

Le redoublement à l'école élémentaire : une pratique persistante à la recherche de sa légitimité

Thierry TRONCIN, doctorant en Sciences de l'éducation à l'IREDU

Recherche menée dans le cadre d'un DEA « Évaluation et comparaison internationales en éducation », sous la direction de Jean-Pierre JAROUSSE, professeur à l'Université de Bourgogne

1) La légitimité de cette question de recherche

Le redoublement est un des objets d'étude liés à l'École qui suscite le plus de discussions animées entre les chercheurs et le corps enseignant, et ce depuis longtemps. Les uns s'étonnent de la cécité des équipes pédagogiques à la présentation des résultats de recherches faisant apparaître la nocivité d'une telle mesure et à l'évocation d'autres manières de gérer les parcours scolaires des élèves. Les autres s'étonnent que l'on puisse s'interroger sur le bien-fondé d'une telle mesure, prise dans l'intérêt de l'enfant et garante du maintien d'un niveau scolaire global minimal. Philippe PERRENOUD (1996) traduit cette incompréhension par cette question : "*Des enseignants qui n'entendent pas ou des chercheurs qui expliquent mal ?*".

Le débat mobilise des représentations contrastées, ancrées elles-mêmes dans des visions différentes des finalités éducatives et du fonctionnement du système éducatif. Les expériences des pays qui ont abandonné cette pratique, en particulier scandinaves et anglo-saxons, sont peu connues de ceux qui la considèrent comme une nécessité. Ces pays adeptes du redoublement, dont la France, tentent de maîtriser l'ampleur d'un tel phénomène, sans pour autant s'interroger sur sa légitimité. En ne s'attaquant pas véritablement aux racines du mal, le législateur est conduit à prescrire des posologies de plus en plus contraignantes.

Assurément, les taux de retard scolaire ont baissé de façon significative dans notre pays depuis vingt ans, en particulier dans le premier degré : huit élèves sur dix parcourent aujourd'hui l'école élémentaire sans redoubler, ce qui est deux fois plus qu'il y a trente ans. Cependant, une stagnation des taux de maintien est observée depuis une décennie alors même que la politique des cycles d'enseignement, instaurée en 1990, s'affiche ouvertement comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire et la reprise à l'identique d'une année scolaire. Or, deux constats peuvent être objectivement établis : i) les maintiens en début et en cours de cycles perdurent (5% des élèves de CP et 3% des élèves de CE2 sont maintenus) ; ii) 6% des élèves sont affectés au moins deux fois par le redoublement dans leur scolarité primaire.

Le redoublement n'a pas été l'objet de recherches récentes en France. La dernière étude concernant le Premier degré date de 1984, étude dans laquelle Claude SEIBEL établit le caractère néfaste du redoublement au Cours Préparatoire supposé être jusqu'alors une "seconde chance". Les résultats des travaux de ce chercheur ont par ailleurs largement contribué à concevoir l'École, à partir de janvier 1991, autour de la notion de cycle d'enseignement et non plus celle de niveau d'enseignement. Ce n'est pas la moindre des surprises que de constater le peu d'intérêt porté par la communauté des chercheurs français à la problématique du redoublement, préférant analyser le champ de la difficulté scolaire en particulier du point de vue de l'efficacité des dispositifs d'aide.

Le redoublement sanctionne des apprentissages insuffisants ou lacunaires (refaire une année à l'identique) et les stigmatise sans pour autant être un indicateur fiable de l'échec scolaire puisque des élèves peuvent être promus sans maîtriser les compétences attendues. Il est avant tout le fruit d'une construction sociale car chaque système d'enseignement élabore sa propre norme. Il n'a de sens que lorsque l'institution scolaire s'appuie sur des programmes annuels dont une maîtrise suffisante conditionne le passage en cours supérieur. Les enseignants eux-mêmes participent à sa pérennisation de manière plus ou moins consciente : i) la décision, qui leur incombe en grande partie, s'appuie plus sur leur capacité à discriminer les élèves qu'à celle d'évaluer objectivement le niveau scolaire de chacun d'entre eux ; ii) cette décision est aussi prédictive, en ce sens où la question qui se pose à chaque enseignant est celle de savoir dans quelle mesure ses élèves pourront suivre avec succès l'enseignement d'un collègue dans la classe supérieure.

La réflexion sur le redoublement s'impose d'autant plus qu'elle fait l'objet d'opinions favorables associant généralement cette décision à un bénéfice pour l'élève, bénéfice appréhendé en termes de maturation psychologique et de progrès scolaires, et à un bénéfice pour le système éducatif, bénéfice appréhendé en termes de maintien d'un niveau global de connaissances élevé et de rendement. Les résultats des recherches internationales sont convergents et mettent à mal les arguments avancés par les défenseurs du redoublement. En moyenne, cette mesure est inefficace du point de vue pédagogique : un redoublant progresse certes l'année de son purgatoire mais significativement moins qu'un élève, aux caractéristiques comparables, n'ayant pas été maintenu.

Cela est d'autant plus dommageable que cette mesure engendre plus qu'un sentiment d'échec passager chez l'élève qui, en particulier lorsque la décision est précoce dans la scolarité, va se construire en étant persuadé que "c'est de sa faute" et en même temps "qu'il n'y peut rien". Outre ce prix psychologique très lourd pour l'enfant, le redoublement a aussi un prix pour les familles et le système éducatif. Pour ce dernier, du seul point de vue de l'analyse coût / efficacité, cette mesure

mériterait d'être abolie. Cette dépense¹ pourrait se justifier si, en contre partie, la décision de redoublement s'accompagnait d'un accroissement du niveau global d'éducation. Or les recherches qui s'intéressent à l'efficacité des systèmes éducatifs montrent que les pays qui préconisent la promotion automatique ne pénalisent pas les élèves, en particulier faibles, sur le plan des acquisitions et que dans les pays adeptes du redoublement, il n'y a pas de relation linéaire positive entre les taux de maintien et le niveau d'acquisition des élèves : autrement dit, ce ne sont pas les pays où l'on redouble le plus (tels que la Belgique ou le Portugal) qui ont les meilleures performances.

Au-delà du caractère peu efficace, traumatisant et coûteux du redoublement se pose la question de la justice d'une telle mesure : autrement dit, un élève désigné au redoublement dans une classe aurait-il pu ne pas l'être s'il avait été scolarisé ailleurs ? Les recherches de HUTMACHER (1993) et de GRISAY (1998) montrent à l'évidence que les suspicions d'iniquité sont grandes. En effet, étant le résultat d'un jugement professoral, cette mesure apparaît être sensible aux caractéristiques du contexte scolaire dans lequel elle a été prise.

