

les

dossiers

Enseignement scolaire

Le redoublement au cours
de la scolarité obligatoire :
nouvelles analyses,
mêmes constats

166 [mai 2005]

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Claudine PERETTI**

les dossiers

Responsables de ce numéro : **Olivier COSNEFROY**
et **Thierry ROCHER**

DEP – Bureau de l'édition
Service ventes
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEP
Téléphone : 01 55 55 73 58
01 55 55 73 61

Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats

Olivier COSNEFROY et Thierry ROCHER

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

AVANT-PROPOS

Bien que les taux de redoublement au cours de la scolarité obligatoire aient beaucoup diminué depuis 40 ans, la pratique du redoublement est encore fortement ancrée dans le système éducatif français et les enseignants y sont, dans l'ensemble, très attachés. De fait, de l'ordre de la moitié des élèves achèvent leur scolarité obligatoire avec au moins un an de retard.

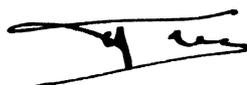
Or, si les études conduites sur les panels d'élèves (Caille, 2004) montrent que le redoublement en 3ème ou en lycée est, en général, bénéfique puisqu'il permet à l'élève de combler ses lacunes et de suivre l'orientation de son choix, il n'en est pas de même en primaire et dans les premières années du collège où le redoublement permet rarement à l'élève de progresser. La répétition des mêmes contenus d'enseignement avec les mêmes méthodes et, quelquefois aussi, le même enseignant, ne se révèle pas, sauf exception, une mesure suffisante pour remettre l'élève à niveau.

Le mérite de l'étude qui est présentée ici est d'analyser avec des approches méthodologiques diverses et à partir d'un ensemble de données les plus récentes sur la scolarité et les compétences des élèves à l'école et au collège, la pertinence des redoublements constatés et leurs effets sur les progrès, les parcours, la motivation et l'estime de soi des élèves.

A cet égard, le constat est sans appel et montre clairement qu'à l'instar des pratiques existant dans la plupart des pays européens, l'amélioration de la réussite individuelle des élèves et des résultats globaux de notre système éducatif passent avant tout par la mise en place d'une véritable aide personnalisée à l'élève.

La directrice de l'évaluation et de la prospective

Claudine PERETTI



SOMMAIRE

<i>Résumé</i>	9
I. Éléments de contexte ; domaines de recherche	9
II. Le redoublement est inéquitable	10
III. Le redoublement est inefficace du point de vue du progrès des élèves	11
IV. Le redoublement amplifie les inégalités	12
V. Le redoublement est inefficace du point de vue des résultats d'ensemble du système éducatif	13
VI. Le redoublement affecte négativement la motivation et le sentiment de performance des élèves	14
VII. Le redoublement stigmatise les élèves : ils sont sous-notés, moins ambitieux, moins souvent orientés en 2 nd e générale et technologique	15
<i>Introduction</i>	16
<i>La décision de redoublement en fin de CM2</i>	17
I. Introduction	17
II. Caractéristiques de l'évaluation des élèves par les enseignants	17
III. Le maintien en CM2	18
IV. Évaluations et devenir des élèves	21
V. Conclusion	23
<i>Étude des progressions du CP au CE2</i>	25
I. Cadre théorique	25
II. Méthodologie	25
III. Présentation et analyse des résultats	26
III.1. Analyses descriptives	27
III.2. Ré-échantillonnage	28
III.3. Effet du redoublement : analyses en structures de covariances	29
III.4. À profil cognitif identique : Étude quasi-expérimentale du redoublement au CP	31
III.4.1. Contexte	31
III.4.2. Dimensions cognitives prédictives du redoublement au CP	31
III.4.3. Étude des progressions selon les profils cognitifs	33
IV. Conclusion	38
<i>« Impact » du redoublement sur les compétences</i>	39
I. Les compétences des élèves en retard	39
II. Caractérisation de l'effet du redoublement	41
II.1. Comparaison des écarts bruts et nets	41
II.2. Comparaison des effets	42
III. Conclusions	43
<i>Le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales</i>	45
I. Résultats internationaux	45
II. Situation des élèves français sur l'échelle internationale	47
III. Comparaison avec d'autres pays qui pratiquent le redoublement	49
IV. Comparaison de deux systèmes éducatifs	50
V. Conclusions	51

« Impact » du redoublement sur les aspects motivationnels	53
I. Les différences motivationnelles à l'école	53
I.1. Le modèle général	53
I.1.1. Les processus motivationnels	53
I.1.2. Lien avec le retard scolaire	54
I.2. Le sentiment d'autoefficacité	56
I.2.1. Cadre théorique	56
I.2.2. Résultats	57
I.2.3. Synthèse	58
I.3. La motivation	58
I.3.1. Cadre théorique	58
I.3.2. Résultats	61
I.3.3. Synthèse	63
II. Les différences affectivo-motivationnelles au collège	64
II.1. Cadre théorique	64
II.2. Résultats	67
II.3. Synthèse	72
III. Conclusion	73
<i>Caractéristiques de l'évaluation par les enseignants et de l'orientation des élèves en retard en fin de 3^{ème}</i>	75
I. L'évaluation des élèves en retard par les enseignants	75
I.1. Introduction : les notes attribuées par les enseignants	75
I.2. Des écarts différents selon l'évaluation	77
I.3. L'effet du retard scolaire selon l'évaluation	78
I.4. Le contrôle continu pénalise les élèves en retard	79
I.5. Une modélisation adaptée	79
II. Retard scolaire et orientation	81
II.1. Les élèves en retard sont moins souvent orientés en 2 nd e générale et technologique	81
II.2. À note égale, les élèves en retard passent moins souvent en 2 nd e GT que les élèves à l'heure.	81
III. Retard scolaire et ambition	82
IV. Modélisations des chances d'accéder en 2nde générale et technologique	84
V. Conclusion	87
<i>Bibliographie</i>	89
<i>table des illustrations</i>	93
<i>Description des données</i>	95
<i>Annexes</i>	97

RÉSUMÉ

Avertissement :

Le résumé ci-dessous reprend l'article paru dans la revue *Éducation et Formation* n° 70 de janvier 2005. Chaque partie de cet article renvoie à un chapitre du présent Dossier.

Cet article synthétise un ensemble d'analyses effectuées sur la question du redoublement au cours de la scolarité obligatoire. Fondées sur des données actuelles, issues des panels d'élèves et des évaluations nationales et internationales de leurs acquis et de leurs attitudes, ces nouvelles analyses confirment ce que rapporte la littérature disponible sur le sujet, tant au plan national qu'international. Ces nouvelles analyses prennent notamment en compte les enquêtes récentes de la DEP qui ont élargi le domaine de l'évaluation des acquis cognitifs à celui des aspects liés à la motivation ou bien encore l'estime de soi. En règle générale, à l'école et au collège, le redoublement s'avère peu équitable et inefficace du point de vue des progrès individuels des élèves. Il affecte négativement la motivation, le sentiment de performance et les comportements d'apprentissage de ceux-ci et les stigmatise : à niveau égal en fin de 3^{ème}, les élèves en retard obtiennent de moins bonnes notes que les élèves à l'heure, sont moins ambitieux que ceux-ci et sont plus souvent orientés en filière professionnelle. En outre, les comparaisons internationales montrent que le redoublement est inefficace du point de vue des résultats d'ensemble des systèmes éducatifs.

I. Éléments de contexte ; domaines de recherche

En France, le redoublement constitue une pratique qui diminue au fil des années, notamment en liaison avec la politique des cycles. Par exemple, en fin d'école, le taux de retard s'élevait à 37,3% en 1980 contre 19,5% en 2000 (DEP, 2003). Malgré cette baisse, la pratique du redoublement reste massive et fait régulièrement débat.

Une revue de questions très sommaire pourrait rapporter les éléments suivants :

Concernant l'efficacité de cette mesure, en France, dès 1983, Seibel et Levasseur montrent que le redoublement en CP ne favorise pas les acquisitions de l'élève qui progresse moins que son analogue faible mais non-redoublant. Plus tard, Grisay (1993) parvient au même constat concernant des collégiens. Cette mesure est présentée comme inefficace d'un point de vue pédagogique : un redoublant progresse durant sa seconde année, toutefois, il progresse moins qu'un élève ayant les mêmes caractéristiques et qui passe dans la classe supérieure. Les recherches internationales amènent les mêmes types de conclusions (Crahay, 1996). Lorsque l'efficacité du redoublement est appréhendée sous l'angle du devenir des élèves, Caille (2004) montre que la précocité du redoublement est associée à de faibles chances de réussite ultérieure. Du point de vue de l'équité, Paul (1996) rapporte que le processus de décision de redoublement est empreint de subjectivité. Cette décision laisse place à une part d'arbitraire très importante à la fois au niveau de l'élève, de sa famille, de son établissement, de sa classe, etc. La disparité des pratiques de redoublement semble signer une absence réelle d'équité. Au niveau international, la pratique du redoublement est très hétérogène. Les pays du Nord de l'Europe (Scandinavie, Danemark, Royaume-Uni, etc.) pratiquent le passage automatique avec un suivi en cas de difficulté, tandis que les pays situés plus au Sud (Allemagne, Belgique, Italie, etc.) pratiquent le redoublement au moins en fin de cycle. Les nombreux pays n'usant pas du redoublement ne limitent pas pour autant les performances de leurs élèves.

Si de nombreuses études ont plaidé en faveur de l'abandon du redoublement, ces constats restent-ils aujourd'hui valides pour notre système éducatif ?

C'est l'objectif de cette étude qui se propose de dresser un état des lieux sur la question du redoublement en s'efforçant de l'analyser sous de multiples facettes. Elle se concentre sur l'école et le collège et n'aborde pas la scolarité post-obligatoire, notamment le lycée.

Basé sur des méthodologies variées, ce travail utilise des données actuelles et repose sur un ensemble d'évaluations standardisées (école, collège, international, panel). Il analyse la question du redoublement selon différents angles –l'équité, l'efficacité, l'impact sur la motivation des élèves et le caractère stigmatisant de cette pratique– et à différents niveaux –celui de l'élève et celui du système.

II. Le redoublement est inéquitable

→ Chapitre « La décision de redoublement en fin de CM2 »

Le processus de décision de redoublement des élèves est évidemment complexe car il met potentiellement en jeu des aspects aussi divers que le contexte scolaire, les recommandations politiques, les stratégies des familles, etc. (Crahay, 1996, 2000 ; Paul, 1996). Dès lors, quelle que soit sa « valeur », son « intérêt » pour l'élève, la question sous-jacente est celle de l'équité d'une telle mesure. En effet, deux formes d'injustice peuvent apparaître : le redoublement est efficace et l'élève en a été injustement privé ; le redoublement est pénalisant et l'élève en a été arbitrairement l'objet. Qu'il soit bénéfique ou préjudiciable, le redoublement est-il équitable ?

La décision de redoublement tient compte pour beaucoup de l'évaluation des élèves par leur enseignant au sein de la classe. En 2003, parallèlement à l'évaluation standardisée à la fin du CM2 (Gibert et al., 2004) qui portait sur la compréhension écrite et orale, il a été demandé aux enseignants de « noter » sur une échelle de 0 à 10 les résultats généraux de chaque élève. Ces deux évaluations sont évidemment liées : de manière générale, les élèves obtenant les meilleures notes dans les classes sont également ceux qui présentent les meilleurs scores à l'évaluation standardisée. Cependant, les élèves sont loin de se classer de la même manière d'une évaluation à l'autre. Cette corrélation imparfaite trouve plusieurs explications. Les dispersions au sein de chaque classe sont plus marquées par la notation des enseignants que par l'évaluation standardisée. Il apparaît donc que l'évaluation faite par les enseignants amplifie l'hétérogénéité de la classe. Symétriquement, entre classes, les différences « réelles » de niveau de performances moyen apparaissent comme « estompées » par la notation des enseignants. Ces derniers semblent ajuster leurs critères d'évaluation au niveau de la classe. Ces mêmes tendances sont retrouvées pour l'évaluation des élèves de 3^{ème} par les enseignants lorsque l'on compare les notes de contrôle continu et les scores des élèves à l'évaluation standardisée (Dauphin & Trosseille, 2004).

De ce fait, un élève pourra être considéré comme « faible » dans sa classe alors qu'il n'aura pas ce statut au regard de l'évaluation standardisée, et inversement pour un élève considéré comme « fort » au sein de la classe. Le fait que l'enseignant juge les élèves à l'aune de sa classe a des implications directes sur l'équité de la décision de redoublement.

En 2003, le maintien en CM2 concerne 2,3% des élèves qui, pour la plupart, n'ont encore jamais redoublé. Pour ces élèves, il apparaît des décalages importants entre la notation donnée par les enseignants et l'évaluation standardisée : ces futurs redoublants sont parmi les deux derniers de leur classe dans 81% des cas, selon la note donnée par l'enseignant mais seulement dans 40% des cas selon l'évaluation standardisée. Ce résultat témoigne de la cohérence de la décision de l'enseignant concernant le redoublement des élèves au sein de sa classe : ce sont bien les élèves qu'il juge comme les plus faibles qui seront amenés à redoubler. Cependant, au regard de leurs résultats à l'évaluation standardisée à la fin du CM2, ces élèves ne sont pas tous parmi les plus faibles. Ce contexte local, que constitue la classe, implique des décisions de passage inéquitables : d'une classe à l'autre, des élèves seront amenés à redoubler et d'autres non, alors qu'ils présentent des niveaux de performances identiques, au niveau national.

Lorsque l'on prend en compte le devenir de l'ensemble des élèves en fin de CM2, il apparaît que pour les élèves les plus en difficulté, un élève en retard aura nettement moins de chances –au sens statistique du terme– de redoubler qu'un élève à l'heure de même niveau. Par exemple, 30% des élèves en retard que l'on fait passer en 6^{ème} générale n'atteignent pas le score médian des élèves à l'heure qui sont l'objet d'une décision de redoublement. Ainsi, à niveau égal en fin de CM2, les élèves déjà en retard redoublent moins que les autres, tout simplement parce que l'on évite les redoublements multiples. À niveau de performance identique, le processus de décision de redoublement apparaît donc comme aléatoire.

En fin de CM2, l'absence de repères extérieurs à la classe susceptibles d'aider les enseignants à situer le niveau de leurs élèves, rend « aveugle » cette pratique et lui confère un caractère arbitraire. La volonté politique de réduire le nombre de redoublements sans toutefois en imposer les critères spécifiques ajoute à cette injustice en rendant cette pratique chaotique.

III. Le redoublement est inefficace du point de vue du progrès des élèves

→ Chapitre « Étude des progressions du CP au CE2 »

Les données du panel d'écoliers recrutés en 1997 (Colmant et al., 2002) permettent d'interroger l'efficacité du redoublement. Cette étude de progressions est donc basée sur le suivi d'une cohorte d'élèves entre deux moments de leur scolarité. Il s'agit de mesurer la progression des élèves du début de CP au début de CE2 selon qu'ils ont ou non été l'objet d'une décision de redoublement en CP. Plus précisément, c'est l'allongement du cycle qui est ici interrogé : à niveau de performance identique au départ, une année supplémentaire a-t-elle été bénéfique ?

Lorsque l'on souhaite effectuer une étude rigoureuse de l'efficacité du redoublement, très rapidement des contraintes déontologiques et méthodologiques apparaissent. Sur le plan déontologique, il n'apparaît pas envisageable de sélectionner des élèves de niveau égal en début de scolarité et de les attribuer aléatoirement, pour les uns dans un groupe redoublant et pour les autres, dans un groupe promu. Sur le plan méthodologique, les travaux s'inscrivent le plus souvent dans des études dites quasi-expérimentales. Sur la base de deux groupes d'élèves dont on tente d'assurer l'équivalence initiale par une technique statistique, cette méthode consiste à suivre dans le temps ces élèves dont la décision de redoublement diffère. Toutefois, ce procédé n'est pas sans risques de biais d'estimation (Grisay, 2001). Aussi, afin d'assurer les conclusions, quatre types d'analyses sont employées afin d'interroger le différentiel de progression chez des élèves redoublants et non-redoublants.

La première approche compare le niveau des élèves de CP et de CE2 selon qu'ils ont, ou non, redoublé dans l'intervalle. Elle montre que, loin de rattraper le niveau moyen des élèves de la cohorte, les élèves les plus faibles progressent de manière identique, qu'ils aient ou non redoublé au CP. Ce résultat considérant le redoublement comme inefficace est interrogé plus avant en isolant des groupes d'élèves.

C'est l'objet de la deuxième approche, basée sur une procédure de ré-échantillonnage, qui compare, en début de CE2, le groupe d'élèves ayant redoublé le CP à différents groupes d'élèves n'ayant pas redoublé mais qui avaient des performances similaires en CP. En CE2, nous constatons qu'il n'y a pas de différences significatives, en français et en mathématiques, entre les élèves ayant redoublé le CP et les élèves n'ayant pas redoublé. À niveau initial égal, le redoublement ne semble pas avoir été profitable.

Une troisième approche, plus qualitative, compare ces groupes d'élèves non plus en terme de performances moyennes mais en terme de profils cognitifs. Ainsi, cinq profils de compétences sont établis sur la base de quatre dimensions évaluées en CP, à savoir la *compréhension orale*, la *prélecture*, la *connaissance du nombre et des figures géométriques* et l'*écriture*. Il apparaît, qu'à profil de compétences identique, un élève ayant redoublé le CP n'obtient pas de meilleurs résultats en début de CE2 que son analogue n'ayant pas redoublé. Cette conclusion vaut pour l'ensemble des profils de compétences identifiés.

Afin de réduire les biais d'estimation inhérents à ce type de comparaison, la dernière approche emploie une méthode statistique *ad hoc* pour tenir compte des erreurs de mesure. Une analyse en structures de covariances montre qu'à niveau égal en début de CP le redoublement ne semble pas avoir profité aux élèves ayant redoublé le CP.

Ces analyses réunissent des résultats s'inscrivant tous dans la même direction. S'appuyant exclusivement sur les compétences des élèves en début de CP et en début de CE2, l'allongement de la scolarité d'une année n'apparaît pas comme profitable en terme de progression des compétences des élèves. Autrement dit, à niveau de performance comparable en début de CP, les résultats des élèves, deux ou trois ans plus tard en début de CE2, sont comparables. Ce constat signe, pour l'élève, la « perte » d'une année. Pour autant, l'impact du redoublement n'est pas neutre chez l'élève : il sera stigmatisé tout le long de sa carrière scolaire.

IV. Le redoublement amplifie les inégalités

→ Chapitre « Impact du redoublement sur les compétences des élèves »

La perspective qui est adoptée ici consiste à comparer, à un moment donné de la scolarité, les acquis des élèves en retard et ceux des élèves à l'heure. L'une des manifestations d'un redoublement efficace consisterait en ce que l'écart de performance entre redoublants et non-redoublants soit faible dans la suite de la scolarité. Or, quel que soit le moment du cursus scolaire, les élèves ayant redoublé ont, en moyenne, des résultats nettement moins bons que ceux n'ayant jamais redoublé. Cet écart s'observe dès le CP et tout au long du parcours scolaire (Caille, 2004).

Plus spécifiquement, les données récentes issues des évaluations-bilan en fin de CM2 (Gibert et al., 2004) et en fin de 3^{ème} (Dauphin & Trosseille, 2004) viennent confirmer l'ampleur des écarts entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. Les élèves en retard sont peu nombreux à dépasser le niveau moyen de leurs camarades. Ce constat est d'autant plus prégnant que le redoublement a eu lieu tôt dans la scolarité. Ainsi, 29% des élèves ayant redoublé au primaire sont dans le premier décile – i.e. les 10% les plus faibles – de la distribution des scores en fin de 3^{ème}. Ce taux est de 8% pour les élèves ayant été maintenus en 3^{ème}. Il augmente avec la précocité du redoublement. À l'inverse, le pourcentage d'élèves dont le score est supérieur à la médiane en fin de 3^{ème} est de seulement 13% parmi les élèves qui ont redoublé au primaire contre 42% parmi les élèves qui viennent de redoubler la 3^{ème}. Si le redoublement ne parvient pas à remettre à niveau les élèves en difficulté, ces résultats semblent indiquer que cette pratique tendrait même à creuser l'écart de performances entre les élèves à l'heure et les élèves en retard au cours de la scolarité.

