUCELLI, Danilo. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996, 361 p.

DUBET, François. Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. in *La justice du système éducatif* / sous la dir. de Denis MEURET, Paris : Larcier, Bruxelles : De Boeck Université, 1999, 249 p.

DUBET, François. Peut-on encore réformer l'école ? in *L'école, l'état des savoirs* / sous la dir. de Agnès VAN ZANTEN, Paris : Éditions La Découverte, 2000, 420 p.

DUBET, François. *Pourquoi changer l'école ?* Paris : Éditions Textuel (Coll. « Conversation pour demain » n° 15), 2001, 140 p.

DUBET, François. *L'école des chances - Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Éditions du Seuil et La République, 2004, 96 p.

DUCROS, Pierre, FINKELSZTEIN, Diane. *Innover - Pourquoi ? Comment ?* Grenoble : Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1988, 208 p.

DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain. De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège - 1. Évaluation de la procédure. *Les Cahiers de l'IREDU*, 1985, n° 42, 166 p.

DURU-BELLAT, Marie. *Le fonctionnement de l'orientation - Genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1988, 200 p.

DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain. *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF, 1993, 192 p.

DURU-BELLAT, Marie, JAROUSSE, Jean-Pierre & MINGAT, Alain. Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue Française de Sociologie*, 1993, Vol. 34, p. 43-60.

DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain. La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 1997, Vol. 38, p. 759-789.

DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. 2e éd., Paris : Armand Colin, 1999, 252 p.

DURU-BELLAT, Marie, DANNER, Magali, LE BASTARD-LANDRIER, Séverine & PIQUÉE, Céline. Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les Cahiers de l'IREDU*, 2003, n° 65, 178 p.

DURU-BELLAT, Marie, MONS, Nathalie & SUCHAUT, Bruno. Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans – L'éclairage des comparaisons entre pays. *Les Cahiers de l'IREDU*, 2004, n° 66, 158 p.

EISEMON, Thomas Owen. *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies.* Paris : UNESCO, 1997, 59 p.

EISENHART, Margaret A., SHRUM, Judith L., HARDING, Jan & CUTHBERT, Alex J. Teachers' beliefs : Definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 1988, Vol. 2, n° 1, p. 51-70.

ERBRING, Lutz, YOUNG, Alice A. Individuals and social structure : Contextual effects as endogenous feedback. *Sociological Methods and Research*, 1979, Vol. 7, p. 396-430.

ERNST, Bernard, RADICA, Kristel. Les élèves en difficulté au cycle d'observation : l'évolution des performances en français et en mathématiques. *Éducation et Formations*, 1993, n° 36, p. 79-85.

ERNST, Bernard, RADICA, Kristel. Évaluation au cycle d'observation (1989-1992). Cycle en trois ans, redoublement et autres mesures : quelle efficacité ? *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, 1994, n° 40.

EURYDICE. *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994, 172 p.

EURYDICE. *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1994, 120 p.

EURYDICE. *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 2002, 262 p.

FAGER, Jennifer, RICHEN, Rae. *When Students Don't Succeed : Shedding Light on Grade Retention*. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, 1999, 47 p.

FAUROUX. Roger. *Pour l'école*. Paris : Calmann-Levy : La Documentation française, 1996, 300 p., Rapport présenté au Premier Ministre et au ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

FENOUILLET, Fabien. Motivation et découragement. in *Manuel de psychologie de l'éducation et de la* formation / sous la dir. de Alain LIEURY, Paris : Dunod, 1996, 432 p.

FERRIER, Jean. *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation, 1999, 255 p., Rapport à Ségolène Royal, ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire.

FERRIER, Jean. L'avance et le retard scolaires à l'école élémentaire et au collège. *Cahiers de l'Éducation*, Paris : Berger-Levrault, 2003, n° 28, p. 9-18.

FESTINGER, Léon, KATZ, Daniel. *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*. Paris : PUF, 1974, 753 p.

FISCHER, Rudolf, HILDESCHMIDT, Anne, KLEBER, Eduard Werner, MEISTER, Hans & SANDER, Alfred. *Hauptschulversagen. Bedingungsanalyse und pädagogische Konsequenzen*. Saarbrücken : Arbeitskammer des Saarlandes, 1982.

FISKE, Edward B. *Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission - L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire -Éducation pour tous, Situations et tendances*. Paris : UNESCO, 1998, 50 p.

FLAMENT, Claude, ROUQUETTE, Michel-Louis. *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin, 2003, 175 p.

FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques.* 2e éd., Bruxelles : De Boeck Université, 1996, 247 p.

FURHMAN, Susan, CLUNE, William, ELMORE, Richard & SMITH, Marshall. *Repeating grades in school : current practice and research evidence*. The State University of New Jersey, 1990, 9 p.

GATHER-THURLER, Monica. Amener les enseignants vers une construction active du changement. *Éducation et recherche*, 1993, n° 2, p. 218-235.

GATHER-THURLER, Monica. Coopérer dans les équipes de cycles. *Vie pédagogique*, 2000, n° 114, p. 27-30.

GAYET, Daniel. *Les performances scolaires - Comment on les explique ?* Paris : L'Harmattan, 1997, 248 p.

GENELOT, Sophie. *Les dépenses et les pratiques éducatives et familiales*. Dijon, 2000, 106 p., Rapport réalisé pour la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves.

GERARD, François-Marie. L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 2001, vol. 24, n° 2-3, p. 53-77.

GERMAIN, Bruno. Les manuels et les méthodes. in *Le manuel de lecture au CP. Réflexions, analyses et critères de choix* / sous la dir. de Bruno GERMAIN, Isabelle Le GUAY & Nadine ROBERT, Paris : Éditions Savoir Lire, 2003, 288 p.

GHIGLIONE, Rodolphe, BEAUVOIS, Jean-Léon, CHABROL, Claude & TROGNON, Alain. *Manuel d'analyse de contenu*, Paris : Armand Colin, 1980, 159 p.

GIBERT, Fabienne, LEVASSEUR, Jacqueline & PASTOR, Jean-Marc. La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire. *Note Évaluation*, 2004, n° 04-10.

GILLY, Michel. *Maître - élève, rôles institutionnels et représentations.* Paris : PUF (Coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »), 1980, 300 p.

GLASS, Gene V. Integrating findings : The meta-analysis of Research. *Review of research in Education*, 1977, 5, p. 351-379.

GOLDSTEIN, Harvey. *Multilevel Statistical Models.* 2e éd., New York : Oxford University Press, 1995, 178 p.

GOUPIL, Georgette. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* 2e éd., Paris : Gaëtan Morin Éditeur, 1997, 350 p.

GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes en sciences sociales*. 9e éd., Paris : Dalloz, 1993, 870 p.

GRISAY, Aletta. Les mirages de l'évaluation scolaire (1) - Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 1984, Vol. 19, n° 5, p. 29-42.

GRISAY, Aletta. *Améliorer l'évaluation - bilan à l'école primaire : la recherche APER fait chuter les taux de retard scolaire*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, 1988, 20 p.

GRISAY, Aletta. Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6e et 5e. *Les Dossiers*, 1993, n° 32.

GRISAY, Aletta. Évaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 2001, n° 7-8, p. 129-151.

GUIMARD, Philippe. Les différences individuelles en fin de grande section de maternelle et en début cours préparatoire : une approche descriptive. *Psychologie & éducation*, 1997, n° 28, p. 45-54.

GUO, Guang, ZHAO, Hongxin. Multilevel Modeling for Binary Data. *Annual Review of Sociology*, 2000, Vol. 26, p. 441-462.

HARTER, Susan, The perceived competence scale for children. *Child Development*, 1982, Vol. 53, p. 87-97.

HECKMAN, James. Varieties of Selection Bias. *American Economic Review*, 1990, Vol. 80, p. 313-318.

HECKMAN, James. Matching as an econometric evaluation estimator. *The Review of Economic Studies*, 1998, Vol. 65, p. 261-295.