2) Le contexte de cette recherche

2.1) La source de l'échantillon

Afin d'aider l'école primaire à mieux répondre au défi de la réussite scolaire pour tous et à la mise en place d'une éducation qui intègre les rythmes de l'enfant, une Charte² pour "Bâtir l'école du XXI^{ème} siècle" a été élaborée en novembre 1998 par le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, sous l'égide de Claude Allègre. Cette Charte dessine les grandes lignes d'un programme d'action, de recherche et de réflexion sur l'enseignement dans le premier degré. Parallèlement à ce processus d'innovation pédagogique auquel toutes les écoles ont été progressivement invitées à s'associer, une recherche³ est conduite par l'Institut National de la Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) sur un échantillon national de mille sept cents écoles. Cette recherche a pour objectif de "*dégager les principes et modalités d'organisation pédagogique et éducative ainsi que les formes de partenariat susceptibles de garantir au mieux les apprentissages scolaires et le développement de chaque enfant*". Pour ce faire, un appel à candidatures a été lancé

¹ Le coût annuel des redoublements à l'école élémentaire s'est élevé, en 1999, à dix millions de francs.

² Circulaire n° 98-236 du 20-11-98 – *Une Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle* (B.O. n° 13 du 26-11-98).

³ Note de service du 20-11-98 – *Les effets des modes d'organisation pédagogique et de partenariat éducatif sur les apprentissages et le développement des enfants* – B.O. n° 13 du 26-11-98.

auprès des écoles et un échantillon a été constitué au plan national, échantillon qui tient compte à la fois de la taille des écoles et du niveau d'enseignement.

Dans l'Académie de Dijon, une liste de cent soixante-quatorze écoles (écoles "Charte", école témoins) principalement des trois départements de la Côte d'Or, de la Nièvre et de la Saône et Loire (une seule école de l'Yonne) a été établie selon les critères requis par l'équipe académique de recherche. Cette équipe académique, composée de chercheurs universitaires et de formateurs de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.), s'est constituée autour de Madame LEROY-AUDOIN, enseignant chercheur à l'université de Bourgogne, et Monsieur TRESGOTS, Inspecteur d'Académie de la Nièvre. La spécificité du dispositif de recherche de l'Académie de Dijon est que son équipe académique s'est engagée, avec l'appui de Madame la Rectrice et l'aide logistique de l'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU), à travailler avec l'ensemble des écoles volontaires de l'Académie, engagées ou non dans la Charte.

Les écoles ont été recensées selon plusieurs critères distinctifs : structure, taille, localisation géographique, tonalité sociale, appartenance à une Zone d'Éducation Prioritaire ou à un Regroupement Pédagogique Intercommunal. Ce qui a permis de choisir les écoles élémentaires témoins (seulement dans les départements de la Côte d'Or et de la Nièvre) de telle façon d'assurer sur l'ensemble des classes considérées une représentativité départementale des élèves. Le tableau ci-dessous présente la répartition des écoles du dispositif "Charte" et des écoles témoins de l'échantillon.

Tableau 1 : Écoles concernées par le dispositif de recherche académique

Départements	Écoles témoins	Écoles "Charte"	Total
Côte d'Or	55	22	77
Nièvre	30	31	61
Saône et Loire	0	35	35
Yonne	0	1	1
Total	85	89	174

A partir de cette base de données académique, plusieurs recherches ont été menées. Différents sujets d'étude sont abordés : l'accompagnement scolaire (hors temps scolaire), les aides éducateurs, la mobilité des enseignants, l'impact des vacances scolaires sur les acquis des élèves, les projets

d'école et l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive. Ainsi, cette réflexion sur les décisions de maintien s'inscrit dans un cadre de recherche plus large.

2.2) Les données collectées

Les informations, sur lesquelles porte cette étude, ont été collectées à partir d'un questionnaire envoyé à l'ensemble des écoles du dispositif académique de recherche. Ces données liées aux écoles ont été enrichies par des informations concernant les élèves de CE1 et de CM1 de l'échantillon. Ces derniers sont ainsi caractérisés sur le plan socio-démographique (sexe, nationalité, fratrie, P.C.S. des parents), scolaire (scores obtenus à des évaluations externes de début et fin d'année scolaire, retard scolaire, soutien scolaire au sein de l'école, accompagnement scolaire) et dans le domaine de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en terme de niveau scolaire (au CM1 uniquement). Les tableaux suivants présentent le protocole d'évaluation des élèves ainsi que les fichiers disponibles pour ce travail.

Tableau 2 : Évaluations des acquisitions scolaires des élèves de l'échantillon

Classes	Septembre 1999	Juin 2000	Septembre 2000
CE1	Français - Maths	Français - Maths	
CM1	Français - Maths	Français - Maths Histoire - Géographie*	
CM2			Français - Maths Histoire - Géographie*

* Les résultats en hist.-géo. n'ont pas été intégrés dans le fichier "élèves" sur lequel repose une partie de cette étude.

Tableau 3 : Fichiers disponibles pour cette étude sur le redoublement

Fichiers	Nombre d'observations					
	Côte d'Or	Nièvre	Saône-et-Loire	Yonne	Total	
Écoles	66	58	32	0	156	
Classes	198	134	55	2	389	
Élèves	CE1	1399	875	389	15	2678
	CM1	1369	922	358	12	2661

2.3) Les questions posées

L'hypothèse principale de cette étude peut être formulée ainsi : la décision de maintien n'est pas indépendante des caractéristiques liées au contexte de scolarisation. Les probabilités de maintien d'un élève ne dépendent pas seulement de ses caractéristiques personnelles mais peuvent être affectées d'une part par la façon dont l'école s'accommode du redoublement de façon générale (de la norme collective élaborée localement) et, d'autre part, par les caractéristiques scolaires de ses pairs scolarisés dans la même classe (la position scolaire qu'il occupe dans sa classe pouvant être ainsi définie).

