

Nathalie Bulle (2010), L'inefficacité du redoublement est-elle avérée ?,
Skhole.fr.

L'inefficacité du redoublement est-elle avérée ?

Le redoublement en France, une pratique en nette regression...

En 1990 un élève sur quatre avait redoublé à l'entrée en sixième, et près de deux élèves sur trois se trouvaient en retard sur l'âge théorique en terminale, alors qu'en 2010, un élève sur sept a redoublé le primaire et plus d'un élève sur deux est « à l'heure » en terminale.

... dont l'intérêt est mis en doute.

Le redoublement est interprété comme une sorte de filiarisation des cursus, son efficacité pédagogique étant en même temps contestée. Revenons rapidement sur ces deux points. Le premier est un contre-sens. C'est bien dans le cadre de la réussite du cursus suivi, et non d'une orientation vers un cursus différent, que l'on préconise le redoublement. La possibilité de redoublement est donc un gage d'égalité des chances. Inversement un passage en dépit des difficultés de l'élève peut déboucher à termes sur l'orientation vers d'autres filières. Mais les enquêtes échouent à mettre en évidence l'intérêt à cet égard du redoublement et adopte plutôt le parti d'en révéler l'inutilité. Dès lors, le redoublement paraît injuste, outre que sa pratique est soumise à des variabilités locales, le redoublant serait confronté à une situation d'échec relatif susceptible d'avoir des effets motivationnels négatifs... Les résultats des études statistiques réalisées doivent néanmoins être considérés avec beaucoup de circonspection. La raison est qu'il est très difficile d'isoler l'effet propre du redoublement sur la réussite relative d'un élève.

Quelques éléments sur les analyses des effets du redoublement

On peut distinguer deux types d'analyses, les premières s'appuient sur l'identification d'individus aux profils respectifs tenus pour proches, et comparent leurs devenir en fonction ou non de la présence d'un redoublement. Les secondes dites « à grade constant » opposent, à un moment donné de la scolarité, les acquis des élèves ayant redoublé aux acquis des élèves à l'heure. Ces deux types d'analyse soulèvent des problèmes fondamentaux.

Les premières ne peuvent identifier de véritables populations analogues à celles des élèves redoublants et sont amenées à attribuer au redoublement les effets des variables qui différencient en réalité les populations en jeu. Autrement dit, elles distinguent mal le rôle du redoublement comme « cause » des progrès ultérieurs et comme « effet » de tiers facteurs.

Plus précisément, même si les décisions de redoublement comportent une part d'arbitraire, cette dernière ne s'étend pas à toute une population. Certains facteurs « latents » différencient la population des redoublants et la population dite analogue. Ils contribuent à expliquer à la fois les redoublements et les différences marquant les progrès d'ensemble des populations. Or, comme ils ne sont pas pris en compte, ils apparaissent, statistiquement, comme des effets propres du redoublement. Au total, lorsque le redoublement paraît avoir eu un effet moyen neutre sur les progressions (c'est ce que les études tendent à montrer), il est fort probable qu'il s'agisse d'un effet « neutralisant », donc positif.

Par ailleurs, les effets de ces tiers facteurs seront d'autant plus grands que les populations jugées analogues ne le seront pas sur la base des acquis scolaires qui justifient la décision de redoublement. Or les études tendent à se fonder sur la construction de profils psychologiques décorrélés, dans le temps, des résultats justifiant une décision de redoublement. (cf. Rapport du ministère de l'Éducation nationale 2005 : *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats*¹).

Les analystes sont conscients de ces limites. Mais ils tendent à être convaincus sur la base d'autres observations qui n'offrent pas non plus une vision juste de la réalité. Les comparaisons « à grade constant », qui opposent les populations des redoublants aux populations des non redoublants à un moment donné de la scolarité, sous-estiment les progrès relatifs des élèves ayant redoublé. C'est le cas lorsqu'elles ne comparent pas la situation relative des deux mêmes populations d'élèves à un stade antérieur. Certaines analyses observent par exemple que les redoublants sont proportionnellement peu nombreux à atteindre le niveau moyen des non redoublants. Mais on ne peut évaluer ainsi le chemin qu'ils ont parcouru.