HEUCHENNE, Christian. Effets des erreurs de cité d'un traitement. *Mathématique, Informatique et Sciences humaines*, 1993, 31e année, n° 122, p. 5-19.

HOLMES, C. Thomas, MATTHEWS, Kenneth M. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 1984, Vol. 54, n° 2, p. 225-236.

HOLMES, C. Thomas. Grade level Retention Effects : A Meta-analysis of Research Studies. in *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* / sous la dir. de Lorrie A. SHEPARD & Mary Lee SMITH, Bristol : Falmer Press, 1990, p. 16-33.

HOSMER, David W, LEMESHOV, Stanley. *Applied Logistic Regression*. 2e éd., New York : John Wiley & Sons, 2000, 375 p.

HOWELL, David C. *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université, 1998, 821 p.

HUTMACHER, Walo. L'école a besoin d'échec. in *Échec scolaire et illettrisme* / sous la dir. de Jean-Pierre FRAGNIERE & Anne COMPAGNON, Cahier de l'École d'Études Sociales et Pédagogiques, Lausanne : ESSP, 1992, n° 14, 145 p.

HUTMACHER, Walo. 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° 36. Genève : Service de la recherche sociologique, 1993, 165 p.

HUTMACHER, Walo. Vos enfants redoublent. - À qui la faute ? *Construire*, 2003, n° 24, p. 77-79.

IEA. *International Report : IEA's Study of Ready Literacy Achievement in Primary Schools*. Chesnut Hill, MA : Boston College, 2003, 386 p.

IMBERT, Francis. *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF Éditeur, 2004, 256 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. in *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* / sous la dir. de Éric PLAISANCE, Paris : Éditions du CNRS, 1985, 213 p., Actes du colloque franco-suisse du 9-12 janvier 1984.

JACKSON, Anthony W., DAVIS, Gayle Andrews. *Turning Points 2000 : Educating Adolescents in the 21 st Century*. New York : Teachers College Press, 2000, 267 p., A Report of Carnegie Corporation of New York.

JACKSON, Gregg B. The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Education*, Vol. 45, n° 4, 1975, p. 613-635.

JAROUSSE, Jean-Pierre, LEROY-AUDOUIN, Christine. Les nouveaux outils d'évaluation : quel intérêt pour l'analyse des « effets-classe » ? in *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives* / sous la dir. de Jean BOURDON & Claude THÉLOT, Paris : CNRS Éditions, 1999, 318 p.

JAROUSSE, Jean-Pierre, LEROY-AUDOUIN, Christine. Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée. *Les Cahiers de l'IREDU*, 2001, n° 63, 160 p.

JEANTHEAU, Jean-Pierre, MURAT, Fabrice. Observation à l'entrée du CP des élèves du « panel 1997 ». *Note d'information*, 1998, n° 40.

JIMERSON, Shane R., CARLSON, Betty, EGELAND, Byron & SROUFE, L. Alan. A prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade retention. *Journal of School Psychology*, 1997, Vol. 35, p. 3-25.

JIMERSON, Shane R., ANDERSON, Gabrielle E. & WHIPPLE, Angela. Winnig the Battle and Losing the War : Examing the Relation between Grade Retention and Dropping out of High School. *Psychology in the Schools*, 2002, Vol. 39, n° 4, p. 441-457.

JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris : PUF (Coll. « Sociologie d'aujourd'hui »), 1989, 424 p.

JOUTARD, Philippe, THÉLOT, Claude. *Réussir l'École : Pour une politique éducative*. Paris : Éditions du Seuil (Coll. « L'épreuve des faits »), 1999, 277-[12] p.

JULIEN, Anne. *Le redoublement au primaire : État des connaissances et recommandations pour en faire un meilleur usage*. Québec : Commission de la CHAUDIÈRE - ÉTCHEMIN, Direction régionale de Québec & Ministère de l'Éducation nationale de Québec, 1996, 80 p.

JULIEN, Anne. Le programme PAIR : un moyen d'aider les élèves redoublants du primaire. *Vie pédagogique*, 2000, p. 52-54.

JUNGHANS, Pascal. *La fracture scolaire*. Paris : Éditions La Découverte : Syros, 1997, 250 p.

KAGAN, Spencer. Readiness Past, Present and Future : Shoping the Agenda. *Young children*, 1992, p. 48-53.

KARWEIT, Nancy L. *Grade Retention Prevalence, Timing and Effects*. Baltimore : Center of Research on the Educational of Students Placed At Risk, 1999, 120 p., Report n° 33.

KERLINGER, Frederick Nichols. *Foundations of Behavorial Research*, New York : Holt, Rinehart & Winston, 1974, 741 p.

KULIK, James A., KULIK Chen-Lin. Effects on accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 1984, Vol. 54, p. 409-425.

LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires - Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école*. Lyon : PUL, 1993, 310 p.

LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard : Le Seuil (Coll. Hautes études), 1995, 297 p.

LANDSHEERE, Gilbert (de). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF, 1979, 335 p.

LANDSHEERE, Gilbert (de). *Évaluation continue et examens - Précis de docimologie*. Paris : Nathan, Bruxelles : Labor, 1980, 286 p.

LANDSHEERE, Gilbert (de). *L'évaluation formative au service d'une école sans échec. Synthèse de la phase 1996-1997 de la recherche en pédagogie « Une école sans échec. Implantation de pratiques d'évaluation formative dans les classes d'école primaire. »* Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1997, Informations pédagogiques, n° 38, 14 p.

LANGEVIN, Louise, DUBÉ, France. *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*. Montréal : Université du Québec, 1997, 30 p.

LANGEVIN, Louise, DUBÉ, France. *Témoignages de quelques parents au sujet du redoublement scolaire de leur enfant*. Montréal : Université du Québec, 1997, 19 p.

LANGOUET, Gabriel, PORLIER, Jean-Claude. *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*. Paris : ESF Éditeur, 1989, 227 p.

LAPORTE, Danielle, DUCLOS, Germain & GEOFFRY, Louis. *Du côté des enfants : quitte ou double ou que penser du redoublement d'une année scolaire*. Montréal : Édition de l'Hôpital Ste-Justine, 1990, 290 p.

LAUTREY, Jacques. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF, 1980, 283 p.

LAVEAULT, Dany, GRÉGOIRE, Jacques *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. 2e éd., Bruxelles : De Boeck Université, 2002, 377 p.

LEBLANC, Jacinthe. *Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire*. Thèse du département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, 1991.

LEBLANC, Jacinthe. *Le plan de rééducation individualisé (PRI). Une approche prometteuse pour éviter le redoublement*. Montréal : Chenelière / Mc Graw-Hill Éditeurs, 2000, 156 p.

LEBOULANGER, Michèle. Le *redoublement au collège - Des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique*. Troyes : Centre Départemental de Documentation Pédagogique de l'Aube, 1995, 86 p.

LEBRUN, François, QUENIART, Jean & VENARD, Marc. *Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France - De Gutenberg aux Lumières (1480-1789)*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981, Tome II, 669 p.

LECLERCQ, Jean-Michel. *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. Paris : La Documentation française, 1993, 142 p.

LEGRAND, Louis. Les cycles… à quelles conditions ? *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 310, p. 50-52.

LEGRAND, Louis. *Les politiques de l'éducation*. 3e éd., Paris : PUF, 1995, 126 p.

LEINHARDT, Gaea. Transitions rooms : Promotion, maturation or reducing education ? *Journal of Educational Psychology*, 1980, Vol. 72, n° 1, p. 55-61.

LEROY-AUDOUIN, Christine, MINGAT, Alain. *L'école primaire rurale en France : structures des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Dijon : IREDU, 1995, 51 p., Rapport à la Direction de la Prévision du Ministère de l'Économie.

LÉVINE, Jacques. Le défi de l'hétérogénéité : un plaidoyer pour le milieu de la classe. in *Fin de siècle : Quelle école ?* / sous la dir. de René GUTH, 1995, Paris : Les Cahiers du Groupe de Recherche et d'Action Pédagogique des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, 334 p.

