

*Les apports de la recherche
sur l'impact du redoublement comme
moyen de traiter les difficultés scolaires
au cours de la scolarité obligatoire*

Jean-Jacques PAUL
Directeur de l'IREDU, Université de Bourgogne/CNRS

En collaboration avec **Thierry TRONCIN**
Doctorant à l'IREDU

**Rapport établi à la demande
du Haut Conseil de l'évaluation de l'école**

Directeur de la publication : Christian FORESTIER

Secrétariat général : 3-5, bd Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 41

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression : DEP/Bureau de l'édition

SOMMAIRE

Introduction	3
1 – Les textes régissant la pratique du redoublement en France	3
2 – L'évaluation des taux de redoublement en France	5
2.1. Au primaire	6
2.2. Au collège	7
2.3. Redoublement et caractéristiques des élèves	8
3 – Les pratiques du redoublement en Europe	12
3.1. La place du redoublement dans les textes.....	12
3.2. L'intensité du redoublement à travers les chiffres.....	15
4 – Redoublement et efficacité pédagogique	16
4.1. Les apports des recherches sur l'efficacité au primaire	17
4.2. Les apports des recherches sur l'efficacité au collège	22
4.3. Les liens entre le redoublement et les trajectoires des élèves	22
4.4. Les stratégies sociales du redoublement	25
4.5. L'apport des comparaisons internationales pour juger de l'efficacité sociale du redoublement.....	27
5 – Redoublement et attitudes des enseignants et des familles	29
5.1. Les opinions des enseignants	29
5.2. La justice en matière de redoublement	31
5.3. L'opinion des familles	33
5.4. Les réactions des élèves face à une décision de redoublement	34
6 – Le coût du redoublement pendant la scolarité obligatoire	36
7 – Que sait-on des pratiques de gestion de l'hétérogénéité des élèves et que peut-on en conclure	37
Bibliographie	41

Introduction

Ce rapport répond à une commande du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole qui souhaitait faire le point sur les stratégies de traitement des difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, et notamment sur l'usage du redoublement. L'accent sur la scolarité obligatoire avait notamment pour objectif de traiter la question de l'utilité du caractère précoce du redoublement et d'éviter de donner à ce dernier une connotation stratégique que les familles peuvent lui conférer plus tard, au lycée notamment.

Les deux auteurs, comme d'autres chercheurs de l'IREDU, ont consacré une partie importante de leurs travaux à cette question. Mais il s'agissait aussi d'étendre l'analyse à d'autres études, françaises et étrangères, permettant d'obtenir un éclairage sur la pertinence et l'efficacité des mesures de redoublement, ou de maintien, comme les textes français relatifs au primaire le dénomment désormais. Ils se sont également permis d'introduire dans ce rapport les résultats d'une recherche venant de se conclure, et qui actualisent nos connaissances sur l'impact du redoublement en France.

Ce rapport abordera successivement la législation actuelle en matière de redoublement en France, l'évolution des taux de redoublement, les pratiques des pays européens en la matière, les résultats des recherches sur l'efficacité pédagogique du redoublement, l'attitude des acteurs de l'école face au redoublement. Il proposera une évaluation du coût de cette procédure avant de prendre en compte des évaluations de pratiques de gestion de l'hétérogénéité des élèves, susceptibles de conduire à quelques recommandations.

1. Les textes régissant la pratique du redoublement en France

Dans cette section, seront rappelées dans quelles conditions le redoublement est possible, les étapes de la décision et la place réservée aux familles dans celle-ci.

Le redoublement est corrélatif d'un rythme d'apprentissage théorique imposé à un ensemble d'élèves, regroupés au sein d'un même groupe pédagogique, la classe, qui doivent assimiler le même ensemble de connaissances dans un laps de temps identique, l'année scolaire. Il a donc vu le jour avec ce mode d'organisation des apprentissages.

On attribue généralement à Jean-Baptiste de LA SALLE, le fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes, l'initiative, pour des raisons d'économie et d'efficacité, de promouvoir un enseignement simultané pour un même groupe de jeunes réunis dans une salle unique. Progressivement, le système deviendra « 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. Les lois Ferry vont codifier de façon systématique l'organisation scolaire, en instaurant trois composantes structurelles : l'espace, un même lieu, l'enseignant, un seul maître, et le programme, attaché à chaque « classe ».

Si l'on ne dispose pas d'informations historiques sur l'intensité du recours au redoublement au long du XX^{ème} siècle, le redoublement devient sans doute suffisamment préoccupant au cours des années 1950 pour que le retard scolaire fasse 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* ».

Si l'on considère maintenant la période présente, il faut rappeler que l'organisation du cheminement au sein du système éducatif français est régie par la Loi d'Orientation¹ sur l'éducation de 1989, qui assouplit la scansion en années. Elle stipule ainsi 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.* » Désormais 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 l'école maternelle² ; ii) le cycle des apprentissages fondamentaux (appelé cycle2) est constitué de la grande section de maternelle, du CP et du CE1 ; iii) le cycle des approfondissements, appelé cycle 3, est constitué des CE2, CM1 et CM2. Pour chacun de ces cycles sont définis des objectifs pédagogiques correspondant aux compétences à acquérir liées 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 cycles³ 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 annexé⁴ à la Loi d'Orientation : « *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 écrit 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.* »

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 sous trois conditions : 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. A 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.

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 défini dans le cadre d'une convention d'intégration.

⁴ Journal Officiel du 14 juillet 1989, p. 8864-8869.

Cependant, le huitième article de la Loi d'Orientation précise qu'une seule année, en plus ou en moins, ne 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. A 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 réglementaires⁵ » 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 cycle⁶ 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 des membres du RASED intervenant dans l'école. Après avis du RASED et éventuellement du médecin scolaire, ce 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 la proposition qui est dès lors considérée comme une décision). 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 ses propositions ne sont pas entérinées par le conseil de cycle) et les recours des familles sont exceptionnels dans le premier degré et quasi inexistantes au cours préparatoire. La Commission départementale est rarement mobilisée⁷.

Pour ce qui a trait au collège, le redoublement n'est régulé par les textes réglementaires qu'à partir de 1973. Il aura donc fallu 14 années depuis la réforme Berthoin pour qu'il prenne une existence officielle. Le redoublement devient légitime en 5^{ème} et en 3^{ème} en 1973, il le devient en 1978 pour la 6^{ème} et en 1981 pour la 4^{ème}. A partir de 1981, le redoublement peut donc être décidé en n'importe quelle année du collège. Progressivement, va se développer une politique de limitation du redoublement, engagée initialement par la circulaire du 6 février 1987 puis confirmée par différentes circulaires de 1987 à 1992.

2. L'évolution des taux de redoublement en France

Comment ont évolué les taux de redoublement depuis les années 1960 en France aux différents niveaux ? Que sait-on des différences de taux de redoublement selon les caractéristiques individuelles des élèves (origine sociale, genre, etc.) ou contextuelles (académie) ?

⁵ 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.

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

⁷ Dans le cas de la recherche menée par Thierry Troncin sur le département de la Côte-d'Or, 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 (1375 maintiens pour environ 27 500 élèves scolarisés).

2.1. Au primaire

Comme permet de le constater le tableau, le retard scolaire a considérablement baissé au cours des quarante dernières années. Alors qu'un cinquième des élèves étaient en retard au cours préparatoire en 1960, leur proportion a été divisée par trois sur la période. A la fin du primaire, on comptait en 1960 plus de la moitié d'élèves en retard ; cette proportion a été ramenée à 37% en 1980 puis à 19,5% en 1999-2000.

Tableau 1 - Evolution des pourcentages d'élèves en retard au CP et au CM2 depuis 1960

	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1994-1995	1999-2000
Cours préparatoire							
Ensemble	22,1	20,7	15,7	12,1	9,9	7,4	7,1
Dont un an de retard	15,6	16,0	13,4	10,6	8,8	6,9	6,7
Dont deux ans de retard au plus	6,5	4,7	2,3	1,5	1,1	0,5	0,4
Cours moyen 2e année							
Ensemble	52,0	45,4	37,3	36,5	25,4	22,6	19,5
Dont un an de retard	34,0	33,9	24,8	24,4	20,0	18,3	18,3
Dont deux ans de retard au plus	18,0	11,5	12,5	12,1	5,4	4,3	1,2

Source: Education et Formation (2003)

Le niveau des taux de redoublement au milieu des années 1980 avait suscité une réaction du Conseil Économique et Social, témoin cet extrait de rapport de 1987 : « *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 fléchissement des taux, conforté par la politique des cycles qui vient d'être évoquée, n'a pas attendu leur introduction pour se manifester. De 1960 à 1990, la proportion d'élèves en retard en CM2 avait déjà diminué de moitié. La politique des cycles a eu un effet plus net sur le nombre de redoublements. Alors que la proportion d'élèves comptant au moins deux ans de retard au CM2 avait baissé de 18% en 1960 à 5,4% en 1990, elle va encore diminuer sensiblement pour ne s'élever qu'à 1,2% en 1999. On pourra toujours rétorquer que ce pourcentage est encore trop élevé au regard d'une loi qui proscrit tout allongement de plus d'un an de la scolarité sur l'ensemble des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements.

Un examen plus détaillé des proportions d'élèves en retard par niveau et par an depuis 1990 révèle une stabilisation de ces proportions depuis 1992 pour le CP ou le CE1, ou depuis 1993 ou 1994 pour le CE2, le CM1 et le CM2. La comparaison des proportions d'élèves en retard entre deux niveaux successifs peut donner une idée de la pratique du redoublement au niveau supérieur. Ainsi, l'écart de six points de pourcentage entre la proportion des élèves en retard CP en 1993/94 et d'élèves en retard en CE1 en 1995/96 fournit une estimation (imparfaite) du taux de redoublement en CE1. Le même exercice donne des estimations plus faibles, entre 1,5% et 2,5% pour les autres années. Les deux classes où le redoublement apparaît le plus

pratiqué sont les deux premières classes du primaire, le CP et le CE1, avec des taux voisins de 6% pour chacune d'entre elles.

On retiendra donc qu'après une chute marquée et constante de la proportion d'élèves en retard consécutive à un moindre recours au redoublement, les années 1995 voient une stabilisation de cette proportion, et donc l'ancrage d'une pratique du redoublement, notamment au CP et au CE1, qui conduit un élève sur cinq à terminer le cycle primaire avec au moins une année de retard.