Lorsqu'il s'agit d'estimer les écarts de compétences « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en contrôlant l'origine sociale, le sexe, le fait d'être en ZEP, le trimestre de naissance, etc., les résultats sont similaires. L'effet « net » du retard scolaire reste très prégnant, que ce soit en CM2 ou en 3^{ème}. L'écart de performances entre les élèves en retard et les élèves à l'heure n'est donc pas entièrement dû à ces variables socio-démographiques. Indépendamment de celles-ci, le retard scolaire conserve un impact considérable sur la performance. Plus généralement l'influence du retard scolaire sur les performances se renforce au fur et à mesure de la scolarité comparativement à celle des variables socio-démographiques. En effet, l'ensemble des facteurs socio-démographiques sélectionnés a un impact sur les performances des élèves en fin de CM2 supérieur à celui du retard scolaire. Cette situation se renverse en fin de collège où ces facteurs socio-démographiques présentent un impact inférieur à celui du retard scolaire. Un phénomène de « causalité réciproque » pourrait expliquer ce constat (Crahay, 2000). Au début de la scolarité, les élèves affichent des niveaux de compétences contrastés, expliqués en partie par ces facteurs socio-démographiques. Par exemple, les élèves d'origine sociale défavorisée ont en moyenne plus de difficultés et seront donc plus souvent amenés à redoubler. Or, le redoublement, comme il est montré plus bas, est préjudiciable, en termes de motivation, de sentiment de performance, d'orientation, d'ambition, etc. Ceci implique que les difficultés initiales des élèves défavorisés ne pourront être qu'amplifiées. De ce fait, l'écart de performances entre élèves redoublants et non-redoublants s'accroîtra au cours de la scolarité. Le redoublement agirait donc comme un « mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences » (Crahay, 2000).

V. Le redoublement est inefficace du point de vue des résultats d'ensemble du système éducatif

→ Chapitre « Le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales »

Les récentes évaluations internationales montrent que les pays adeptes de la promotion automatique arrivent, globalement, en tête des palmarès internationaux et que la dispersion de leurs résultats n'est pas plus élevée qu'ailleurs. À l'inverse, certains pays qui pratiquent massivement le redoublement affichent de faibles performances moyennes. Ces résultats ne plaident pas en faveur du redoublement mais ne permettent pas non plus de conclure directement à son inefficacité.

En France, comme il a été montré plus haut, quel que soit le moment du cursus, les élèves en retard ont, en moyenne, des résultats nettement inférieurs aux élèves à l'heure. Cet écart apparaît de manière encore plus nette avec l'évaluation internationale PISA qui a eu lieu en 2000 (Bourny et al., 2001). L'enquête PISA a pour particularité d'évaluer les élèves d'un même âge, ici 15 ans, quel que soit la classe qu'ils fréquentent : en France, à 15 ans, les élèves à l'heure sont principalement en 2^{nde} générale et technologique (48,2%) et les élèves en retard sont encore en 3^{ème} (36,5%), voire en 4^{ème} (7,1%). La France se situe, en compréhension de l'écrit, dans la moyenne des pays participants à l'enquête PISA. L'examen des différences de performances selon la classe fréquentée à 15 ans est frappant : les élèves français à l'heure à 15 ans et scolarisés en 2^{nde} générale et technologique obtiennent les meilleurs résultats, supérieurs même à ceux de la Finlande, pays qui arrive en tête du palmarès international. À l'inverse, les élèves ayant un an de retard se situent dans les quatre dernières places d'un palmarès comprenant 31 pays. Les élèves encore en 4^{ème} – i.e. deux ans de retard – sont, quant à eux, au niveau du Brésil, pays qui obtient les résultats les moins bons à cette enquête. Ces positions sont similaires en mathématiques et sciences. Des analyses complémentaires présentent un constat identique pour d'autres pays pratiquant le redoublement : les performances des élèves en retard sont très nettement inférieures à celles des élèves à l'heure. Nous retrouvons un écart de même ampleur en Espagne et en Communauté Française de Belgique où le retard scolaire est, comme en France, le facteur le plus « explicatif » des variations de performances entre élèves. Les faibles compétences des élèves en retard ne semblent pas être le fait d'une spécificité française.

La comparaison des résultats de l'Angleterre et de la France illustre plus en détails les différences de performances entre deux pays n'ayant pas les mêmes politiques de passage des élèves. Contrairement à la France, en Angleterre, le redoublement n'est pas pratiqué. Cependant, l'année de la première rentrée scolaire est différente selon le mois de naissance des élèves. De ce fait, à 15 ans, les élèves anglais sont scolarisés en 10^{ème} ou 11^{ème} année d'enseignement. Les résultats de PISA 2000 présentent une absence de différence significative en compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans scolarisés en 10^{ème} ou en 11^{ème} année. En revanche, en France, la différence de performances entre les élèves de 15 ans en 3^{ème} et les élèves de 15 ans en 2^{nde} générale ou professionnelle est très élevée. D'un système éducatif à l'autre, les écarts de performances selon le niveau d'enseignement sont très différents, absents en Angleterre, particulièrement marqués en France. Concernant la dispersion globale des performances, elle est comparable dans les deux pays. Toutefois, cette dispersion ne se décompose pas de la même manière. En France, les résultats des élèves de 15 ans en 3^{ème} (en retard d'un an) ont tendance à être faibles et homogènes alors qu'ils sont élevés et homogènes pour les élèves de 15 ans en 2^{nde} (à l'heure). La situation est différente en Angleterre : les résultats moyens des élèves des 10^{ème} et 11^{ème} années sont proches mais, au sein de chaque année, très hétérogènes. En Angleterre, tout se passe comme si la variabilité des performances entre élèves était une composante « naturelle » du système : d'un niveau d'enseignement à l'autre, nous retrouvons ensemble des élèves très forts et très faibles. En France, l'hétérogénéité des performances des élèves ne semble pas traitée de la même manière : la pratique du redoublement conduit à ce que les élèves les plus faibles forment une population homogène et scolarisée à un niveau d'enseignement inférieur à celui des élèves les plus forts qui ont des performances très élevées, parmi les « meilleures au monde ».

À un niveau macroscopique, le redoublement pratiqué en France semble faire office d'un mécanisme de « filiarisation » de la scolarité d'une génération. Au même âge et en terme de performances, deux grands groupes homogènes d'élèves apparaissent : les élèves qui ont redoublé, présentant des performances particulièrement faibles, et les élèves n'ayant pas redoublé constituant l'« élite »

scolaire. Cette vision s'avère d'autant plus vraisemblable que les élèves français à l'heure obtiennent d'excellents résultats et se situent en tête du palmarès international.

VI. Le redoublement affecte négativement la motivation et le sentiment de performance des élèves

→ Chapitre « Impact du redoublement sur les aspects motivationnels »

Qu'il soit vécu comme une seconde chance ou une punition, le redoublement affecte probablement la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves. Ces aspects motivationnels sont liés à la réussite scolaire et peuvent expliquer, en retour, les moins bonnes performances des élèves en retard.

Parce que l'élève est considéré comme un participant actif de son apprentissage scolaire, l'évaluation de la compréhension écrite et orale en fin d'école effectuée à la fin de l'année scolaire 2003 a interrogé les élèves à la fois sur leurs comportements et stratégies d'apprentissage mais aussi sur leurs motivations et affects susceptibles d'expliquer une partie des résultats obtenus au niveau des compétences évaluées. Un questionnaire proposé par Bressoux (2004) interroge, en fin de CM2, les élèves sur un ensemble de facteurs conatifs¹. En fin de CM2, le fait d'avoir redoublé au primaire affecte négativement le sentiment de performance, la motivation et les comportements d'apprentissage des élèves. Or, ces éléments motivationnels sont liés à la réussite scolaire et expliquent, en retour, les moins bonnes performances des élèves en retard.

Plus spécifiquement, en fin de CM2, le fait d'avoir redoublé en primaire diminue le niveau d'auto-efficacité perçu par l'élève : les élèves en retard ont tendance à sous-estimer leur niveau de compétences. La précocité du redoublement semble amplifier ce phénomène. Concernant les aspects motivationnels, les élèves en retard sont principalement caractérisés par un niveau élevé d'absence de motivation : à performance égale en fin de CM2, les élèves en retard rapportent davantage de comportements subis et non-choisis (« franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école »). À niveau de performance égal en fin de CM2, un élève ayant redoublé au primaire a tendance à sous-estimer son propre niveau de compétences, ce qui entraîne un manque de motivation scolaire. Ce processus aura un impact négatif sur la future performance scolaire de l'élève. Dans le cadre de l'évaluation bilan fin de collège, une démarche similaire a été entreprise par Mallet (2004). Ce dernier s'est appliqué à interroger le « fonctionnement psychosocial » des adolescents en classe de 3^{ème}.

En fin de collège, comme en fin d'école, les élèves en retard sont principalement caractérisés par un sentiment de performance scolaire plus faible, ceci à niveau de compétence égal (tableau 2). Ils ont donc tendance à sous-estimer leur niveau réel de compétence. La crainte de l'échec futur constitue, en fin de collège, la seconde différence la plus marquée entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. L'impact du redoublement sur les variables conatives évaluées au collège est plus saillant si l'on compare les élèves ayant redoublé le primaire aux élèves à l'heure. À niveau égal de performances, les élèves ayant redoublé le primaire présentent un même profil conatif que les élèves à l'heure tout en ayant un sentiment d'échec perçu beaucoup plus élevé et un sentiment de performance scolaire plus faible. Concernant la motivation, à niveau de performance identique, les élèves ayant redoublé au collège se distinguent des élèves ayant redoublé au primaire par une motivation scolaire plus faible.

Si le redoublement s'avère inefficace et inéquitable, ces résultats ne semblent pas davantage plaider en faveur de cette pratique. En effet, le redoublement a un impact négatif sur différents aspects conatifs : à niveau de compétence égal, les élèves en retard sont moins motivés et se sous-évaluent. Ces analyses ne permettent pas d'établir un pronostic quant à l'effet de ces variables sur leur future réussite scolaire. La littérature nous permet difficilement d'en imaginer les vertus positives.

¹ La terminologie psychologique distingue couramment le domaine cognitif du domaine conatif. La cognition renvoie par exemple au langage ou plus généralement à l'acquisition et au traitement de l'information ou à la mémoire, alors que la conation réunit des domaines tels que la motivation, les émotions, la personnalité, etc. Lorsque l'on s'intéresse à la conduite humaine, les processus conatifs sont entendus comme gérant la mise en œuvre (déclenchement, orientation et arrêt) des processus cognitifs.

VII. Le redoublement stigmatise les élèves : ils sont sous-notés, moins ambitieux, moins souvent orientés en 2^{nde} générale et technologique

→ Chapitre « Caractéristiques de l'évaluation par les enseignants et de l'orientation des élèves en fin de 3^{ème} »

Si les élèves ayant redoublé semblent pénalisés dans leur rapport personnel à la scolarité, ils le sont aussi au travers de la notation et de l'orientation dont ils sont l'objet.

En fin de 3^{ème}, les élèves à l'heure et les élèves en retard présentent un écart plus important en terme de notes attribuées par l'enseignant qu'en terme de scores à l'évaluation bilan collège. De la même manière, le retard scolaire explique davantage les variations des notes de contrôle continu que les variations des scores à l'évaluation : tout se passe comme si le retard scolaire était une composante négative, implicitement intégrée à l'évaluation de l'enseignant. À score standardisé égal en fin de 3^{ème}, les élèves en retard obtiennent de moins bonnes notes que les élèves à l'heure. Une analyse de la différence observée entre la note et le score de l'élève montre que les élèves en retard sont pénalisés à hauteur d'1 point sur 20. À cette première stigmatisation s'ajoute le fait que les élèves en retard, à note égal en fin de 3^{ème}, font preuve d'ambitions inférieures aux élèves à l'heure et souhaitent moins souvent être orientés en 2^{nde} générale et technologique. Les élèves en retard semblent avoir une perception biaisée de leur niveau réel, ce qui rejoint les constats présentés concernant les aspects conatifs.

Dans les faits, à note égale et ambition égale, les élèves en retard sont moins souvent orientés en 2^{nde} générale et technologique. À niveau de compétence égal, les élèves en retard, sous-notés, moins ambitieux et plus souvent orientés en filière professionnelle, apparaissent donc « triplement pénalisés ».

INTRODUCTION

« Si l'élève, en dépit des efforts déployés par les enseignants pour s'adapter à ses besoins spécifiques, ne parvenait pas à une bonne maîtrise des éléments du socle, il serait alors possible de faire intervenir une étape

supplémentaire de personnalisation, en adaptant la durée du cycle aux capacités de l'élève, c'est-à-dire en l'allongeant d'un an pour l'accomplir. »

Pour la réussite de tous les élèves (2004). Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, La Documentation Française, Paris, 2004

L'étude de Pons & Baktavatsalou (1998) peut servir d'introduction à notre propos. Cette étude est ici, sommairement présentée. En mai 1987, la DEP a évalué un échantillon représentatif d'élèves de CM2 en lecture. Les élèves ont répondu à des questions de compréhension portant sur différents textes courts. Cette évaluation a été reconduite à l'identique, 10 ans plus tard, en mai 1997 sur un nouvel échantillon d'élèves de CM2². Cette enquête révèle une grande stabilité des compétences en lecture en fin de CM2 de 1987 à 1997 : en dix ans, les compétences des élèves de CM2 n'ont pas évolué. Globalement, le taux de réussite moyen s'élevait à 65,6% en 1987 contre 66,1% en 1997.

Or, dans le même intervalle de temps, le taux de retard en fin de CM2 a considérablement diminué : il est passé de 33,1% à 19,1%. En effet, en 1992, avec la mise en place de la politique des cycles, la volonté de réduire les taux de redoublement à l'école primaire est affichée. Le redoublement en fin de cycle est autorisé mais le maintien en cours de cycle devient théoriquement exceptionnel. De ce fait, le taux de retard en fin de CM2 a diminué de 14% en dix ans.

Peut-on s'autoriser à rapprocher ces deux événements et tirer des conclusions quant à l'indépendance entre le redoublement et les résultats scolaires ? Que savons-nous aujourd'hui de cette pratique ?

² Les auteurs se sont assurés de manière rigoureuse que les échantillons étaient comparables et représentatifs. De plus, une analyse psychométrique des items a permis de conclure à la comparabilité des résultats à dix ans d'intervalle.

LA DÉCISION DE REDOUBLEMENT EN FIN DE CM2

I. Introduction

Le redoublement dans notre système éducatif est une pratique dont la légitimité semble acquise. Elle peut être appréhendée, de manière générale, au regard de la question de ses effets sur les performances scolaires des élèves, leur devenir, leur bien-être, etc. Ces points seront abordés dans les chapitres suivants. Toutefois, il apparaît essentiel, dans un premier temps, d'interroger le processus même de la décision de redoublement.

Le processus de décision d'orientation des élèves est évidemment complexe car il met potentiellement en jeu des aspects aussi divers que le contexte scolaire, les recommandations politiques, les stratégies des familles, etc. (Crahay, 1996, 2000 ; Paul, 1996 ; Troncin, 2000). Dès lors, quelle que soit sa « valeur », son « intérêt » pour l'élève, le caractère équitable de la décision de redoublement semble primordial : le redoublement est bénéfique pour l'élève et il en a été injustement privé, le redoublement est préjudiciable pour celui-ci et il en a été arbitrairement l'objet.

Les critères sur lesquels repose cette décision sont-ils suffisamment univoques pour être considérés comme objectifs, équitables ou bien leur diversité est-elle si grande que le processus est davantage local, subjectif ? Un même élève peut-il faire l'objet d'une décision de redoublement différente selon le contexte dans lequel cette dernière a été prise ?

Afin de répondre à ces interrogations et pour faire face à la complexité de ce processus, nous nous appuyons essentiellement sur le niveau de compétences des élèves, qui, par nature, participe de manière centrale à la décision de redoublement. C'est bien sûr l'évaluation, au sein de la classe, de l'enseignant, qui aura un rôle majeur, mais elle pourrait être empreinte de subjectivité. Nous mettrons donc la décision de maintien en CM2 en regard avec les compétences des élèves, telles qu'elles sont évaluées par l'enseignant d'une part et telles qu'elles ont été mesurées par une évaluation standardisée d'autre part.

II. Caractéristiques de l'évaluation des élèves par les enseignants

Parce que la décision de redoublement s'appuie sur l'évaluation des élèves par leur enseignant au sein de la classe, ce paragraphe a pour objectif d'apprécier la manière dont elle est établie. Son objectivité est interrogée en la comparant à l'évaluation standardisée en fin d'école.

En fin de CM2, il a été demandé aux enseignants de « noter » sur une échelle de 0 à 10 les résultats généraux de chaque élève. Parallèlement, nous disposons d'un score basé sur les compétences de ces élèves à une évaluation standardisée (Gibert et al., 2004).

Ces deux évaluations sont évidemment liées : de manière générale, les élèves obtenant les meilleures notes dans les classes sont également ceux qui présentent les meilleurs scores à l'évaluation standardisée. Le coefficient de corrélation entre ces deux évaluations est de 0,65. Il est significatif mais peut sembler relativement faible. Les élèves sont loin de se classer de la même manière d'une évaluation à l'autre.

Cette corrélation imparfaite trouve plusieurs explications. Notons que l'évaluation standardisée s'appuie sur une batterie de 229 items qui mesurent la maîtrise du langage et de la langue française attendue en fin d'école primaire tandis que l'évaluation des élèves selon leur enseignant repose sur une échelle de 0 à 10. Lorsque l'on rend comparable les deux échelles, la corrélation est inchangée. Toutefois, même si les notes des enseignants reflètent leur perception empirique du niveau de compétences des élèves et que les scores reposent sur une évaluation standardisée, plus théorique, on pourrait s'attendre à un lien plus étroit entre ces deux évaluations qui tentent d'inférer le même objet.

Des explications apparaissent dans les caractéristiques de la notation des élèves par les enseignants. Ces derniers semblent ajuster leurs critères d'évaluation au niveau de la classe. Ce phénomène apparaît sous la forme d'un certain lissage des résultats. Afin de l'illustrer, la figure 1 présente, pour chaque classe, à la fois son score moyen³ et sa note moyenne. La forme du nuage de points montre une liaison encore plus médiocre qu'au niveau individuel. L'étirement horizontal du nuage signifie qu'il existe selon l'évaluation standardisée, une disparité importante du niveau moyen par classe qui apparaît moins forte verticalement, selon les notes moyennes données par les enseignants. Une analyse de variance vient soutenir ce résultat. Le fait d'appartenir à une classe explique 22% de la variation des scores standardisés et seulement 10% de la variation des notes attribuées par les enseignants. Les différences de niveaux entre classes apparaissent comme « estompées » par la notation des enseignants.

En lien logique à ce premier constat, il apparaît que l'évaluation faite par les enseignants augmente l'hétérogénéité de la classe. En effet, si les moyennes ont tendance à être homogénéisées par les enseignants, les dispersions au sein de chaque classe sont plus marquées par leur notation que par l'évaluation standardisée (figure 2). Dans notre étude, deux tiers des classes sont dans ce cas.

Figure 1 : Comparaison des moyennes

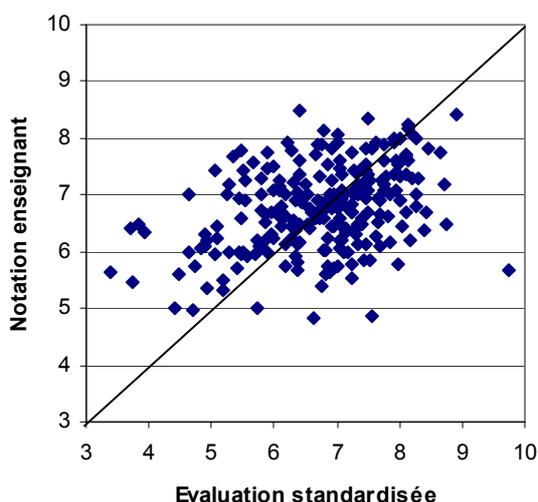
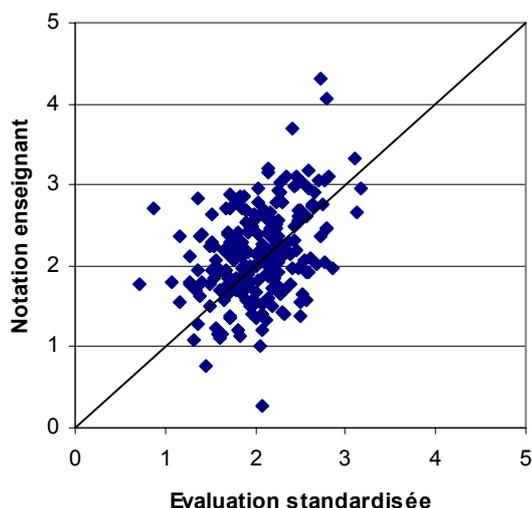


Figure 2 : Comparaison des dispersions (écart-type)



D'un point de vue pragmatique, ces constats liés à l'évaluation des élèves au sein de la classe ont des conséquences très directes. Un élève pourra être considéré comme « faible » dans sa classe alors qu'il n'aura pas ce statut au regard de l'évaluation standardisée, et inversement pour un élève considéré comme « fort » au sein de la classe. Plus généralement, le caractère spécifique, local, de l'évaluation des élèves par les enseignants aura probablement des implications sur l'équité de la décision de redoublement. C'est l'objet de la section suivante.

III. Le maintien en CM2

La question de l'équité du redoublement s'inscrit en partie dans celle de la notation des élèves. Gardant la même méthodologie s'appuyant sur les deux évaluations précédentes, il s'agira ici d'interroger le devenir des élèves.