MABILON-BONFILS, Béatrice, SAADOUN, Laurent. *Sociologie politique de l'école*. Paris : PUF (coll. Éducation et formation), 2001, 246 p.

MALLET, Pascal. *Fonctionnement psychosocial des élèves en fin de 3e*. 2005, Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (à paraître).

MALRIEU, Philippe. L'échec scolaire, une genèse compliquée. in *L'échec scolaire, « doué ou non doué » ?* / sous la dir. de Jacques MILHAU, 1974, Paris : Éditions sociales, 333 p.

MALTAIS, Claire, HERRY, Yves. Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 1997, Vol. 25, n° 2, p. 56-89.

MANGEZ, Éric. Au premier degré : réformer la réforme. *La revue Nouvelle*, 2001, n° 5, p. 30-45.

MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales*. Paris : PUF (Coll. « Que sais-je »), 1998, 126 p.

MAZARD, Claire. *Le redoublant*. Paris : Éditions Nathan (Coll. Pocket Junior), 1992, 70 p.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre… oui mais comment*. Paris : ESF, 1987, 193 p.

MERLE, Pierre. *L'évaluation des élèves - Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF, 1996, 323 p.

MERLE, Pierre. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF (Coll. « Que sais-je »), 1998, 127 p.

MÉTOUDI, Michèle, DUCHAUFFOUR, Hervé. *Des manuels et des maîtres*. Paris : Éditions Savoir lire, 2001, 192 p.

MEURET, Denis. Que serait un système éducatif juste ? in *Le pilotage des systèmes éducatifs. Une étude des mécanismes de pilotages des systèmes éducatifs au sein des États-Membres de l'Union Européenne, 1997*, Rapport relatif au colloque organisé à Liège, du 5 au 8 novembre 1997.

MIGEON, Michel. *La réussite à l'école - Quelques propositions*. Paris : CNDP, 1989, 94 p., Rapport à Lionel Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

MINGAT, Alain. Évaluation analytique d'une action ZEP au CP. *Les Cahiers de l'IREDU*, 1983, n° 37, 120 p.

MINGAT, Alain. Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 1991, n° 95, p. 47-63.

MINGAT, Alain. Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue Française de Sociologie*, 1991, Vol. 32, p. 515-549.

MINGAT, Alain, SUCHAUT, Bruno. Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle. *Les Cahiers de l'IREDU*, 1994, n° 56, 226 p.

MINGAT, Alain, SUCHAUT, Bruno *Les systèmes africains - Une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck Université, 2000, 308 p.

Ministère de l'Éducation nationale. Les élèves de quinze ans - Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA). *Note d'information*, 2001, n° 01-52.

Ministère de l'Éducation nationale. Les élèves de CM1 - Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS), *Note d'information*, 2003, n° 03-22.

Ministère de l'Éducation nationale. Dix-huit questions sur le système éducatif - Synthèse des travaux de la DEP. *Éducation & formations*, décembre 2003, n° 66.

Ministère de l'Éducation nationale. Public-privé, quelles différences ? *Éducation & formations*, juin 2004, n° 69.

Ministère de l'Éducation nationale. Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ? *Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé)*, décembre 2004, n° 14, 4 p.

MOLINER, Pascal. Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1993, n° 20, p. 5-14.

MONTAGNER, Hubert. *En finir avec l'échec à l'école - L'enfant : ses compétences et ses rythmes*. Paris : Bayard Éditions, 1996, 308 p.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. 2e éd., Paris : PUF, 1976, 506 p.

MUGNY, Gabriel, CARUGATI, Felice. *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Paris : Cousset / Delval, 1985, 229 p.

NACUSON, Sall H., KETELE, Jean-Marie (de). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation*, 1997, vol. 19, n° 3, p. 119-142.

NORTON, M. Scott. Practical alternatives to student retention. *Contemporary Education*, 1990, Vol. 61, n° 4, p. 204-208.

OCDE. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie - Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : Les éditions de l'OCDE, 2001, 343 p.

OCDE. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Les éditions de l'OCDE, 2003, 496 p.

OSTROWSKI, Patricia Maslin. *Twice in One Grade : A false solution. A review of the pedagogical pratice of grade retention in elementary schools : What do we know ? Should the pratice continue ?* Rhode Island State Department of Education, 1987, 50 p.

OWINGS, William A., MAGLIARO, Susan. Grade retention : A history of failure. *Educational Leadership*, 1998, Vol. 56, n° 1, p. 86-88.

PARADIS, Louise, POTVIN, Pierre. Le redoublement : un pensez-y bien. Une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, 1993, n° 85, p. 13-14, 43-46.

PASEC. *Le redoublement : Pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal - Les résultats de cohorte du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*, Dakar, 2003.

PAUL, Jean-Jacques. *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF, 1996, 127 p.

PAUL, Jean-Jacques. Le redoublement à l'école : une maladie universelle ? *International Review of Education*, 1997, vol. 43, n° 5-6, p. 611-627.

PAUL, Jean-Jacques. Le redoublement à la lumière d'une approche comparative. *Éducations*, 1999, n° 20, p. 40-47.

PAUL, Jean-Jacques, TRONCIN, Thierry. *Les apports de la recherche sur l'impact des stratégies de traitement des difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Dijon : IREDU, 2004, 43 p., Rapport réalisé pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

PERRÉARD-VITÉ, Anne. Et eux, qu'en disent-ils ? *Éducateur*, 1998, n° 5, p. 11-14.

PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. 2e éd., Genève : Droz, 1995, 346 p.

PERRENOUD, Philippe. Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Éduquer et Former, Théories et Pratiques*, 1996, n° 5-6, p. 3-30.

PERRENOUD, Philippe. La triple fabrication de l'échec scolaire. *Revue Française de Psychologie*, 1998, n° 34, p. 237-245.

PERRENOUD, Philippe. Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation. *Éducateur*, 1998, n° 14, p. 23-29.

PERRENOUD, Philippe. Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire ! *Éducateur*, 1999, n° 9, p. 28-33.

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 4e éd., Paris : ESF Éditeur, 2000, 207 p.

PERRENOUD, Philippe. Réformer l'école sans la briser : de la décision autoritaire au pilotage négocié. *Éducateur*, 2000, n° 8, p. 40-44.

PERETTI, André (de). *Controverses en éducation.* Paris : Hachette Éducation, 1993, 380 p.

PETERSON, Sarah, DEGRACIE, James S. & AYABE, Carl R. A longitudinal study of the effects of retention / promotion on academic achievement. *American Educational research Journal*, 1987, Vol. 24, n° 1, p. 107-118.

PIAGET, Jean. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Éditions Denoël, 1972, 174 p.

PIERREHUMBERT, Blaise, PLANCHEREL, Bernard, ZANONE, F. & KAUER-TCHICALOFF, C. Image de soi et échec scolaire, *Bulletin de psychologie*, 1988, Vol. 41, n° 384, p. 333-345.

PIERREHUMBERT, Blaise. « J'aimerais aimer l'école… » Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire. in *Échec à l'école. Échec de l'école* / sous la dir. de Blaise PIERREHUMBERT, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1992, p. 177-212.

PIERREHUMBERT, Blaise, RANKIN, Kelly. Image de soi et cursus scolaire : une investigation basée sur la technique du Q-SORT. *Revue de psychologie appliquée*, Vol. 40, n° 3, 1990, p. 357-377.

PINI, Gianreto. Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublements vus par les enseignants. *Éducation et recherche*, 1991, n° 3, p. 255-272.

PIQUÉE, Céline, SUCHAUT, Bruno. *Effets d'une action d'accompagnement familial et scolaire sur les acquisitions des élèves en lecture en cours préparatoire : l'évaluation du « Coup de pouce » de Colombes*. Dijon : IREDU, 2002, 116 p., Rapport réalisé pour l'association « Pour favoriser une école efficace ».

PLATONE, François. Transformer les pratiques pour démocratiser l'enseignement. *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP, 1999, n°s 46-47, 295 p.

PORTNER, Alain. Mon enfant redouble, c'est grave, docteur ? *Construire*, 1998, n° 21, p. 11.