Tableau 2. Les proportions d'élèves en retard à l'école élémentaire par niveau, de 1990 à 1999

	École élémentaire				
	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
1990/91	9,9	16,0	19,4	23,1	25,4
1991/92	8,5	14,1	18,7	21,5	24,7
1992/93	7,1	13,4	16,4	20,4	23,4
1993/94	7,4	12,9	15,9	18,1	22,7
1994/95	7,4	13,4	15,6	17,5	20,6
1997/98	7,4	13,2	15,9	17,4	20,0
1998/99	7,4	13,3	15,7	17,5	19,7
1999/00	7,2	13,3	15,8	17,2	19,5

NB : les données ne sont pas complètes pour 1995/96 et pour 1996/97

2.2. Au collège

L'évolution des taux de redoublement au collège confirme bien la valeur toute relative de cette procédure, ancrée dans les développements contextuels du système éducatif. Comme le relève l'analyse de la DEP consacrée à cette question, la forte augmentation des taux de redoublement jusqu'en 1985 doit être rapprochée de la mise en place du collège unique, qui regroupe fréquemment dans une même classe des élèves dont les parcours auraient été différents jusque là. Les deux paliers d'orientation que sont alors la cinquième et la troisième voient une envolée de leurs taux de redoublement.

Tableau 3 - Evolution des taux de redoublement au collège depuis 1975

	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2002-2003
Sixième	9,5	10,7	12,5	8,6	10,1	9,2	8,5
Cinquième	6,5	12,1	16,4	11,0	11,2	5,0	4,4
Quatrième générale	7,0	8,2	9,4	6,8	7,3	8,7	7,8
Troisième générale	7,3	9,6	14,3	9,6	10,2	6,9	6,8

Source: Education et Formation (2003)

Un autre exemple du taux de redoublement en tant que « *variable de commande* », pour reprendre l'expression de JOUTARD et THÉLOT (1999, 50), est donné par l'observation de l'évolution du redoublement en 6^e 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 circulaire⁸ adressée aux chefs d'établissements... juste avant les conseils de classe de fin d'année scolaire. 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).

La tendance à l'accroissement des taux de redoublement au collège va donc se retourner à la fin des années 1980, hormis pour la classe de quatrième, devenue la classe de fin du cycle « central ».

2.3. Redoublement et caractéristique des élèves

Qu'en est-il maintenant de l'influence des caractéristiques des élèves (âge, origine sociale, composition de la famille, genre, nationalité) sur leur probabilité de redoublement ?

Ferrier (2003) considère en détail le rapport entre le mois de naissance et le retard au primaire à partir de données de l'académie de Poitiers, dont rien ne permet de dire qu'elles seraient spécifiques à cette région⁹. Les résultats sont assez impressionnants : si l'on cumule les retards de un et deux ans en sixième, le nombre d'enfants nés au mois de décembre est presque trois fois plus élevé (582) que ceux nés au mois de janvier (206)... Pour les retards d'un an comme pour ceux de deux ans et plus, le nombre des retards scolaires augmente de façon pratiquement linéaire entre janvier et décembre. Comme le note Ferrier :

« Rien ne justifie, a priori, que des élèves nés en fin d'année soient pénalisés d'un an parce qu'ils ont quelques mois de moins que les autres. Il y a sans doute, dans ce domaine également, d'autres façons, qui relèvent de la gestion interne de la classe, de traiter ces différences qui n'ont rien que de très normal. ... A-t-on calculé, même si cela peut paraître simpliste à première vue, qu'il y a 20% d'écart d'âge entre deux élèves, l'un du début de l'année et l'autre de la fin de l'année, scolarisés dans la même classe de grande section ? A-t-on bien mesuré qu'au cours préparatoire, année essentielle dans l'apprentissage de la lecture, cet écart est encore de 18%. Si l'on cherche à voir ce qu'un tel écart représenterait au collège, il faudrait mettre dans la même classe de troisième des élèves de douze ans avec ceux de quinze. »

Cet aspect biologique du redoublement voisine avec les facteurs sociaux. Ainsi, il apparaît que dès le CP (voir tableau), les enfants d'origine sociale plus modeste connaîtront plus fréquemment une décision de redoublement (le rapport est de 1 à 8 entre les enfants de cadres et d'enseignants, et les enfants d'ouvriers). Selon le même type de données, les enfants d'origine étrangère auraient également une probabilité plus élevée de redoubler dès le CP.

⁸ 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).

⁹ Par exemple, Seibel (1984) avait relevé la même relation entre le mois de naissance et la réussite dans son échantillon d'élèves de CP.

Cependant, le modèle proposé par VALLET et CAILLE (1996) permet d'analyser l'impact spécifique de différentes variables sur la probabilité de redoubler au cours de la scolarité primaire.

L'importance des écarts sociaux se confirme : toutes choses égales par ailleurs, le seul fait d'avoir un père cadre supérieur, plutôt qu'un père ouvrier, augmente de 10,5% les chances de connaître une scolarité sans redoublement, ou encore le fait d'avoir une mère dotée au moins d'un baccalauréat, plutôt que dotée du CAP ou du BEPC, accroît ses chances de 11,4%. Avoir fait trois ans ou plus de maternelle augmente les chances dans des proportions voisines. Les garçons connaissent plus souvent un redoublement au cours de la scolarité primaire, de même que les enfants appartenant à des familles de trois enfants ou plus, ou encore à une famille monoparentale.

Tableau 4 : 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.

L'un des résultats les plus importants de cette analyse est qu'il ne ressort pas de handicap significatif des élèves étrangers par rapport aux élèves de même milieu social : si en moyenne, 54,3% des élèves étrangers n'ont pas connu de redoublement en primaire contre 76,3% des élèves français, c'est entièrement un « effet de structure », c'est-à-dire un effet lié à d'autres caractéristiques que l'on retrouve plus fréquemment chez les élèves étrangers (origine sociale plus modeste, famille plus nombreuse, etc.). Le fait de parler chez soi une autre langue que le français n'a pas non plus d'effet en soi sur le fait de redoubler. Seuls les enfants qui ont passé au moins trois années scolaires hors de France rencontrent, toutes choses égales par ailleurs, de réelles difficultés.

Si l'on considère le panel des élèves entrés en sixième en 1989 suivi par la DEP, il est possible de mettre en évidence la relation entre le genre et l'origine sociale d'une part, et le cumul des décisions d'autre part, en considérant ceux qui ont atteint la terminale (ce qui représente un sous-ensemble particulier de la population initiale). Les deux-tiers des élèves ont redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale : 40% une seule fois, 26% deux fois ou plus. Compte tenu des évolutions évoquées précédemment, il n'est pas surprenant de constater une réduction du phénomène : 44% des élèves entrés en sixième en 1995 ont répété une classe de l'école élémentaire ou du collège, contre 51% pour les élèves du panel 1989 (Education et formations, 2003).

Tableau 5 : Pourcentages d'élèves entrés en 6^e en 1989 ayant redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale

	Au moins un redoublement	Un seul redoublement	Au moins deux redoublements
Ensemble	66,6	40,2	26,4
Garçons	71,-	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 : Caille (2004), p.81.

Les disparités sociales sont patentes. Un enfant d'enseignant risque deux fois moins souvent de redoubler qu'une fille ou qu'un fils d'employé de service ou d'ouvrier non qualifié : 41% contre respectivement 81% et 78%. Les garçons auront redoublé pour 72% d'entre eux contre 62% des filles.

La dimension géographique vient jeter un nouveau trouble sur cette analyse du redoublement. En effet, selon que l'on réside à Paris d'un côté, ou dans les académies de Caen, d'Aix-Marseille, de Montpellier, ses chances d'être à l'heure en sixième seront bien différentes. En effet, alors que 29% des élèves ont au moins un an de retard dans ces trois dernières académies, ils ne seront « que » 22% dans ce cas à Paris. Les autres académies se distribuent de façon assez régulière entre ces deux extrêmes. A quoi attribuer ces différences ? A une diversité de pratiques de l'institution scolaire en matière de décision de redoublement, à une

variété des caractéristiques individuelles ? Sans doute pas uniquement à ce dernier facteur, sinon comment pourrait-on expliquer le traitement différent qui est réservé aux garçons et aux filles d'une même académie ? Car on peut logiquement supposer que les garçons et les filles diffèrent peu en sixième au regard des autres caractéristiques individuelles. Comment expliquer que la différence des proportions de garçons à celle de filles en retard s'élève à 9,9 dans l'académie de Corse, alors qu'elle vaut 6,5 dans celle de Strasbourg ? Comment interpréter le fait que la différence soit pratiquement la même pour deux académies aussi contrastées eu égard au taux de retard moyen, comme celles de Nancy-Metz et de Dijon ? Sans doute, le regard des enseignants sur les difficultés des élèves et le moyen de les traiter sont-ils différents d'une académie à l'autre, et sans doute la prise en compte du sexe de l'élève n'influence pas de la même manière le jugement des enseignants selon le lieu. Nous rencontrons dans ces résultats une fois de plus le caractère éminemment subjectif de la décision de redoublement. « Vérité en-deçà des Pyrénées... ».

Tableau 6. PROPORTION D'ELEVES EN RETARD EN 6 ^{ème} PAR ACADEMIE (2001)				
	Ensemble	Garçons	Filles	Garçons-Filles
PARIS	22,2	25,7	18,5	7,2
NANCY-METZ	23,8	27,4	19,9	7,4
STRASBOURG	23,4	26,6	20,1	6,5
RENNES	25,0	29,4	20,1	9,3
GRENOBLE	24,6	28,3	20,5	7,8
ORLEANS-TOURS	24,9	28,7	20,9	7,8
NANTES	25,6	30,0	20,9	9,0
LYON	24,9	28,6	21,0	7,7
TOULOUSE	24,8	28,2	21,2	7,0
VERSAILLES	25,7	29,6	21,6	8,0
BESANCON	26,1	30,2	21,8	8,4
CLERMONT-FERRAND	26,5	30,9	21,8	9,0
BORDEAUX	25,9	29,5	21,9	7,6
METROPOLE	26,2	30,1	22,0	8,0
NICE	25,8	29,0	22,2	6,8
POITIERS	26,7	30,7	22,3	8,5
LIMOGES	27,2	31,8	22,4	9,4
CORSE	27,7	32,4	22,5	9,9
LILLE	26,5	30,2	22,6	7,6
AMIENS	26,9	30,8	22,6	8,2
ROUEN	27,8	31,9	23,3	8,6
REIMS	28,2	32,0	24,1	8,0
CRETEIL	28,4	32,3	24,1	8,2
DIJON	28,2	31,9	24,3	7,6
MONTPELLIER	28,7	32,6	24,4	8,2
CAEN	29,4	34,0	24,5	9,6
AIX-MARSEILLE	29,3	33,2	24,9	8,3

Source: DEP

La pratique du redoublement a donc considérablement diminué d'intensité en France au cours de ces quarante dernières années. Elle n'est restée pas moins encore enkystée dans notre

système, où elle concerne encore 20% des élèves au primaire ou 28% des élèves au collège. Cette réalité a déjà été maintes fois dénoncée, témoin cette déclaration du recteur Michel MIGEON (1989, 20-21) en 1989, qui considérait le redoublement comme « *un mal français, [...], un constituant organique de notre système éducatif* » et lui prédisait de longues années de survivance active.