³ La distribution des scores est calquée sur celle des notes des enseignants (même répartition sur une distribution de 0 à 10)

En fin de CM2, 95,7% des élèves sont admis en 6^{ème} générale (tableau 1). Le maintien en CM2 concerne 2,3% des élèves qui, pour la plupart, n'ont encore jamais redoublé. Enfin, 2% des élèves sont orientés vers une 6^{ème} SEGPA ou une autre structure ; ce type d'orientation touche essentiellement des élèves ayant déjà redoublé. Il apparaît que, conformément aux recommandations officielles, très peu d'élèves sont amenés à redoubler une deuxième fois.

Tableau 1 : Devenir des élèves en fin de CM2⁴

devenir	effectif	%	ont déjà redoublé (%)
6ème générale	5 088	95,7	16,8
redoublement	122	2,3	3,3
6ème SEGPA	108	2,0	95,4

Source : échantillon bilan-école (Gibert et al., 2004)

Les figures 3 et 4 montrent les différences de résultats des 122 élèves maintenus en CM2 selon les deux évaluations, en terme de distribution. Les décalages entre la notation donnée par les enseignants et l'évaluation standardisée pour les futurs redoublants procèdent des observations faites au chapitre précédent. Si 67,5% d'entre eux ont une note inférieure ou égale à 3 sur 10, ils sont seulement 39,7% à afficher un score à l'évaluation standardisée inférieur ou égal à 3. De manière générale, la distribution des scores des futurs redoublants est plus étalée que celle des notes données par les enseignants.

Figure 3 : répartition des élèves de CM2 maintenus selon l'évaluation par les enseignants (2003)

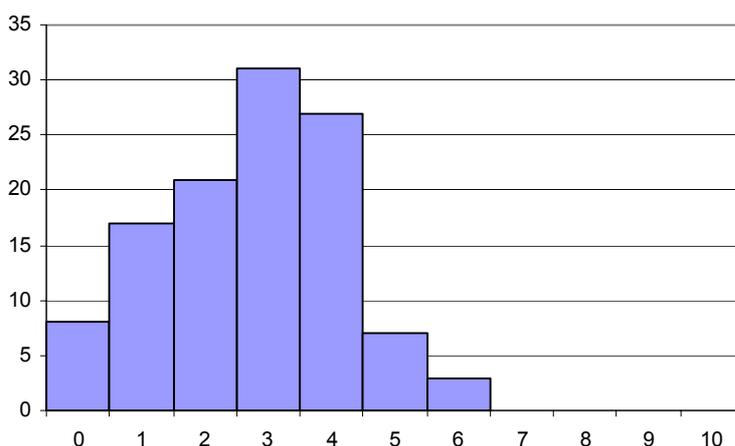
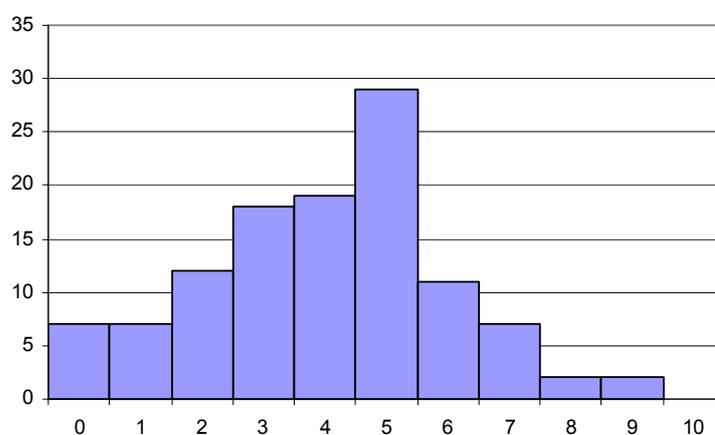


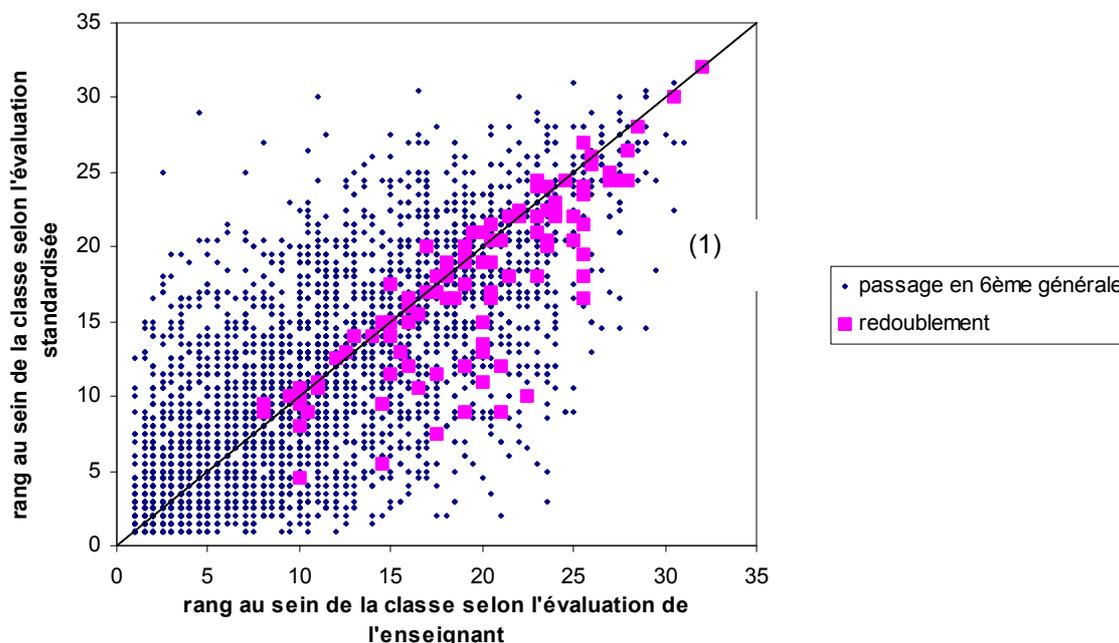
Figure 4 : répartition des élèves de CM2 maintenus selon l'évaluation standardisée (2003)



⁴ Le taux de retour des fiches de renseignements (orientation, notations, etc.) était d'environ 60% ce qui explique l'effectif inférieur aux 9000 élèves concernés. Cependant, les élèves pour lesquels nous disposons de ces informations sont représentatifs de l'ensemble.

La figure 5 synthétise ces observations. Elle intègre l'ensemble des élèves de CM2 et compare spécifiquement, en terme de rang au sein de la classe, les résultats des élèves maintenus selon les deux évaluations.

Figure 5 : comparaison des rangs au sein de la classe selon les deux évaluations (fin de CM2, 2003)



Note de lecture : La figure 5 présente la relation entre le rang au sein de la classe selon l'évaluation de l'enseignant et selon l'évaluation standardisée. Au sein de sa classe, l'élève maintenu « 1 » se classe en 32^{ème} position selon l'évaluation de l'enseignant et à la 19^{ème} place selon l'évaluation standardisée. La taille des classes étant variable, la comparaison des élèves n'est ici pas valable. En effet, un élève au 35^{ème} rang de sa classe peut être de même niveau, plus faible ou plus fort qu'un élève au 10^{ème} rang appartenant à une autre classe.

L'ensemble des élèves figurant sur la diagonale présente un classement identique selon les deux évaluations. Le fait que de nombreux élèves ne se situent pas sur cette diagonale traduit la forte variabilité, donc le décalage des rangs des élèves au sein de leur classe selon l'évaluation, locale ou externe. Ce décalage n'apparaît que dans un sens pour les futurs redoublants : ils sont, en général, mieux classés à l'évaluation standardisée qu'à celle de leur enseignant.

D'autres calculs rapportent qu'au sein de leur classe, les futurs redoublants font majoritairement partie des plus faibles selon l'appréciation des enseignants. Ce constat n'est pas aussi net au regard de l'évaluation standardisée : ils sont parmi les deux derniers de leur classe dans 81% des cas, selon la note donnée par l'enseignant mais seulement dans 40% des cas selon l'évaluation standardisée. Ce résultat témoigne de la cohérence de la décision de l'enseignant concernant le redoublement des élèves au sein de sa classe. Ce sont bien les élèves qu'il juge comme les plus faibles qui seront amenés à redoubler. De plus, d'autres facteurs, non-cognitifs, comme le comportement, la maturité (etc.) pourraient vraisemblablement être pris en compte dans les critères d'évaluation qui ont conduit l'enseignant à proposer le redoublement. Ces facteurs non-cognitifs font l'objet d'une étude spécifique dans le chapitre « Impact du redoublement sur les aspects motivationnels »

IV. Évaluations et devenir des élèves

Le paragraphe suivant adopte une approche globale intégrant l'ensemble des élèves de fin de CM2. Elle ne s'intéresse plus au classement des élèves mais à leur niveau de performance au regard des deux évaluations. Elle intègre plus spécifiquement, les quatre orientations les plus couramment rencontrées en fin de CM2.

Les deux figures suivantes présentent la distribution des compétences des élèves selon leur orientation décidée en fin de CM2, respectivement pour l'évaluation standardisée (figure 6) et celle de l'enseignant (figure 7).

Nous retrouvons le « décalage » de la distribution des élèves maintenus en CM2, d'une évaluation à l'autre (voir figures 3 et 4). Ce phénomène est aussi observé pour les élèves orientés en SEGPA et participe donc de la cohérence du jugement des enseignants. Toutefois, il apparaît de manière saillante que, à niveau de performances égales, les élèves connaissent des destins scolaires différents. Ceci est valable pour les deux évaluations. Il est plus prégnant pour ce qui est de l'évaluation externe, standardisée. Il reste néanmoins marqué pour l'évaluation par les enseignants.

Ces analyses confirment le caractère fortement discutable de la décision de redoublement. De plus, nous constatons que, chez les élèves les plus en difficulté, un élève en retard aura nettement moins de chances de redoubler qu'un élève à l'heure de même niveau : 30% des élèves en retard que l'on fait passer en 6^{ème} générale n'atteignent pas le score médian des élèves à l'heure qui sont l'objet d'une décision de redoublement. Celle-ci semble moins s'appuyer sur les compétences des élèves que sur d'autres facteurs, tels que leur passé scolaire.

Figure 6 : Distribution des élèves à l'évaluation par les enseignants selon le devenir des élèves (fin de CM2, 2003)

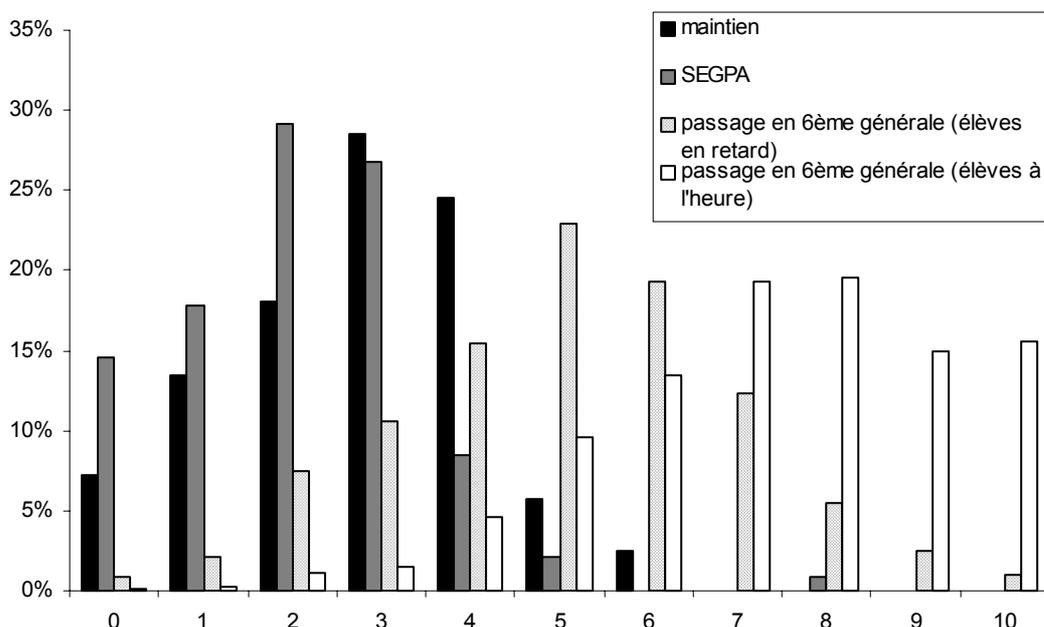
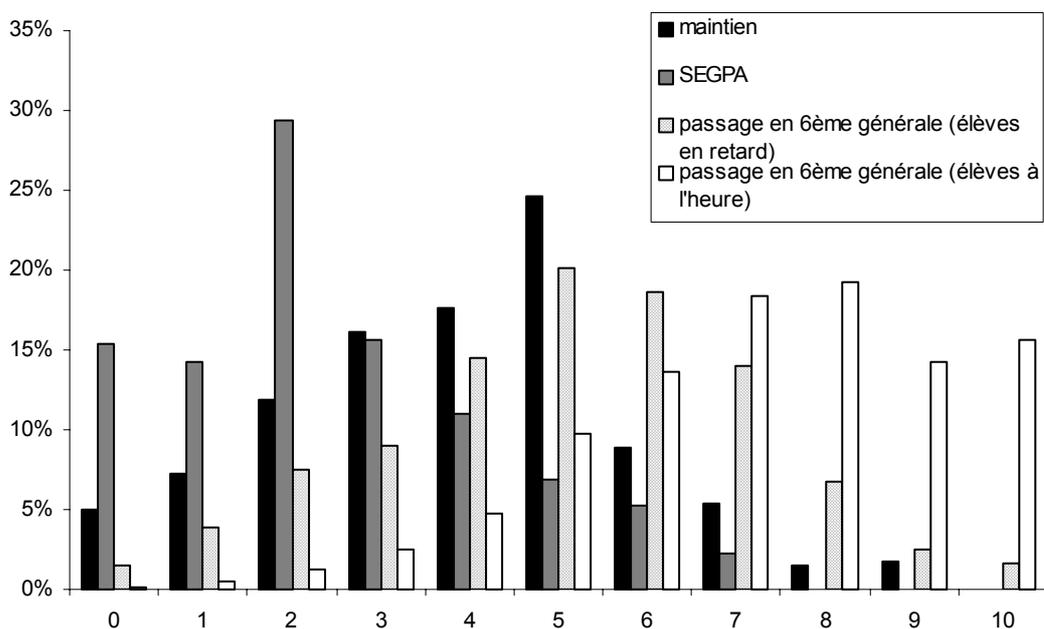


Figure 7 : Distribution des élèves à l'évaluation standardisée selon le devenir des élèves (fin de CM2, 2003)



Note de lecture : les figures ci-dessus représentent la répartition des élèves pour chaque catégorie : « maintien », « SEGPA », « passage en 6^{ème} générale (élèves en retard) », « passage en 6^{ème} générale (élèves à l'heure) ». Pour la figure 6, l'axe des abscisses représente l'évaluation attribuée par les enseignants sur une échelle de 0 à 10. Pour la figure 7, il s'agit des scores à l'évaluation standardisée dont l'échelle a été ramenée à celle des évaluations attribuées par les enseignants (0 à 10). Par exemple, seuls 5% des élèves maintenus en CM2 ont une « note » de 5 sur 10 selon leur enseignant tandis que 25% des élèves maintenus en CM2 ont un score à l'évaluation standardisée de 5 sur 10.

V. Conclusion

Si le redoublement dans notre système éducatif est une pratique usuelle, cette étude en décrit le caractère arbitraire. Les enseignants sont naturellement les mieux placés pour juger et décider du maintien ou du passage des élèves. Pour ce faire, ils s'appuient pour beaucoup sur l'appréciation qu'ils ont du niveau des élèves. Leur évaluation s'inscrit dans le cadre de la classe. Ce contexte local, que constitue la classe, implique dans un premier temps, des évaluations « biaisées » qui, dans un second temps, amènent des décisions de passage pouvant être différentes pour des élèves présentant un même niveau de compétence. Concrètement, en terme de niveau d'acquisition, bon nombre d'élèves maintenus aurait dû être promus et inversement. Ce phénomène procède en partie de facteurs, notamment non-cognitifs, qui participent implicitement ou explicitement de la décision de redoublement. L'absence de normes relatives au seuil de compétences exigées pour décider formellement du devenir de l'élève ajoute aussi à cette partialité. En cela, la décision de redoublement semble opérer telle une mécanique aveugle. Enfin, la limitation des redoublements multiples qui conditionne également la décision de redoublement contribue à l'aspect aléatoire du processus de décision de redoublement.

ÉTUDE DES PROGRESSIONS DU CP AU CE2

I. Cadre théorique

En France, dès 1983, Seibel et Levasseur montrent que le redoublement en CP ne favorise pas le progrès pédagogique de l'élève qui progresse moins que son analogue non-redoublant. Plus tard, Grisay (1993) parvient au même constat concernant des collégiens et confirme l'effet négatif du redoublement en terme de progrès pédagogique. Cette mesure est présentée comme inefficace d'un point de vue pédagogique. Le constat général est le suivant : un redoublant progresse durant sa seconde année, toutefois, il progresse moins qu'un élève ayant les mêmes caractéristiques et qui est promu. Au niveau international, le constat est similaire. Les recherches anglo-saxonnes, et notamment la méta-analyse de Holmes & Mathews (1984, in Crahay, 1996) concernant le primaire montrent que, loin de s'effondrer, les élèves promus progressent davantage que ceux que l'on a fait redoubler. Plus tard dans la scolarité, c'est-à-dire lors d'une comparaison des élèves non pas un an, mais trois ans plus tard, il apparaît que les écarts se « creusent » à l'avantage des élèves promus.

Ces études de progressions, à « âge constant », sont basées sur le suivi d'une cohorte d'élèves à deux moments de leur scolarité. Concernant l'étude du redoublement, elles visent à mesurer la progression des élèves selon qu'ils ont ou non été l'objet d'une décision de redoublement. Lorsque l'on souhaite effectuer une étude rigoureuse de l'efficacité du redoublement, très rapidement des contraintes déontologiques et méthodologiques apparaissent. Sur le plan déontologique, il n'apparaît pas envisageable de sélectionner des élèves de niveau égal en début de scolarité et de les répartir aléatoirement, pour les uns dans un groupe redoublant et pour les autres, dans un groupe promu. Sur le plan méthodologique, les travaux s'inscrivent le plus souvent dans des études dites quasi-expérimentales (Crahay, 1996). Sur la base de deux groupes d'élèves dont on tente d'assurer l'équivalence initiale par une technique statistique. Cette méthode consiste à suivre dans le temps ces élèves dont la décision de redoublement diffère. Toutefois, cette méthode n'est pas sans risques. Grisay (2001) insiste sur les biais d'estimation de l'effet d'une pratique pédagogique sur la progression des élèves dans les schémas de type quasi-expérimental. Ces biais sont relatifs à la sur ou sous-estimation des effets du redoublement en fonction de l'erreur de mesure que l'on peut attendre dans l'un des deux groupes (Crahay, 1996 ; Grisay, 1993, 2001 ; Heuchenne, 1993).

Fort de ces constats, notre étude s'est fixée pour objectifs, dans un premier temps, d'interroger l'efficacité du redoublement en s'appuyant sur des analyses descriptives. En terme de performance scolaire générale, comment se répartissent en début de CE2 les élèves les plus faibles en début de CP pour qui la décision de redoublement diffère ? Le second temps de l'étude est consacré à l'analyse de l'effet du redoublement en s'inspirant de la méthodologie mise en œuvre par Heuchenne (1993). Si l'on tente de réduire les biais d'estimation, l'impact du redoublement sur la progression scolaire des élèves est-il identique ? C'est l'objet de la troisième approche. Enfin, une analyse qualitative de l'efficacité du redoublement sera présentée afin de raisonner non seulement à niveau de performance égal, mais aussi à profil cognitif identique en début de CP. Au regard des résultats obtenus en CE2, il s'agira ici de définir dans quelle mesure cette décision a été ou non bénéfique pour les élèves présentant des profils de performance singuliers en début de CP.

C'est donc l'allongement du cycle qui est ici interrogé à travers ces quatre approches : à niveau de performance identique au départ, une année supplémentaire a-t-elle été bénéfique ?

II. Méthodologie

Les analyses suivantes reposent sur un ensemble restreint de variables issues des données du panel d'écoliers recrutés en 1997. Afin d'évaluer le niveau des élèves en début de CP, cinq grands domaines ont été étudiés : les connaissances générales, les compétences verbales et la familiarité avec l'écrit, les compétences logiques et la familiarité avec le nombre, les concepts liés au temps et à l'espace, les comportements et l'attention. Sur la base de la qualité psychométrique des échelles

employées (effet différentiel des items, nombre d'items suffisant par échelle, etc.) mais aussi dans le souci de conserver des variables essentiellement cognitives ; dix grandes dimensions ont été retenues (tableau 2) : tâches phonologiques, tâches morpho-syntaxiques, épreuve numérique, concepts liés au temps, compréhension orale, écriture, pré-lecture, épreuve de nombres et figures géométriques, connaissances générales, connaissances de l'écrit.

Tableau 2 : Correspondance entre les dimensions étudiées au CP et le code utilisé.