POTVIN, Pierre, DESLANDES, Rollande & LECLERC, Danielle. Variables prédictives de redoublement au premier cycle primaire, chez les élèves de maternelle. *Science et comportement*, 2000, Vol. 28, n° 3, p. 99-115.

POULIOT, Louisette, POTVIN, Pierre. La puce à l'oreille au sujet du redoublement. *Vie pédagogique*, 2000, n° 116, p. 49-53.

POUPART, Jean. Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 1993, Vol. 7-8, n°s 3-4, p. 163-173.

POUPART, Jean, GROULX, Lionel, MAYER, Robert, DESLAURIERS, Jean-Pierre, LAPERRIÈRE, Anne & PIRES, Alvaro. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Paris : Gaëtan Morin Éditeur, 1997, 405 p.

PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France (1800 - 1967)*. Paris : Armand Colin, 1968, 524 p.

PROST, Antoine. *Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France - L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981, Tome IV, 729 p.

PROST, Antoine. L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation. in *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* / sous la dir. de Éric

PLAISANCE, Paris : Éditions du CNRS, 1985, 213 p. Actes du colloque franco-suisse du 9-12 janvier 1984.

PRZESMYCKI, Halina. *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation, 1991, 159 p.

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 1995, 288 p.

RANJARD, Patrice. *Les profs suicident la France*. Paris : Robert Jauze, 2003, 191 p.

RAUDENBUSH, Stephen W, BRYK, Anthony S., CHEON, Yuk Fai & CONGDON, Richard. *HLM 5 : Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL : Scientific Software International, 2000, 305 p.

RAULT, Alain. *Échecs et difficultés scolaires*. Paris : PUF, 1987, 125 p.

RAVON, Bertrand. *L'« échec scolaire » - Histoire d'un problème public*. Paris : In-press, 2000, 380 p.

RAY, Jean-Claude. *Application de modèles multiniveaux à la mesure du lien entre générosité des transferts sociaux et les gains d'activité des jeunes adultes européens*. Differdange : CEPS / INSTEAD, 2002, n° 133, 58 p. Document PSELL (Panel socio-économique des ménages « Liewen zu Lëtzebuerg »).

RAYOU, Patrick, VAN ZANTEN, Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard, 2004, 301 p.

REPUSSEAU, Jean. *Bons et mauvais élèves - Le complexe de Möbius*. Paris : Casterman (Coll. « Orientation / Enfance - Éducation - Enseignement »), 1978, 178 p.

RIVIERE, Robert. *L'échec scolaire est-il une fatalité ?* Paris : Éditions Hatier, 1991, 213 p.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole, JULIEN, Raymond. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, 1994, 46 p.

ROCHER, Thierry, COSNEFROY, Olivier. Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducations & formations* (à paraître), 2005, n° 70.

RODERICK, Melissa, NAGAOKA, Jenny, BACON, Jen & EASTON John. *Passing, Retention, and Achievement Trends Among Promoted and Retained Students 1995-1999*. Chicago, 2000, 61 p.

ROGERS, Carl. *Hommes et techniques*, 1959, n° 169, p. 87-89.

ROGERS, Karen B., KIMPSTON, Richard D. Acceleration : What we Do vs What we Know. *Educational Leadership*, 1992, Vol. 50, n° 2, p. 58-61.

ROSENTHAL, Robert, JACOBSON, Leonore. *Pygmalion à l'école - L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai : Casterman, 1983, 293 p.

ROSS, Lee. The intuitive psychologist and his shortcomings : distorsions in the attribution process. in *Advances in experimantal social psychology* / sous la dir. de Leonard BERLOWITZ, New-York : Academic Press, 1977, Vol. 10, p. 173-220.

ROTHSTEIN, Vivian L. Retention : *Helpful or Harmful ? A Look of How or If Grade Retention Affects Children in School*. New-York, 2000, 25 p.

ROUSVOAL, Jacques. Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 1997, n° 79, p. 15-34.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. in *Perspectives of Curriculum Evaluation* / sous la dir. de Ralph Winfred TYLER, Robert GAGNE M. & Michael SCRIVEN, Chicago : Rand Mc Nally & Compagny, 1967, 83 p.

SEIBEL, Claude, LEVASSEUR, Jacqueline. Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire. *Éducations & formations*, 1983, n° 2, p. 3-21.

SEIBEL, Claude. Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, 1984, n° 67, p. 7-28.

SELIGMAN, Martin E.P., ABRAMSON, Lyn Y. & TEASDALE, John D. Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *The Journal of Abnormal Psychology*, 1978, n° 877, p. 49-74.

SHEEHAN, Robert J. Retainaing Children in Grade. *Childhood Education*, 1993, Vol. 70, n° 1, p. 38-43.

SHEPARD, Lorrie A., SMITH, Mary Lee. *Flunking Grades - Research and Policies on Retention*. Bristol : Falmer Press, 1990, 244 p.

SMITH, Mary Lee. Teachers' Beliefs about Retention. in *Flunking Grades - Research and Policies on Retention* / sous la dir. de Lorrie A. SHEPARD & Mary Lee SMITH, Bristol : Falmer Press, 1990, 244 p.

SNIJDERS, Tom A.B., BOSKER, Roel J. *Multilevel Analysis - An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London : Sage Publications, 1999, 266 p.

ST-PIERRE, Marc. Combien faudra-t-il de réformes pour changer une seule école ? *Vie pédagogique*, 2000, n° 116, p. 53-56.

STEGEN, Pierre. *Quelques éléments du contexte dans lequel s'est implantée la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire*. Liège, 1994, Rapport d'une recherche commanditée par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique.

SUCHAUT, Bruno. La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'Année de la recherche en éducation*, 1996, p. 123-153.

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques, 1999, 222 p.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien - Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 1999, 575 p.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. L'école change, la classe reste. *Sciences Humaines*, 2000, n° 111, p. 21-29.

TERRAIL, Jean-Pierre. *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute, 2002, 348 p.

THÉLOT, Claude. *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française, 2004, 150 p., Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présenté au Premier Ministre et au Ministre de la Jeunesse et de l'Éducation nationale et de la Recherche.

THÉLOT, Claude, VALLET Louis-André. La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique*, 2000, Vol. 334, n° 4, p. 3-32.

TYACK, David B., CUBAN, Larry. *Thinkering Toward Utopia : A Century of Public School Reform*. Cambridge : Haward University Press, 1995, 179 p.

THOMPSON, Charles L., KOLB, Elizabeth F. *Research on Retention and Social Promotion : Synthesis and Implications for Policy*. Chapel Hill : The North Carolina Education Research Council, 1999, 12 p.

THOMPSON, Charles L., CUNNINGHAM, Elisabeth K. Retention and Social Promotion : Research and Implications for Policy. *Eric Clearinghouse on Urban Education*, 2000, n° 161, 4 p.

UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation : Le droit à l'éducation - Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris : UNESCO, 2000, 182 p.

UNESCO. *Recueil de données mondiales sur l'Éducation 2003 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO, 2003, 129 p.

UNICEF. *La situation des enfants dans le monde – Éducation*. New York : UNICEF, 1999, 141 p.

VANISCOTTE, Francine. *Les écoles de l'Europe - Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris : INRP (Coll. « Horizons pour la formation »), 1996, 351 p.

VERMEIL, Catherine, VERMEIL, Guy. *Le lièvre et la tortue : adapter l'école à la diversité des élèves*. Paris : Éditions Stock : Laurence Pernoud, 1986, 247 p.

VERMEIL, Guy. *Le retard scolaire - Retard vrai ou maturité décalée*. Paris : Éditions Ellipses (Coll. « Vivre et comprendre »), 1999, 96 p.

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 3e éd., Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2003, 240 p.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John & FISH, Richard. *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Trad. P. FURLAN, Paris : Éditions du Seuil, 1975, 190 p.

WEBER, Max. *Économie et société* (1922). Trad. J. CHAVY & E. DAMPIERRE (de), Paris : Librairie Plon, 1971, 650 p.