3. Les pratiques du redoublement en Europe

3.1. La place du redoublement dans les textes

S'opposent deux modèles, celui des pays que l'on pourrait qualifier rapidement du Nord de l'Europe, comprenant l'Irlande, le Royaume-Uni, le Danemark, la Suède, la Finlande auxquels s'adjoignent l'Islande et la Norvège, qui pratiquent la promotion automatique, et un modèle des pays du Sud comprenant notamment l'Allemagne, les Pays-Bas, la Belgique, le Luxembourg, l'Autriche, l'Italie, la France et l'Espagne (auxquels se joint la Suisse) qui pratiquent le redoublement, au moins en fin de cycle. Le Portugal et la Grèce déclarent ne recourir au redoublement que de façon exceptionnelle.

Ces deux modèles correspondent d'ailleurs à deux types d'organisation de l'enseignement obligatoire. Les pays qui permettent la promotion automatique sont des pays qui ont repoussé la différenciation des études et donc de l'âge d'orientation vers quinze ou seize ans. Dans ces pays, le passage d'une classe à l'autre au cours de la scolarité primaire se fait sans examen final et est donc systématique.

Dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède, Norvège), la règle est que les enfants d'un même âge soient scolarisés ensemble tout au long de la scolarité obligatoire, ce qui permet à l'élève de suivre le même groupe de camarades du début à la fin de la scolarité. Un enfant ne peut redoubler (sauf cas exceptionnel qui aurait conduit l'enfant à être absent la majeure partie de l'année). 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.

De la première à la septième année, l'information sur l'évaluation est donnée de façon écrite mais plus souvent oralement, lors de réunions régulières au cours desquelles participent chacun des trois acteurs –enfant, parents, enseignant. Les pratiques peuvent un peu différer d'un pays à l'autre après la septième année. Au Danemark, de la huitième à la dixième année, les parents reçoivent deux fois par an un rapport écrit relatif aux résultats de leur enfant pour les matières qui sont l'objet d'une évaluation finale ; les élèves sont alors notés sur une échelle à dix niveaux. Jusqu'à ce niveau, l'évaluation ne donne pas lieu à notation. En Finlande, les résultats annuels transmis aux parents après la septième année sont notés de 4 (insuffisant) à 10 (excellent). En Suède, des tests obligatoires sont instaurés uniquement à la fin de la neuvième année, en suédois, anglais et mathématiques, évalués sur une échelle à quatre positions. Les écoles disposent de tests utilisables en fin de cinquième année auxquelles elles peuvent recourir librement.

En Espagne et en France, l'évaluation n'est théoriquement sélective qu'à la fin de chaque cycle. Pour la France, l'équipe pédagogique peut décider, après consultation des parents, de prolonger (voire de réduire) d'un an la présence d'un élève dans le cycle.

En Grèce, le redoublement est officiellement une exception au principe du passage automatique ; il ne se pratique qu'en cas d'absence prolongée due à la maladie et avec l'accord des parents. Au Portugal, où le redoublement annuel reste possible, la mise en application progressive de la loi de 1986 visant à limiter le redoublement à des cas exceptionnels est assurée depuis l'année scolaire 1993-1994.

Comme le note Eurydice (1994), qui présente les pratiques des différents pays européens en la matière, les systèmes éducatifs qui organisent une différenciation à l'issue de l'enseignement primaire entre un enseignement général et un enseignement technique et professionnel (comme c'est le cas en Allemagne, au Luxembourg, en Belgique et en Autriche) se caractérisent généralement par un passage de classe non automatique au niveau de l'enseignement primaire. On peut à cet égard s'interroger sur la fonction du redoublement dans un tel système qui peut, soit avoir pour objectif de signaler les élèves en difficulté qui seront orientés vers une filière professionnelle, soit permettre aux élèves qui peinent le plus de rattraper leur handicap et de pouvoir gagner la filière générale.

On peut en outre relever quelques variantes dans les pratiques d'évaluation de ces pays. En République Fédérale d'Allemagne, le passage automatique n'est appliqué qu'entre la première et la seconde année de la Grundschule (école primaire). Les années suivantes, l'admission en classe supérieure est conditionnée par les résultats de l'élève. La limitation du redoublement annuel se pratique en Belgique où on ne peut redoubler qu'une fois la même année au cours de la scolarité primaire, sauf exception.

Si l'on s'intéresse maintenant au premier cycle de l'enseignement secondaire, également appelé enseignement secondaire inférieur, il faut distinguer l'Irlande, la Grande-Bretagne et les pays nordiques, Danemark, Suède, Norvège, Finlande qui continuent à pratiquer à ce niveau le passage automatique d'une classe à l'autre. En revanche, au Portugal, en Espagne, en Italie, en Grèce et en France, le passage d'une classe à l'autre est conditionné par les résultats obtenus par l'élève au cours de l'année. Dans les pays qui différencient leur enseignement secondaire dès le premier cycle, Allemagne, Luxembourg, Belgique, Autriche, la progression d'une année à l'autre au cours de l'enseignement secondaire inférieur est conditionnée par les résultats de l'élève. Le redoublement ou le changement de filière est préconisé en cas d'insuffisance.

Tableau 7. Les possibilités de redoublement en Europe selon le niveau scolaire

	Niveau primaire	Niveau secondaire inférieur	Niveau secondaire supérieur
Autriche	possible chaque année	possible chaque année	Possible chaque année
Belgique	possible chaque année ; maximum une fois sauf dérogation	possible chaque année	Possible chaque année
Danemark	promotion automatique	promotion automatique	Promotion libre
Finlande	promotion automatique	promotion automatique	
Grèce	redoublement exceptionnel	possible chaque année	Possible chaque année
Espagne (après réforme)	possible en fin de cycle	possible chaque année (sauf la première année)	Possible chaque année
France	possible en fin de cycle	possible chaque année	Possible chaque année
Grèce	redoublement exceptionnel	possible chaque année	Possible chaque année
Irlande	promotion automatique	promotion automatique	Promotion automatique
Italie	possible chaque année	possible chaque année	Possible chaque année
Luxembourg	possible chaque année	possible chaque année	Possible chaque année
Pays-Bas	possible chaque année	possible chaque année	Possible chaque année
Portugal	redoublement exceptionnel	possible chaque année	Possible chaque année
République Fédérale d'Allemagne	possible chaque année (sauf la première année)	possible chaque année	Possible chaque année
Royaume-Uni	promotion automatique	Promotion automatique	Promotion automatique
Suède	promotion automatique	Promotion automatique	Possible chaque année

Source : Eurydice (1994)

MONS (2004) distingue, au sein des pays de l'OCDE, quatre principaux modèles de gestion de l'hétérogénéité des élèves : le modèle de la séparation, celui de l'intégration uniforme, celui de l'intégration individualisée et celui de l'intégration à la carte. Alors que le premier ne retient qu'un tronc commun court au profit d'une différenciation précoce dès l'entrée dans le secondaire inférieur, le second promeut un plus long tronc commun. Les deux systèmes entretiennent des redoublements importants. On les rencontre pour le premier dans les pays de tradition germanique, et pour le second dans les pays de tradition latine (France, Italie, Espagne, Chili, Argentine). Les deux autres modèles s'accompagnent d'une absence de redoublement pour le troisième (cas des pays nordiques, de la Corée et du Japon) ou d'un faible taux de redoublement pour le quatrième (les pays de tradition anglo-saxonne, Royaume-Uni, Canada, Etats-Unis).

3.2. L'intensité du redoublement à travers les chiffres

Les données recueillies par l'Institut de statistiques de l'Unesco permettent de connaître la proportion de redoublants dans le premier degré des différents pays d'Europe. Les données n'ont pu être actualisées pour deux pays qui présentent des taux sensiblement supérieurs à la moyenne des pays, à savoir la Belgique (16% de redoublants en 1992) et le Portugal (14% en 1992). Mais exceptés ces deux-ci, la France confirme sa place de championne du redoublement en Europe. 4% des élèves du premier degré sont redoublants chaque année au primaire (ce qui est cohérent avec les chiffres présentés précédemment) alors que dix-huit pays sur les trente pour lesquels des informations existent en 2000 ont au plus une proportion de redoublants de 1%. De quoi faire réfléchir !

Tableau 8. Proportion de redoublants au sein de l'enseignement du premier degré des pays d'Europe (2000)

Pays	Proportion	Pays	Proportion
Autriche	2	Lituanie	2
Bélarus	1	Malte	2
Belgique	16 (1992)	Moldavie	1
Bulgarie	2	Norvège	0
Croatie	1	Pologne	1
Danemark	0	Portugal	14 (1992)
Espagne	3 (1993)	R.F.A.	2
Estonie	2	R. tchèque	1
Finlande	0	Roumanie	3
France	4	Roy. Uni	0
FYROM	1	Russie	0
Grèce	0	Slovaquie	2
Hongrie	2	Slovénie	1
Irlande	2	Suède	0
Islande	0	Suisse	0
Italie	1	Ukraine	1
Létonie	2		

Source : Base de données UNESCO

Dans certains pays européens qui recourent au redoublement, les analyses de chercheurs permettent de saisir le phénomène avec un certain niveau de détail. C'est notamment le cas de travaux conduits en Suisse et en Belgique.

En Suisse, dans le canton de Genève, la question du redoublement a été posée à partir du début des années soixante. Walo HUTMACHER, directeur du Service de la recherche sociologique au Département de l'instruction publique du canton de Genève, rappelle, dans HUTMACHER (1993) que c'est à la suite d'une enquête menée en 1961 que l'on découvre l'ampleur du retard accumulé par les élèves genevois du fait des redoublements au fil des degrés. L'auteur fait toutefois remarquer que les proportions de redoublement qu'on observe dans l'enseignement primaire genevois actuel n'ont rien de comparables avec ce que l'on observait dans les années soixante ou ce qu'on observe encore dans un certain nombre de pays. Mais les taux les plus élevés en Suisse se situent dans les cantons de Genève et de Neuchâtel. Un mouvement de réflexion a été engagé, impliquant enseignants et responsables scolaires, de façon à essayer de dégager les causes d'un tel mouvement.