SC1A1	Connaissances générales
SC1A2	Connaissances de l'écrit
SC2A1	phonologie
SC2A2	Morphologie et syntaxe
SC2B0	Numérique
SC3B0	Temps
SC4A0	Compréhension orale
SC5A0	Écriture
SC6A0	Prélecture
SC6B0	Nombre et figure géométrique

Deux ans plus tard, en 1999, les élèves n'ayant pas redoublé sont entrés en CE2 et ont passé l'évaluation diagnostique de rentrée. Les élèves ayant redoublé dans l'intervalle, sont entrés en CE2 en 2000 et ont également participé à l'évaluation. Ces deux évaluations CE2 (1999 et 2000) possèdent un corpus de plus de 50% d'items commun et interrogent les élèves en français et en mathématiques sur les dimensions notifiées dans le tableau 3.

Tableau 3 : Présentation des dimensions évaluées en CE2 et codes utilisés

Français	Compréhension	Fcom1
	Outils de la langue	Fcom2
	Production de textes	Fcom3
	Score global en français	Fcom
Mathématiques	Travaux numériques	Mcom1
	Mesures	Mcom2
	Travaux géométriques	Mcom3
	Problèmes numériques	Mcom4
	Score global en mathématiques	Mcom

L'échantillon est représentatif, au niveau national, des élèves scolarisés au cours préparatoire à la rentrée scolaire 1997-1998 dans une école publique ou privée sous contrat de France métropolitaine. Il est constitué de 9259 élèves, recrutés dans 1401 établissements. Afin d'étudier essentiellement l'effet du redoublement, seuls les parcours des élèves en CP, CE1 et CE2 ont été conservés. Les élèves ayant été en classe d'adaptation, d'orientation, d'insertion, comme ceux ayant « passé » une classe ou ayant redoublé deux fois, ont été écartés de l'analyse.

III. Présentation et analyse des résultats

Cette étude présente s'appuie sur quatre types d'analyses afin d'interroger le différentiel de progression chez des élèves redoublants et non-redoublants. La première approche est descriptive : elle compare le niveau des élèves au CP et en CE2 selon qu'ils ont, ou non, redoublé dans l'intervalle. La deuxième compare le niveau moyen de performance en CE2 d'élèves non-redoublants dont la distribution des compétences en CP est la même que les élèves redoublants. La troisième tient compte des erreurs de mesures pouvant affecter les différentes évaluations et emploie une méthode statistique plus robuste pour estimer le différentiel de progression. Enfin, la dernière approche se veut plus qualitative et compare deux à deux la performance en CE2 d'élèves redoublants et non-redoublants présentant des profils cognitifs identiques.

III.1. Analyses descriptives

Cette première partie compare, de manière descriptive, les performances des élèves en début de CP et en début de CE2, selon qu'ils ont ou non redoublé. Elle s'appuie sur un tableau croisé présentant à la fois le décile⁵ auquel appartient l'élève en début de CP, sa décision de redoublement en CP ou CE1 et sa performance en mathématiques et en français en CE2. Les trois déciles les plus faibles basés sur le score global des élèves en début de CP apparaissent dans le tableau 4⁶. De manière générale, les élèves les plus faibles en CP, qu'ils aient ou non redoublé dans l'intervalle, sont loin d'atteindre le niveau moyen en mathématiques ou en français en CE2⁷. L'écart de performance entre les élèves n'ayant pas redoublé ou ayant redoublé le CP est comparable. Les résultats des élèves ayant redoublé le CE1 sont, eux, différents. Ces derniers ont de meilleurs scores en début de CE2 que les autres. Nous reviendrons plus bas sur ce résultat qui s'explique davantage par un biais que par une meilleure « progression ».

Tableau 4 : Présentation des moyennes (écart-types) en français et mathématiques au CE2 pour des élèves appartenant aux trois premiers déciles en début de CP et dont la décision de redoublement a été différente.

Décile évaluation CP	Redoublement	Nombre d'observations	Français (moy, e-t)	Mathématiques (moy, e-t)
0	Aucun	321	56.0 (16.6)	49.6 (15.3)
	CP	107	52.1 (17.3)	48.6 (15.5)
	CE1	82	60.6 (19.1)	54.4 (15.7)
1	Aucun	514	60.1 (15.7)	53.8 (15.2)
	CP	36	60.9 (19.3)	54.3 (19.9)
	CE1	59	65.9 (15.6)	59.8 (14.2)
2	Aucun	625	66.8 (14.4)	58.8 (14.1)
	CP	20	65.9 (16.8)	57.5 (15.4)
	CE1	33	68.7 (11.3)	67.7 (11.6)

Note de lecture : Le tableau 4 présentent les trois premiers déciles. Ces derniers ont été calculé sur l'ensemble de l'échantillon des élèves au début de CP. Le fait que ces trois déciles ne sont pas d'effectifs égaux s'explique par les données manquantes concernant l'évaluation de CE2.

Un raisonnement en terme de progressions sur une base descriptive doit être conduit avec beaucoup de précautions. Les limites d'une telle étude sont multiples. Les pertes de données entre le CP et le CE2 sont ici importantes, surtout chez les élèves les plus faibles en début de CP. Nous devons également rappeler que nous raisonnons sur des résultats moyens et que la variabilité interindividuelle en CE2 est importante. La première évaluation a lieu en début de CP, cependant la décision de redoublement est prise en fin de CP. Cet intervalle de temps peut laisser aux élèves (surtout les plus

⁵ Le décalage correspond à un partage de la distribution des scores en 10 classes d'effectifs identiques ordonnées de manière à ce que le décile 0 corresponde aux 10% des performances les plus faibles et le décile 9 aux 10% des performances les plus élevées.

⁶ L'ensemble du tableau est consultable en annexe I.1.

⁷ Le score médian en CE2 est de 76.3 et 68.6 respectivement en français et en mathématiques. Le constat reste donc identique.

jeunes, voir Florin et al., 2004) une marge de progression importante que nous ne pouvons apprécier ici. Par ailleurs, l'évaluation en début de CE2 s'appuie essentiellement sur les compétences développées et acquises en CE1. Ainsi, le redoublement en CE1 pourra présenter un avantage certain dans l'évaluation du début de CE2. Ces rappels effectués, les résultats du tableau 4 restent saisissants lorsque l'on adopte une approche « pragmatique » de la pratique du redoublement. Ce tableau laisse entendre que, sans permettre de rattraper le niveau moyen des élèves de la cohorte, un redoublement en CP chez les élèves les plus faibles présente les mêmes effets qu'une absence de redoublement pour des élèves de mêmes niveaux. Autrement dit, à niveau de performance comparable en début de CP, les résultats des élèves, deux ou trois ans plus tard en début de CE2, sont identiques. Ce constat signe, pour l'élève, la « perte » d'une année. Ce résultat descriptif, considérant de fait le redoublement comme inefficace, mérite d'être interrogé plus en avant. L'objet de la section suivante compare les moyennes de ces deux groupes afin d'en interroger la pertinence.

III.2. Ré-échantillonnage

La distribution des scores de CE2 laissant apparaître de nombreuses données manquantes pour les élèves redoublants, une comparaison de moyennes en CE2 des élèves redoublants aux autres a été entreprise au moyen d'une simulation.

Afin d'apprécier et d'estimer ce résultat chez les redoublants CP, une comparaison de moyennes a été mise en œuvre sur la base d'une procédure de ré-échantillonnage. La procédure est la suivante : les 196 redoublants CP pour qui nous avons de l'information en CE2 ont été sélectionnés.

Pour respecter la distribution des performances en début de CP de ces élèves redoublants et d'assurer la comparaison avec les élèves non-redoublants, 1000 échantillons de 196 élèves non-redoublants ont été tirés. Chacun des échantillons créé est composé d'un tirage aléatoire d'élève non-redoublants dans chacun des déciles dont le nombre correspond à celui de la distribution des élèves redoublants. Ainsi, le premier échantillon d'élèves non-doublants est composé de 107 élèves tirés aléatoirement dans le premier décile, de 36 élèves tirés aléatoirement dans le deuxième décile, ceci jusqu'au dernier décile (les valeurs sont présentées dans le tableau 5). L'opération est répétée 1000 fois.

Tableau 5 : Distribution des élèves redoublants CP en fonction du décile d'appartenance

Déciles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Redoublants CP	107	36	20	15	10	4	3	0	0	1	196

Dans un premier temps, nous avons déterminé le nombre de fois pour lequel nous obtenions une différence significative entre les moyennes de CE2 français et mathématiques entre l'échantillon réel de redoublants CP et chacun des échantillons virtuels de non-redoublants. Le tableau 6 présente une synthèse de cette simulation.

Tableau 6 : Synthèse de la simulation

sens de la différence	% de T significatifs			% de T non significatifs
	à l'avantage des non-redoublants	à l'avantage des redoublants	total	total
CE2 Français	56.9	0.8	57.7	42.3
CE2 Mathématiques	22.8	3.9	26.7	73.3

Pour les résultats de français, sur 1000 comparaisons de moyennes d'élèves redoublants et non-redoublants arrivés en CE2, 42,3% de ces comparaisons de moyennes ne sont pas significatives. Concernant les 57,7% de comparaisons présentant une différence significative, elles sont majoritairement à l'avantage des non-redoublants (56,9%). Pour les mathématiques, dans près de 75% des cas, il n'y a pas de différences de moyennes entre les performances à l'évaluation de CE2 des élèves redoublants et non-redoublants.

Autrement dit, en s'appuyant sur la comparaison entre les élèves redoublants du CP et un groupe d'élèves non-redoublants dont les performances sont similaires en début de CP, les chances d'obtenir une différence de performances en CE2 à l'avantage des élèves redoublants de CP est quasi-nulle. Parallèlement, lorsqu'il existe une différence significative entre les deux groupes d'élèves, elle est davantage en faveur des élèves non redoublants et ceci, surtout en français. Cependant, en français ou en mathématiques, la proportion de différences non significatives est trop importante pour avancer que les élèves non-redoublants progressent systématiquement davantage que les élèves redoublants.

III.3. Effet du redoublement : analyses en structures de covariances

L'étude suivante interroge l'effet du redoublement en s'inspirant des travaux de Grisay (1993, 2001) et Heuchenne (1993). Les variables sélectionnées sont les dimensions en relation avec l'évaluation du français en début de CP et en début de CE2. Deux raisons expliquent ce choix : la première réside dans le fait que les dimensions de l'évaluation relatives à la maîtrise de la lecture sont le plus souvent invoquées par les enseignants dans la décision du redoublement. La seconde, plus statistique, est en relation avec la difficulté d'obtenir une évaluation fidèle en mathématiques en début de CP basée sur seulement deux dimensions. Grisay (2001) rappelle que c'est cet aspect, la fidélité, qui conditionne la réduction du biais de l'estimation de la progression.

Pour le CP, la sélection comprend l'ensemble des variables apparaissant dans le tableau 2 à l'exception des deux dimensions mathématiques (SC2B0 et SC6B0). Pour le CE2, l'ensemble des items de l'évaluation de français est intégré dans l'analyse. L'échantillon sur lequel s'appuie l'analyse suivante est composé des élèves pour qui nous possédons de l'information pour la totalité des items de chacune des dimensions sélectionnées ainsi que sur la décision de redoublement (N=6843). Pour ces deux évaluations tous les scores ont été centrés et réduits, c'est-à-dire qu'ils ont pour moyenne 0 et écart-type 1.

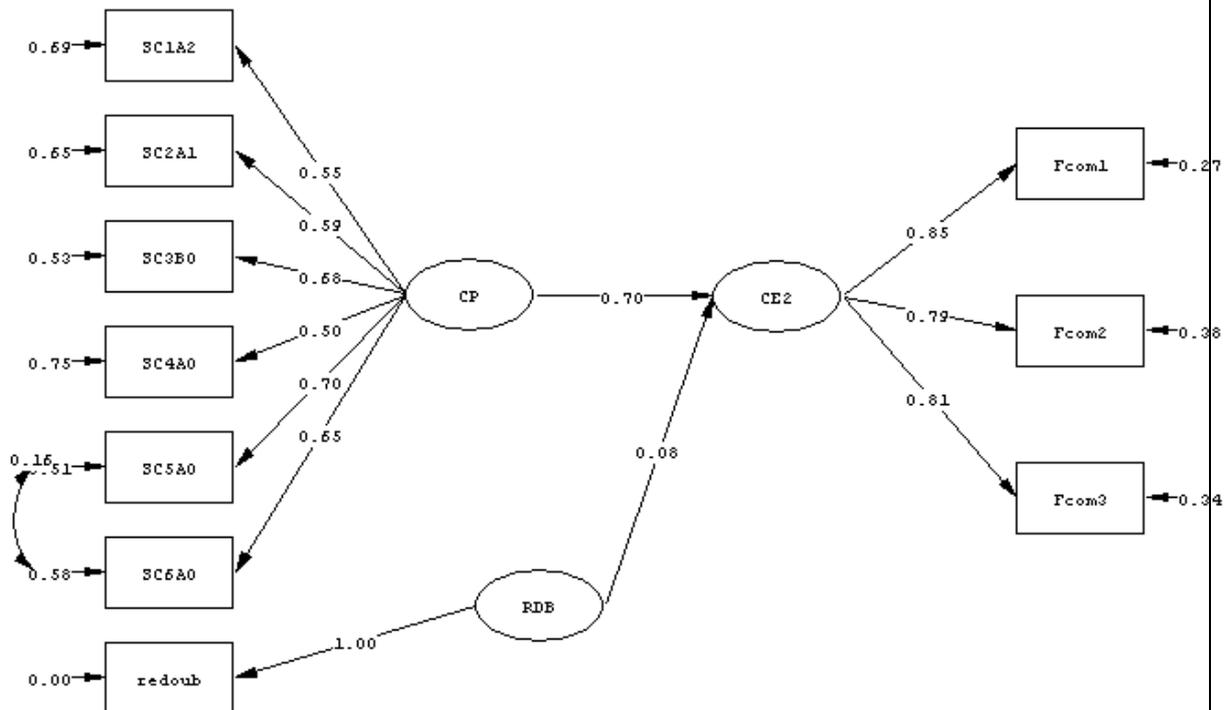
Afin d'assurer nos conclusions, nous avons opéré une analyse de régression classique consistant à expliquer le score global en français en début de CE2 par la décision de redoublement en CP et le score global en français en début de CP. À niveau égal en français en début de CP, les élèves redoublants obtiennent trois ans plus tard un score en CE2 significativement inférieur de deux dixièmes d'écart-type (-0.19) par rapport aux élèves non-redoublants. La conclusion ici apparaît clairement : sans avoir été profitable, le redoublement en CP porte un préjudice aux élèves en début de CE2, qu'ils auraient évité s'ils étaient passés en CE1. Cet effet (-0.19) est certainement surestimé par le modèle de régression classique car nous ne nous situons pas dans un dispositif expérimental où les deux groupes d'élèves (décision de redoublement versus décision de passage) auraient été constitué aléatoirement.

Sans réduire totalement le biais inhérent à ce type d'analyse, il s'agit ici de tenir au mieux compte des erreurs de mesure affectant les deux évaluations. Pour ce faire, un modèle structural a été employé (cf. encadré 1). La conclusion diffère de la régression classique : à performances identiques en début de CP, aucune différence significative n'est observée en début de CE2 entre les élèves redoublants de CP et les élèves non-redoublants. Les redoublants CP ne semblent pas moins progresser que les autres mais le redoublement ne semble pas davantage « remettre en selle » ces élèves. Si une année supplémentaire de CP s'avère « neutre » en terme de progression des élèves, elle n'en reste pas moins stigmatisante pour les élèves redoublants (voir chapitres ci-après).

Encadré 1

Sans réduire totalement le biais inhérent aux analyses de progressions entre deux groupes de niveau initial différent, il s'agit ici de tenir au mieux compte des erreurs de mesure affectant les deux évaluations. Pour ce faire, le modèle structural prenant en compte les recommandations d'Heuchenne (1993) et Grisay (2001) est présenté en figure 8. Comme pour la régression classique, cette analyse consiste à expliquer le score global en français en début de CE2 par la décision de redoublement en CP et le score global en français en début de CP. Cependant, ce modèle intègre les composantes des évaluations et permet entre autres choses de tenir compte des erreurs de mesure. Le coefficient de régression du score de CE2 sur le redoublement est de 0.08, ce dernier n'est pas significatif ($T=1.08$). La conclusion diffère de la régression classique : à performances identiques en début de CP, aucune différence significative n'est observée en début de CE2 entre les élèves redoublants de CP et les élèves non-redoublants.

Figure 8 : analyse de l'influence du redoublement en CP sur la progression des élèves



Note de lecture : Les variables observées sont encadrées et les facteurs latents sont représentés par des cercles. Ainsi, les scores globaux en CP et en CE2 constituent deux facteurs latents issus des différents scores observés sur chacune des dimensions évaluées (voir tableaux 2 et 3). Pour chaque variable est noté le pourcentage de variance non-expliquée ; (erreurs de mesure), ainsi que la saturation sur le facteur latent. Par exemple, l'erreur de mesure de la dimension SC1A2 (« Connaissances de l'écrit ») est de 0.69 et cette dimension sature le facteur latent à hauteur de 0.55. La variable latente relative à la décision de redoublement (redoub) est supposée mesurée sans erreurs (saturation de 1 sur le facteur latent RDB). Afin de rendre au mieux compte de la matrice de covariance obtenue entre les variables observées, un paramètre a été arbitrairement fixé (saturation entre variable latente CE2 et Fcom1) et une corrélation entre les erreurs de mesures de SC5A0 et SC6A0. Ces spécifications permettent un ajustement correct entre le modèle postulé et la matrice de covariance observée. Les indicateurs d'ajustement sont présentés en annexe I.2. Ces derniers montrent que le modèle représente bien les données observées.

III.4. À profil cognitif identique : Étude quasi-expérimentale du redoublement au CP

III.4.1. Contexte

Parmi toutes les objections pouvant procéder des analyses précédentes, l'une d'elle consisterait à questionner la pertinence du constat au regard de son caractère général : en effet, nos précédentes analyses ont pu montrer le caractère local et individuel de la décision du redoublement (voir chapitre « La décision de redoublement en fin de CM2 »). Ainsi, l'explication des différences de décision de redoublement chez deux élèves de niveau moyen identique en début de CP pourrait s'expliquer notamment par des différences dans des compétences spécifiques jugées comme essentielles à la décision de passage dans la classe supérieure. C'est ce que rapporte l'étude des dimensions évaluées en début de CP à la rentrée 1997 sur les données du panel : « *Cette opération d'évaluation avait pour but d'aider à éclairer et à mieux comprendre les parcours scolaires des enfants, tels qu'ils seront observés par la suite, à partir d'observations établies dans les domaines cognitifs et non cognitifs à leur entrée au C.P. Plus précisément, elle doit permettre d'apprécier leur degré de maturité et leur "champ" d'habileté. [...] La logique adoptée se veut avant tout descriptive et pronostique* » (Colmant et al., 2002). L'intérêt des compétences des élèves à l'entrée en CP en tant que possibles prédicteurs de la carrière scolaire des élèves reste présent tout le long de cette étude. Nombreux sont les chercheurs, concepteurs d'outils, insistant sur la valeur prédictive de telle ou telle dimension évaluée en l'entrée en C.P. : « *La mise en liens des résultats avec ceux de l'évaluation CE2 devrait confirmer la valeur prédictive de cet instrument.* » (p.62), « *Ce sont des enfants à très fort «risque» du point de vue de la réussite scolaire* » (p.44), etc. Ce panel d'écoliers 1997 a fait l'objet d'une étude récente (Goldstein & Rabash, 2003) consacrée aux facteurs d'échec en début de scolarité élémentaire. Les auteurs montrent qu'il est possible d'identifier des domaines cognitifs spécifiques qui jouent un rôle plus important que d'autres dans le processus de prise de décision de redoublement, notamment la prélecture et des compétences relatives à la connaissance des nombres et figures géométriques.