Plus précisément, considérons deux étapes des scolarités T1 et T2. Pour évaluer les progressions relatives des élèves ayant redoublé entre T1 et T2, il s'agirait de comparer la situation des élèves qui ont redoublé et celle des élèves qui n'ont pas redoublé entre ces deux périodes, à la fois en T1 et en T2. Cette comparaison des différences des deux populations aux périodes T1 et T2 permettraient d'évaluer l'évolution de la distance entre les deux populations. Une autre possibilité est de comparer, en T1 et en T2, la situation des élèves ayant redoublé entre T1 et T2 à celle de l'ensemble des élèves. Il est en outre plus aisé de se représenter la situation en T1 des élèves redoublants, par rapport à l'ensemble. Mais, en général, les analyses ne se réfèrent pas à la situation en T1 et se contentent de constater une différence en moyenne en T2 entre la population des redoublants et celle des non redoublants, pour conclure que les redoublants n'ont pas, en moyenne, rattrapé le niveau moyen des non redoublants.

En résumé, les analyses tendent à attribuer au redoublement les effets négatifs de tiers facteurs et à en occulter les effets positifs réels. On en déduit faussement des conclusions générales, alors qu'en

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid3881/le-redoublement-cours-scolarite-obligatoire-nouvelles-analyses-memes-constats.html>

réalité les bénéfices des redoublements apparaissent très variables, dépendants de la particularité des cas.

Au cœur des *a priori* des enquêtes menées apparaissent :

- une tendance à minimiser le rôle des acquis scolaires sur la réussite ultérieure, l'optique adoptée généralement étant celle des « compétences » générales ;

- une tendance à minimiser les facteurs extra scolaires qui expliquent les progrès différentiels des élèves ;

- une tendance à maximiser l'idée d'estime de soi. L'école créerait arbitrairement de l'échec en différenciant des niveaux de réussite.

Notons aussi l'impact joué, sur les avis portés sur le redoublement, par une ancienne erreur d'évaluation de la proportion des élèves ayant redoublé au cours de leur cursus l'école élémentaire. En effet, les statistiques évaluant le retard scolaire s'appuient sur les dates de naissance et ne prennent pas en compte la pratique, qui ne s'est estompée que progressivement après la seconde guerre mondiale, qui était de n'entrer au cours préparatoire que lorsque l'on avait six ans révolus.² La non prise en compte de cette pratique a conduit à tenir tous les élèves nés au dernier trimestre de l'année civile pour des redoublants. Ainsi par exemple, le rapport du MEN cité précédemment s'appuie³ sur le constat d'une stabilité des compétences en lecture des élèves de CM2 entre 1987 et 1997 malgré une baisse supposée significative des redoublements. Or :

1/ les redoublements entre ces deux dates n'ont pas diminué de 33,1% à 19,1% car il y a une erreur d'évaluation des redoublants du primaire en 1987 : ils sont en effet moins de 25% parmi les élèves de CM2 à avoir redoublé en primaire (23,9% d'après le panel des entrants en sixième en 1989), donc la réduction des redoublements entre 1987 et 1997 n'est pas de 14 points, mais seulement de 5 points environ.

2/ par ailleurs, l'analyse ne fait pas référence à la chute sensible en mathématiques entre les évaluations de 1987 et 1999 (on a sans doute tendu à maintenir en priorité les élèves présentant des problèmes de lecture) ;

3/ Les compétences en lecture ont diminué sur une plus longue période, entre 1987 et 2007. Le nombre moyen d'erreurs dans la même dictée est passé de 10,7 à 14,7), sans compter l'augmentation forte du taux de non-réponses aux questions exigeant un effort de rédaction.⁴

Réalités internationales

Parmi les membres de l'OCDE, les pays scandinaves, anglo-saxons et est-asiatiques, pratiquent un redoublement faible, ou n'y ont pas recours, tandis que les pays plus au sud de l'Europe (modèle latin :

² Cf. N.Bulle (2009, rééd. 2010), *L'école et son double*, Paris, Hermann.