La Belgique, compte tenu de son taux de redoublement élevé constitue également un exemple qui mérite d'être examiné de près. CRAHAY (1996) s'y emploie avec force données statistiques et commentaires. Devant l'ampleur du retard scolaire et souhaitant moderniser le système éducatif, une loi de 1983 porte l'obligation scolaire de 14 à 18 ans et limite également le temps de passage dans l'enseignement primaire à une durée de sept ans (alors que sa durée théorique est de six années). En outre, cette loi crée une classe d'accueil dans le secondaire, destinée à recevoir les élèves qui n'ont pas pu achever leurs six années du primaire avec succès. Cette loi s'est effectivement traduite par une baisse du taux de redoublement en sixième année mais l'interprétation de la loi n'a pas toujours conduit à une limitation effective du redoublement. En effet, il arrive que les élèves redoublent plusieurs classes du primaire et compte tenu de la limite de séjour maximale de sept années dans ce cycle, sautent directement en classe d'accueil du secondaire, avant d'avoir atteint la sixième année du primaire. Certains élèves qui ont redoublé trois fois passent ainsi directement de la quatrième année du primaire au secondaire.

4. Redoublement et efficacité pédagogique

Comment peut-on mesurer l'impact du redoublement sur les performances des redoublants ? Quelles sont les conséquences du redoublement sur la scolarité des élèves ? Quelles sont les performances comparées des pays aux tests internationaux selon qu'ils recourent ou non au redoublement ?

Nombreux sont les travaux de recherche, en France et à l'étranger, qui mettent en doute l'efficacité pédagogique du redoublement, qu'ils fassent référence aux relations entre redoublement et performances scolaires, comme aux liens entre redoublement et trajectoire scolaire.

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 1987¹⁰, il a été constaté une grande stabilité des résultats¹¹ alors 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% contre 80%).

¹⁰ 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).

¹¹ 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 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.

4.1. Les apports des recherches sur l'efficacité au primaire

Présentons maintenant les résultats des principales recherches, pour la plupart américaines, qui ont étudié 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 inefficace 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.*¹² »

Tableau 9 : 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

Source : C. Thomas HOLMES (1990), p. 20.

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. A 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.

¹² Ibid., p. 232.

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 soi¹³ (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) ; iiiii) l'effet négatif (-.18) attaché à la variable « 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.

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*¹⁴. »

Tableau 10 : 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
A âge constant	-.41 (28)	-.64 (5)	-.74 (3)	-.88 (3)
A degré scolaire constant	+.00 (10)	+.02 (7)	-.12 (5)	+.04 (6)

Source : C. Thomas HOLMES (1990), p. 21.

¹³ 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).

¹⁴ Ibid., p. 28.

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 et LEVASSEUR (1983) 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 révèle un écart croissant variable selon les exercices proposés, mais très souvent (dans sept cas sur dix) en faveur des non-redoublants faibles¹⁵. 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 auteur¹⁶, « *par une pratique plus fréquente de ce type d'activités qui sont mises en œuvre au début du cycle préparatoire.* » 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.

Une recherche en cours d'achèvement à l'IREDU, conduite par Thierry TRONCIN, vient confirmer les résultats précédents de Claude SEIBEL et Jacqueline LEVASSEUR. A été constitué en septembre 2002 un échantillon de 3932 élèves de Côte-d'Or, répartis entre 274 classes et 220 écoles. Cet échantillon de départ est ainsi constitué d'environ 80% des effectifs de la population mère pour chacune des trois strates considérées (écoles, classes et élèves). Les élèves ont été soumis à quatre ensembles de tests en septembre 2002 au début de CP, en juin 2003 en fin de CP, en septembre 2003 en début de CE1 ou en début de second CP pour les redoublants, puis en juin 2004 en fin de CE1 ou en fin du second CP.

Un premier résultat important, et qui n'avait jamais été mis en valeur en France, est la baisse significative des performances au cours de l'été 2003 (qui suit le premier CP) pour les élèves qui sont soumis à une décision de redoublement, comparés avec des élèves de niveau identique en juin 2003.

Les écarts moyens au test de juin et de septembre (épreuves identiques) 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.

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

¹⁵ 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).

¹⁶ Ibid., p. 39.

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 », 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. Si d'aucuns considèrent que le redoublement constitue une occasion privilégiée de repartir sur de bonnes bases, il est clair que leur point de vue se trouve mis à mal par le fait que, dans le cas des « futurs redoublants », les grandes vacances scolaires ne sont pas considérées comme une période privilégiée et une opportunité pour maintenir des apprentissages de type scolaire.

Si nous considérons maintenant les progrès des élèves maintenus en CP, il apparaît qu'un seul des cent trois redoublants de CP ne progresse pas lorsque nous considérons l'indice global de réussite¹⁷. 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. Si nous distinguons 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 (exercices de logique et de mémoire) qui s'avère plus modéré¹⁸ (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 exercices¹⁹ 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). A 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).

Si les progrès sont en moyenne bien réels, ce qui est attendu compte tenu de cette seconde exposition aux mêmes apprentissages et de la nature même des exercices proposés²⁰, 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,

¹⁷ 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. Il rejoindra une structure de l'enseignement spécialisé (classe d'intégration scolaire).

¹⁸ 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 1^{er} CP) étaient les plus nombreuses.

¹⁹ Outre ceux liés au domaine du traitement de l'information.

²⁰ 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.

probablement la plus attendue, est celle de savoir si les élèves faibles promus au CE1 ont progressé de manière significativement différente.

En réalité, les moyennes du groupe des promus faibles sont systématiquement et significativement supérieures à celles du groupe des redoublants²¹. En considérant l'ensemble des quatorze exercices communs, l'indice de réussite moyenne du groupe des redoublants est surpassé par 66 % des élèves faibles promus. En français et en mathématiques, l'effet négatif est du même ordre et nous ne relevons pas de variations significatives lorsque nous considérons des 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 derniers domaines, 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 (exercices de mémoire et de logique). En affinant l'analyse, nous 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.

En moyenne, les promus faibles obtiennent donc de meilleurs résultats que les élèves pénalisés d'une année au début de leur parcours scolaire à l'école élémentaire.

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 pour lesquelles la réussite est fortement symbolique tant en ce qui concerne le corps enseignant que les parents²². Au contraire, 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.

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. Cependant, les progrès de ces derniers sont relatifs et insuffisants pour leur permettre de ne pas se démarquer de nouveau par la faiblesse de leurs acquisitions finales. Dans un cas sur deux, ils 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. La persistance d'un niveau scolaire considéré comme (trop) faible sera réhabilitaire 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.

Caille (2004) examine quant à lui les résultats aux épreuves d'évaluation de 6^{ème} des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 selon le niveau redoublé à l'école. Si l'on s'intéresse spécifiquement aux élèves ayant redoublé leur CP, il apparaît qu'ils réussissent 22% d'items en moins que les non redoublants en français et 23,7% en moins en mathématiques. Si l'on tient compte du fait

²¹ Les différences de moyennes sont toutes significatives au seuil de 1% (par exemple, pour l'indice global : $[t(204) = 7,31 ; ***]$).

²² Dans les entretiens avec les parents des redoublants de CP, nous retrouvons trace d'expressions qui 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 ».

déjà évoqué que ces élèves ont des caractéristiques familiales particulières, les écarts se réduisent mais restent à un niveau encore élevé (16,6% en français et 17,9% en mathématiques). Ce qui montre bien, comme le note l'auteur « que la moindre réussite des redoublants n'est pas principalement due au fait qu'ils connaissent des situations sociales ou familiales souvent plus défavorables que les non-redoublants ». Ce résultat ne constitue pas en lui-même une preuve de l'inutilité du redoublement, mais il signifie que le redoublement n'aura pas permis aux élèves en situation de difficultés précoces de les résoudre à temps.

4.2. Les apports des recherches sur l'efficacité au collège

L'étude déjà un peu ancienne de DURU et MINGAT (1985) fournit une évaluation de l'impact du redoublement sur la scolarité ultérieure de l'élève. Les chercheurs ont soumis des élèves de cinquième à des tests standardisés et ont ensuite suivi leur parcours scolaire jusqu'en troisième. Ils mettent notamment en évidence que l'ensemble des élèves dont on a décidé le redoublement en cinquième aurait eu de sérieuses chances de connaître une quatrième sanctionnée positivement. Ce constat vaut bien sûr pour ceux qui ont été écartés du passage en raison des incohérences de la procédure (ces élèves se sont révélés avoir de bons résultats aux tests standardisés de fin de cinquième). Mais il vaut également pour les redoublants dont les résultats étaient effectivement faibles en cinquième. Les chercheurs simulent le taux global de passage de la quatrième à la troisième que l'on observerait si l'on avait accepté en quatrième tous les élèves qui ont dû redoubler. Compte tenu des pratiques observées, ce taux serait de 81,6%, proche du taux effectif de 82,7%. C'est dire si les décisions en matière de redoublement sont lourdes de conséquences, puisque finalement une partie importante des élèves qui ont redoublé aurait pu sans encombre rejoindre la classe de troisième et gagner ainsi un an de scolarité.

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). Cependant, les conclusions attachées au second degré doivent être nuancées car d'autres recherches dévoilent des bénéfices liés au redoublement lorsqu'il affecte un autre niveau d'enseignement que la 6^e, la limite de ces dernières études étant de ne pas rapporter ces progressions « brutes » des redoublants à celles de leurs condisciples promus²³.

On ne pourra donc qu'être sensible aux propos de CRAHAY (1998, 10) : « *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.* »

4.3. Les liens entre le redoublement et les trajectoires des élèves

Le panel des élèves entrés en 6^{ème} en 1989, constitué par la DEP, permet notamment de retracer la trajectoire scolaire en fonction de la classe redoublée.

²³ En particulier, ERNST et RADICA (1994) montrent que les redoublants de 5^e combleront une partie de l'écart avec les non-redoublants.

Tableau 11 : Redoublement, niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu

Niveau redoublé	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
6 ^e	19,9	43,8	36,3	29,4	5,8	37,1	15,2	12,5
5 ^e	16,4	39,2	44,4	23,8	6,8	34,1	16,7	18,6
4 ^e générale	9,2	26,7	64,1	13,7	8,2	24,6	17,2	36,3
3 ^e 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 6^e en 1989 après avoir redoublé le CP ont terminé leurs études sans qualification.