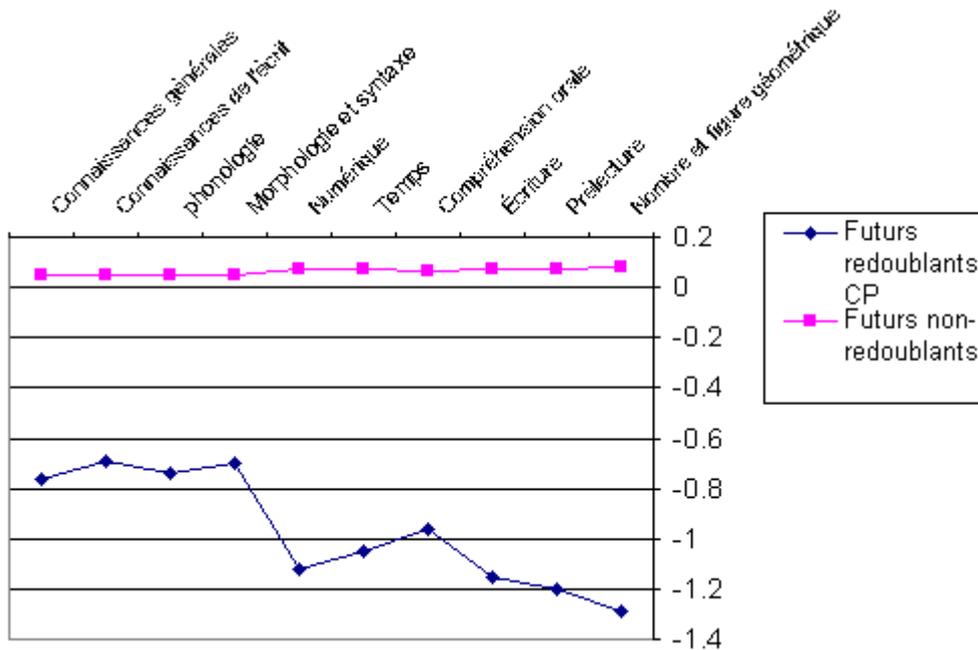
Ces analyses viennent étayer les recherches concernant les causes du redoublement rapportées par les enseignants. Ces dernières montrent que les arguments des pédagogues s'inscrivent principalement dans une trop grande faiblesse des caractéristiques et comportement de l'élève (insuffisance des connaissances, méthode, travail, d'aptitude) ou bien une maturité insuffisante susceptible de le pénaliser pour suivre l'enseignement de la classe suivante (Crahay, 1996 ; Paul, 1996).

Des élèves redoublants et non-redoublants en CP identiques en termes de niveaux mais surtout en termes de profils de performance ont-ils le même niveau de performance en CE2 ?

III.4.2. Dimensions cognitives prédictives du redoublement au CP

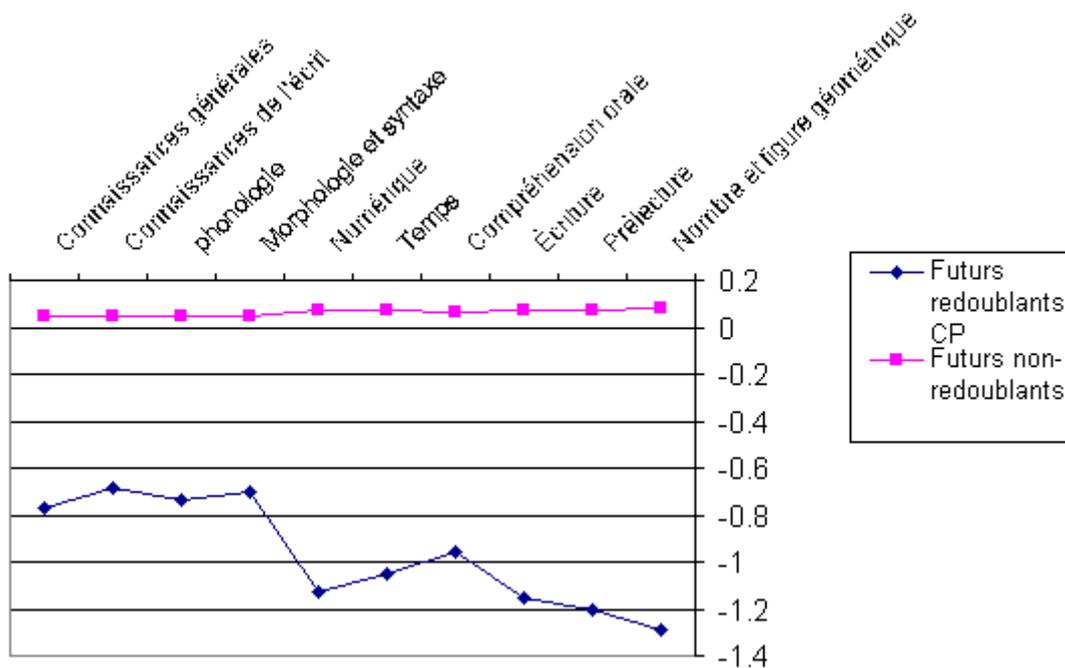
Lorsque nous analysons la moyenne des scores centrés réduits de chacune des dimensions au CP (figure 9), nous constatons, premièrement, que les scores sur chacune des dimensions sont, en moyenne, nettement plus faibles chez les futurs élèves redoublants. Il apparaît clairement, à l'instar de l'étude de Goldstein & Rabash (2003), que certaines dimensions sont plus discriminantes que d'autres dans la décision de redoublement.

Figure 9 : Moyennes des performances par dimensions au CP chez les futurs redoublants et les futurs non-redoublants



Afin d'analyser ce premier résultat, nous avons sélectionné uniquement les 10% des élèves les plus faibles en début de CP (figure 10).

Figure 10 : Parmi les 10% des élèves les plus faibles en début de CP, moyennes des performances par dimensions chez les futurs redoublants de CP et les futurs non-redoublants



La figure 10 montre une augmentation des écarts de performances entre futurs redoublants et futurs non-redoublants à partir de la dimension *écriture* qui semble différencier les deux sous-population. Il est important de noter d'un point de vue descriptif que les dimensions *Nombres et figures*

géométriques ainsi que *prélecture* semblent constituer des tâches discriminantes dans la décision du redoublement.

Afin de confirmer ces résultats une régression logistique ascendante conditionnelle a été réalisée avec comme variables explicatives les dimensions cognitives en début de CP et comme variable à expliquer la décision de redoublement (voir annexe I.3.). En résumé, les résultats de cette régression logistique confirment, premièrement, l'absence de valeur prédictive des variables *Connaissances générales*, *Connaissances de l'écrit* et *Morphologie et syntaxe* ainsi que l'influence, plus faible, des dimensions *Phonologie*, *Numérique* et *Temps*. Parallèlement, ils montrent en quoi, dans la frange des 10% des élèves les plus faibles les scores obtenus sur les variables, respectivement par ordre croissant du pouvoir prédictif : *nombre et figures géométriques*, *prélecture*, *écriture* et *compréhension orale* sont les dimensions dont le pouvoir prédictif est le plus élevé dans la décision de redoublement en CP. Ce sont ces quatre dimensions qui ont été sélectionnées pour suivre l'évolution sur plusieurs années d'élèves qui présentent des niveaux scolaires et des profils de performance équivalents en début de CP mais pour lesquels la décision de redoublement en CP est différente.

III.4.3. Étude des progressions selon les profils cognitifs

L'étude suivante adopte une démarche particulière : les redoublants de CP ont été répartis en terme de grands profils cognitifs. Cinq profils cognitifs ont donc été créés sur la base des résultats aux évaluations de CP. Pour chacun de ces profils, nous avons repéré des élèves non-redoublants présentant des caractéristiques cognitives similaires. À chacun des cinq profils de redoublants correspond donc un groupe de non-redoublants présentant des caractéristiques identiques. En CE2, nous avons comparé les groupes deux à deux (redoublants vs non-redoublants) qui présentent un même profil cognitif.

Détermination des profils cognitifs des futurs redoublants CP

Parmi les redoublants en CP, il existe 196 élèves pour lesquels nous disposons des résultats en CE2. Nous avons employé une méthode de classification⁸ de ces 196 élèves redoublants de CP sur les quatre dimensions les plus explicatives, sélectionnées au paragraphe précédent. Cette analyse nous a conduit à retenir une partition en 5 profils.

Le tableau 7 et la figure 11 présentent les caractéristiques de chaque profil sur chaque dimension.

Tableau 7 : Moyenne obtenue sur les quatre dimensions pour chacun des profils

Profils	Compréhension orale	Ecriture	Prélecture	Nombre et figures géométriques
1	43,8	34,1	43,6	60,1
2	73,7	30,0	33,2	58,8
3	53,0	27,9	34,1	27,8
4	73,1	58,1	71,3	81,8
5	66,3	33,0	46,6	88,9

⁸ Nous avons employé la méthode dite des « nuées dynamiques »

Figure 11 : Caractérisation des cinq profils

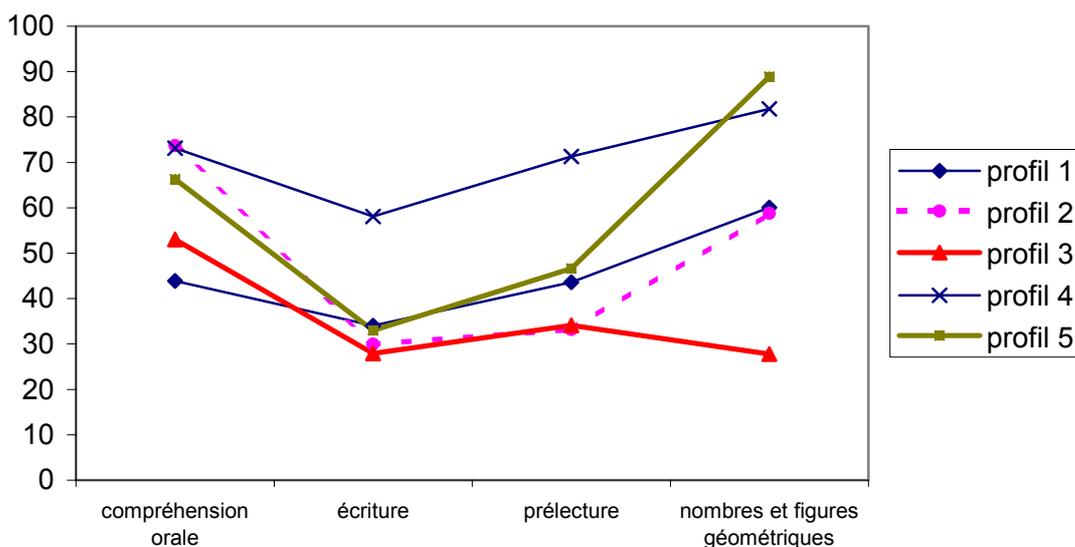


Tableau 8 : répartition des élèves de chaque profil selon les déciles (basés sur le score global en début de CP).

Déciles	Profils					Total
	1	2	3	4	5	
0	25	17	45	1	6	94
1	11	12	7	1	3	34
2	1	7		2	9	19
3	3	1		6	5	15
4	2	1		5	1	9
5				4		4
6				2		2
9				1		1
Ensemble	42	38	52	22	24	178

Au regard des tableaux 7 et 8⁹, nous constatons que la nature de chacun des profils est très caractéristique :

- Le profil 1 constitue un groupe faible et relativement homogène constitué d'élèves appartenant principalement aux déciles 0 et 1.
- Le profil 2 est très variable sur les quatre dimensions (très fort en *compréhension orale* mais plutôt faible en *écriture* et *prélecture*) et il est constitué d'élèves faibles (déciles 0 et 1).
- Le profil 3 apparaît comme le groupe le plus faible sur les quatre dimensions. Il est représenté très majoritairement par des élèves du premier décile.
- Le profil 4 est similaire au profil 1 en terme de performances sur les caractéristiques cognitives, il en diffère en terme de niveau moyen. Les élèves constituant ce profil appartiennent à la fois aux déciles les plus forts et les plus faibles. C'est, en moyenne, le groupe le plus « fort ».
- Le profil 5 est similaire au profil 2 en terme de caractéristiques cognitives mais pas de niveau. Le profil 5 est nettement plus performant sur la dimension *Nombre et figures géométriques*.

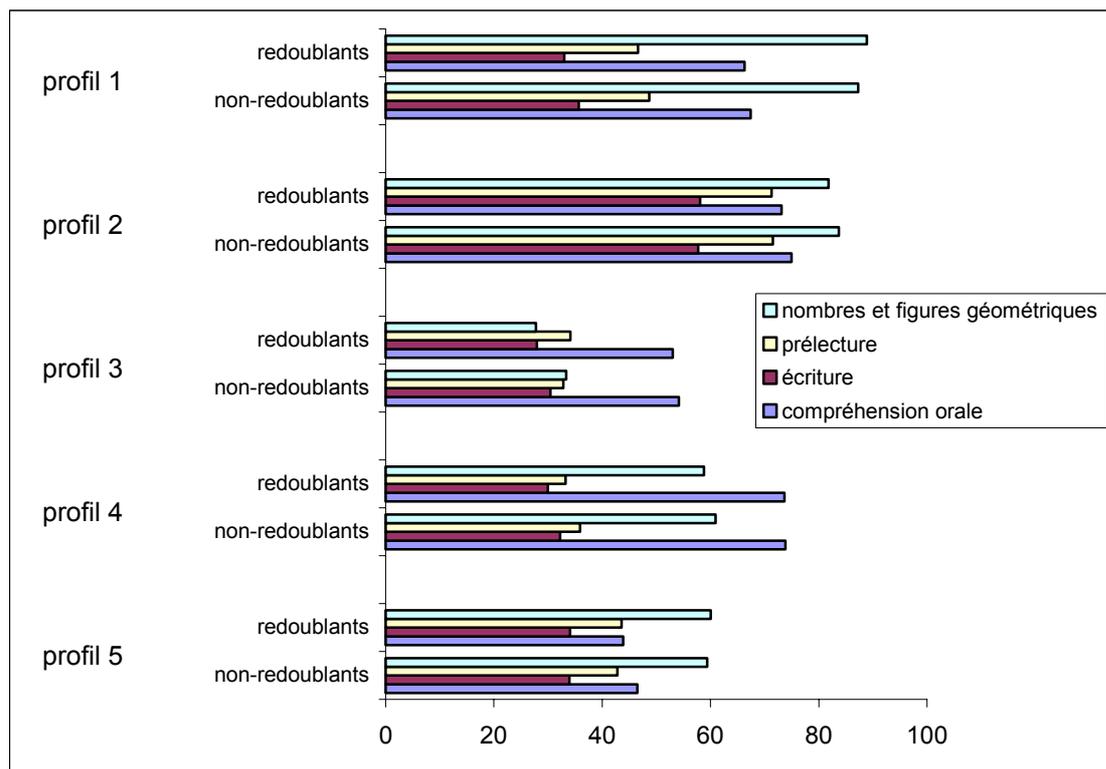
⁹ 18 élèves ont été écartés de l'analyse car ils présentaient des caractéristiques trop éloignées de chacun des profils et pas suffisamment similaires pour constituer une sixième groupe.

Appariement de profils d'élèves non-redoublants à ceux d'élèves redoublants en CP

Une fois les profils caractérisés, nous avons apparié des élèves non-redoublants ayant les mêmes profils que les élèves redoublants. Nous obtenons un échantillon de 507 élèves non-redoublants dont les caractéristiques apparaissent en annexe I.4.

Au niveau descriptif, pour chaque profil cognitif, les futurs redoublants et les futurs non-redoublants ont donc des performances identiques sur chacune des dimensions (figure 12).

Figure 12 : scores moyens par dimensions des non-redoublants et des redoublants, pour chaque profil cognitif



Nous obtenons une correspondance en terme de 5 profils (avec à chaque fois redoublants vs. non-redoublants) très étroite. Par construction, pour chaque profil, il n'y a pas de différences significatives entre les redoublants et les non-redoublants (voir annexe I.5.).

Effet du redoublement sur la performance en CE2

Les 5 profils constitués d'élèves redoublants en CP et non-redoublants sont maintenant comparés au regard de leurs résultats en CE2, en français et en mathématiques.

Pour chaque profil nous comparons les moyennes observées en CE2, en français et en mathématiques des élèves redoublants et de non-redoublants. Les tests d'égalité de moyennes sont présentés en annexe I.5.

Profil 1

Pour ce profil relativement faible et homogène, nous constatons une absence de différences entre les redoublants et les non-redoublants sur l'évaluation CE2.

Profil 2

Le profil 2 est très variable sur les quatre dimensions (très fort en compréhension orale et en mathématiques, mais plutôt faible en écriture et pré lecture). Nous constatons une absence de différences entre les redoublants et les non-redoublants sur l'évaluation CE2 que ce soit en mathématiques ou en français.

Profil 3

Les résultats relatifs au profil 3 ne sont pas présentés ni analysés en termes de comparaisons de moyenne. En effet, pour ce profil composé des élèves les plus faibles, un nombre suffisant de non-redoublants n'a pas été rencontré pour rendre valide la comparaison de moyennes (52 redoublants versus 4 non-redoublants). Lorsque l'on s'intéresse aux élèves les plus en difficulté, ces derniers redoublent dans plus de 90% des cas.

Profil 4

Le profil 4 est similaire au profil 1, c'est le groupe le plus « fort ». Nous constatons une réussite plus importante chez les non-redoublants en CE2 en français et en mathématiques. Ces différences, entre les redoublants et les non-redoublants, sont significatives. Toutefois, la disparité en terme d'effectif entre les deux groupes nous conduit à prendre beaucoup de précautions avec ces résultats.

Profil 5

Le profil 5 est similaire au profil 2. Les élèves appartenant à ce profil sont très variables sur les quatre dimensions (très fort en *compréhension orale* et en *mathématiques*, mais plutôt faible en *écriture* et *prélecture*) avec une performance élevée en *Nombre et figures géométriques*. Nous constatons une absence de différences entre les redoublants et les non-redoublants sur l'évaluation CE2 en français en en mathématiques.

De manière générale, à l'exception du profil 4 (à l'avantage des non-redoublants), il n'apparaît aucune différence significative entre élèves redoublants et non-redoublants quel que soit le profil analysé. Autrement dit, à profil cognitif identique en début de CP, les élèves ayant redoublé le CP présentent en CE2 des performances similaires aux élèves n'ayant pas redoublé. L'année supplémentaire de CP n'a pas profité à ces élèves.

Ces résultats, basés sur les évaluations standardisées, sont mis en perspective avec une évaluation des comportements en classe et de certaines compétences transversales rapportées par les enseignants en début de CP (voir encadré 2).

Encadré 2 : l'évaluation des élèves par les enseignants en début d'année de CP

La grille d'observation

Pour mieux comprendre les parcours scolaires des enfants à l'école primaire, il a paru souhaitable de recueillir en début de CP, non seulement une évaluation cognitive des élèves, mais également une évaluation des comportements en classe et de certaines compétences transversales. Pour ce faire, il a été fait appel aux enseignants qui ont fourni ces évaluations, en se centrant sur quelques comportements et compétences considérés comme pertinents à ce niveau de la scolarité. Un score factoriel (SCOFACTO) a été créé par régression sur la dimension « observation des élèves » à partir de 11 items du questionnaire (voir annexes I.5 et I.6.).

Les 5 profils constitués d'élèves redoublants en CP et non-redoublants sont comparés au regard de cette évaluation par les enseignants.

Le tableau ci-dessous résume les comparaisons de moyennes entre les élèves redoublants et non-redoublants à cette grille d'observation selon le profil cognitif auquel ils appartiennent.

profils	Significativité de la comparaison de moyennes
1	NS
2	A l'avantage des non-redoublants
4	A l'avantage des non-redoublants
5	A l'avantage des non-redoublants

Pour le profil 1, nous constatons une absence de différences entre les redoublants et les non-redoublants sur l'évaluation effectuée par les enseignants. Pour les profils 2, 4 et 5, il apparaît des écarts significatifs entre les élèves redoublants et les non-redoublants à l'avantage de ces derniers.

A profil cognitif égal en début de CP, les futurs redoublants obtiennent de moins bonnes évaluations de la part des enseignants. L'évaluation effectuée par les enseignants en début de CP s'avère être un bon prédicteur du devenir de l'élève en fin de CP. Toutefois, elle n'augure pas de la progression future des élèves. À profil cognitif égal en début de CP, certains élèves sont jugés moins performants par leurs enseignants et seront amenés à redoubler sans que leurs résultats trois ans plus tard ne se différencient des autres élèves.

Synthèse

Cette étude à caractère descriptif s'est appuyée sur les profils cognitifs des élèves en début de CP afin de dépasser un niveau global de performance. Le raisonnement en terme de profils cognitifs, c'est-à-dire en terme de spécificités individuelles, se justifie d'autant plus que la décision de redoublement intègre différentes facettes des capacités de l'élève.

Il apparaît clairement qu'à profil de compétences identique, un élève redoublant n'obtient pas de meilleurs résultats que son analogue non-redoublant en début de CE2. Cette conclusion vaut pour l'ensemble des profils de compétences.

Enfin, les écarts, présentés à titre d'illustration, dans l'évaluation subjective faite par les enseignants des compétences des élèves méritent d'être présentés. Pour trois des quatre profils analysés, nous constatons, auprès des enseignants, une évaluation des élèves non-redoublants très supérieure à celle des élèves redoublants. Cet effet (Pygmalion ?) est valable pour la décision du redoublement en fin de CP, mais pas la future compétence des élèves trois ans plus tard.

IV. Conclusion

La comparaison des progressions entre élèves redoublants et non-redoublants doit être conduite avec précaution. Au-delà des compétences propres des élèves, les différences interindividuelles sont nombreuses chez ces derniers. Elles peuvent notamment porter sur des dimensions comportementales, motivationnelles qui échappent à l'analyse mais qui pourront constituer un critère décisif pour l'enseignant. De plus, la décision de redoublement reste un processus très local liant à la fois l'élève, son enseignant, la politique de l'établissement etc. Nous avons également rappelé que la variation des résultats selon la méthodologie employée peut s'avérer suffisamment importante pour garder une certaine réserve.