WEICK Karl E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Sciences Quaterly*, 1976, Vol. 21, p. 1-19.

WILLIAMS, Karen A. *What Research Says about Grade Retention and Academic Achievement*. Illinois, 1985, 7 p.

ZACCHARY, Marie-Denise, DUPRIEZ, Vincent & VANDENBERGHE, Vincent. Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement de base au moyen de l'enquête TIMSS. in *Les conditions de la croissance régionale*, 2000, 75 p., Actes du XIVe congrès des économistes belges de langue française, Commission capital humain et croissance régionale.

YAMAMOTO, Kaoru. Children Under Stress : The Causes and Cures. *Familly weekly*, 1980, p. 6-8.

YAMAMOTO, Kaoru, BYRNES, Deborah A. Primary Children's Ratings of the Stressfulness of Experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 1987, Vol. 2, n° 2, p. 117-121.

ZEBANGO, Habata Marlène. *Analyse des décisions du redoublement au CP2 au Togo*. Mémoire de DEA sous la direction d'Alain MINGAT, Université de Bourgogne, 1990, 87 p.

ZIEGLER, Suzanne. Repeating a grade in elementary school : What does research say ? *School Educative Education*, 1992, p. 42-47.

ZIEGLER, Suzanne. Promotion de la réussite scolaire : Les méthodes éprouvées. *Connexions*, 1999, Vol. 2, n° 2, 12 p.

Liste des tableaux

Tableau 1 : La proportion de redoublants en primaire dans plusieurs pays du monde (année 2000) 57
Tableau 2 : Le passage de classe durant la scolarité primaire dans quelques pays européens (année scolaire 2000-2001) 71
Tableau 3 : La proportion d'élèves en retard scolaire en France, à l'école élémentaire et au collège (secteurs public et privé) 74
Tableau 4 : Le pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois à l'école élémentaire ou au collège (comparaison panel 1995 / panel 1989) 81
Tableau 5 : L'impact du retard scolaire et du redoublement sur les résultats aux épreuves d'évaluation de CE2 en 2003 83
Tableau 6 : La répartition de la population (%) des élèves de CM2 sur l'échelle de compréhension en fonction du cursus élémentaire 84
Tableau 7 : L'impact du redoublement à l'école élémentaire sur les résultats aux épreuves d'évaluation de 6e en 1995 86
Tableau 8 : La répartition de la population (%) des élèves de 3e générale sur l'échelle de compétences générales en fonction du cursus élémentaire et secondaire 87
Tableau 9 : Les trajectoires scolaires, en pourcentage du nombre d'élèves, selon le critère d'âge à l'entrée en 6e 89
Tableau 10 : L'impact du redoublement sur le niveau de qualification atteint et le diplôme le plus élevé obtenu 90
Tableau 11 : L'impact du redoublement sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3e générale pour la classe de seconde générale et technologique 95
Tableau 12 : La répartition des redoublants du CP, selon leur origine sociale et leur nationalité 97
Tableau 13 : Les pourcentages d'élèves entrés en 6e en 1989 ayant redoublé au moins une fois du CP à la terminale 98
Tableau 14 : Les pourcentages d'élèves aux deux niveaux les plus contrastés en compréhension de l'écrit (PISA) 115
Tableau 15 : La dépense moyenne annuelle par élève, en 2002, dans l'enseignement primaire et secondaire 121
Tableau 16 : Les sureffectifs dûs aux redoublements, de l'école maternelle jusqu'au collège 122
Tableau 17 : La répartition des élèves en dernière année de collège 123

Tableau 18 : Les dépenses supplémentaires générées par les redoublements 124
Tableau 19 : Les dépenses familiales moyennes par élève selon les niveaux d'enseignement (au prix de 2002) 128
Tableau 20 : L'ampleur de l'effet du redoublement sur une série de variables-critères 135
Tableau 21 : L'effet à moyen et à long terme du redoublement sur les performances académiques 136
Tableau 22 : L'évolution comparative, entre juin et décembre d'une même année civile, des performances des élèves faibles, redoublants (RD) ou non (NRF). 138
Tableau 23 : Les études comparant l'effet du redoublement, accompagné ou non, selon l'année d'étude de la décision (versus la promotion) 140
Tableau 24 : La comparaison des scores de lecture de redoublants et de promus faibles ayant bénéficié tous deux d'un accompagnement individualisé 141
Tableau 25 : L'impact du retard scolaire sur le sentiment de performance en fin de 3e ... 149
Tableau 26 : Les pourcentages d'élèves du second degré en retard d'au moins deux ans dans quelques académies de la métropole 166
Tableau 27 : Les attitudes des enseignants genevois de l'enseignement primaire face au redoublement 171
Tableau 28 : L'appréciation globale du redoublement par les enseignants québécois du primaire 172
Tableau 29 : Les enfants non-redoublants parlent de l'utilité et des motifs du redoublement 183
Tableau 30 : Les adjectifs associés aux redoublants (cités par des enfants genevois scolarisés en quatrième année de primaire) 185
Tableau 31 : Les domaines explorés par les épreuves proposées aux élèves 234
Tableau 32 : Les demandes d'entretiens auprès des enfants et des familles 253
Tableau 33 : La répartition par sexe et par niveau (ou statut) scolaire des enfants concernés par les entretiens 254
Tableau 34 : Une application de la méthode d'appariement par probabilité prédite : l'évolution des acquisitions pendant les vacances estivales 281
Tableau 35 : Les caractéristiques de l'échantillon de septembre 2002 285
Tableau 36 : La répartition des structures sociales (niveau d'études des parents) chez les élèves affectés ou non par un redoublement au CP 287
Tableau 37 : La répartition des structures sociales (PCS des parents) chez les élèves affectés ou non par un redoublement au CP 288

Tableau 38 : L'adhésion des familles au principe du redoublement 290
Tableau 39 : Les personnes (autres que l'enseignant de la classe) sollicitées par les familles pour un conseil relatif à une proposition de redoublement 291
Tableau 40 : Des positions de principe socialement différenciées..... 293
Tableau 41 : La place centrale du CP chez les familles 295
Tableau 42 : Les familles et le redoublement au CP 296
Tableau 43 : Les principales caractéristiques des enseignants de CP 300
Tableau 44 : Le recours au redoublement chez les enseignants de CP (pratiques déclarées) 301
Tableau 45 : Les raisons invoquées par les enseignants proposant parfois un redoublement 302
Tableau 46 : La « capacité » du redoublement à combler les lacunes des élèves 305
Tableau 47 : La « capacité » du passage en CE1 à combler les lacunes des élèves faibles 306
Tableau 48 : La meilleure décision à prendre pour un élève de CP en difficulté de lecture 307
Tableau 49 : La prise en compte pédagogique des redoublants de cours préparatoire 308
Tableau 50 : Les actions conduites dans les écoles auprès des élèves en difficulté au CP322
Tableau 51 : Les suggestions des directeurs d'école pour aider les élèves de CP 324
Tableau 52 : Les directeurs et l'opportunité d'un débat sur le redoublement dans l'école326
Tableau 53 : La signification du mot « redoubler » chez les enfants 346
Tableau 54 : La peur de redoubler au CP chez les enfants promus au CE1..... 347
Tableau 55 : Les motifs du redoublement chez les non-redoublants 349
Tableau 56 : Les arguments des enfants sur le caractère de gravité ou non du redoublement 350
Tableau 57 : Les arguments des enfants sur le caractère juste ou non du redoublement .. 353
Tableau 58 : Les réactions « imaginées » des enfants à une décision de redoublement ... 355
Tableau 59 : Ce que pensent les non-redoublants d'un redoublant..... 357
Tableau 60 : Les caractéristiques sociales des familles de redoublants 363
Tableau 61 : Les motifs du redoublement chez les redoublants..... 365
Tableau 62 : Les réactions des redoublants à l'annonce de la décision 367
Tableau 63 : Les réactions « argumentées » des redoublants à l'annonce de la décision . 368
Tableau 64 : La place du redoublement dans le dialogue familial 370
Tableau 65 : Le dialogue initié à l'école 372