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

Le tableau met bien en évidence le lien entre la précocité du redoublement et l'échec scolaire final. La moitié des élèves qui ont redoublé leur CP vont quitter l'école sans diplôme ou avec le seul BEPC (ou DNC, pour utiliser la dénomination actuelle); seuls 9% d'entre eux décrocheront un baccalauréat général ou technologique. S'il redouble en CM2, l'élève a

encore une probabilité de 40% de quitter l'école sans diplôme ou avec un BEPC alors que cette situation ne concerne en moyenne que 19% de l'ensemble des élèves.

De manière globale, quatre élèves sur dix sortis sans qualification²⁴ ont redoublé le CP et la moitié a redoublé au cours de l'une des deux premières années d'études élémentaires. Ce qui conduit CAILLE²⁵ (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.* »

Ces données montrent que l'on fait redoubler dès le début de leur scolarité des élèves qui révèlent de profondes difficultés d'apprentissage, sans que cette mesure permette de les résoudre et d'offrir à ces élèves la chance de connaître une scolarité normale. Au contraire, ils sortiront de l'école avec le stigmate que représente l'absence de diplôme et devront, dans le meilleur des cas, rejoindre une structure leur permettant d'essayer d'acquérir une qualification en dehors du système éducatif traditionnel. Il y a là un coût social sur lequel il s'agirait de réfléchir et en tous cas, que le redoublement ne permet pas d'éviter.

Le redoublement se traduit *ipso facto* par un retard d'âge. Or, ce retard d'âge va influencer lourdement les décisions d'orientation. On peut faire référence à DURU-BELLAT, JAROUSSE et MINGAT (1992) qui se sont livrés à une étude détaillée de l'impact de l'âge des élèves en cinquième sur leur devenir scolaire et notamment sur leur stratégie en matière de redoublement après la cinquième. En effet, pour améliorer sensiblement ses chances d'accéder à un second cycle long (à une première générale ou technologique), un élève peut consacrer au parcours quatrième-seconde une année supplémentaire. C'est ainsi que dans leur étude 42% des jeunes qui ont finalement accès au second cycle long y sont parvenus au prix d'une année de redoublement au cours de ce trajet. Il est vrai que ce redoublement peut chercher à venir compenser un niveau scolaire modeste en fin de cinquième. Mais ce redoublement « réparateur » est offert, de façon non exclusive mais nettement plus fréquente, aux élèves qui n'ont pas accumulé de retard avant la classe de cinquième. Ce constat permet aux auteurs d'avancer que : « *tout se passe implicitement comme si l'élève avait droit à un « crédit » limité d'années supplémentaires (donc de redoublements possibles), avec comme conséquence que plus les redoublements sont précoces plus ils obèrent les possibilités ultérieures* ».

Dans le prolongement de cette remarque, les auteurs relèvent que si les élèves qui redoublent leur cinquième ont des chances plus restreintes d'avoir accès à un second cycle long, ils conservent néanmoins des chances raisonnables d'y accéder, « *à condition toutefois de ne pas avoir accumulé de retard scolaire préalable.* »

Et les auteurs d'émettre un jugement fort critique sur l'usage du redoublement : « *l'élève n'a devant lui qu'un nombre fini d'années de scolarité 'acceptable' par l'institution. Ceci amène à mettre en doute l'opportunité des redoublements ; même s'il s'avérait qu'un redoublement est bien à même de conforter les acquis (ce qui reste incertain), le fait d'imposer une année supplémentaire de scolarisation constitue un handicap objectif pour la suite de la scolarité ; au total, le solde de ces deux effets apparaît pour l'élève clairement négatif.* »

²⁴ 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.

²⁵ J.-P. CAILLE, "Qui sort sans qualification du système éducatif ?", *Éducation & formations* 57 (2000) : 19-37.

Ce lien 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 révèle que les élèves ayant redoublé au moins une fois en primaire représentent la moitié de tous les cas d'abandon 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 autres. JACKSON et al. (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-même²⁶. 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 and frequently harmful.* »

4.4. Les stratégies sociales de redoublement

Les travaux de DURU-BELLAT et MINGAT (1988) sont précurseurs dans ce domaine. De manière générale, ils mettent en évidence que « *l'orientation n'est pas un processus réellement méritocratique*²⁷ » 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, voire d'une classe 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 ultérieure²⁸, soit plus enclins à s'opposer à une telle décision si elle ne 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 classe²⁹ joue à double titre : d'une part, en entérinant le caractère social des demandes familiales qui correspond à une sorte d'« auto-sélection » et, d'autre part, en fondant ses propositions, voire ses décisions, de redoublement à partir de critères mal

²⁶ 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 al. (2002).

²⁷ Ibid., p. 87.

²⁸ 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 3^e : parmi les élèves de quatorze ans en 3^e 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.

²⁹ 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 5^e et de la 4^e, les parcours des élèves pourraient être envisagés différemment de ce que propose le conseil de classe de 5^e dans sa forme actuelle.

définis³⁰. Cependant, certaines familles dont l'origine sociale ou étrangère ne les prédestine pas à être informées 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.

Tableau 12 : Impact du redoublement sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3^e générale (%)

	Pas de redoublement au collège			Un redoublement au collège		
Note au contrôle continu du brevet ^(a)	Vœu d'orientation en 2 ^{de} générale et technologique	Proposition d'orientation en 2 ^{de} générale et technologique.	Décision d'orientation en 2 ^{de} générale et technologique.	Vœu d'orientation en 2 ^{de} générale et technologique.	Proposition d'orientation en 2 ^{de} générale et technologique.	Décision d'orientation en 2 ^{de} générale et technologique.
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 3^e générale, 30,2% des élèves qui avaient obtenu une note 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.

³⁰ 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.

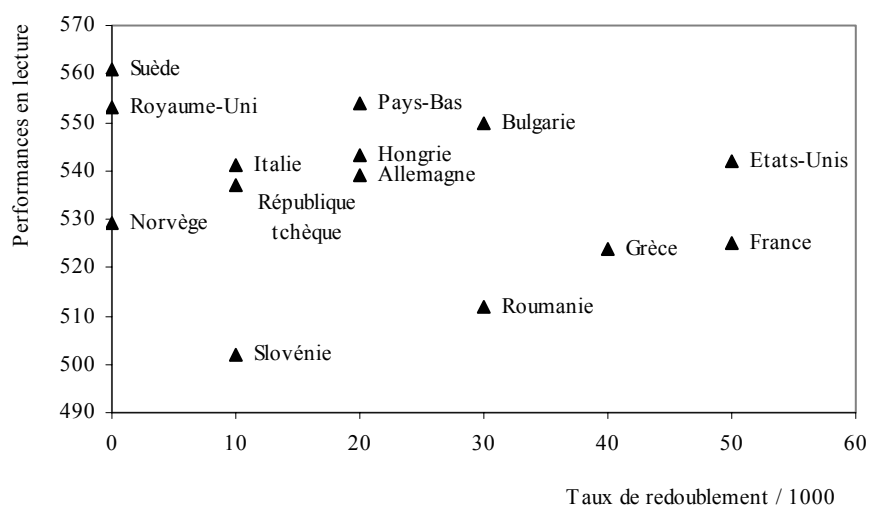
4.5. L'apport des comparaisons internationales pour juger de l'efficacité sociétale du redoublement

Un argument fréquemment avancé est que le redoublement est nécessaire au bon fonctionnement de l'école, car il sert de menace. En l'absence d'une telle incitation, les élèves se « relâchent » et le niveau baisse. Si un tel argument était valide, on devrait rencontrer un niveau d'acquisition des élèves plus faible dans les pays qui ont renoncé au redoublement.

Aujourd'hui, nous disposons de suffisamment d'informations comparables sur le niveau d'acquisition des élèves pour pouvoir examiner sérieusement la relation entre la pratique du redoublement et le niveau d'acquisition des élèves.

Les plus récentes d'entre elles sont, d'une part, l'enquête internationale PIRLS³¹, 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, l'évaluation PISA³² 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 scientifique³³.

Graphique 1 : Performances en lecture à dix ans (PIRLS) et taux de redoublement par pays

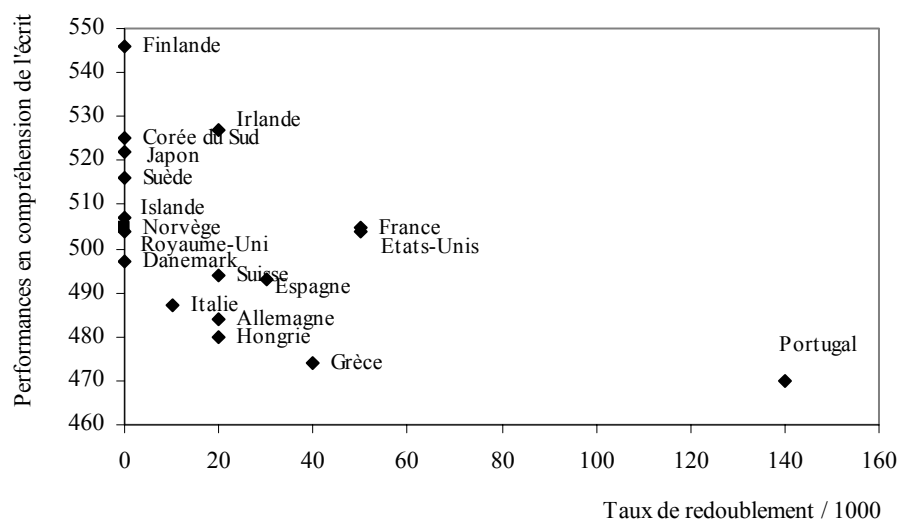


Graphique 2 : Performances en compréhension de l'écrit à quinze ans (PISA) et taux de redoublement par pays

³¹ Progress in International Reading Literacy Study.

³² Programme for International Student Assessment.

³³ PISA 2000 a surtout porté son attention sur le premier domaine. Le cycle PISA 2003 a mis l'accent sur le second tandis que le troisième sera valorisé dans PISA 2006.



A la lecture de ces deux graphiques³⁴, il apparaît nettement 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. 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 même que ces enquêtes internationales favorisent les pays à redoublement.