Malgré ces limites, nos analyses réunissent des résultats s'inscrivant tous dans la même direction. Ils présentent la particularité de ne pas tout à fait s'inscrire dans ceux rapportés par la littérature. Au constat d'un effet négatif du redoublement le plus souvent mis en évidence, cette étude oppose une absence d'effet. Une des raisons pouvant expliquer cette divergence de conclusion réside certainement dans la méthodologie employée ici qui réduit les biais inhérents à ce type d'analyse.

S'appuyant exclusivement sur les compétences des élèves en début de CP et en début de CE2, l'allongement de la scolarité d'une année n'apparaît pas comme profitable en terme de progression des compétences des élèves. Autrement dit, à niveau de performance comparable en début de CP, les résultats des élèves, deux ou trois ans plus tard en début de CE2, sont identiques. Ce constat signe, pour l'élève, la « perte » d'une année. Pour autant, l'impact du redoublement n'est pas neutre chez l'élève : il sera stigmatisé tout le long de sa carrière scolaire.

« IMPACT » DU REDOUBLEMENT SUR LES COMPÉTENCES

Au chapitre précédent, il s'agissait de mesurer les progressions des élèves, en terme d'acquis cognitifs, en fonction de la décision de redoublement dont ils ont été l'objet. Ces analyses « à âge constant » mesurent le niveau de compétences d'une cohorte d'élèves à deux moments de leur scolarité. La perspective qui est adoptée ici est différente : situés à un moment donné de la scolarité, nous comparons les acquis des élèves en retard à ceux des élèves à l'heure. Cette approche est dite « à grade constant »¹⁰, elle constitue, d'une certaine manière, une analyse instantanée des écarts de compétences à la fois en fin d'école et en fin de collège.

Le constat rapporté par les études employant ce type d'approche est connu : quel que soit le moment du cursus scolaire, les élèves ayant redoublé ont, en moyenne, des résultats nettement moins bons que ceux n'ayant jamais redoublé. Cet écart s'observe dès le CP, tout au long du parcours scolaire (Caille, 2004) et s'applique aussi bien aux évaluations standardisées, qu'aux examens ou notes données par les enseignants dans la classe. Naturellement, ces observations ne permettent pas de conclure directement au caractère nocif du redoublement : nous ne pouvons nous prononcer sur l'hypothétique niveau de compétences des élèves redoublants...s'ils n'avaient pas redoublé. Par ailleurs, il est difficile d'interroger l'effet du retard scolaire en l'extrayant de son contexte. L'exemple suivant traduit bien le caractère endogène d'une telle variable. Les élèves issus de milieux sociaux favorisés tendent à présenter des résultats scolaires initiaux plus élevés que leurs analogues défavorisés. Ces derniers seront donc davantage l'objet d'une décision de redoublement. Indépendamment de cette décision, il y a fort à parier que le niveau initial moins élevé des plus défavorisés aura un impact sur la performance future de ces élèves.

Avancer que les élèves en retard ont de moins bons résultats que les autres relève-t-il uniquement de la tautologie ? Ne peut-on pas considérer les écarts de performance observés entre les élèves à l'heure et en retard comme instructifs ?

Forts des limites présentées plus haut ayant aussi bien traits à la méthodologie qu'au caractère endogène du retard scolaire dans une approche « à grade constant », les deux points suivants seront développés à partir des évaluations conduites par la DEP en 2003 en fin de CM2 et en fin de 3^{ème}. Le premier point dresse un bilan descriptif des écarts de performances observés entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. Le second temps de cette étude s'applique à interroger les écarts de performances brutes et nettes, ceci en tenant compte d'autres caractéristiques, notamment socio-démographiques. Deux méthodes visant à mesurer le lien entre le retard scolaire et les performances sont proposées. L'ampleur de ce lien est déterminée en fin d'école ainsi qu'en fin de collège.

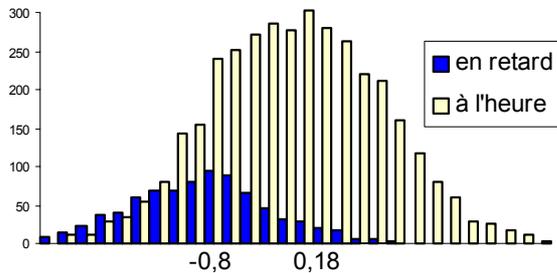
I. Les compétences des élèves en retard

L'objectif de ce paragraphe est de prendre la mesure des écarts de compétences entre les élèves à l'heure et les élèves en retard et d'interroger la distribution des compétences de ces derniers en fonction du moment du redoublement.

Le redoublement est le plus souvent entendu comme un moyen de pallier les difficultés rencontrées par certains élèves, à un moment donné de leur scolarité. Cette année supplémentaire devrait permettre à ces élèves de suivre plus confortablement les enseignements de l'année suivante, et des années ultérieures. L'une des manifestations d'un redoublement efficace consisterait à ce que l'écart de performance entre redoublants et non-redoublants soit faible dans la suite de la scolarité. Les figures 13 et 14 montrent qu'en fin de CM2, comme en fin de 3^{ème}, il apparaît des écarts de compétences très élevés entre les élèves à l'heure et les élèves en retard.

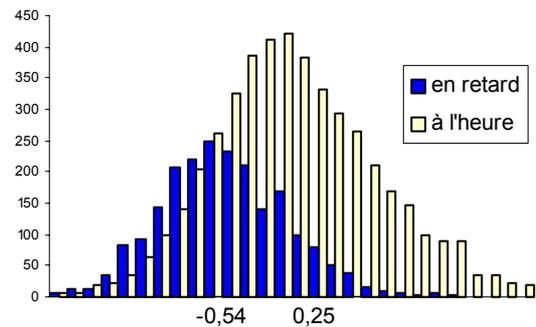
¹⁰ Le terme « grade », tiré de l'anglais, est ici préféré au terme « niveau scolaire » afin d'éviter toute confusion sur le mot « niveau ».

Figure 13 : Répartition des élèves selon le score à l'évaluation en fin de CM2



Source : évaluation bilan école (Gibert et al., 2004)

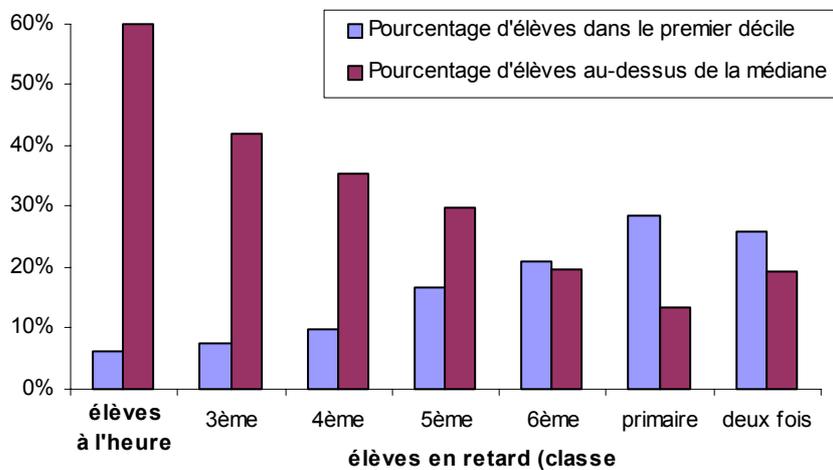
Figure 14 : Répartition des élèves selon le score à l'évaluation en fin de 3^{ème}



Source : évaluation bilan collège (Dauphin & Trosseille, 2004)

Parallèlement, les élèves en retard sont peu nombreux à dépasser le niveau moyen de leurs camarades, que ce soit à l'école ou au collège. Ce constat est d'autant plus prégnant que le redoublement a eu lieu tôt dans la scolarité. C'est ce que montre la figure 15 qui présente les différences de niveaux de compétences des élèves de 3^{ème} selon le moment du redoublement.

Figure 15 : pourcentages d'élèves de 3^{ème} dans le premier décile et au-dessus de la médiane selon le moment du redoublement



Source : évaluation bilan fin de collège (Dauphin & Trosseille, 2004)

Ainsi, en fin de 3^{ème}, 29% des élèves ayant redoublé le primaire sont dans le premier décile¹¹ de la distribution des scores. Ce taux est de 8% pour les élèves ayant été maintenus en 3^{ème}. Il augmente avec la précocité du redoublement. À l'inverse, le pourcentage d'élèves dont le score est supérieur à la médiane en fin de 3^{ème} est de seulement 13% parmi les élèves qui ont redoublé au primaire contre 42% parmi les élèves qui viennent de redoubler la 3^{ème}.

¹¹ 10 % des élèves les plus faibles

Le tableau 9, qui dresse un bilan de la répartition des élèves en retard à l'école et au collège selon le moment du redoublement, montre qu'en fin de CM2, la situation est similaire : 37% des élèves ayant redoublé le CP sont parmi les 10% les plus faibles. Pour les autres niveaux, la hiérarchie n'est pas aussi nette qu'au collège.

Tableau 9 : Répartition des élèves en retard selon le moment du redoublement

		Score inférieur au premier décile	Score supérieur à la médiane	
école	élèves à l'heure	6%	57%	
	élèves en retard	29%	16%	
	élèves ayant redoublé la classe de...	CM2	26%	21%
		CM1	18%	40%
		CE2	19%	14%
		CE1	30%	16%
		CP	36%	8%
collège	élèves à l'heure	6%	60%	
	élèves ayant redoublé la classe de...	3ème	8%	42%
		4ème	9%	35%
		5ème	15%	29%
		6ème	23%	19%
	élèves ayant redoublé le primaire	29%	15%	
	élèves ayant redoublé deux fois	26%	20%	

Sources : évaluations bilan fin d'école et fin de collège

La précocité du redoublement est donc associée à des performances moins élevées. Si le redoublement ne parvient pas à remettre à niveau les élèves en difficulté, ce constat semble indiquer que cette pratique tendrait même à amplifier les écarts de performances.

II. Caractérisation de l'effet du redoublement

II.1. Comparaison des écarts bruts et nets

En fin de CM2, comme en fin de 3^{ème}, nous avons observé des écarts de compétences très importants entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. Ainsi, en 2003, ces écarts s'élevaient à 0.98 écart-type en fin de CM2 et à 0.79 écart-type en fin de collège. Cette « réduction » de l'écart est due au fait que les redoublants de collège affichent de meilleures performances que les redoublants de primaire. Lorsqu'il s'agit des élèves ayant redoublé au niveau du primaire, la différence de moyennes observée en fin de 3^{ème} avec les élèves à l'heure s'élève à 1,11 écart-type.

Cependant, il est établi que le retard scolaire touche plus souvent les garçons, les élèves d'origine sociale défavorisée, etc. Nous allons donc estimer les écarts de compétences « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en contrôlant l'origine sociale, le sexe, le fait d'être en ZEP, le trimestre de naissance etc. (Tableau 10)

En fin de CM2, la différence entre le score moyen des élèves à l'heure et celui des élèves en retard s'élève à près d'un écart-type de la distribution globale. Toutes choses égales par ailleurs, cette différence diminue de 25% (de 0.98 à 0.74). En fin de 3^{ème}, cet écart est réduit de 22% (de 1.11 à 0.87). Autrement dit, si l'on tient compte de diverses caractéristiques socio-démographiques, l'écart de performances entre les élèves à l'heure et les élèves en retard diminue mais reste significatif. L'écart « net » selon le retard scolaire reste très prégnant, que ce soit en CM2 ou en 3^{ème}. Il n'est donc pas entièrement dû à ces variables socio-démographiques. Ce constat a également été observé en début de 6^{ème} par Caille (2004).

Tableau 10 : Écarts nets et bruts aux évaluations bilan (en fraction d'écart-type)

		Brut	Net
CM2 mai 2003			
retard scolaire	à l'heure ou en avance - en retard	0,98	0,74
origine sociale	les 2 parents très favorisés - les 2 parents défavorisés	1,32	1,00
sexe	Garçon - fille	-0,07	-0,05
ZEP	hors ZEP - ZEP	0,65	0,36
trimestre de naissance	1er trimestre - dernier trimestre	0,12	0,05
3^{ème} mai 2003			
retard scolaire	à l'heure ou en avance – redoublants de collège	0,62	0,55
	à l'heure ou en avance – redoublants de primaire	1,11	0,87
origine sociale	les 2 parents très favorisés - les 2 parents défavorisés	1,00	0,77
sexe	garçon - fille	-0,09	-0,06
ZEP	hors ZEP - ZEP	0,42	0,25
trimestre de naissance	1er trimestre - dernier trimestre	ns	ns

Sources : évaluations bilan fin d'école et fin de collège

Une lecture « verticale » du tableau éclaire différemment le lien entre le retard scolaire et la performance des élèves. De l'école au collège, les écarts observés selon le retard scolaire et l'origine sociale n'évoluent pas de la même manière.

Ainsi, l'écart net entre les élèves ayant redoublé au primaire et les élèves à l'heure se renforce (de 0,74 à 0,87) tandis que celui existant entre les deux situations sociales les plus contrastées, c'est-à-dire « les deux parents très favorisés » *versus* « les deux parents défavorisés », tend en revanche à s'affaiblir (de 1 écart-type à 0,77). Ce ne sont pas tant l'amplitude des écarts qui nous intéresse ici mais davantage les évolutions opposées de ces deux écarts. En effet, l'étude de l'ampleur de ces écarts mériterait une analyse plus approfondie qui ne fait pas l'objet de ce travail.

La section suivante aborde d'une autre manière le lien entre les performances et le retard scolaire et a pour objet d'interroger l'impact du redoublement comme « amplificateur » des écarts de performances.

II.2. Comparaison des effets

Afin de rendre compte de cet effet amplificateur, la méthode de Mayeske et al. (1972), exposée par Crahay (2000) est reprise ici. Cette méthode consiste à évaluer l'effet de chaque variable sélectionnée sur la performance des élèves, indépendamment des autres variables présentes dans la modélisation, c'est-à-dire l'« effet propre » de chaque variable. Il n'existe pas de méthode idéale qui permette de quantifier les « effets propres » à chacune des variables. Néanmoins, la décomposition de la variance des scores donne une vision assez explicite de ces différents effets¹².

¹² L'« effet » d'une variable sur les performances est entendu ici comme l'ampleur du lien existant entre cette variable et les performances.

Le tableau 11 présente la décomposition de la variance expliquée en fin d'école ainsi qu'en fin de collège. En CM2, la variance unique du retard scolaire est inférieure à celle des autres variables (7,3% contre 12,2%)¹³. La situation est toute autre en fin de 3^{ème} puisque la variance unique du retard scolaire est légèrement supérieure à celle des autres variables. Le retard scolaire semble donc avoir un « effet propre » de plus en plus important, en comparaison avec d'autres variables.

Tableau 11 : Décomposition de la variance expliquée en CM2 et en 3^{ème}

	Décomposition de la variance expliquée			Pourcentage de variance expliquée
	Retard scolaire	Autres variables socio-démographiques	Variance commune	
Evaluation CM2 mai 2003	7,3%	12,2%	8,1%	27,6%
Evaluation 3ème mai 2003	9,5%	8,7%	3,5%	21,7%

Ces résultats confirment ceux de la section précédente, notamment que l'effet des variables socio-démographiques sur les performances des élèves diminue au fur et à mesure de la scolarité alors que celui du retard scolaire se renforce. Même si les évaluations ne sont pas similaires (différences de contenus et de populations testées) et si les variables étudiées n'expliquent qu'une partie des variations de performances observées, ces constats rejoignent les conclusions de Crahay (2000) : « On peut dès lors avancer l'hypothèse d'un phénomène de causalité réciproque : les élèves de milieux modestes entament leur scolarité avec un niveau de compétence générale inférieur par rapport à celui des élèves de milieux aisés ; ils sont par le fait même de leurs origines sociales et de leur niveau de compétence générale plus susceptibles d'être sanctionnés, en cours d'étude, par un redoublement dont le caractère préjudiciable ne peut qu'amplifier leurs difficultés scolaires. Bref, selon cette analyse le redoublement agirait comme un mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences ».

III. Conclusions

Ces résultats montrent que le redoublement n'agit pas comme un remède efficace face aux difficultés rencontrées par les élèves. Bien sûr, il pourrait être avancé que la situation serait peut-être pire si ces élèves n'avaient pas redoublé. Or, comme il a été vu au chapitre précédent, l'analyse des progressions du CP au CE2 indique que le redoublement au CP n'a pas profité à ces élèves.

Nous constatons que le retard scolaire est l'une des variables les plus explicatives du niveau de compétences des élèves, en fin d'école comme en fin de collège¹⁴. Déterminé comme un « remède » aux difficultés scolaires, nous attendons que les redoublants tirent bénéfice de cette année de scolarité supplémentaire, qu'ils parviennent, en majorité, à rejoindre le niveau moyen de leurs camarades. Or, les élèves en retard sont peu nombreux à atteindre ce seuil. Ils apparaissent majoritairement dans les plus bas niveaux de compétences. Ce phénomène est d'autant plus marqué qu'ils ont redoublé tôt.

¹³ L'analyse de variance permet de déterminer ce que l'on appelle le pourcentage de « variance expliquée », c'est-à-dire la part de la variation des scores imputable au fait d'être en retard, de telle ou telle origine sociale, etc. Pour notre étude, la variance expliquée se décompose en trois termes : la variance « unique » du retard scolaire, la variance « unique » de l'ensemble des variables socio-démographiques enfin un terme dit de « variance commune ».

Les variances unique et commune sont calculées de la manière suivante : en fin de CM2, l'ensemble des variables socio-démographiques expliquent 20,3% de la variance des performances des élèves. D'autre part, le retard scolaire, à lui seul, explique 15,4% de la variance. La réunion des variables socio-démographiques et du retard scolaire n'explique pas 35,7% (ie. 20,3% + 15,4%) de la variance mais 27,6%, du fait que ces variables sont liées. L'impact de cette liaison qui constitue la « variance commune » est de 8,1% (ie. 35,7% – 27,6%). La « variance unique » du retard scolaire est donc de 7,4% (15,4% – 8,1%) et celle de l'ensemble des variables socio-démographiques de 11,8% (20,3% – 8,1%).

¹⁴ Il est si prégnant que le retard scolaire prend souvent le statut d'indicateur d'échec scolaire (Goux & Maurin, 2000). Ceci peut sembler paradoxal dans la mesure où la fonction générale du redoublement est de lutter contre l'échec scolaire.

Plus généralement l'influence des variables socio-démographiques sur les performances diminue au fur et à mesure de la scolarité alors que celle du retard scolaire se renforce. Un phénomène de « causalité réciproque » pourrait expliquer ce constat. Au début de la scolarité, les élèves affichent des niveaux de compétences contrastés, expliqués en partie par ces facteurs socio-démographiques. Par exemple, les élèves d'origine sociale défavorisée ont en moyenne plus de difficultés et seront donc plus souvent amenés à redoubler. Or, le redoublement, comme il est montré plus loin, est préjudiciable, en termes de motivation, de sentiment de performance, d'orientation, d'ambition, etc. Ceci implique que les difficultés initiales des élèves défavorisés ne pourront être qu'amplifiées. De ce fait, l'écart de performances entre élèves redoublants et non-redoublants s'accroîtra au cours de la scolarité. Le redoublement agirait donc comme un « mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences » (Crahay, 2000).

LE REDOUBLEMENT À L'ÉPREUVE DES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Parce que le redoublement fait partie des modes de fonctionnement de notre système éducatif depuis de nombreuses années, pour beaucoup, il est sinon efficace, du moins nécessaire. Efficace pour les élèves en difficulté parce qu'il permettrait de remédier à leurs faiblesses. Nécessaire pour les enseignants parce qu'il réduirait l'hétérogénéité du niveau des élèves et faciliterait ainsi l'enseignement. Enfin, il apparaît, pour certains, pouvoir faire office d'un facteur stimulant pour les élèves les moins motivés. Or, il est des pays où le redoublement est exceptionnel, voire interdit, et où l'on favorise le passage automatique dans la classe supérieure (i.e. la promotion automatique). C'est le cas par exemple du Royaume-Uni, de l'Irlande, des pays nordiques (Norvège, Suède, Finlande, Danemark) et, hors-Europe, du Japon. Les élèves de ces pays ont-ils pour autant des niveaux de compétences moins élevés et plus hétérogènes ?

L'évaluation internationale PISA (voir encadré 3) fournit des éléments de réponse à cette question. Les résultats de cette enquête sont présentés dans une première partie. La deuxième partie est consacrée plus spécifiquement à l'examen de l'hétérogénéité des performances des élèves français : les performances des élèves à l'heure et en retard sont positionnées sur l'échelle internationale. La troisième partie examine si les constats observés en France sont valables dans d'autres pays qui pratiquent le redoublement. Enfin, dans un dernier temps, la comparaison des résultats de l'Angleterre et de la France illustre plus en détails les différences de performances entre deux pays n'ayant pas les mêmes politiques de passage des élèves.