Tableau 66 : Les raisons d'un événement si peu partagé 375
Tableau 67 : L'adéquation des propos des enfants avec ceux des adultes 382
Tableau 68 : L'évocation des difficultés scolaires dans la cellule familiale 386
Tableau 69 : L'adhésion des parents à une proposition effective de redoublement..... 390
Tableau 70 : Ce que pensent les parents en début de second CP 398
Tableau 71 : L'évolution des avis parentaux sur le redoublement..... 404
Tableau 72 : Un exemple d'analyse d'un discours parental..... 406
Tableau 73 : Les décisions d'orientation en fin de CP..... 412
Tableau 74 : Les résultats des procédures d'appel 414
Tableau 75 : L'évolution des taux de maintien au CP et au CE1 dans l'échantillon et dans le département de la Côte d'Or..... 418
Tableau 76 : Modèle « basique » estimant la décision de redoublement 421
Tableau 77 : Modèle 1 « vide » estimant la décision de redoublement (2 niveaux) 423
Tableau 78 : Modèle 1 « vide » estimant la décision de redoublement (3e niveau : les écoles)..... 424
Tableau 79 : Modèle 1 « vide » estimant la décision de redoublement (3e niveau : les circonscriptions) 425
Tableau 80 : Modèle 2 estimant la décision de redoublement (variables individuelles)... 426
Tableau 81 : Modèles 3 et 4 estimant la décision de redoublement (variables individuelles et contextuelles)..... 428
Tableau 82 : Les fichiers « ressources » des analyses sur les acquisitions et les progressions scolaires des élèves..... 436
Tableau 83 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires à l'entrée au CP..... 440
Tableau 84 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires à l'entrée au CP..... 442
Tableau 85 : L'impact spécifique du redoublement au CP sur les scores initiaux de CP . 444
Tableau 86 : L'impact spécifique du redoublement en GS sur les scores initiaux de CP . 445
Tableau 87 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires de fin de CP..... 447
Tableau 88 : Les modèles explicatifs des niveaux scolaires de fin de CP..... 448
Tableau 89 : L'impact spécifique du redoublement au CP sur les scores finaux de CP ... 449
Tableau 90 : L'impact spécifique du redoublement en GS sur les scores finaux de CP ... 451
Tableau 91 : La comparaison des scores moyens entre septembre et juin 454
Tableau 92 : Les modèles explicatifs de l'évolution des acquisitions des élèves de CP pendant les grandes vacances scolaires 457

Tableau 93 : La comparaison de l'évolution des scores pendant les vacances estivales selon la décision de fin d'année scolaire 460
Tableau 94 : Le test de significativité portant sur les évolutions différenciées des acquisitions scolaires (technique du bootstrap) 461
Tableau 95 : Les évolutions moyennes « absolues » des scores des promus faibles et des futurs redoublants pendant les vacances d'été 462
Tableau 96 : La répartition des écarts « absolus » des scores globaux dans les deux groupes 462
Tableau 97 : L'évolution des indices globaux de réussite du groupe des redoublants de CP 466
Tableau 98 : L'évolution du nombre de réussites ou d'échecs « intégraux » du groupe des redoublants de CP 467
Tableau 99 : La distribution des indices globaux de réussite en fin de premier CP 468
Tableau 100 : La moyenne des progressions du groupe des redoublants de CP selon le domaine ou sous-domaine considéré 469
Tableau 101 : La répartition des redoublants selon l'évolution de leur indice de réussite par domaine et sous-domaine 472
Tableau 102 : La répartition des redoublants selon le nombre d'exercices mieux réussis 472
Tableau 103 : La répartition des exercices communs proposés fin second CP et fin CE1 474
Tableau 104 : La comparaison des indices de réussite moyenne en fin de CP par la méthode d'appariement par probabilité prédite 475
Tableau 105 : Les indices de réussite moyenne obtenus en fin de premier CP par les groupes des « futurs » redoublants et des « futurs » promus faibles 476
Tableau 106 : La comparaison des indices de réussite moyenne des redoublants et des promus faibles en fin de seconde année de scolarisation 478
Tableau 107 : Les réussites et les échecs intégraux des redoublants et des promus faibles en fin de seconde année de scolarisation 479
Tableau 108 : Les distributions des indices de réussite moyenne des promus faibles et des autres élèves de CE1 482
Tableau 109 : Les décisions d'orientation en fin de CE1 (juin 2004) 484
Tableau 110 : Les caractéristiques de la distribution des scores de fin CE1 selon le profil scolaire des élèves 488

Liste des graphiques

Graphique 1 : La proportion moyenne des redoublants en cycle primaire dans différentes Régions du monde 56
Graphique 2 : Les pourcentages de redoublants dans l'éducation primaire, par Région (année 1995) 60
Graphique 3 : Les indices d'agrégation entre écoles de différents systèmes éducatifs du score de lecture à 9-10 ans et à 14-15 ans 69
Graphique 4 : L'évolution des taux de retard scolaire en France à l'école élémentaire (secteurs public et privé) 76
Graphique 5 : Les taux de maintien à l'école élémentaire (secteurs public et privé) 79
Graphique 6 : Les performances en lecture et les taux de redoublement par pays..... 111
Graphique 7 : Les performances en compréhension de l'écrit et les taux de redoublement par pays..... 111
Graphique 8 : Les écarts de performances en lecture (PIRLS) et les taux de redoublement par pays..... 116
Graphique 9 : Les écarts de performances en compréhension de l'écrit (PISA) et les taux de redoublement par pays 117
Graphique 10 : Les dépenses publiques d'éducation (primaire et 1er cycle du secondaire) en pourcentage du PIB et les performances des élèves de 15 ans en culture mathématique 119
Graphique 11 : La probabilité de Y en fonction du « Logit » 266
Graphique 12 : L'analyse multiniveaux avec constantes et pentes aléatoires..... 273
Graphique 13 : L'analyse factorielle des correspondances des variables liées aux croyances et aux pratiques déclarées des enseignants de CP sur le redoublement..... 310
Graphique 14 : L'analyse factorielle des correspondances des variables liées à la perception des enfants sur les apprentissages scolaires..... 359
Graphique 15 : L'analyse factorielle des correspondances des variables liées à la perception des enfants sur le redoublement..... 361
Graphique 16 : L'analyse des correspondances des variables liées aux redoublants..... 380
Graphique 17 : La répartition des redoublants de CP selon les circonscriptions 431
Graphique 18 : Les scores fin CP des redoublants de CP 450
Graphique 19 : Les évolutions individuelles des indices globaux de réussite des redoublants de cours préparatoire..... 471

Graphique 20 : La comparaison des indices de réussite moyenne en fin de seconde année pour chaque binôme 480
Graphique 21 : Les scores de début CE1 (selon un redoublement ou non au CE1)..... 486
Graphique 22 : Les scores de fin CE1 (selon un redoublement ou non au CE1) 487

Liste des schémas

Schéma 1 : L'analyse en pistes causales de l'effet du retard scolaire sur les acquisitions en fin de CM2 par le biais de variables motivationnelles 156
Schéma 2 : Les analyses sur le redoublement 221
Schéma 3 : Les analyses sur les élèves de CP repérés « en difficulté » 227
Schéma 4 : Le protocole de recueil des données 232
Schéma 5 : La répartition des redoublants selon leur connaissance du redoublement et la « qualité » du dialogue instauré avec l'environnement proche 381
Schéma 6 : L'analyse des attitudes parentales vis-à-vis du redoublement 408
Schéma 7 : Le récapitulatif du protocole d'évaluation du niveau scolaire des élèves 435