DURU-BELLAT, MONS et SUCHAUT (2004, 65) calculent pour les 25 pays pour lesquels des données sont disponibles la corrélation entre le redoublement et les résultats aux épreuves standardisées. La corrélation est négative tant pour l'écrit, que pour les mathématiques ou les sciences, même en tenant compte du niveau de la richesse économique des pays. Et les auteurs de conclure « *la pratique du redoublement, non seulement n'améliore pas les résultats des élèves, mais tend à les amoindrir, quand on les mesure chez les élèves d'un âge donné* ».

On pourra rétorquer que les pays qui atteignent de meilleures performances scolaires consacrent plus de moyens à leur système éducatif. Cela vaut la peine d'investiguer un peu plus en détail une telle position, car nous disposons de quelques éléments d'information, fournis par les données de l'OCDE dans ses « Regards sur l'éducation ».

Nous pouvons comparer la situation de la France avec celle de deux pays nordiques dont les résultats en matière de performances scolaires sont bien meilleurs que les siens. Si nous considérons le coût par élève, il ressort qu'il est de même niveau en France et en Finlande, mais supérieur en Norvège, notamment au niveau primaire. Mais si au lieu de considérer le coût par élève, on prend en compte le coût par élève achevant le cycle de base (primaire et collège pour la France), qui inclut les années consacrées au redoublement, il ressort que le panorama change.

Tableau 13. Coût par élève pour la France, la Norvège et la Finlande

³⁴ 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.

Pays	Coût par élève (dollars PPP)		Nombre moyen d'années pour parcourir le cycle		Coût par élève achevant le secondaire inférieur (dollars PPP)
	Primaire	Secondaire inférieur	Primaire	Secondaire inférieur	
France	4777	7491	5,2	4,28	56902
Norvège	7404	8365	5	4	68558
Finlande	4708	7496	5	4	47948

Source : OCDE (2004)

Si la dépense par élève reste supérieure en Norvège par rapport à la France (de 20% si l'on tient compte des redoublements et de 27% si l'on n'en tient pas compte), elle devient inférieure en Finlande. On peut donc se passer du redoublement, consacrer les ressources à d'autres procédés (notamment le renforcement du suivi individualisé des élèves en difficulté d'apprentissage) et pour une dépense finale moindre permettre à ses élèves d'avoir des performances scolaires supérieures à celle des jeunes Français, qui auront été soumis à la « pédagogie du redoublement ».

5. Redoublement et attitudes des enseignants et des familles

Quelle est l'attitude des enseignants face au redoublement ? Les décisions de redoublement sont-elles justes ? Quelle est l'opinion des familles ? Comment les enfants réagissent-ils ?

Si le redoublement est encore pratiqué, c'est qu'il existe un accord social quant à son utilité, voire à sa nécessité, enseignants et familles se rejoignant pour estimer que le redoublement est 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* » (PAUL, 1996, 44).

5.1. Les opinions des enseignants

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.

L'étude de PINI conduite auprès de quatre-vingt-quinze instituteurs, montre 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*³⁵. » 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

³⁵ Ibid., p. 262.

d'entre 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.

SEIBEL (1984) fait appel au concept « d'impératifs contradictoires » de BATESON pour expliquer que certains enseignants peuvent par leur attitude envoyer un message de découragement aux élèves en difficultés d'apprentissage, même s'ils leur tiennent verbalement des suggestions positives. C'est que la plupart des instituteurs oscillent entre deux objectifs, soit « présélectionner ceux qui sont capables d'aller plus vite et plus loin ... soit inculquer à chacun ... les apprentissages jugés fondamentaux par les instructions officielles ».

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 LÉBOULANGER (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 puisse être 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 termes³⁶ : « *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.

La majorité des enseignants justifie sa 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 »³⁷ et à mieux se préparer à affronter les difficultés

³⁶ Ibid., p. 28.

³⁷ Si l'« immaturité » des enfants désignés au redoublement est souvent citée, nous pouvons nous demander si, en les plaçant avec des enfants plus jeunes, l'institution scolaire les aide réellement à acquérir davantage de

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.

Dans le cadre de la recherche menée à l'IREDU sur le redoublement au CP en Côte-d'Or, 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. Six enseignants sur dix déclarent que ces progrès auraient été nettement moindres si un passage en CE1 avait été prononcé.

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.

L'importance du rôle des enseignants dans la décision de redoublement est telle que l'on est conduit à s'interroger sur l'équité de cette procédure, dans la mesure où la vision du redoublement peut varier d'un enseignant à l'autre et où l'évaluation de l'élève reste en grande partie du domaine de la subjectivité du maître.

5.2. La justice en matière de redoublement

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.* » 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 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 des 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.

Plusieurs recherches, parmi lesquelles celles de GRISAY (1984), DURU-BELLAT et MINGAT (1985) et HUTMACHER (1993), révèlent que des élèves, maintenus dans une classe, auraient pu connaître un destin différent s'ils avaient été scolarisés dans une autre classe.

L'étude de GRISAY porte sur des élèves liégeois ayant fréquenté une classe de 5^{ème} primaire (qui correspondrait au CM2 en France) en 1980-81. Le travail a consisté à faire passer des épreuves normalisées aux élèves, puis à comparer les résultats à ces épreuves avec les

moyennes de notes mises par les enseignants et enfin à rapporter ces mêmes résultats aux décisions de passage. Les situations d'inéquité sont nombreuses. Avec une même valeur objective, mesurée par des résultats identiques au test normalisé qui porte sur l'ensemble du programme, deux élèves appartenant à deux classes différentes pourront être appréciés de façons opposées. L'un pourra être bien noté et donc être promu sans encombres, tandis que dans le même temps l'autre pourra être condamné à redoubler.

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.

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.

HUTMACHER montre pour le canton de Genève sur la période 1984-1987 que près de la moitié des élèves de cinquième année de primaire poursuivent avec le même maître l'année suivante. Pour ces élèves le taux de redoublement reste très faible, à une moyenne de 0,4%. Par contre, le taux de redoublement s'élève à 6% pour les classes où les élèves vont changer de maître l'année suivante.

Quant à l'étude de DURU-BELLAT et MINGAT (1985), elle montre que la combinaison de ces facteurs liés à l'enseignant, la classe et 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 5^e, les élèves promus en 4^e) pour ce qui est du niveau scolaire objectivement mesuré³⁸.

Comme nous l'écrivions dans PAUL (1996), « *les enseignants sont placés en situation d'incertitude, incertitude par rapport au niveau de connaissance réel des élèves, incertitude par rapport aux normes réelles des programmes, incertitude sur les pratiques et les jugements des collègues. Dans un tel espace aux repères si incertains, l'enseignant se fonde sur les représentations qu'il se fait du monde, sur les outils qu'il a coutume d'utiliser, auxquels il fait confiance, qui ont fait leurs preuves. Mais agissant ainsi, chacun cristallise sa pratique, et s'enferme dans sa façon d'appréhender l'autre.* » La rupture du cercle de ces croyances

³⁸ Il apparaît que sur les 324 redoublements décidés par les membres des conseils de classes de 5^e, 153 élèves (soit 47,2%) auraient dû passer en 4^e : leur niveau de compétences est en fait supérieur à celui de l'élève le plus faible admis en 4^e. Et de façon complémentaire, 251 admis en 4^e ont un niveau de compétences inférieur 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.

semble donc devoir passer par un travail d'équipe beaucoup plus systématique et une réelle utilisation des possibilités offertes par l'organisation en cycles.

Par ailleurs, comme le défend GRISAY³⁹ (2000), il est illusoire de considérer le redoublement 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).

5.3. L'opinion des familles

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.⁴⁰ 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 et les parents de redoublants.

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 ni l'estime de soi (moins d'échecs l'année suivante) ni la socialisation (moins de 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. A titre d'exemple, le sondage effectué par la SOFRES⁴¹ (1996) fait apparaître que seulement 31% des enquêtés considèrent que, dans l'enseignement secondaire, cette mesure est un moyen efficace à mettre en œuvre pour faire face à « des difficultés scolaires importantes⁴² ».

Dans la recherche conduite à l'IREDU auprès d'élèves de CP, quand on demande aux parents en début d'année comment ils réagiraient si leur enfant était objet d'une décision de redoublement, seules deux familles sur cent sont prêtes à s'y opposer alors que plus d'un tiers d'entre elles y souscrivent « 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. Ainsi les « oppositions de principe » au redoublement sont-elles largement minoritaires par rapport aux « adhésions de principe ».

³⁹ A. GRISAY, "Redoublement ou aménagement du curriculum", Cambios pedagogicos y fracaso escolar, Madrid, 2000.

⁴⁰ Près de trois-quarts de ces familles (73%) n'avaient pas d'enfants redoublant ou ayant redoublé.

⁴¹ Sondage de la société française d'enquêtes par sondage, *Le Monde* 19 novembre 1996 : 10.

⁴² « 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.

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.

Lorsque la décision de redoublement est prise, il apparaît qu'il constitue un sujet qui n'a de « prise » que dans le monde scolaire avec lequel certaines familles sont très distantes. Les propos d'un jeune redoublant recueillis dans la recherche de l'IREDU témoignent de cet éloignement : « *Non, ils m'ont rien dit. On parle jamais d'école à la maison. Papa dit toujours qu'il y a des choses plus importantes dans la vie.* » Plusieurs propos de parents traduiront cette fracture (construite, imaginée ou réelle) entre l'école et la « vraie vie ».

D'autres parents opposent un certain détachement à cette « affaire scolaire » et s'étonnent même, comme l'illustre le témoignage suivant, qu'on puisse encore en parler aujourd'hui, sauf si 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.* »

5.4. Les réactions des élèves face à une décision de redoublement ?

CRAHAY et ses collaborateurs⁴³ qui ont interviewé plus de mille élèves non-redoublants, de niveau primaire, sur la question du redoublement (sa raison d'être, son caractère juste ou non, ses conséquences et le vécu du « doublant ») sont surpris par l'adhésion massive à cette pratique. Dès leur plus jeune âge, au contact des enseignants, des parents et de leurs camarades, les enfants sont avertis qu'ils peuvent être amenés à redoubler si leurs performances scolaires sont insuffisantes.

Pour ce qui concerne les opinions des redoublants eux-mêmes, plusieurs recherches françaises (LEBOULANGER, 1985 ; HALPERN, 1994 ; LEROY-AUDOUIN et MINGAT, 1995) 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 pas vécu cette décision. Ainsi, dans son étude sur le redoublement au collège, LEBOULANGER montre que celui-ci 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 redoublants⁴⁴. 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.