Encadré 3 : l'évaluation internationale PISA

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves PISA a évalué, en mai 2000, dans 32 pays, les acquis des élèves de 15 ans (i.e. nés en 1984) dans trois domaines : la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique*. En 2000, l'essentiel de l'évaluation portait sur la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique* n'entrant que pour une plus faible part dans l'opération. En *compréhension de l'écrit* et en *culture scientifique*, les élèves français réalisent des performances proches de la moyenne des pays de l'OCDE. En culture mathématique, leur moyenne est significativement supérieure à celle des autres pays. En 2003, l'enquête a été répétée et c'est la « culture mathématique » qui est devenue le domaine majeur. Les premiers résultats seront connus en décembre 2004.

Le lecteur trouvera des informations dans le rapport international de l'OCDE (OCDE, 2001), sur le site Internet www.pisa.oecd.org. Pour les résultats français, la DEP a publié une Note d'Information (Bourny et al., 2001) disponible sur Internet : www.education.gouv.fr/stateval/ni/listni2001.html

I. Résultats internationaux

Il convient de noter que les évaluations internationales soulèvent plusieurs problèmes d'ordre méthodologique, inhérents à ce type d'enquête comparative. Ces problèmes concernent tout autant le contenu (Blain, 2003), la traduction (Blum & Guérin-Pace, 2000) et la correction (Robin, 2002) des épreuves, l'interprétation des résultats (Bonnet, 2002, Romainville, 2002, Prais, 2003) que les modèles statistiques employés (Goldstein, 2004, Vrignaud & Bonora, 1998, Rocher, 2003). De nombreuses critiques sont adressées à ces évaluations et invitent à la prudence dans l'interprétation des palmarès internationaux, qui donnent une vision « réductrice », voire « biaisée » de la réalité.

Gardant à l'esprit ces réserves, les palmarès internationaux sont ici utilisés et commentés pour illustrer la question du redoublement et non pour déceler d'éventuels liens déterministes. Le tableau 12 donne les résultats obtenus à l'évaluation PISA dans les trois domaines évalués en 2000 (voir encadré) pour des pays se distinguant par le fait qu'ils pratiquent le redoublement ou le passage automatique.

Tableau 12: Moyenne et dispersion des scores de quelques participants à PISA

compréhension de l'écrit			culture mathématique			culture scientifique		
Finlande	546	(89)	Japon	557	(87)	Japon	550	(90)
Irlande	527	(94)	Finlande	536	(80)	Finlande	538	(86)
Royaume-Uni	523	(100)	Royaume-Uni	529	(92)	Royaume-Uni	532	(98)
Japon	522	(86)	France	517	(89)	Autriche	519	(91)
Suède	516	(92)	Autriche	515	(92)	Irlande	513	(92)
Autriche	507	(93)	Danemark	514	(87)	Suède	512	(93)
Norvège	505	(104)	Suède	510	(93)	Norvège	500	(96)
France	505	(92)	Irlande	503	(84)	France	500	(102)
Danemark	497	(98)	Norvège	499	(92)	Espagne	491	(95)
Espagne	493	(85)	Belgique (Fr.)	491	(109)	Allemagne	487	(102)
Italie	487	(91)	Allemagne	490	(103)	Danemark	481	(103)
Allemagne	484	(111)	Espagne	476	(91)	Italie	478	(98)
Belgique (Fr.)	476	(111)	Italie	457	(90)	Belgique (Fr.)	467	(122)

légende	Pays qui pratiquent le passage automatique	Score moyen	(écart-type)
	Pays qui pratiquent le redoublement, au moins en fin de cycle	Score moyen	(écart-type)

Note de lecture : la moyenne internationale est fixée à 500.

Les résultats du tableau 12 sont assez éloquentes : il ressort que les pays qui pratiquent le passage automatique affichent, globalement, de meilleurs résultats que les pays qui ont recours au redoublement. Bien évidemment, il s'agit plus d'une tendance sur un échantillon de pays que d'un résultat très tranché¹⁵. Le simple fait que le Royaume-Uni et la Finlande aient de meilleurs résultats dans chacun des trois domaines évalués par PISA et, qu'à l'inverse, l'Allemagne et la Communauté Française de Belgique se situent partout au-dessous de la moyenne internationale ne suffit pas à condamner le redoublement : de nombreux facteurs entrent en jeu dans le niveau moyen de performances des élèves d'un pays (économiques, sociaux, culturels, etc.). De plus, la pratique du passage automatique s'inscrit dans un ensemble plus global. Elle implique, de fait, une organisation différente du système scolaire, organisation qui elle-même peut sensiblement varier entre deux pays adeptes du passage automatique, comme par exemple, la Finlande et le Royaume-Uni. Ainsi, il est impossible d'affirmer que les compétences des élèves anglais seraient moins bonnes si une partie d'entre eux avait redoublé. De la même manière, on ne peut pas se déterminer sur l'évolution des compétences des élèves français si l'on supprimait brusquement le redoublement.

Ces études permettent cependant d'affirmer, et c'est là un résultat important, que le redoublement n'est pas la réponse *ad hoc* à l'échec scolaire. À ceux qui pensent qu'il vaut mieux « maintenir un enfant plutôt que de le noyer dans la classe supérieure » (voir Commission nationale sur l'avenir de l'école, 2004) où ses difficultés risquent de s'aggraver, un modèle « alternatif » leur est fourni par les pays qui favorisent le passage automatique et dans lesquels on n'observe pas plus d'élèves en difficulté qu'ailleurs, sinon moins.

¹⁵ À ce titre, il est intéressant de noter que la France, où le taux de retard à 15 ans est parmi les plus élevés de l'OCDE, présente des résultats proches de pays adeptes de la promotion automatique. En compréhension de l'écrit, par exemple, la France a de moins bonnes performances que la Suède et l'Irlande mais ne se distingue pas de manière significative du Japon, de la Norvège et du Danemark (cf. OCDE, 2001). En mathématiques, elle se positionne mieux que la Norvège et l'Irlande et aussi bien que le Danemark et la Suède. Enfin, en sciences, elle a de meilleurs résultats que le Danemark et elle affiche des résultats similaires à ceux de l'Irlande, de la Suède et de la Norvège.

Les résultats du tableau 12 montrent également que le redoublement n'est pas la meilleure façon de gérer l'hétérogénéité des élèves. Si nous nous référons à l'écart-type de la distribution des performances à PISA comme indicateur de dispersion, nous observons des valeurs comparables dans les pays qui pratiquent le passage automatique. Ainsi, les inégalités de performances ne sont pas moins élevées dans les pays qui pratiquent le redoublement¹⁶.

II. Situation des élèves français sur l'échelle internationale

En France, comme il a été montré précédemment, quel que soit le moment du cursus scolaire, les élèves en retard ont, en moyenne, des résultats nettement inférieurs aux élèves à l'heure (chapitre « Impact du redoublement sur les compétences »). Cet écart apparaît de manière encore plus nette dans l'enquête PISA.

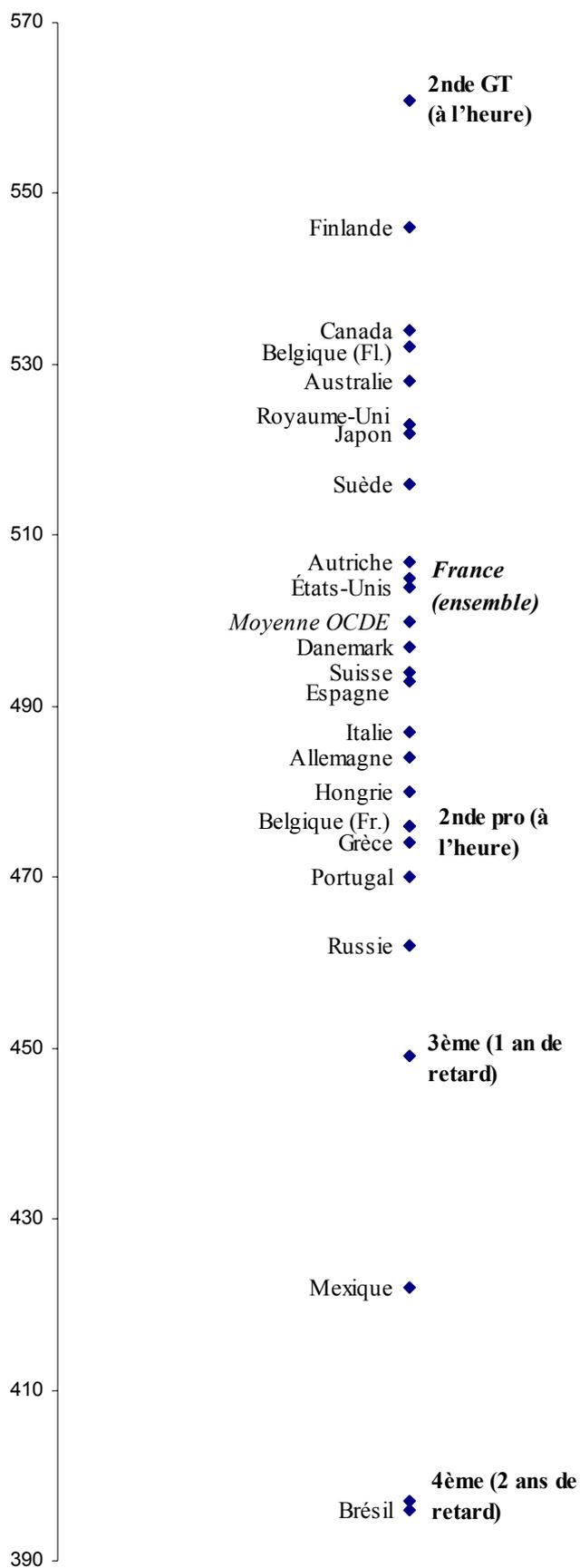
En effet, l'enquête PISA a pour particularité d'évaluer les élèves d'un même âge, ici 15 ans, quelle que soit la classe qu'ils fréquentent : en France, à 15 ans¹⁷, les élèves à l'heure sont principalement en 2^{nde} générale et technologique (48,2%) mais aussi en 2^{nde} professionnelle (5,1%). Les élèves en retard, quant à eux, sont encore en 3^{ème} (36,5%), voire en 4^{ème} (7,1%). Notons qu'une petite partie des élèves de cet âge sont en avance, c'est-à-dire en 1^{ère} (2,7%) et qu'une infime minorité est très en retard ou suit un cursus spécifique (0,7%).

Le tableau 13 situe, dans le palmarès international en compréhension de l'écrit de PISA, les élèves français selon la classe qu'ils fréquentent à 15 ans. Globalement, la France, avec un score de 505, se situe dans la moyenne des pays participants. L'examen des différences de performances selon la classe fréquentée à 15 ans est frappant : les élèves français à l'heure à 15 ans et scolarisés en 2^{nde} générale et technologique obtiennent les meilleurs résultats, supérieurs même à ceux de la Finlande. À l'inverse, les élèves ayant un an de retard se situent dans le bas du tableau, juste devant le Luxembourg et le Mexique. Les élèves encore en 4^{ème} (deux ans de retard) sont, quant à eux, au niveau du Brésil, pays qui obtient les résultats les moins bons à cette enquête. Les élèves en 2^{nde} professionnelle à 15 ans forment une population particulière : ils ne sont pas représentatifs des élèves de 2^{nde} professionnelle car la grande majorité des entrants dans cette classe ont généralement au moins un an de retard. Ces élèves obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne internationale et relativement proches de ceux des élèves ayant un an de retard. Enfin, le score des élèves en avance est de 619. Notons que l'on retrouve des différences de même ampleur en culture mathématique et en culture scientifique (voir annexe III.1.).

¹⁶ Des forts taux de redoublement seraient même associés à des inégalités sociales importantes : les pays qui pratiquent le redoublement sont ceux où l'on observe des écarts notables de niveaux de compétences entre des élèves issus de différents groupes sociaux (cf. Duru-Bellat et al., 2004). Il ne s'agit pas d'un lien mécanique mais d'une tendance plus ou moins marquée.

¹⁷ Nés en 1984 au moment de l'enquête en 2000

Tableau 13 : Situation des élèves français selon le retard scolaire



Ces différences amènent deux remarques. La première consiste à s'interroger sur la signification de la moyenne globale française tant l'écart entre ces sous-groupes d'élèves est important. La seconde correspond au fait que, dans cette enquête, les différences selon le retard scolaire sont amplifiées puisque les élèves de 3^{ème}, par exemple, n'ont pas bénéficié du programme de la 2^{nde} générale et technologique. Ainsi, une partie de l'écart important qui sépare ces deux groupes peut s'expliquer par l'action pédagogique de la classe de 2^{nde}. Toutefois, la constitution d'échantillons supplémentaires, d'élèves de 3^{ème} ainsi que d'élèves de 2^{nde} générale et technologique, tous âges confondus, réalisés en 2003, lors de la deuxième évaluation de PISA ne conduit pas à attribuer cet écart de performance à l'action pédagogique : les premiers résultats, qui seront diffusés en décembre 2004, indiquent que l'écart de performances entre les élèves à l'heure de 3^{ème} et à l'heure 2^{nde} est assez faible en comparaison de celui observé entre les élèves en retard et les élèves à l'heure. Cette situation est-elle spécifique à la France ?

III. Comparaison avec d'autres pays qui pratiquent le redoublement

Les analyses précédentes ont également été effectuées en Espagne (Box, 2003) et en Communauté Française de Belgique (Lafontaine et al., 2003). Nous avons extrait de l'enquête PISA 2000 les données concernant ces pays. Avec celles de la France, elles sont reportées dans le tableau 14. Dans ces trois pays, le taux de retard à 15 ans est élevé (27,6% en Espagne, 42,7% en Communauté Française de Belgique et 43,6% en France). Les élèves en retard ont de nettement moins bonnes performances que les élèves à l'heure et cet écart s'accroît avec le nombre d'années de retard. La différence entre le score moyen des élèves en retard d'un an et celui des élèves à l'heure s'établit aux alentours de 100 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit, c'est-à-dire plus d'un écart-type de différence dans chacun des pays. Les élèves en retard de deux ans creusent encore cette différence qui avoisine ou dépasse deux écart-type selon les pays. Nous retrouvons ces résultats en mathématiques et en sciences (annexe III.2.). La situation des élèves en retard est donc semblable d'un pays à l'autre, leurs faibles compétences ne semblent pas être le fait d'une spécificité française.

Tableau 14 : Situation des élèves en retard dans trois pays

		Répartition	Score moyen en compréhension de l'écrit	Ecart avec les élèves à l'heure rapportés à l'écart-type
France				
ensemble			505	
élèves à l'heure		53,3%	553	
élèves en retard	1 an	36,5%	449	1,1
	2 ans	7,1%	397	1,7
Belgique (Communauté Française)				
ensemble			476	
élèves à l'heure		55,4%	532	
élèves en retard	1 an	34,0%	416	1,5
	2 ans	8,7%	343	2,3
Espagne				
ensemble			493	
élèves à l'heure		72,5%	522	
élèves en retard	1 an	25,3%	423	1,4
	2 ans	2,3%	367	2,0

La situation est similaire lorsque d'autres variables, liées à la famille et au contexte scolaire, sont prises en compte. En contrôlant ces variables, le retard scolaire est le facteur le plus « explicatif » de la variation des scores. Ce phénomène est observé en France (chapitre « Impact du redoublement sur les compétences »). Il est confirmé en Communauté Française de Belgique et en Espagne¹⁸.

Dans les pays qui pratiquent le redoublement, la situation est donc identique. En revanche, une comparaison avec les pays adeptes de la promotion automatique mérite d'être entreprise et permet d'illustrer les constats présentés plus haut.

IV. Comparaison de deux systèmes éducatifs

Nous nous limiterons ici à l'analyse des résultats de deux pays qui se différencient nettement, en matière de redoublement et de parcours scolaire, l'Angleterre et la France. Ainsi, en 2004, Harvey Goldstein, en collaboration avec la DEP, a analysé, les données de PISA pour les seuls cas de la France et de l'Angleterre. L'objectif de cette étude est principalement méthodologique¹⁹. Elle présente également de manière très précise la difficulté d'établir une comparaison pertinente des résultats de deux systèmes éducatifs où l'organisation des parcours scolaires est différente²⁰. Ainsi, l'évaluation PISA 2000 rappelle que les élèves anglais de 15 ans, pour un tiers, sont scolarisés en 10^{ème} année et pour environ deux-tiers en 11^{ème} année (tableau 15). En France, nous trouvons, comme il a été dit plus haut, 36,5% des élèves en 9^{ème} année (3^{ème}) et 53,3% en 10^{ème} année (2^{nde} générale ou professionnelle).

Tableau 15 : répartition et performances des élèves de 15 ans en France et en Angleterre selon l'année d'enseignement (moyenne et écart-type)

Année d'enseignement	Angleterre			France		
	répartition	Score en compréhension de l'écrit	Années passées à l'école	répartition	Score en compréhension de l'écrit	Années passées à l'école
« grade » 9				36,5%	449 (73)	10
« grade » 10	33,7%	520 (101)	10	53,3%	553 (68)	10
« grade » 11	64,9%	525 (99)	11			

En Angleterre, il apparaît une absence de différence significative en compréhension de l'écrit d'une année d'enseignement à l'autre. Ce résultat peut sembler surprenant mais rejoint les observations faites plus haut sur le gain d'une année supplémentaire d'apprentissage qui, en comparaison avec d'autres variables, est très faible. En revanche, en France, la différence de performances entre le grade 9 (3^{ème}) et le grade 10 (2^{nde} générale ou professionnelle) est très élevée (553 contre 449). D'un

¹⁸ Des modèles de régression multiple ont été entrepris en Belgique et en Espagne. Le retard scolaire ressort comme la variable « individuelle » la plus explicative. Si l'on intègre des variables concernant l'établissement fréquenté, il semble qu'en Communauté Française de Belgique, le niveau socio-économique moyen de l'établissement a un pouvoir « explicatif » encore plus fort (Lafontaine et al., 2003). Ce n'est pas le cas en Espagne où le retard scolaire est, de loin, la variable la plus liée aux performances (Box, 2003).

¹⁹ Cette étude montre que la structure des performances en lecture ne peut se réduire à une dimension, et que l'emploi de modèles statistiques plus adaptés permet de mieux rendre compte des réelles différences de performances entre pays.

²⁰ En effet, en France, les élèves commencent le CP en septembre, l'année de leur 6 ans. Par la suite, certains seront amenés à redoubler, d'autres non. C'est pourquoi nous observons, pour un même âge, des élèves scolarisés à des niveaux d'enseignement différents. En Angleterre, le redoublement n'est pas pratiqué, et pourtant les élèves nés une même année se retrouvent également à des niveaux d'enseignement différents. Cela s'explique par le fait que la rentrée scolaire diffère selon le mois de naissance des élèves. Ainsi, pour une même année de naissance, les élèves nés de janvier à août commencent l'école en septembre et les élèves nés de septembre à décembre commencent l'école à la rentrée suivante, un an plus tard.

Les élèves français d'une même génération ont passé le même nombre d'année dans l'enseignement obligatoire. À l'inverse, au Royaume-Uni, les élèves de 15 ans, par exemple, sont scolarisés à deux niveaux d'enseignement et n'ont pas passé le même nombre d'années dans l'enseignement obligatoire. Ajoutons à cela que les élèves britanniques, en majorité, commencent l'enseignement obligatoire l'année de leur 5 ans.

système éducatif à l'autre, les écarts de performances selon le niveau d'enseignement sont très différents, absents en Angleterre, particulièrement marqués en France.

Concernant la dispersion globale des performances des élèves de 15 ans, elle est comparable dans les deux pays (écart-type de 100 en Angleterre et de 92 en France, cf. tableau 12). Toutefois, cette dispersion ne se décompose pas de la même manière d'un pays à l'autre. En France, les résultats des élèves du grade 9 (3^{ème}) ont tendance à être faibles et homogènes (écart-type de 73) et ils sont élevés et homogènes pour le grade 10 (2^{nde}, écart-type de 68). La situation est différente en Angleterre : les résultats moyens des élèves des grades 10 et 11 sont proches et au sein de chaque grade, très hétérogènes (écart-type autour de 100 pour les deux grades).

Une approche globale de ces résultats amènerait aux conclusions suivantes. En Angleterre, tout se passe comme si la variabilité des performances entre élèves était une composante « naturelle » du système : d'un niveau d'enseignement à l'autre, nous retrouvons ensemble des élèves très forts et très faibles. En France, l'hétérogénéité des performances des élèves ne semble pas traitée de la même manière : la pratique du redoublement conduit à ce que les élèves les plus faibles forment une population homogène et scolarisée à un niveau d'enseignement inférieur à celui des élèves les plus forts qui ont des performances très élevées, parmi les « meilleures au monde » (voir tableau 13).

La comparaison entre deux pays, n'ayant pas les mêmes organisations du parcours scolaire des élèves, apporte un nouvel éclairage sur la pratique du redoublement. Si d'un point de vue local, le redoublement est entendu comme une pratique visant à réduire les difficultés des élèves, à un niveau macroscopique, il renvoie une image très différente du fonctionnement du système éducatif. Au même âge, deux grands groupes homogènes d'élèves apparaissent : les élèves qui ont redoublé, présentant des performances particulièrement faibles, et les élèves n'ayant pas redoublé constituant l'« élite » scolaire. De ce fait, la scolarité d'une génération d'élèves français semble organisée autour de filières sélectives, alors que ce n'est pas le cas si l'on se place à un niveau scolaire donné.