Autrement dit, nous nous proposons de répondre à deux questions bien distinctes : i) est-ce qu'une part de la variance des taux moyens de maintien des écoles peut s'expliquer par certaines de leurs caractéristiques géographiques, structurelles ou pédagogiques ? (les caractéristiques socio-démographiques et scolaires de la population scolaire accueillie étant contrôlées) ; ii) est-ce que les décisions de maintien affectant les élèves de CE1 et de CM1 s'expliquent totalement par leur faible niveau scolaire ? Le schéma suivant formalise cette problématique en mettant en parallèle l'analyse conduite au niveau des écoles et celle conduite au niveau des élèves.

2.4) Les limites affichées de ce travail

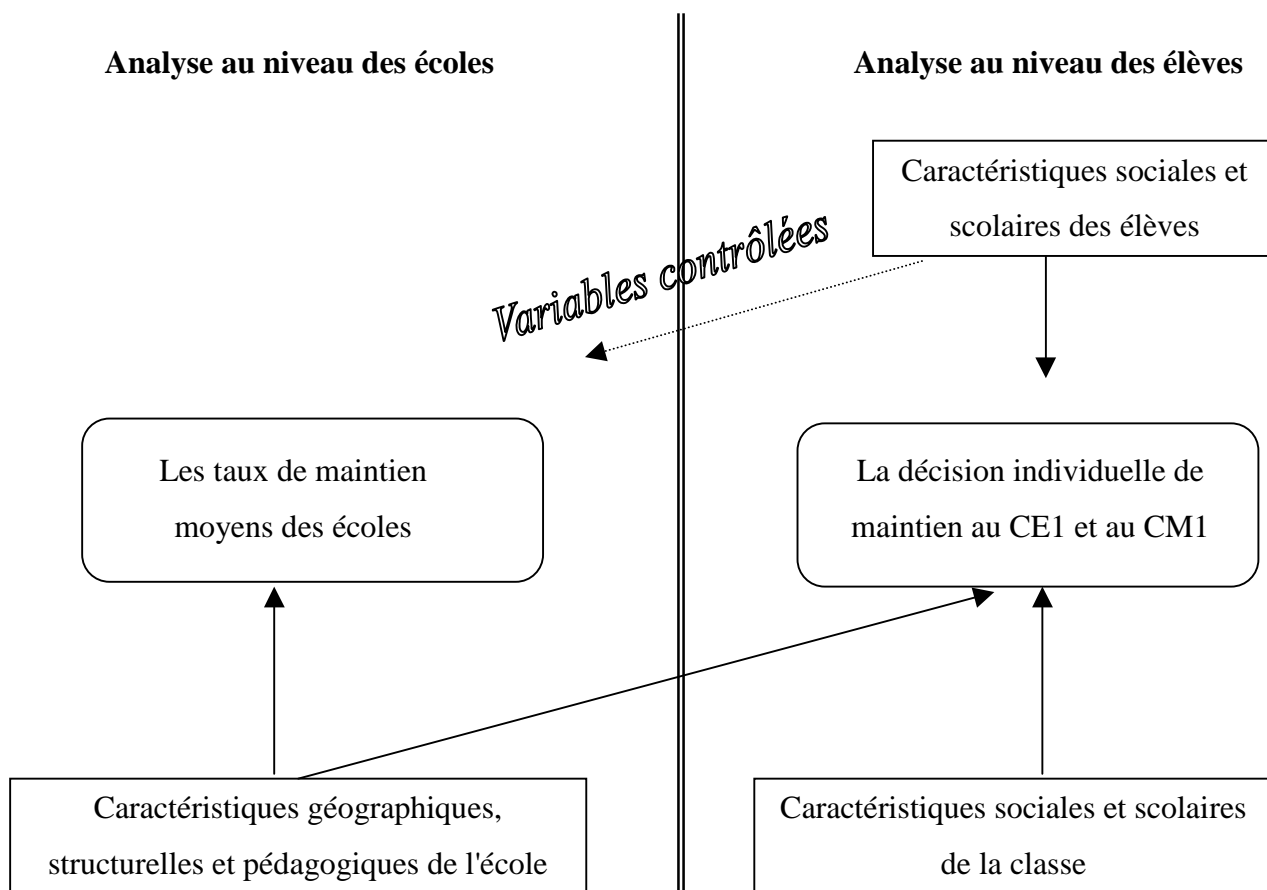
Nous avons rappelé le contexte de l'échantillon académique et souligné que plusieurs travaux se sont greffés à la recherche initiale sur l'analyse de l'efficacité pédagogique des innovations à travers l'évolution des connaissances et des comportements des élèves. De façon attendue, les données collectées ne peuvent répondre parfaitement à toutes les exigences requises a posteriori par chaque objet de recherche. Cette étude sur le redoublement n'échappe pas à cette règle et les réponses aux questions posées précédemment s'en trouveront nécessairement affectées. En effet, les deux fichiers principaux (écoles - élèves) recèlent chacun des limites spécifiques.

L'échantillon académique recueille des données sur cent cinquante-six écoles (cent vingt-deux avec les cinq niveaux d'enseignement élémentaire), ce qui constitue une base minimale dans la perspective d'une analyse des effets contextuels. A cette limite "taille de l'échantillon écoles", se greffent d'autres limites dues soit à un manque de "profondeur" des informations recueillies via les questionnaires, soit à une absence de données préjudiciable à notre étude. Notons par exemple le fait que la variable "soutien à l'école" ne permet pas d'appréhender de façon satisfaisante l'ensemble des activités d'aide et de soutien à destination des élèves en difficulté, et que les taux de maintien

par niveau d'enseignement (déclarés par les écoles) sont globaux : en particulier, ils ne permettent pas de connaître la proportion d'élèves ayant redoublé plus d'une fois.

Le fichier "élèves" ne présente pas pour sa part les mêmes caractéristiques. Nous pouvons considérer qu'il est de taille suffisante (plus de deux mille six cents élèves dans chacun des deux niveaux d'enseignement considérés) et que les caractéristiques sociales des élèves y sont bien appréhendées. Les caractéristiques scolaires des élèves n'intègrent pas les notes scolaires de l'année, ce qui interdit toute investigation dans le champ des distorsions entre le jugement professoral du niveau scolaire et les résultats obtenus à des épreuves externes. Cependant, en construisant une variable "niveau moyen de la classe" (moyenne des résultats obtenus par l'ensemble des élèves de la classe à ces mêmes épreuves), nous pourrions situer dans sa classe chaque élève proposé au redoublement et éventuellement montrer que la variable "position de l'élève dans sa classe" joue un rôle prépondérant dans les décisions de maintien. Le plus grand regret est probablement celui de ne pouvoir disposer des niveaux scolaires de tous les élèves l'année scolaire suivante : les progressions des redoublants et des non redoublants "comparables" ne pourront être appréciées.