Index des auteurs cités

ABRIC 211, 213, 240, 514
ADANGNIKOU 5, 279, 280
AJAR 157
ALLAL 43, 47, 155, 180, 193, 211, 514
AMES 181, 514
ANDERSON 533
ARCHAMBAULT 198, 514
ARNOUX 154
ARRÈGLE 269, 270, 514
AYABE 141, 543
BACCAÏNI 270, 521
BACON 547
BAERISWYL 182
BAIN 131, 188, 514, 515
BALDY 77
BALITEWICZ 140, 515
BALLION 197, 515
BALOW 30
BARDIN 261, 515
BASTIN 163, 515
BAUTIER 520
BÉARD 169, 515
BEAUD 256, 515
BEAUVOIS 529
BECKER 152, 515
BECKERS 516
BERGIER 37, 516
BERNOULLI 263
BERNSTEIN 40, 206, 208, 371, 516
BERTHOIN 32
BESNARD 517
BEST 42, 516
BLANCHET 256, 516

BLESS 161, 509, 516
BLOOM 193, 516
BLOT 73
BOISSEAU 33
BOIVIN 169
BONARDI 212, 516
BONVIN 516, 517
BOSKER 278, 549
BOUDON 210, 517
BOURDIEU 211, 241, 248, 371, 517
BRACEY 154, 517
BRAIS 55, 517
BRANSON 132
BRESSOUX 37, 38, 145, 146, 147, 151, 155, 156, 270, 273, 373, 518, 519
BRONNER 51
BROSSARD 508, 519
BRYK 269, 519, 546
BURDEVET 176, 177, 519
BURNS 190, 519
BYRNES 146, 152, 164, 170, 181, 345, 364, 519, 553
CAILLE 80, 91
CAMPBELL 133, 521
CAMPENHOUDT 546
CARDINET 514
CARROLL 193, 520
CARUGATI 213, 541
CASTELLANI 520
CHABROL 529
CHAMBOREDON 517
CHARLOT 360, 520
CHARTIER 143
CHAUVEAU 202, 520
CHEON 546
CHERKAOUI 517

CHOLLET-REMVIKOS 452, 520
CLARAPÈDE 200, 520
CLERC 215, 520
CLUNE 528
CONGDON 546
COOK 132, 133, 521
CORDIÉ 143, 521
COSNEFROY 113, 547
COURGEAU 270, 521
COURTELINE 21
COURTY 154
COUSTÈRE 273, 518
CRAHAY 36, 38, 45, 53, 99, 120, 130, 132, 133, 140, 141, 142, 146, 150, 167, 176, 177, 179, 182, 183, 185, 187, 190, 191, 193, 195, 216, 302, 356, 373, 521, 522
CRISAFULLI 522
CROISSANDEAU 23, 522
CROZIER 195, 209, 210, 216, 522
CUBAN 217, 550
CUDDY 153, 522
CUNNINGHAM 92, 551
CUTHBERT 526
CYTERMANN 235
DANNER 201, 525
DAUPHIN 86, 87, 523
DAVIS 92, 532
DE VINCENTIS 522
DEFRANCE 160
DEGRACIE 141, 543
DELVAUX 94, 523
DEMEUSE 68, 523
DESLANDES 545
DESLAURIERS 545
DETHEUX-JEHIN 39, 523
DIERENDONCK 173

DOHERTY 178, 523
DOISE 212, 523
DRAELANTS 99, 523
DUBÉ 170, 172, 535
DUBET 45, 67, 94, 158, 215, 511, 524
DUBREUIL 107
DUCHAUFFOUR 328, 539
DUCLOS 536
DUCROS 214, 524
DUPRIEZ 552
DURKHEIM 211
DURU-BELLAT 26, 68, 93, 94, 99, 112, 146, 147, 161, 165, 190, 201, 223, 294, 296, 508, 524, 525
EASTON 547
EISEMON 61, 525
EISENHART 169, 526
ELMORE 528
ERBRING 420, 526
ERNST 139, 526
FAGER 203, 527
FARLEY 132
FARRELL 144
FAUROUX 105, 527
FAYOL 224
FENOUILLET 378, 527
FÉROLE 320
FERRIER 26, 50, 107, 527
FERRY 26, 145
FESTINGER 246, 527
FINKELSZTEIN 214, 524
FISCHER 150, 527
FISH 552
FISKE 59, 528
FLAMENT 214, 528

FOROUGHI 26
FORQUIN 66, 528
FOUCHET 32
FRANCE 522
FRIEDBERG 195, 209, 210, 216, 522
FURHMAN 155, 528
GAL 33, 34
GARIN 169, 515
GARY-AJAR 157
GATHER-THURLER 191, 217, 528
GAYET 96, 528
GENELOT 128, 129, 528
GEOFFRY 536
GERARD 109, 529
GERMAIN 328, 529
GHIGLIONE 261, 529
GIBERT 84, 85, 86, 529
GILLY 179, 529
GIRAULT 332
GIROUX 517
GLASS 131, 529
GOLDSTEIN 274, 529
GOMBERT 445
GOSSOT 107, 192
GOTMAN 256, 516
GRAWITZ 246, 530
GRÉGOIRE 231, 536
GRISAY 37, 53, 115, 133, 138, 161, 170, 173, 174, 530
GROULX 545
GUIDA 522
GUIMARD 51, 530
GUO 278, 530
HABY 105
HALPERN 147

HARDING 526
HARTER 145, 530
HÉBRARD 143
HECKMAN 279, 531
HÉROUX 144
HERRY 538, 541
HEUCHENNE 133, 531
HILDESCHMIDT 150, 527
HOLMES 134, 135, 136, 140, 531
HOSMER 268, 531
HOWELL 263, 531
HUTMACHER 34, 41, 52, 53, 80, 104, 161, 164, 185, 188, 531, 532
IMBERT 153, 532
ISAMBERT-JAMATI 35, 532
JACKSON 92, 131, 134, 532
JACOBSON 150, 548
JAROUSSE 5, 150, 228, 296, 452, 455, 525, 533
JEAMMET 154
JEANTHEAU 50, 533
JIMERSON 92, 137, 533
JODELET 211, 533
JONES 249
JOUTARD 47, 533
JULIEN 54, 157, 162, 200, 202, 204, 534, 547
JUNGHANS 92, 534
KAGAN 178, 534
KARWEIT 63, 534
KATZ 246, 527
KAUER-TCHICALOFF 544
KELLENS 39, 523
KERLINGER 132, 534
KETELE 109, 541
KIMPSTON 142, 547
KLEBER 527

KLENE 132
KOLB 63, 551
KULIK 142, 534
KUPARI 117
LA SALLE 31
LAHIRE 94, 248, 258, 534, 535
LANDSHEERE 35, 37, 132, 194, 419, 535
LANGEVIN 170, 172, 535
LANGOUET 262, 535
LAPERRIÈRE 545
LAPORTE 157, 203, 536
LARRUE 212, 516
LAUTREY 371, 536
LAVEAULT 231, 536
LAVOIE 145
LE BASTARD-LANDRIER 201, 525
LEBLANC 141, 162, 203, 536
LEBOULANGER 26, 146, 148, 163, 173, 536
LEBRUN 31, 536
LECLERC 545
LECLERCQ 66
LECUYER 517
LEGRAND 105, 196, 199, 207, 537
LEINHARDT 141, 537
LEMERT 152
LEMESHOV 268, 531
LEROY-AUDOUIN 53, 146, 150, 164, 273, 323, 451, 452, 455, 518, 533, 537
LESSARD 160, 209, 550
LEVASSEUR 84, 85, 452, 520, 529, 548
LÉVINE 298, 537
LINDLEY 269
MABILON-BONFILS 41, 537
MAGLIARO 64
MALLET 148, 149, 537

MALRIEU 143, 538
MALTAIS 145, 538, 541
MANGEZ 188, 538
MANNONI 212, 538
MARCHAND 49
MARSH 144
MARTUCELLI 94, 524
MATTEO 26
MATTHEWS 134, 531
MAYER 545
MAZARD 153, 538
MEIRIEU 194, 538
MEISTER 527
MERLE 37, 94, 99, 538
MÉTOUDI 328, 539
MEURET 108, 112, 524, 539
MIGEON 100, 539
MINGAT 26, 27, 50, 53, 58, 62, 68, 93, 146, 161, 164, 190, 223, 224, 296, 323, 443, 451, 524, 525, 537, 539, 540, 553
MOLINER 212, 540
MONAGHESI 146
MONS 525
MONSEUR 68, 523
MONTAGNER 104, 144, 540
MORRIS 63
MOSCOVICI 211, 214, 541
MUGNY 213, 541
MURAT 50, 533
NACUSON 541
NAGAOKA 547
NIETZSCHE 2
NORTON 154
NTAMAKILIRO 155
ORIVEL 61