HALPERN (1994) présente le niveau scolaire estimé par des collégiens appartenant à un échantillon suivi pendant trois ans, de 1989 à 1992, et qui peuvent être tous considérés comme « bons » au regard d'épreuves standardisées qu'ils ont passées dans le cadre de la recherche.

⁴³ Éric BAERISWYL et Étienne VELLAS.

⁴⁴ Ibid., p. 59-70.

Alors que les deux-tiers de ceux qui n'ont redoublé, ni en 6^{ème}, ni en 5^{ème}, s'estiment forts, seuls 12% des anciens redoublants de 6^{ème} et 44% des anciens redoublants de 5^{ème} se reconnaissent dans cette catégorie. Le redoublement, même pour des élèves dont le niveau peut être jugé objectivement bon, a émoussé leur estime d'eux-mêmes, ce qui n'est pas particulièrement un atout pour la suite de la scolarité.

La moitié des redoublants interrogés par la sociologue américaine BYRNES⁴⁵ ne savent pas précisément pourquoi ils ont redoublé et, plus grave encore, disent 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) décrivait durement cette situation : « *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.* »

Nous retrouvons ces situations dans la recherche récemment conduite à l'IREDU auprès d'élèves de CP. Parmi les redoublants interviewés, un quart n'a ni identifié les raisons d'une telle décision, ni bénéficié d'un retour des parents ou de l'enseignant. Cet discrétion est d'ailleurs parfois appréciée par l'élève, mais s'il ne s'agit pas là objectivement d'une situation très saine et très stimulante : « *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.* », « *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* », « *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*».

Qu'on ne s'imagine donc pas que les petits élèves de CP soient indifférents à la décision de redoublement. Leur propos témoignent parfois d'une certaine maturité des rapports entre camarades : « *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.* » Mais ces rapports peuvent être aussi emprunts de dureté : « *A la récréation, quand on se dispute, y'en a qui me disent : Toi, tais-toi, tu n'es qu'une « sale » redoublante.* »

Il est difficile également pour les jeunes redoublants d'admettre de quitter les collègues avec lesquels ils ont entrepris leur scolarité primaire pour recommencer une année avec des plus jeunes qu'eux : « *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.* ».

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 France⁴⁶, les adolescents citent le redoublement comme l'événement le plus redouté dans leur vie d'adolescent après celui de la disparition d'un de leurs proches. L'éventualité d'une année supplémentaire est un événement stressant⁴⁷ pour les élèves : elle génère des angoisses et des peurs chez ceux qui se sentent concernés eu égard à la

⁴⁵ 71 élèves qui redoublent entre la première et sixième année de l'enseignement primaire.

⁴⁶ "Le redoublement. Maladie honteuse ou seconde chance ? ", *Le Monde de l'Éducation* 227 (1995) : 40-52.

⁴⁷ P. COURTY et al., "Stress, angoisses, émotions : les peurs du monde moderne", *Psychologie médicale* 24 (4) (1992) : 380-381.

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).

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 redoublement⁴⁸.

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.

Retrouvons la maîtresse de l'un des élèves redoublants de la recherche conduite par l'IREDU : « *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.* »

6. Le coût du redoublement pendant la scolarité obligatoire

Pour estimer le coût du redoublement, on peut prendre en compte la dépense consacrée à l'enseignement obligatoire et estimer qu'une part de cette dépense est consommée par les élèves redoublants, égale à leur proportion dans le total des élèves.

Comme le rappelle l'article d'Education et Formation (2003) consacré au traitement de la difficulté scolaire, le supplément de coût dû au redoublement peut être estimé à 4% pour l'élémentaire et à 7% pour le collège. La dépense par élève du primaire est de 4490 euros par an, alors que la dépense annuelle par élève de collège est de 7110 euros.

Compte tenu des effectifs d'élèves, on aboutit à une estimation totale de 2,24 milliards d'euros. Comme le relève l'article précité, on peut supposer que supprimer le redoublement n'entraînerait pas une diminution équivalente du nombre de classes ou d'enseignants. Si l'on reprend son hypothèse d'un gain deux fois moindres, l'abandon du redoublement représenterait encore une économie de moyens de 1,1 milliard d'euros, qui pourrait être consacrée à d'autres pédagogies de lutte contre l'échec scolaire.

Tableau 14. Eléments de calcul du coût du redoublement (2002)

	Primaire	Collège
Dépense par élève (€)	4490	7110
Effectifs	3755532	3146518
Dépense totale (millions €)	16862,3	22371,7
Proportion de redoublants	4%	7%
Coût du redoublement (millions €)	674,5	1566,0

Source: DEP

Mais outre ces dépenses budgétaires consacrées au redoublement, on doit aussi tenir compte des frais engendrés pour les familles, comme les illustre cet extrait d'interview recueilli dans le cadre de la recherche conduite à l'IREDU « *Le redoublement, on connaît bien dans la famille. Tous mes (quatre) enfants ont redoublé au moins une fois. Si on comptait les frais que*

⁴⁸ L. ALLAL, A. PERRÉARD-VITÉ & L. NTAMAKILIRO, "Commencer l'école par l'échec", *Journal de l'enseignement primaire* 51 (1994) : 30-34.

ça fait en plus, ça ferait un « sacré pactole ». A l'école ça va, mais au collège et au lycée, ça coûte cher d'apprendre. Surtout quand on met plus longtemps que les autres. »

7. Que sait-on des pratiques de gestion de l'hétérogénéité des élèves et que peut-on en conclure ?

De nombreux dispositifs ont été mis en place pour prévenir ou résoudre les difficultés d'apprentissage de certains élèves, et par là même réduire le recours au redoublement : GAPP puis RASED, cours à effectifs réduits au CP, individualisation au collège et au lycée.

Le rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale consacré à la mise en place du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire est sans ambiguïté : l'impact de la réduction des tailles de CP est des plus limités. Il rappelle d'abord qu'une première expérience avait été engagée en 2002, lorsqu'il avait été demandé aux recteurs d'expérimenter une forte diminution des effectifs de CP dans 100 à 150 écoles accueillant des élèves d'origine sociale défavorisée. Les résultats de l'évaluation conduite par la DEP révèlent que les progrès des élèves, que les maîtres estimaient importants, sont réels mais modestes (toutes choses égales d'ailleurs, les élèves des classes à effectifs réduits ont réussi à 68,8% les épreuves qui leur étaient proposées contre 66,2% de ceux des classes témoins). La taille des classes a un effet significatif, mais assez faible, sur la progression des élèves. Les élèves les plus faibles en début d'année n'ont pas tiré davantage profit que les autres de ce dispositif. Les progrès des redoublants n'ont pas été plus marqués dans les classes à faible effectif que dans les classes témoins. Et pour ce qui concerne le maintien en CP, 5% des élèves des classes à effectif réduit ont été maintenus au CP, contre 5,9% dans les classes témoins.

L'Inspection générale s'est consacrée à une observation du dispositif étendu à la rentrée 2003 à 400 classes à effectif réduit supplémentaires et à 3000 autres dont la moitié bénéficie de l'apport de maîtres supplémentaires et la moitié de l'appui d'assistants d'éducation. Mais ici aussi, le constat est plutôt désenchanté. Les élèves en difficulté bénéficient d'un traitement particulier dans les classes ayant reçu des moyens supplémentaires. *« La prise en compte par le maître des difficultés des élèves dans l'organisation des apprentissages et dans la préparation des séquences reste une exception y compris dans les CP expérimentaux. Si le fait que certains élèves ne bénéficient pas d'activités préparées spécifiquement pour eux dans les classes témoins peut surprendre, il laisse encore plus rêveur s'agissant des CP spécifiques dont c'est effectivement la vocation. »*

Un autre résultat important concerne ce que les chercheurs de l'IREDU ont dénommé l'effet maître. Ainsi, dans les classes où l'enseignant tire parti de l'allègement pour solliciter les élèves individuellement et prêter attention aux difficultés qu'ils rencontrent, il s'agit souvent d'un enseignant qui réussissait tout aussi bien dans une classe à effectif non allégé, comme le montrent ses rapports d'inspection antérieurs. A l'inverse, le maître ou la maîtresse qui ne tient pas compte des difficultés rencontrées par ses élèves maîtrise insuffisamment la pédagogie de la lecture et se consacre davantage à sa méthode qu'à ses élèves.

Et le rapport de signaler dans sa conclusion qu'il ne sert à rien d'augmenter les moyens si les comportements des enseignants vis-à-vis des élèves en difficultés n'évoluent pas. *« Avec ces dispositions nouvelles, les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent plus être attribuées aux conditions de l'enseignement. En revanche, leur mise en œuvre met en évidence qu'il ne*

suffit pas de multiplier les moyens d'enseignement pour que les difficultés soient évitées ou surmontées... Même dans les conditions très favorables dont disposaient les classes observées, la prise en compte de la diversité des élèves n'est pas sensiblement améliorée. Si certains maîtres savent être attentifs aux erreurs et, par une intervention tenace et rigoureuse, éviter qu'elles ne s'enkystent, l'approche de la différenciation indispensable est loin d'être réellement dominée. Il n'est pas rare qu'on demeure en permanence dans un travail frontal, sans essai de prise en compte des réalités individuelles. »

Mais comme le soulignent les « Orientations sur l'avenir du collège » proposées en 2001, « *Au cours de ces dernières années, le collège a connu une multiplication de mesures d'aides aux élèves... leurs effets n'ont pas toujours eu l'efficacité escomptée* ». La recherche conduite par l'IREDU sur l'aide individualisée en seconde renforce ce constat en demi-teinte.

Lorsqu'il s'agit de proposer des changements des pratiques actuelles, nous pouvons déjà nous référer aux stratégies pédagogiques des pays scandinaves, qui ne semblent pas mal leur réussir. Si l'on en croit les résultats aux évaluations internationales, il ressort en tout premier lieu que l'enseignement est posé comme devant permettre à l'enfant de se réaliser pleinement, compte tenu de ses capacités. Le dialogue est permanent entre enseignants, parents et enfants ; les parents doivent se rendre au moins deux fois par an à l'école pour discuter des progrès et des difficultés de leur enfant. Cette phase est partie intégrante d'une évaluation qui se veut formative et évite de recourir à un système de notation qui pourrait interférer avec les objectifs auto-centrés de la motivation de l'élève.