Schéma 1 : Cadre d'analyse de l'étude



3) Les résultats de cette recherche

3.1) L'analyse des taux de maintien par niveau d'enseignement et par école

Les données collectées permettent de connaître, pour chacune des écoles, le nombre d'élèves maintenus dans un niveau d'enseignement donné, de la Moyenne Section au CM2.

Tableau 4 : Taux de maintien par niveau d'enseignement

	M.S.	G.S.	C.P.	C.E.1	C.E.2	C.M.1	C.M.2
Taux de maintien	1,0	2,4	5,8	6,7	5,0	4,2	3,6

Nous pouvons souligner la résistance des acteurs à traiter autrement les difficultés scolaires que par le recours au redoublement. L'école maternelle n'échappe pas à cette règle puisque dès la Moyenne Section, un pour cent des élèves est arrêté dans sa scolarité (2,4% en Grande Section). Les taux de maintien au CP (5,8) et au CM1 (4,2) attestent le fait que les vertus pédagogiques supposées d'une telle mesure mettent à mal la notion de cycle d'enseignement. La tendance est particulièrement marquée pour les deux premières années de scolarisation élémentaire qui constituent un obstacle infranchissable pour une proportion non négligeable d'élèves (15% des élèves de CE2 sont en retard). Quant au nombre d'élèves ayant deux ans de retard ou plus (2,5% des élèves de CM1), il témoigne de la distorsion parfois sensible entre le cadre de fonctionnement défini par les textes officiels et la façon dont il est décliné par les acteurs.

Enfin, il apparaît nettement que le CM2 (taux de maintien égal à 3,2) bénéficie de sa position extrême dans le cursus scolaire du premier degré. Trois raisons principales peuvent être avancées : i) les élèves concernés par un maintien ont, pour certains d'entre eux, déjà été "frappés" par un redoublement : ils ne peuvent, selon les textes officiels en vigueur, cumuler deux années de retard dans les deux cycles de l'école élémentaire⁴ ; ii) des élèves de CM1, avec un an de retard et un niveau scolaire très faible, peuvent être directement orientés vers une structure adaptée du second degré (de type S.E.G.P.A.) ; iii) le "caractère public" de la décision est moins prononcé : les décisions prises par les enseignants de CM2 n'ont pas d'incidence directe sur le travail quotidien de leurs collègues du premier degré.

⁴ La réalité est légèrement différente : 5,8 % des nouveaux élèves de 6^{ème} ont deux années de retard.

Cette dernière hypothèse de travail n'est pas infirmée par les recherches de Marcel CRAHAY (1996) et de Walo HUTMACHER (1993) qui mettent en évidence le fait que les décisions de promotion - redoublement ne reposent pas exclusivement sur l'appréciation des acquis des élèves. D'une manière plus ou moins consciente, elles font toujours aussi intervenir l'idée que chaque enseignant se fait des attentes de ses collègues susceptibles d'accueillir ses élèves les années scolaires suivantes et des réactions qu'il anticipe de leur part. Ainsi, l'enseignant est confronté à un dilemme en fin d'année scolaire : soit courir le risque d'interrompre inutilement la scolarité d'un élève, soit le "faire passer" mais courir le risque d'être la cible de ses collègues. Les recherches montrent par ailleurs que lorsque l'enseignant "conserve" ses élèves l'année suivante, les décisions de maintien sont statistiquement rares.

Lorsqu'on s'intéresse à la façon dont varie chaque taux de maintien par niveau d'enseignement, on met en évidence le fait que la proportion d'écoles à recourir au redoublement est de moins en moins grande au fur et à mesure de la scolarité élémentaire : une école sur quatre n'a jamais recours au redoublement au CP pour une école sur sept au C.M.2. Seul le CE1 a un statut particulier : un tiers seulement des écoles n'y pratiquent pas de redoublement et près d'une école sur cinq y a recours de façon intense (avec un taux de maintien supérieur ou égal à 14,8). Tout se passe comme si la perspective d'entrer dans le cycle des approfondissements nécessite, aux yeux des équipes pédagogiques, de maîtriser coûte que coûte les compétences attendues en fin de cycle des apprentissages, en particulier dans le domaine de la langue (lecture, expression écrite). La possibilité offerte par le législateur de maintenir à la fin d'un cycle les élèves jugés faibles est alors pleinement exploitée.

En poursuivant l'analyse sur les écoles qui ont un taux de maintien par niveau d'enseignement systématiquement inférieur ou supérieur à la moyenne de l'échantillon, il apparaît que dix-sept écoles (aucune en Z.E.P.) sont dans le premier cas et que six écoles (dont quatre en Z.E.P.) sont dans le second cas. Dans la première catégorie, neuf écoles élémentaires n'ont jamais recours au redoublement à quelque niveau d'enseignement que ce soit. Une question que l'on peut légitimement se poser est celle des liens qu'entretiennent entre eux les taux de maintien par niveau d'enseignement. Autrement dit, existe-t-il une relation entre ces différents taux qui autoriserait à penser qu'il puisse exister une certaine cohérence interne (implicite ?) à l'école dans la pratique du redoublement. Deux résultats majeurs sont mis en évidence par les analyses statistiques : i) les décisions de passage au cycle 3 ne semblent pas indépendantes les unes des autres : la probabilité est faible de rencontrer une école ayant des pratiques de maintien significativement différentes dans les trois niveaux d'enseignement considérés ; ii) le CE1 se démarque de nouveau des autres niveaux

d'enseignement : la nécessité de filtrer les élèves avant le cycle des approfondissements apparaît plus forte que celle d'être en adéquation avec la politique de redoublement définie au niveau de l'école.

Le dernier axe de cette première analyse est constitué par l'étude de la variabilité des taux de maintien moyens à l'aune des caractéristiques des écoles. En d'autres termes, à caractéristiques sociales et scolaires comparables, la variabilité des taux de maintien moyen des écoles peut-elle en partie s'expliquer par des modalités géographiques (ZEP, zone rurale), structurelles (taux d'encadrement, caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des enseignants, ...) et pédagogiques (échanges de service, projet d'école, efficacité pédagogique, ...). Les modèles générés par ces analyses multivariées sont peu explicatifs ou peu consistants lorsqu'on s'en tient à un niveau de maintien moyen. Il est probable que pour mieux appréhender le processus de norme collective élaborée au sein de chaque école, il soit pertinent d'avoir recours à des informations plus qualitatives analysant les représentations des enseignants sur le redoublement ou le type de relations professionnelles établies entre les membres de l'équipe éducative. Toutefois, en centrant l'analyse de la variance sur un niveau ou un cycle d'enseignement donné, deux investigations méritent d'être relatées car elles génèrent des résultats significatifs spécifiques.