OSTROWSKI 163, 541
OWINGS 64
PAGE 517
PANSU 145, 146, 151, 519
PARADIS 153, 542
PASSERON 517
PASTOR 84, 85, 529
PAUL 5, 21, 55, 59, 64, 80, 104, 139, 152, 158, 173, 187, 196, 279, 510, 542
PERETTI 21, 543
PERRÉARD-VITÉ 153, 155, 522, 542
PERRENOUD 21, 36, 41, 43, 66, 105, 159, 190, 191, 199, 217, 346, 510, 514, 542, 543
PERROT 61
PETERSON 141, 543
PIAGET 377, 544
PIERREHUMBERT 134, 144, 145, 146, 544
PINI 170, 171, 174, 544
PIQUÉE 50, 525, 544
PIRES 545
PLANCHEREL 544
PLATONE 104, 544
PORLIER 262, 535
PORTNER 292, 545
POTVIN 30, 153, 175, 176, 196, 542, 545
POULIOT 30, 175, 176, 545
POUPART 247, 249, 545
PRESSEAU 36
PROST 21, 31, 32, 43, 49, 50, 73, 186, 545
PRZESMYCKI 190, 546
QUENIART 536
QUIVY 260, 546
RADICA 139, 526
RANJARD 157, 546
RANKIN 146
RASTOLDO 515

RAUDENBUSH 269, 277, 519, 546
RAULT 44, 546
RAVON 33, 546
RAY 269, 546
RAYOU 211, 547
REPUSSEAU 547
REY 515
RICHEN 203, 527
RINGARD 394
RIOULT 320
RIVIERE 39, 547
ROBITAILLE-GAGNON 54, 157, 162, 202, 547
ROCHER 113, 547
ROCHEX 317, 520
RODERICK 64, 547
ROGERS 142, 247, 547
ROGOVAS-CHAUVEAU 202, 520
ROOSEN 163, 515
ROSENTHAL 150, 548
ROSS 187, 548
ROTHSTEIN 181, 548
ROUQUETTE 214, 528
ROURE 320
ROUSSIAU 212, 516
ROUSVOAL 179, 548
SAADOUN 41, 537
SALL 109
SANDER 527
SCHUBAUER-LÉONI 43, 47, 180, 211, 514
SCHÜPBACH 516
SCHWAGER 30
SCRIVEN 193, 548
SEIBEL 26, 102, 106, 131, 137, 138, 237, 464, 548
SELIGMAN 149, 549

SEVE 35
SHEEHAN 152, 549
SHEPARD 63, 519, 531, 549
SHRUM 526
SIMARD 517
SIMON 33
SMITH 63, 174, 176, 269, 519, 528, 531, 549
SNIJDERS 278, 549
STEGEN 173, 176, 549
ST-PIERRE 216, 549
SUCHAUT 50, 58, 62, 201, 209, 444, 452, 525, 539, 540, 544, 550
TARDEAU 36
TARDIF 160, 191, 209, 550
TERRAIL 159, 187, 207, 550
THÉLOT 36, 47, 103, 191, 533, 550
THOMPSON 63, 92, 551
TREMBLAY 517
TROGNON 529
TRONCIN 542
TROSEILLE 86, 87, 523
TSAÏ 127
TYACK 217, 550
ULAGA 270, 514
VALLET 36, 550
VAN CAMPENHOUDT 260
VAN DER MAREN 223
VAN VLIET 120
VAN ZANTEN 211, 518, 524, 525, 547
VANDENBERGHE 552
VANISCOTTE 65, 67, 551
VEBER 394
VELLAS 182
VENARD 536
VERMEIL 49, 51, 189, 551

VIAU 179, 552
WALBERG 127
WALLON 33, 100
WATZLAWICK 217, 552
WEAKLAND 552
WEBER 210, 256, 515, 552
WEICK 209, 552
WHIPPLE 533
WILLIAMS 203, 552
YAMAMOTO 154, 164, 519, 552, 553
YOUNG 420, 526
ZACCHARY 552
ZANONE 544
ZAZZO 33, 34, 162
ZEBANGO 58, 553
ZHAO 278, 530
ZIEGLER 30, 96, 553

Glossaire des sigles

ACM : Analyse en Correspondances Multiples

ACP : Analyse en Composantes Principales

AGS : Ancienneté générale de Service

AIS : Adaptation et Intégration Scolaires

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

APER : Amélioration des Pratiques d'Évaluation bilan en vue d'une Réduction des redoublements

ATE : Average Treatment Effect

ATT : Average Treatment Effect on the Treated

ATU : Average Treatment Effect on the Untreated

BAC : Baccalauréat

BCD : Bibliothèque Centre Documentaire

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

BMA : Brevet des Métiers d'Art

BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation nationale

BT : Brevet de Technicien

CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

CAMSP : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires

CCPE : Commission de Circonscription Préscolaire et Élémentaire

CDDP : Centre Départemental de Documentation Pédagogique

CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spéciale

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire seconde année

CES : Conseil Économique et Social

CFDT : Confédération Française Démocratique du Travail

CIPE : Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation de l'Université de Bourgogne

CIPPA : Cycle d'Insertion Pré-Professionnelle par Alternance

CLIN : Classe d'initiation

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen seconde année

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale

CP : Cours Préparatoire

CPA : Classe Préparatoire à l'Apprentissage

CPMP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

CRESAS : Centre de Recherche sur l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire

DEP : Direction de l'Évaluation et de la Prospective

DESCO : Direction de l'Enseignement SCOlaire

DPD : Direction de la Programmation et du Développement

E : Maître de RASED apportant des aides à dominante pédagogique

EGPA : Enseignement Général et Professionnel Adapté

ERIC : Educational Ressources Information Center

FCPE : Fédération des Conseils de Parents d'Élèves

FSU : Fédération Syndicale Unitaire

G : Maître de RASED apportant des aides à dominante rééducative

GAPP : Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique

HCéé : Haut Conseil de l'évaluation de l'école

HLM : Hierarchical Linear Models

IA : Inspecteur d'Académie

IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

IME : Institut Médico-Éducatif

INSEE : Institut National des Statistiques et des Études Économiques

IREDU : Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation

IRES : Institut de Recherches Économiques et Sociales

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUP : Institut Universitaire Professionnalisé

LEAD : Laboratoire d'Étude de l'Apprentissage et du Développement

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MJENR : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche

NCERC : The North Carolina Education Research Council

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONL : Observatoire National de la Lecture

PAIR : Programme Adapté d'Intervention auprès des Redoublants

PCS : Profession et Catégorie Sociale

PEGC : Professeur d'Enseignement Général de Collège

PIB : Produit Intérieur Brut

PIREF : Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PISA : Programme for International Student Assessment

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PPAP : Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès

PRI : Plan de Rééducation Individualisé

RAPPE : Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives

RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RFS : Repères et Références Statistiques

RPI : Regroupement Pédagogique Intercommunal

SE : Syndicat des Enseignants

SEGPA : Section d’Enseignement Général et Professionnel Adapté

SGEN : Syndicat Général de l’Éducation Nationale et de la recherche publique

SNUIPP : Syndicat National Unitaire des Instituteurs, des Professeurs d’école et des PEGC

SPP : Self Perceived Profile

TIMSS : Third International Mathematics and Science Study

UNESCO : United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund

UNSA : Union Nationale des Syndicats Autonomes

UPI : Unité Pédagogique d’Intégration

ZEP : Zone d’Éducation Prioritaire

ZIL : Zone d’Intervention Limitée