³ MEN (2005 :16)

⁴ « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Les notes d'information*, D.E.P.P, n°08.38, décembre 2008.

France, Grèce, Espagne, Italie et modèle germanique : Allemagne, Belgique, Autriche, Pays-Bas, Suisse) pratiquent le redoublement au moins en fin de cycle.

Constat des analyses : les nombreux pays n'usant pas du redoublement ne limitent pas pour autant les performances de leurs élèves (données de référence : enquête PISA).

1/ Les données fondées sur PISA évaluent des potentialités indépendamment des acquis scolaires ;

2/ La comparaison des performances relatives des élèves des différents pays ne prend pas en compte les niveaux économiques et culturels des populations, ce qui fausse les analyses de l'impact relatif des facteurs scolaires sur les performances des élèves (les effets des niveaux économiques et culturels des familles sont imputés aux facteurs scolaires).

3/ Contrairement aux idées reçues, les systèmes éducatifs qui paraissent le mieux réussir à associer égalité des chances et performances des élèves, notion que l'on ne saurait réduire aux quelques mesures issues des évaluations internationales, connaissent des formes de différenciation des apprentissages scolaires qui permettent de distinguer des rythmes d'acquisition, avec des niveaux de base et des niveaux d'approfondissement dans certaines disciplines, c'est le cas bien souvent dans les pays anglo-saxons, et aussi en Finlande. Ce sont des sortes de substituts au redoublement. Par ailleurs, en Finlande les élèves en difficulté dans une discipline suivent des enseignements spéciaux, soit 30% des élèves du cursus obligatoire, suivent des enseignements spéciaux à temps partiel, et à temps plein pour environ 8% d'entre eux. En Asie, des différenciations se font par le biais des cours privés qui constituent de véritables institutions, offrant aussi bien soutien qu'approfondissements spécifiques. L'élimination plus ou moins drastique des redoublements n'est donc pas pour autant assimilable à un tronc commun total.⁵

Quelques idées pour améliorer le dispositif français

Il s'agirait d'offrir, dès le collège, aux élèves la possibilité d'une progression individualisée dans les disciplines majeures qui peuvent être identifiées comme cumulatives, telles que le français, les mathématiques, et les langues vivantes, tout en respectant la constitution d'une base commune sur laquelle les enseignements ultérieurs puissent s'appuyer. En mathématiques, français et langue vivante 1, les élèves pourraient valider des « unités de valeurs ». Ceux qui n'auraient pas le niveau suffisant des acquis scolaires pour accéder à une UV donnée suivraient une UV spéciale, où les classes seraient à effectifs réduits, et où ils retravailleraient l'UV non validée, éventuellement avec des horaires renforcés. Une fois les objectifs d'une UV atteints, les élèves accéderaient à l'UV suivante. Ils suivraient par ailleurs le programme de leur classe d'âge dans les autres disciplines non optionnelles telles que l'histoire-géographie, les sciences naturelles, la physique.

⁵ Cf. N.Bulle, *PISA et les politiques de l'école*, Skhole.fr (article paru dans *Le Débat*, mars-avril 2010).

Parvenus en fin de troisième, certains n'auraient pas validé les quatre UV qui correspondent au cursus complet du collège en français, mathématiques et langue vivante 1. Ils seraient, en fonction des progrès réalisés, habilités à redoubler l'année de troisième, ce qui les amènerait à valider des UV nouvelles.

Un tel système, qui n'est pas exclusif de la création de cursus alternatifs valorisant à la fois culture générale et talents particuliers, minimiserait le taux des redoublements effectifs, sans introduire de répétition dans l'ensemble des disciplines, et serait mieux adapté aux différences des rythmes d'acquisition des élèves.