Tableau 5 : Modèles analysant la variabilité des taux de maintien au CP-CE1 et au CM2

Variables / Modèles		Taux de maintien CP-CE1		Taux de maintien CM2	
Référence	Active	Coefficient	Sign.	Coef.	Sign.
Taux d'encadrement		- 0,5	*	- 0,3	*
Pas d'échange de service	Échange(s) de service	- 1,6	**	- 2,4	**
Ancienneté école < 5 ans	Anc. école >= 5 ans	- 3,3	*	- 1,0	*
Taux de maintien CE2				+ 0,2	**
Taux de maintien CM1				+ 0,4	***
Constante		+ 14,5	ns	+ 16,7	ns
% de la variance expliquée		39,7		44,0	

*** : significatif au seuil de 1%, ** : significatif au seuil de 5%, * : significatif au seuil de 1%, ns : non significatif

Trois variables contextuelles semblent jouer significativement dans le même sens dans les deux modèles opérant sur les niveaux d'enseignement extrêmes⁵ de l'école élémentaire. L'impact négatif de la variable "taux d'encadrement" s'interprète de la manière suivante : plus l'école aura d'élèves (des niveaux considérés), moins le taux de maintien sera élevé. Ainsi, considérons une école avec deux enseignants responsables de quarante-quatre élèves de CP-CE1 : toutes choses égales par ailleurs, son taux de maintien lié à ces deux niveaux d'enseignement sera inférieur d'un point à celui d'une école scolarisant quarante élèves pour le même nombre d'enseignants.

De la même façon, les impacts négatifs des variables "Ancienneté dans l'école supérieure ou égale à cinq ans" et "Échanges de service" méritent d'être commentés. Elles concourent à souligner le rôle non négligeable potentiellement joué par une variable composite que l'on appellera provisoirement "équipe pédagogique". Son existence suppose une certaine stabilité professionnelle partagée par les membres qui la composent afin qu'un climat de confiance puisse s'installer. Ce climat de confiance peut-être bénéfique à deux niveaux : i) il favorise le dialogue entre les adultes et, in fine, une prise en charge pédagogique des élèves qui dépasse le cadre fermé des classes (la variable "Échanges de service" joue aussi dans ce sens) ; ii) il peut rendre moins prégnant le caractère "public" de la décision à prendre en fin d'année.

Avant de clore cette première analyse, il est pertinent de tester la consistance des décisions de redoublement au CE1 et au CM1, niveaux d'enseignement pour lesquels nous avons des informations sur deux années scolaires consécutives. En moyenne, il n'existe pas de relation significative entre les taux de maintien d'une année scolaire à l'autre, tant en CE1 qu'en CM1. En particulier, les écoles qui ne maintiennent aucun élève une année ne le font pas l'année suivante (ou inversement). En postulant que les caractéristiques sociales et scolaires des élèves n'évoluent pas significativement sur une période aussi courte, c'est un élément de plus pour penser que d'une part d'autres variables liées au "contexte professionnel" jouent au niveau local et que, d'autre part, ces pratiques ne sont pas figées. Il est probable qu'il n'y ait pas une pratique consciente et réfléchie du redoublement au sein des écoles. Autrement dit, la question de savoir quelle proportion de redoublants est "acceptée" est rarement inscrite à l'ordre du jour des conseils de cycles ou des conseils de maîtres.

⁵ Lorsque les deux niveaux d'enseignement CP et CE1 sont considérés séparément, les effets de ces variables sont moins prononcés et pas nécessairement concordants. De plus, au vue des commentaires précédents, il apparaît souhaitable de chercher à comprendre globalement ce qui joue dans les décisions de maintien de ces deux niveaux élémentaires car ils représentent un obstacle rédhitoire pour bon nombre d'élèves.

C'est plutôt le type de relations professionnelles établies entre les enseignants qui va induire, directement ou indirectement, un type de politique d'école dans la gestion des parcours scolaires des élèves. Ainsi, lorsque nous centrons l'analyse sur les écoles où la stabilité professionnelle des enseignants est la plus grande (et qui, en moyenne, ont des taux de maintien au CE1 et au CM1 moins élevés), une relation significative se dessine entre les taux des deux années scolaires considérées.

3.2) L'analyse des décisions de redoublement au CE1 et au CM1

Lorsqu'on s'intéresse aux caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves affectés par une décision de redoublement, les résultats générés par une telle analyse sont conformes à ceux des travaux publiés sur les élèves en difficulté scolaire. De façon globale, la décision de redoublement touche plus les garçons, les élèves de familles nombreuses et les élèves d'origine sociale défavorisée (ces derniers représentent près de la moitié de la population des redoublants alors qu'ils ne représentent qu'un tiers de l'échantillon). Cette photographie instantanée nécessite d'être enrichie par des données scolaires présentées ci-après.