Le rapport de la Commission nationale sur l'avenir de l'école (dénommé Rapport THELOT) est bien conscient de l'enjeu que représente un contact régulier avec les parents quand il écrit (120) « *les modalités de la relation individuelle entre chaque parent et l'Ecole devraient être inscrites systématiquement dans le contrat d'établissement, qui devrait prévoir explicitement une démarche active vers les parents éloignés de l'Ecole.* »

La gestion de l'hétérogénéité des élèves doit être facilitée par la rupture avec une vision globale des savoirs de l'élève devant être acquis dans le cadre d'un programme annuel, au profit de la prise en compte de compétences maîtrisées à des temps et à des degrés divers. CRAHAY (2000, 409) propose de « *transformer les écoles en communautés d'apprenants* ». 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 décroisement des classes. A noter que dans les cycles d'enseignement actuels en France, 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.

Selon GATHER-THURLER (2000), les cycles d'apprentissage permettent la différenciation de l'enseignement tout en renforçant la coopération entre 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 TARDIFF (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.

Cette organisation souple autour de compétences acquises de façon modulaire doit pouvoir s'appuyer sur une utilisation dynamique d'outils d'évaluation formative. Ces outils doivent permettre aux enseignants d'étalonner leur propre niveau d'exigence, de constituer les groupes de niveaux de compétences et d'accompagner, avec l'information utile, les progrès des élèves.

Ici aussi, le rapport THELOT (40) semble conscient de cette nécessaire évolution : « *Il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les temps d'apprentissage à l'intérieur de l'année scolaire et les pratiques pédagogiques doivent s'adapter au rythme de progression de chacun. L'école et le collège, qui sont depuis la loi d'orientation de 1989, organisés en cycles, ont trop peu, de fait, utilisé ce mode d'organisation pour s'adapter à la diversité des élèves... 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 efficacement contre l'échec scolaire.* »

Les groupes d'apprentissage proposés par CRAHAY sont des groupes homogènes du point de vue des compétences disciplinaires des élèves et se démarquent radicalement sur le plan conceptuel des classes de niveau dont on connaît les effets nocifs pour les élèves les plus faibles. 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.

Lorsque l'on se pose la question du redoublement en France, les réponses sont finalement assez claires. Le redoublement ne répond pas aux objectifs qu'il est censé atteindre, ses décisions sont injustes et il est coûteux. Cependant, la plupart des acteurs, enseignants et parents restent persuadés de son utilité. Alors comment aseptiser, en profondeur et dans les meilleurs délais, ce que FERRIER (1999, 93) considère comme « *une des plaies de notre système éducatif français.* » ? Il ne s'agit sans doute pas de se contenter de promulguer des règlements interdisant ou tout du moins restreignant sa pratique. Nous avons vu que même si elle s'est amenuisée, elle reste vivace, notamment dans une classe comme le cours préparatoire où elle ne devrait pratiquement plus avoir lieu d'être. Les changements d'organisation, voire l'accroissement des moyens, ne sont rien face au comportement de l'acteur essentiel à l'école qu'est l'enseignant. Si l'enseignant n'adhère pas au changement, nos procédures sont telles que peu de choses évolueront au sein de la classe. Face à cette limite, la stratégie à mettre en place comprend trois éléments, qui existent dans les textes et dans les outils mis à disposition de la communauté éducative. Il s'agit de réfléchir à la promotion de leur appropriation concrète. Ces trois éléments sont : le référentiel des compétences des élèves, l'organisation en cycles et l'équipe pédagogique.

La mise en synergie de ces trois éléments doit aboutir à faire éclater cette unité dogmatique de notre système d'enseignement, un maître dans une classe pour une année, au profit d'une trinité, la complémentarité d'une équipe pédagogique, l'articulation d'un ensemble de compétences, la durée du cycle. Dans une telle conception, les élèves sont parfois répartis en fonction de compétences particulières dont l'apprentissage peut nécessiter la prise en compte particulière de ceux les plus en difficulté (pour la maîtrise de la langue ou l'initiation au monde de l'écrit par exemple), parfois regroupés en effectifs plus importants pour d'autres activités liées à des compétences liées à l'appréhension du monde environnant. Ces groupes sont définis en fonction de niveaux de compétences sur l'ensemble du cycle et non pas sur une année donnée, le passage d'un groupe à l'autre n'étant pas scandé par le rythme annuel.

Les enseignants se répartissent la responsabilité des groupes, et échangent régulièrement sur les progrès des élèves entre eux et avec les parents. Mais pour qu'une telle organisation puisse voir le jour, elle suppose une formation adaptée des enseignants, aussi bien dans le cadre des IUFM qu'à travers les actions mises en œuvre par les délégations académiques à la formation des personnels.

Le système éducatif doit profiter d'une réflexion sur le redoublement pour promouvoir des changements importants de ses modalités de fonctionnement. Ceux que nous avons proposés sont en cohérence avec les objectifs et certaines des propositions du rapport THELOT (pratiques pédagogiques et temps d'apprentissage adaptés aux besoins des élèves, développement de la collégialité des pratiques éducatives, aides aux élèves en dehors des cours). Même si en matière d'évolution des politiques éducatives, il faut malheureusement rester modeste quant à la portée finale des transformations. Comme le rappellent les résultats de GOUX et MAURIN (2000) qui permettent de tester la mesure dans laquelle l'inégalité des chances est plus (ou moins) forte au sein des différentes générations en fonction du degré auquel ces générations ont connu la mise en place des cycles à partir de 1991. En réalité, on ne constate aucune baisse de l'inégalité des chances des élèves en fonction du revenu des parents. *« Les générations nées après 1980, ayant connu la réforme, redoublent beaucoup moins que leurs aînées, mais cette baisse est autant perceptible chez les familles riches que chez les familles défavorisées... la réduction de l'inégalité des chances entre enfants passe sans doute d'abord par une amélioration des conditions de vie matérielles de ces enfants, avant d'être une question d'organisation du système scolaire et de l'effort pédagogique ».*

Une telle affirmation ne doit pas conduire les acteurs du système éducatif à baisser les bras, elle doit au contraire motiver un engagement encore plus dynamique, pour que la force de changement et d'évolution de l'école soit exercée par tous, dans l'intérêt immédiat et futur des enfants qu'elle a la charge d'éduquer et de former.

BIBLIOGRAPHIE

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.

BAIN, Daniel. Le redoublement : une mesure pédagogique efficace pour qui ? In : BAIN Daniel et al., *La recherche au service de l'enseignement*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, 1988, p. 57-72.

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.

BYRNES, Deborah A. Attitudes of students, Parents and Educators toward Repeating a Grade. In : SHEPARD, Lorrie A., SMITH, Mary Lee (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*. Bristol : Falmer Press, 1990, 244 p.

BYRNES, Deborah A, YAMAMOTO, Kaoru. Views of Grade Retention. *Journal of Research and Development in Education*, 1986, n° 20, 1, p. 14-19

CAILLE, Jean-Pierre. «Qui sort sans qualification du système scolaire ? *Education et Formation*, 2000, 57, 19-37.

CAILLE, Jean-Paul. « 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 ». *Education et Formation*, 2004, 69, 79-88.

CRAHAY, Marcel. L'échec, un problème de culture pédagogique ? *Éducateur*, 1998, n°5, p. 8-10.

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. *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.

DELVAUX, Bernard. Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires. In : BAJOIT Guy (éd.), *Jeunesse en société : la socialisation dans un monde en mutation*. Bruxelles : De Boeck Université, 2000, 424 p.

DUBET, François, MARTUCELLI, Danilo. *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996, 361 p.

DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain. De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège - 1. Évaluation de la procédure, *Cahier 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, 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, XXXVIII, p. 759-789.

DURU-BELLAT, Marie, MONS, Nathalie, SUCHAUT, Bruno. Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. *Les Cahiers de l'IREDU*, 66, Dijon, 158 p.

EDUCATION ET FORMATION Le traitement de la difficulté scolaire, in Dix-huit questions sur le système éducatif, juillet-décembre 2003, n°66, 23-38.

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.

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.

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.

GOUX, Dominique, MORIN, Eric La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire, *France, portrait social 2000/2001*, 87-98, 2001

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, XIX, 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 6^e et 5^e. *Les Dossiers*, 1993, n° 32.

HALPERN, Claudine, « Comment les élèves en difficulté vivent-ils leur scolarité au cycle d'observation ? », *Education et Formations* n°36, pp.29-34.

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, 2, p. 225-236.

HOLMES, C. Thomas. Grade level Retention Effects : A Meta-analysis of Research Studies. in : SHEPARD, Lorrie A., SMITH, Mary Lee (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Bristol : Falmer Press, 1990, p. 16-33.

HUTMACHER, Walo. L'école a besoin d'échec. In : FRAGNIERE, Jean-Pierre, COMPAGNON, Anne (éd.), *Échec scolaire et illettrisme*, Cahier de l'École d'Études Sociales et Pédagogiques, n° 14, Lausanne : ESSP, 1992, 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.

IEA. *International Report : IEA's Study of Ready Literacy Achievement in Primary Schools*. Chesnut Hill, MA : Boston College, 2003, 386p.

Inspection générale de l'Éducation nationale, *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*. Groupe de l'enseignement primaire, mai 2004.

JACKSON, Anthony W., DAVIS Gayle A., et al. *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, 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 : BOURDON, Jean, THÉLOT, Claude (éd.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, 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. *Cahier de l'IREDU*, 2001, n°63, 160 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.
- LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard : Le Seuil (Coll. Hautes études), 1995, 297 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.
- 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.
- MINGAT, Alain. Évaluation analytique d'une action ZEP au CP. *Cahier de l'IREDU*, 1983, n°37, 120 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. Dix-huit questions sur le système éducatif - Synthèse des travaux de la DEP, *Éducation & formations*, 2003, n° 66.
- MONS, Nathalie. De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Bourgogne, 2004.
- 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. *Éducatives*, 1999, n° 20, p. 40-47.
- PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. 2^e 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*. 4^e 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.
- 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 ».
- ROTHSTEIN, Vivian L. Retention : Helpful or Harmful ? A Look of How or If Grade Retention Affects Children in School. New-York, 2000, 25 p.
- SEIBEL, Claude, LEVASSEUR, Jacqueline. Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire. *Éducatives & 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.

SHEPARD, Lorrie A., SMITH, Mary Lee (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Bristol : Falmer Press, 1990, 244 p.

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.

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.

THELOT, Claude, VALLET Louis-André. La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et Statistique*, n°334, 2000-4, 332.

THÉLOT, Claude, Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école. La Documentation Française, 2004.

VALLET Louis-André., CAILLE Jean-Pierre Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 153 p., 1996.

YAMAMOTO, Kaoru. Children Under Stress : The Causes and Cures. *Family 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.