Tableau 6 : Répartition des élèves selon certaines caractéristiques scolaires

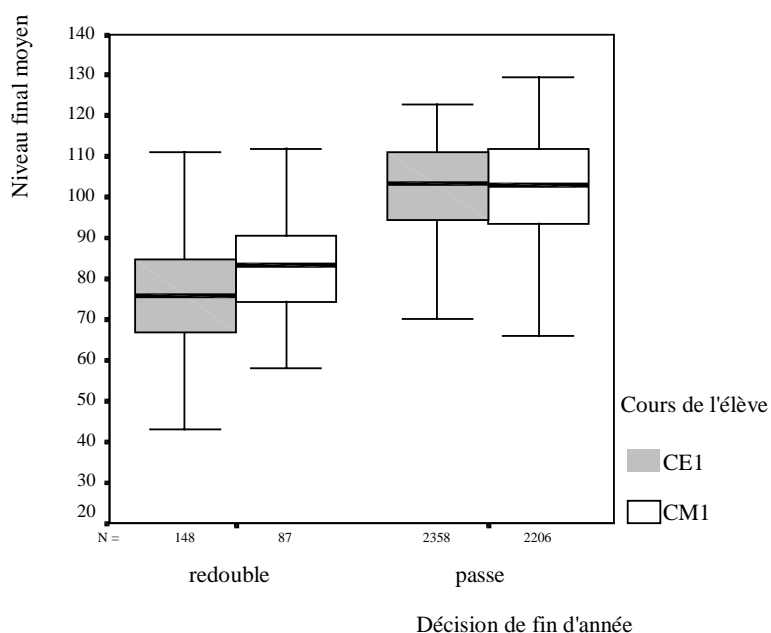
		Âge scolaire				Accompagnement scolaire		Soutien scolaire		Total en lignes de chaque tableau
		en avance	à l'heure	un an de retard	deux ans de retard ou plus	oui	Non	oui	non	
Élèves maintenus	CE1	0,0	92,4	4,2	3,4	9,5	90,5	63,1	36,9	100,0
	CM1	0,0	70,1	9,2	20,7	0,0	100,0	38,6	61,4	100,0
Élèves promus	CE1	0,7	83,9	14,0	1,4	5,3	94,7	12,8	87,2	100,0
	CM1	2,1	79,1	17,6	1,2	0,0	100,0	8,5	91,5	100,0

Ainsi, les élèves qui redoublent ont bénéficié plus souvent que les autres d'un soutien scolaire au sein de l'école (en particulier au CE1 où près de deux tiers des élèves sont dans ce cas) et d'un accompagnement scolaire en dehors de l'école (au CE1 exclusivement). Quant à la variable "retard scolaire", elle mérite une analyse plus approfondie. Les anciens redoublants sont de manière évidente protégés contre un nouveau redoublement : parmi les élèves qui passent en cours supérieur, on compte ainsi une proportion relativement élevée d'enfants en retard scolaire : 15,4% en CE2, 18,8% en CM2. Ainsi, peut-on souligner de nouveau combien les deux premières années

de l'enseignement élémentaire représentent un obstacle infranchissable pour un nombre non négligeable d'élèves. Le deuxième élément d'information est la proportion importante d'élèves ayant déjà deux ans de retard parmi ceux qui seront maintenus au CM1 : ainsi, dix-huit élèves (sur les quatre-vingt sept concernés) auront, l'année scolaire prochaine, trois années de retard.

Lorsque nous analysons le lien entre les décisions de maintien et le niveau scolaire des élèves (appréhendé par le score obtenu à un test en juin en français et en mathématiques⁶), il apparaît sans ambiguïté que les élèves maintenus ont, de manière globale, un niveau scolaire plus faible que leurs pairs épargnés par cette mesure : le score moyen des redoublants du CE1 est de 75 (102 pour ceux qui passent), celui des redoublants du CM1 est de 83 (102 pour ceux qui passent). Ainsi, près de deux écarts types séparent en moyenne le score d'un élève qui va redoubler le CE1 d'un élève qui passera au CE2. Ces résultats sont concordants dans les deux disciplines.

Graphique 1 : Relation entre la décision de maintien et le niveau scolaire des élèves

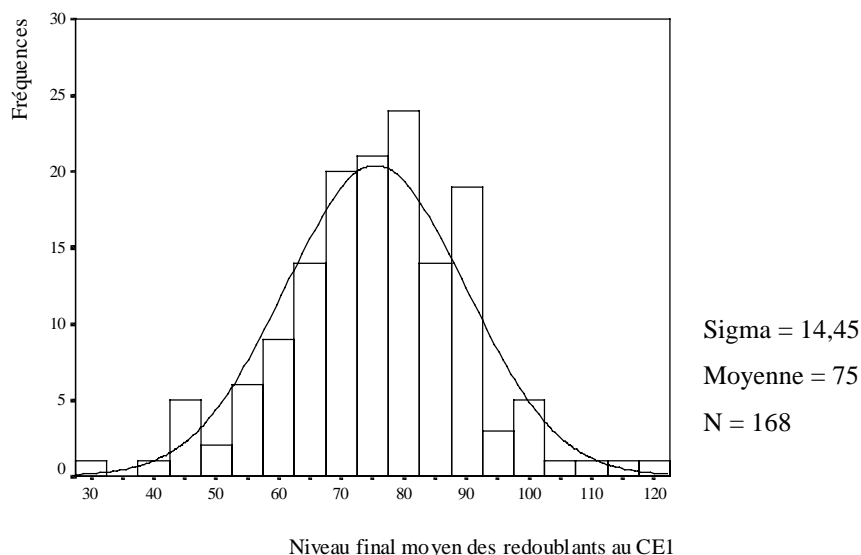


Au-delà de ces données moyennes, il est utile de s'interroger sur la variété des situations, en particulier celles liées au niveau scolaire des élèves qui vont redoubler. Autrement dit, la dispersion des scores obtenus par ces élèves en fin d'année scolaire est-elle faible ou forte ? Est-ce constant dans les deux disciplines et/ou dans les deux niveaux d'enseignement ? Le graphique ci-après

⁶ De façon habituelle, les scores des élèves ont été standardisés afin de pouvoir être comparés. La moyenne de tous les scores d'une discipline dans un niveau d'enseignement donné est fixée à 100, l'écart type (écart moyen autour de la moyenne) étant de 15.

témoigne des analyses conduites au CE1 à partir des scores moyens des redoublants (celles conduites au CM1 génèrent les mêmes conclusions)⁷.

Graphique 2 : Scores moyens des redoublants au CE1



Il existe une grande variété des scores obtenus par les redoublants de CE1 (scores de 30 à 120). La population scolaire composée des « redoublants » est hétérogène. Il n'existe pas de redoublant "type" avec un niveau scolaire faible déterminé. Les décisions de maintien sont légitimées par le jugement que portent les enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves, jugement traduit la plupart du temps par des notes. Ces notes rendent mieux compte d'une hiérarchie scolaire entre les élèves d'une même classe (ou d'une école lorsque sont organisées des épreuves communes à l'ensemble des élèves d'un même niveau d'enseignement) que d'un niveau scolaire objectif.

Lorsqu'on étudie les progressions scolaires des élèves de niveau faible (en fin d'année scolaire) qui sont soit maintenus soit promus, aucune différence significative ne se dessine entre les deux sous-populations considérées : la décision de maintien n'est pas liée à une capacité plus faible de certains élèves à progresser pendant l'année scolaire.

Ces premiers résultats nous conduisent à penser que les décisions de maintien ne sont pas indépendantes du lieu où elles ont émergé, en particulier la classe. En intégrant les caractéristiques (données ou construites) du lieu de scolarisation (école, classe) dans l'analyse probabiliste des

⁷ Les investigations complémentaires, portant sur chacune des deux disciplines évaluées, génèrent des résultats comparables (ce qui est une réponse à la première partie de la seconde question).

décisions de maintien, nous obtenons un certain nombre de résultats qui n'infirmes pas l'hypothèse selon laquelle la décision de maintien peut être sensible à d'autres caractéristiques que celles des élèves stricto sensu. Le tableau suivant présente les principaux résultats.

Tableau 7: Analyse probabiliste des décisions de maintien au CE1 et CM1

Variables explicatives		Niveau d'enseignement	
Variable de référence	Variable active	CE1	CM1
Nationalité française	Nationalité étrangère	- 1,26 ***	- 0,07 ns
A l'heure	En retard scolaire	- 1,48 ***	- 0,40 **
Niveau final moyen de l'élève		- 0,04 *	- 0,02 *
Position de l'élève dans sa classe		- 0,45 **	- 0,80 **
Non ZEP	ZEP	- 0,36 ns	- 0,65 **
Zone urbaine/péri-urbaine	École rurale	- 1,05 ***	- 0,08 ns
École témoin	École Charte	- 0,17 ns	- 0,57 ***
Ancienneté école < 5 ans	Ancienneté école >= 5 ans	- 0,41 ***	- 0,13 *
Pas d'aide éducateur	Aide(s)-éducateur(s)	- 0,81 ***	- 0,37 **
Cours unique	Cours multiple	- 1,19 ***	- 2,03 ***
Nombre d'élèves dans la classe (de même niveau)		- 0,14 **	- 0,18 ***
% d'élèves défavorisés dans la classe		- 0,01 **	- 0,01 **
% d'élèves en retard dans la classe		- 0,01 **	- 0,01 ***
Hétérogénéité scolaire de la classe		+ 0,12 ***	+ 0,07 **
D de Somers		72,3	53,9

Deux variables contextuelles « école » jouent significativement dans le même sens au CE1 et au CM1 : l'ancienneté moyenne des enseignants dans l'école et la présence d'au moins un aide éducateur. Ainsi, cinq ans supplémentaires d'ancienneté de l'équipe pédagogique dans l'école diminue la probabilité d'être maintenu de 15% au CE1 et de 17% au CM1 ; la présence d'un aide-éducateur dans l'école diminue la probabilité de maintien de 4% au CE1 et de 1,3% au CM1. Quant aux variables "Zone rurale" et "Charte", elles ne jouent (négativement) que pour un seul niveau d'enseignement (respectivement au CE1 et au CM1).

Certaines caractéristiques structurelles de la classe ont un effet spécifique : i) être scolarisé dans un cours multiple diminue la probabilité d'être maintenu de 5% au CE1 et au CM1 ; être scolarisé dans une classe dont l'effectif est majoré de cinq unités diminue la probabilité d'être maintenu de 7% au CE1 et de 3% au CM1. Le premier résultat est fragile car, dans les groupes scolaires où sont opérés des choix de répartition d'élèves, sont affectés dans les cours doubles en priorité des élèves de bon niveau scolaire avec une autonomie affirmée dans le travail⁸. Le second résultat est conforme à l'hypothèse selon laquelle il est préférable, pour un élève de niveau faible, d'être scolarisé dans une classe à effectif conséquent : d'une part, ses chances de côtoyer d'autres élèves de niveau équivalent ou inférieur s'en trouveront accrues ; d'autre part, le nombre de redoublants que l'enseignant "s'autorise" est de ce fait "proportionnellement moins pénalisant".

Enfin, l'impact négatif significatif de la variable "Position de l'élève dans sa classe" mérite d'être commenté plus finement. Il peut être interprété de la façon suivante : plus un élève a un niveau scolaire éloigné de celui de ses pairs (en moyenne), plus ses chances de passage en cours supérieur s'amenuisent. Ainsi, les coefficients -0,5 et -0,9 signifient que, toutes choses égales par ailleurs, un élève dont le score moyen est inférieur de deux écarts-types à celui de sa classe (coefficient affecté à cet élève égal à -2) a une probabilité de maintien augmentée de 3% (au CE1 et au CM1) par rapport à un élève dont l'écart avec sa classe est réduit de moitié. Autrement dit, la probabilité qu'un élève faible de redoubler va dépendre, en partie, du niveau moyen de ses pairs : s'il est scolarisé dans une classe de niveau fort, ses "risques" de redoubler s'en trouveront accrues.

4) Conclusion et perspectives

Cette étude sur le redoublement à l'école élémentaire a eu pour ambition d'enrichir le débat à propos d'une pratique consubstantielle à notre système éducatif et dont la légitimité est rarement interrogée. Elle montre d'une part que le redoublement est une pratique persistante à l'école élémentaire dont les enjeux se construisent localement et, d'autre part, que le niveau scolaire des élèves ne rend pas totalement compte de la probabilité de passage en cours supérieur. En d'autres termes, être scolarisé dans telle ou telle école et plus encore dans telle ou telle classe, peut jouer significativement dans les chances qu'a un élève de niveau faible d'échapper au redoublement.

⁸ Dans l'échantillon, nous ne notons pas de différence significative entre le niveau scolaire moyen des classes à cours unique et celui des classes « multicours » : dans un certain nombre de cas (écoles rurales en particulier), cette organisation de classe ne relève pas d'un choix pédagogique mais est imposée par la structure démographique de la population scolaire accueillie.

La persistance de cette pratique est révélatrice de deux grands maux de notre système éducatif. Tout d'abord, la difficulté à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité de leurs rythmes de progression. Ensuite, la difficulté d'établir une réelle coordination entre les différents niveaux d'enseignement. Le redoublement ne peut-être considéré comme un acte pédagogique : il n'est qu'une décision administrative, où justice et équité sont parfois absentes, décision qui peut fort bien ne rien changer dans les performances scolaires de l'élève impliqué, excepté le fait qu'il soit resté à quai au passage du train des apprentissages normalisés. Les conséquences peuvent être lourdes quand on sait que le train le plus lent a une forte probabilité de s'arrêter une seconde fois.

Il est probable que renoncer à la pratique du redoublement ne relève pas simplement du registre des mesures technocratiques. Son abolition ne saurait être envisagée en dehors du champ réflexif sur les finalités éducatives assignées par la Nation et des modalités de fonctionnement de l'École s'y référant. Cela suppose sans doute la mise en œuvre de voies alternatives réalistes dont le succès est dépendant de la capacité des acteurs de terrain à modifier leurs représentations sociales et culturelles liées à la notion d'échec scolaire, et de façon plus large, liée à la place de l'élève dans le système éducatif. Placer l'élève au centre du système éducatif n'est qu'un vœu pieux si, au quotidien, les difficultés d'apprentissage n'ont d'écho que dans des mesures externes au lieu où elles ont émergé : la classe.

L'écueil principal de l'abandon brutal du redoublement dans la gestion des parcours scolaires des élèves est de considérer la promotion automatique comme la panacée et le remède à tous les maux pédagogiques. Nous savons que pour être véritablement efficace, cette dernière doit s'accompagner d'un dispositif d'aide spécifique. Les élèves faibles, qui ne maîtrisent pas un certain nombre de compétences en même temps que leurs camarades, doivent trouver les conditions favorables pour les acquérir l'année suivante. Il est important que cette aide puisse être apportée au sein de la classe, par l'enseignant lui-même, et que cela transite probablement par de nouvelles pratiques pédagogiques articulées autour d'une conception dynamique des pratiques évaluatives.

Il ne s'agit pas de couvrir d'opprobre les enseignants qui ont recours fréquemment à cette mesure lorsqu'ils sont confrontés à la difficulté scolaire persistante. Cette décision est prise « en toute bonne foi » car d'une part ses vertus pédagogiques ne sont pas reniées et, d'autre part, peu de voies alternatives réalistes sont suggérées par l'institution scolaire. A ce titre, il apparaît tout aussi important de faire connaître plus largement les éléments à charge contre le redoublement que d'aider les équipes pédagogiques à concevoir des parcours d'élèves plus différenciés, en particulier au sein des différents cycles d'enseignement.

Il serait bénéfique de favoriser une plus large diffusion, au sein de la communauté éducative, des pratiques de promotion automatique et des effets moyens négatifs du redoublement . Nous devons faire en sorte que cette décision devienne exceptionnelle et prise de façon concertée "en toute connaissance de cause" : de façon concertée de telle façon que l'enseignant ne puisse décider seul de l'avenir scolaire d'un élève, sur la base d'un jugement (que l'on sait fragile) de ses acquisitions scolaires ; de manière constructive afin que cette année supplémentaire ne se réduise pas à une répétition à l'identique de l'année précédente.

Il ne s'agit pas de supprimer le redoublement en tant que tel. Selon Jean-Jacques PAUL (1996), *cela reviendrait véritablement à casser le thermomètre sans avoir diagnostiqué et traité la maladie : il faut d'abord trouver des substituts aux fonctions qu'il remplit mal*. Jouant à la fois le rôle d'indicateur de niveau d'acquisitions scolaires et de solution pédagogique, il faut favoriser son affaiblissement (provoquer sa disparition étant la version forte de cette proposition) par des mesures de deux types :i) donner aux enseignants plus de renseignements objectifs sur la valeur scolaire de leurs élèves ; ii) mettre en place un dispositif d'individualisation des parcours de formation et de différenciation de l'action pédagogique. L'institution scolaire doit mieux s'adapter aux compétences effectives des élèves et moins attendre d'eux qu'ils s'adaptent à son organisation et à son fonctionnement. Nous devons en outre faire le deuil d'un raisonnement binaire (maîtrise ou ne maîtrise pas les compétences attendues dans le temps imparti, passe ou ne passe pas) et privilégier la prise en compte, au sein d'une classe, de divers degrés de maîtrise d'une même compétence à un moment donné.

Certains chercheurs ont décrété l'état d'urgence devant tant d'inertie et d'incompréhension de la part des responsables éducatifs, et proposent d'accélérer le processus de "normalisation" par des procédés que nous ne reprendrons pas à notre compte⁹. Nous préconisons plutôt de conduire des actions innovantes en matière de gestion de parcours d'élèves en difficulté, auprès d'écoles volontaires et engagées dans une dynamique de changement. Des évaluations internes et externes (associant chercheurs, enseignants, élèves, familles et partenaires proches de l'école) pourraient être conduites. Le compte rendu de telles expériences enrichirait un débat autour d'une question trop souvent réduite à sa plus simple expression, traduite ainsi par l'élève : "*Dis, maître, je redouble ou je redouble pas ?*".

⁹ Ainsi, Philippe PERRENOUD (1996, op. cit.) propose que, pour changer les représentations et les attitudes des enseignants les plus sceptiques, ces derniers soient invités à exercer leur métier un an ou deux dans un système d'enseignement ayant proscrit le redoublement.

Bibliographie

BABASCH, Michaela. "Le redoublement, maladie honteuse ou seconde chance ?" *Le Monde de l'Éducation*, France, n° 227, juin 1995, pp. 40-52.

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

BYRNES, Deborah A.. *Attitudes of Students, Parents, and Educators toward Repeating a Grade*, in Lorrie A.SHEPARD, Mary Lee SMITH (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Bristol : Falmer Press, 1990, pp. 108-131.

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1996. 332 p.

EISEMON, Thomas Owen. *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*. Paris : UNESCO, 1997. 59 p.

EURYDICE. *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes, 1994. 172 p.

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

HOLMES, C.Thomas ; MATTHEWS Kenneth M.. *The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta-analysis*, Review of Educational Research, vol. 54, 2, 1984, pp. 225-236.

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.

JACKSON, G.B.. *The research evidence on the effects of grade retention*, Review of Educational Education, Vol. 45, 4, 1975, pp. 613-635.

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.

MERLE, Pierre. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris : PUF, 1996. 323 p.

MORRIS, D.R., *Patterns of Aggregate Grade-Retention Rates*, American Educational Research Journal, vol. 30, 3, 1993, pp. 497-514.

OCDE. *Venir à bout de l'échec scolaire*, Paris : Les indicateurs de l'OCDE, 1998. 111 p.

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, vol. 43, n° 5/6, 1997, pp. 611-627.

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, n° 5-6, 1996, pp. 3-30.

PINI, Gianreto. *Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants*, Éducation et recherche, n° 3, 1991, pp. 255-272.

SEIBEL, Claude ; LEVASSEUR, Jacqueline. *Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire*, Éducatons et Formations, n° 2, 1983, pp. 3-21.