V. Conclusions

Les récentes évaluations internationales montrent que les pays adeptes de la promotion automatique arrivent globalement en tête des palmarès internationaux et que la dispersion de leurs résultats n'est pas plus élevée qu'ailleurs. À l'inverse, certains pays qui pratiquent massivement le redoublement affichent de faibles performances moyennes. Ces résultats ne plaident pas en faveur du redoublement mais ne permettent pas non plus de conclure directement à son inefficacité.

Plus spécifiquement, les analyses effectuées confirment un même constat pour d'autres pays pratiquant le redoublement : les performances des élèves en retard sont très nettement inférieures à celles des élèves à l'heure. Nous retrouvons un écart de même ampleur en Espagne et en Communauté Française de Belgique où le retard scolaire est, comme en France, le facteur le plus « explicatif » des variations de performances entre élèves.

S'il apparaît que la comparaison des performances de systèmes scolaires organisés de manière différente s'avère très complexe, une étude détaillée des résultats de l'Angleterre et de la France propose une nouvelle manière d'apprécier la pratique du redoublement. À un niveau macroscopique, le redoublement semble faire office d'un mécanisme de « filiarisation » de la scolarité d'une génération.

« IMPACT » DU REDOUBLEMENT SUR LES ASPECTS MOTIVATIONNELS

Qu'il soit vécu comme une seconde chance ou une punition, on peut faire l'hypothèse que le redoublement affecte la motivation, les comportements et les stratégies d'apprentissage des élèves. Ces aspects motivationnels sont liés à la réussite scolaire et peuvent expliquer, en retour, les moins bonnes performances des élèves en retard.

Ce chapitre interroge les relations entre le retard scolaire et différentes facettes de la motivation en fin d'école et en fin de collège.

I. Les différences motivationnelles à l'école

Parce que l'élève est considéré comme un participant actif de son apprentissage scolaire, l'évaluation de la maîtrise du langage et de la langue française effectuée à la fin de l'année scolaire 2003 a interrogé les élèves à la fois sur leurs comportements et stratégies d'apprentissage mais aussi sur leurs motivations et affects susceptibles d'expliquer une partie des résultats obtenus au niveau des compétences évaluées. En complémentarité à l'évaluation cognitive, un questionnaire proposé par Bressoux (2004) analyse la « dynamique des acquisitions » des élèves, en interrogeant ces derniers sur un ensemble de facteurs motivationnels. Une partie des variables sélectionnées par Bressoux est l'objet de cette étude.

I.1. Le modèle général

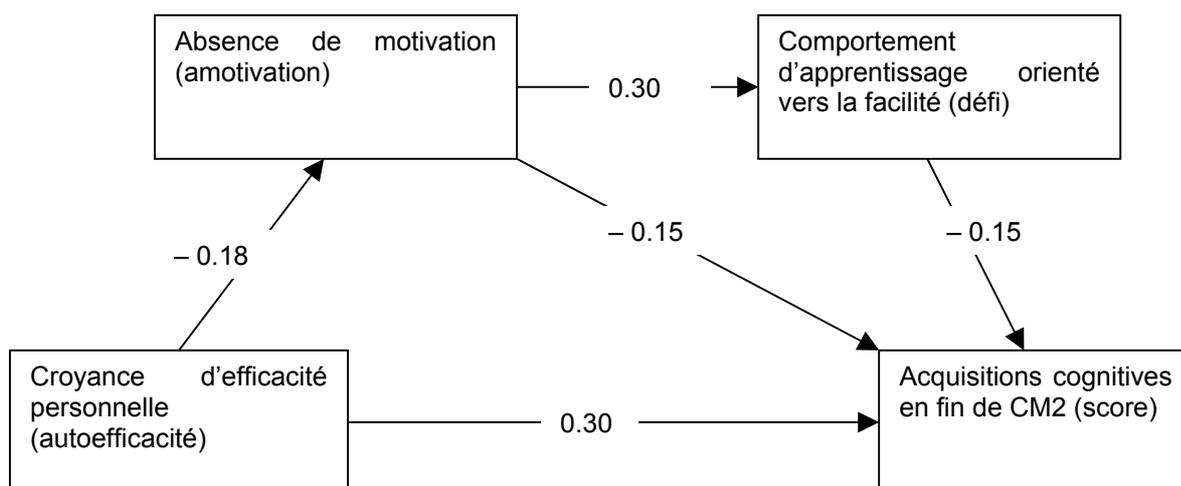
I.1.1. Les processus motivationnels

Notre analyse portera sur trois catégories de variables : l'autoefficacité, la motivation et les comportements d'apprentissage. Chacune d'entre elles fera l'objet d'une étude spécifique qu'il s'agira de découvrir dans les sections suivantes. L'impact global du redoublement et du moment du redoublement, c'est-à-dire de la classe redoublée, sur ces facteurs conatifs sera étudié.

Si nous tentons, dans un premier temps, d'appréhender de manière globale les liens que pourraient entretenir les variables motivationnelles choisies, nous pourrions les exposer de la façon suivante : les élèves peuvent se tromper sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, ceci peut avoir une influence sur leur motivation et d'une certaine manière sur leur engagement dans les tâches scolaires. Ils peuvent alors se diriger essentiellement vers des tâches dans lesquelles ils se sentent compétents et éviteront les tâches représentant un défi. Des résultats scolaires plus faibles chez ces élèves pourront en être la conséquence. C'est cet enchaînement théoriquement attendu et les liens qu'entretiennent les différentes variables conatives étudiées qui sont testés et représentés au moyen d'une analyse en pistes causales.

La figure 16 montre de quelle manière ces variables conatives ont une influence sur le score global en fin de CM2.

Figure 16 : modèle général des processus motivationnels²¹



L'auto-efficacité perçue par l'élève influence son niveau d'amotivation : plus l'élève se perçoit comme efficace, moins il aura tendance à présenter d'absence de motivation (coefficient de piste : -.18). Cette modélisation montre un effet de l'amotivation sur la performance de l'élève en fin d'année (coefficient de piste : -.15). Parallèlement, nous observons un effet indirect (.30) entre le degré d'amotivation et le score de CM2 via les comportements d'apprentissage adoptés. Plus l'élève se montre démotivé plus il tendra à adopter un comportement d'apprentissage orienté vers la facilité. En retour, ces comportements préférentiels influenceront le score global en fin de CM2. Ces résultats sont conformes à ceux de Bressoux (2004), présentés en annexe IV.1.2.

I.1.2. Lien avec le retard scolaire

Une approche traditionnelle du redoublement avancerait qu'il permet de remettre à niveau les élèves en difficulté d'apprentissage ou présentant des lacunes. Nous devrions donc nous attendre à une absence de corrélations entre le fait de redoubler et la future performance scolaire de l'élève. Nous savons qu'il n'en est rien : le niveau de compétences des élèves en retard est faible, quel que soit le moment de la scolarité²². L'hypothèse envisagée ici est que ce faible niveau de compétences est dû en partie à des aspects motivationnels. Autrement dit, le redoublement engendrerait des comportements spécifiques qui, en retour, auraient un impact sur les performances cognitives.

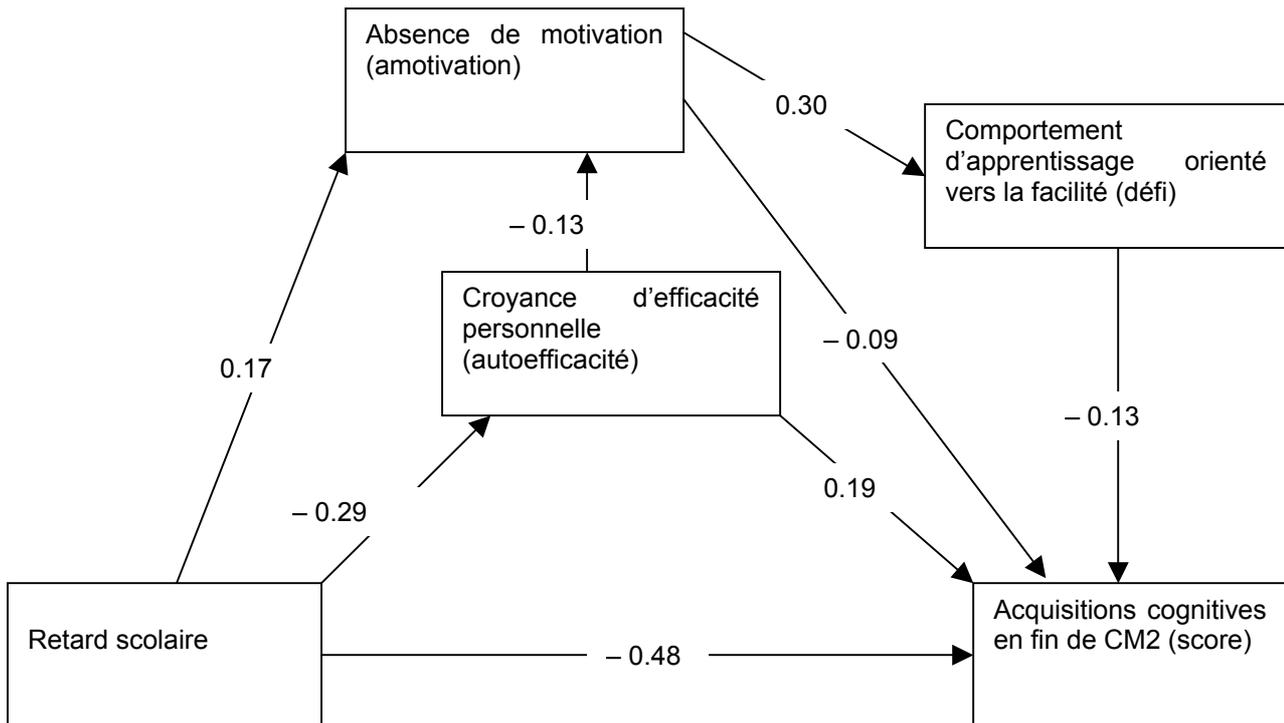
La figure 17 introduit un second modèle intégrant le retard scolaire au modèle général des processus motivationnels. Si ce nouveau modèle présente de bonnes qualités statistiques, il ne prétend pas fournir la « vraie » représentation des relations existant entre ces variables. Il nous permet seulement de proposer une interprétation de l'impact du redoublement sur les variables motivationnelles.

Nous retrouvons un lien direct et important entre le fait d'avoir redoublé et le niveau d'acquisition en fin de CM2 (coefficient de piste = -0.48). Le retard scolaire a également un effet « indirect » sur les scores à l'évaluation par le biais des variables motivationnelles. Les coefficients de piste restent significatifs entre le retard scolaire et l'auto-efficacité ou l'amotivation qui, à leur tour, ont un effet significatif sur le niveau d'acquisition. Les élèves en retard tendent à se sous-estimer par rapport à leur niveau réel de compétence, ce qui nuit à leur niveau d'acquisition. Par ailleurs, ils font plus souvent preuve d'un manque de motivation qui implique des comportements d'apprentissage différents ayant un impact sur leurs résultats.

²¹ Les indicateurs d'ajustement du modèle figurent en annexe IV.1.1

²² Lire le chapitre « L'« impact » du redoublement sur les compétences » ainsi que Caille (2004) sur les parcours scolaires.

Figure 17 : Modèle intégrant le retard scolaire aux processus motivationnels²³



Les modélisations précédentes permettent d'appréhender de manière globale l'impact indirect du redoublement sur les acquisitions scolaires via la dynamique motivationnelle.

Nous interrogerons par la suite ces résultats de manière plus locale. Quel effet a le retard scolaire sur les différentes modalités des variables motivationnelles étudiées ? Cet effet vaut-il de la même manière pour un redoublement tardif ou bien précoce ? Ces questions seront traitées selon la démarche suivante : pour chacune des variables, le cadre théorique sera exposé, son lien avec le retard scolaire sera décrit, de manière descriptive et aussi en tenant compte du niveau de performances des élèves. Enfin, l'impact du moment du redoublement sera étudié²⁴.

Notre étude utilisera les résultats d'un questionnaire proposé à des élèves de CM2 sur lesquels ont été opérées différentes analyses de données quantitatives. Des analyses factorielles ont été effectuées afin d'interroger et de valider la structure du questionnaire. Pour chaque dimension, un « indice » synthétique est calculé. Les données quantitatives sont exploitées en vue, dans un premier temps, d'évaluer et de mieux comprendre les différences observées chez les élèves « à l'heure » et chez les élèves en retard. Les écarts de moyenne seront présentés de façon « brute », c'est-à-dire de manière purement descriptive, puis « nette », c'est-à-dire en tenant compte du niveau de performances des élèves. Ce type d'analyse permet d'appréhender l'effet du redoublement indépendamment du niveau de performance des élèves.

²³ Les indicateurs d'ajustement du modèle ainsi que la matrice des corrélations sont présentés en annexe IV.1.3.

²⁴ Cette approche plus locale, sélectionnant de manière isolée chacune des variables motivationnelles, expliquant un effet par une cause, n'est sûrement pas à même de rendre au mieux compte de l'impact du redoublement sur la motivation de l'élève. De la même manière, un raisonnement statistique « toutes choses égales par ailleurs », ici à performances égales, n'est intéressant que dans la mesure où le lecteur garde à l'esprit que la situation est artificiellement créée et que le plus souvent, l'élève en retard ne montre pas de performances égales à l'élève à l'heure. Pour cette raison, les analyses conduites interrogeant l'effet du redoublement sur ces variables motivationnelles de façon essentiellement bivariée (le redoublement – la variable motivationnelle) devront être interprétées à leur juste mesure. Ce sont essentiellement les tendances générales qui devront être l'objet de notre attention.

I.2. Le sentiment d'autoefficacité

I.2.1. Cadre théorique

Le sentiment d'autoefficacité fait référence à la croyance qu'a l'individu en ses capacités de réaliser certaines actions nécessaires pour atteindre un objectif fixé. Les recherches montrent que le sentiment d'autoefficacité est sans conteste un facteur qui facilite l'engagement pour de meilleurs résultats scolaires (encadré 4).

Encadré 4 : le sentiment d'autoefficacité, cadre théorique

Bressoux (2004), concernant la croyance d'efficacité personnelle, rapporte les éléments théoriques suivants:

La croyance d'efficacité personnelle est vue comme un facteur qui affecte un vaste ensemble de comportements, qui peut donc influencer (...) sur les comportements d'apprentissage des élèves, en particulier via leur motivation à apprendre.

L'évaluation du sentiment d'autoefficacité s'est appuyée sur cinq questions. Ces questions étaient distribuées aléatoirement dans un questionnaire plus large interrogeant d'autres dimensions. Pour chaque item, l'élève devait répondre sur une échelle de type Likert en cinq points allant de « pas du tout vrai » à « tout à fait vrai ».

Le tableau suivant présente les items associés à l'évaluation du sentiment d'autoefficacité.

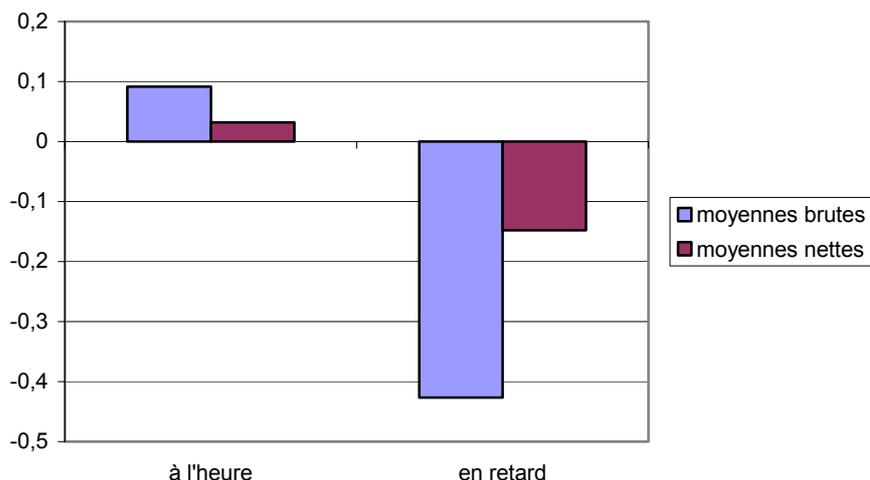
Tableau 16 : Items évaluant le sentiment d'autoefficacité

	Questions
Autoefficacité	1) Je me sens largement capable d'apprendre ce que l'enseignant(e) nous enseigne. 2) Je sens que je peux réussir tout le travail, même si c'est difficile. 3) Je me sens capable de réussir ce que l'enseignant(e) nous demande à faire à l'école. 4) En me comparant aux autres élèves, j'ai le sentiment que mon niveau en classe est ... (très faible – très bon) 5) J'ai le sentiment que mon niveau en classe est ...(très faible – très bon)

I.2.2. Résultats

Sur la base des réponses à ces items, une analyse factorielle a permis de construire un « indice » d'autoefficacité (voir annexe IV.2). Les différences observées sur cet indice selon le retard scolaire, qu'elles soient brutes ou nettes, sont significatives. La figure 18 montre que le niveau d'autoefficacité perçue chez les élèves en retard est beaucoup plus faible (-0.58 écart-type) que chez les autres. Si nous contrôlons le score global en fin de CM2, nous constatons que la différence reste significative (-0.18) et toujours à l'avantage des élèves à l'heure.

Figure 18 : moyennes brutes et nettes centrées réduites du niveau d'autoefficacité observée chez les élèves en retard et à l'heure.



Note de lecture : l'indice d'autoefficacité a pour moyenne 0 et écart-type 1. les élèves à l'heure présentent sur cet indice une valeur moyenne proche de 0,1. Les élèves en retard se situent en moyenne autour de -0.4 . L'écart entre ces deux groupes est important ($-0,58$), il représente plus d'un demi écart-type. Lorsque que l'on prend en compte le niveau de performance des élèves (i.e. score à l'évaluation en fin de CM2), cet écart est réduit mais reste significatif.

Afin d'illustrer ce phénomène, le tableau 17 décrit les réponses des élèves à un des items mesurant le niveau d'autoefficacité : 62% des élèves à l'heure ont le sentiment que leur niveau en classe est assez bon ou très bon, alors que ce sentiment n'est partagé que par 34% des élèves en retard. Cette perception est évidemment liée au niveau de performance des élèves, ce qui peut expliquer que les élèves en retard affichent une perception plus basse de leur niveau. Cependant, lorsque l'on fixe le niveau de performance, les élèves en retard ont une perception toujours moins élevée de leur niveau en classe. Ils ont tendance à se sous-estimer au regard de leur niveau réel de compétence.

Tableau 17 : illustration du faible niveau d'autoefficacité des élèves en retard

J'ai le sentiment que mon niveau en classe est assez bon ou très bon (%)		
quintiles	à l'heure	en retard
Niveau 1	33	29
Niveau 2	46	28
Niveau 3	58	40
Niveau 4	72	52
Niveau 5	86	65
ensemble	62	34

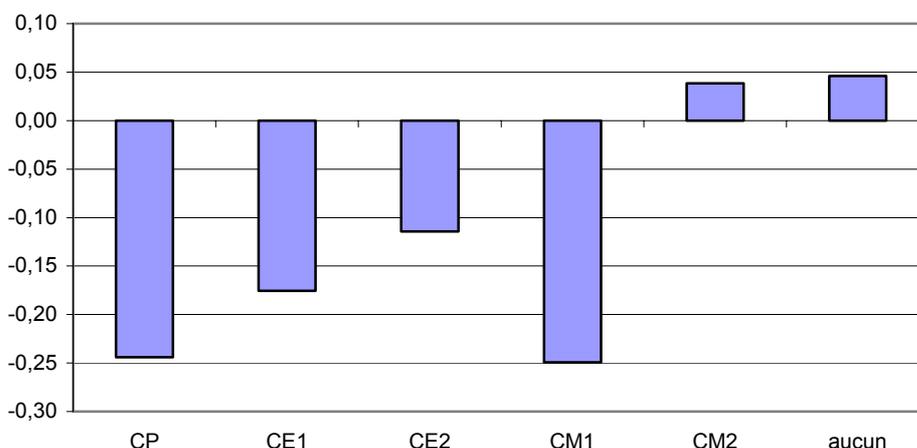
Note de lecture : 62% des élèves à l'heure ont le sentiment que leur niveau en classe est assez bon ou très bon, alors que ce sentiment n'est partagé que par 34% des élèves en retard. Pour les 20% les plus faibles (niveau 1), 33% des élèves à l'heure ont ce sentiment, contre 29% des élèves en retard.

Parmi les 20% les plus forts (niveau 5), 86% des élèves à l'heure ont ce sentiment, contre 65% des élèves en retard.

Ce phénomène est-il plus ou moins marqué selon le moment du redoublement ?

La figure 19 présente les moyennes nettes du niveau d'autoefficacité en fonction de la classe redoublée. Lorsque nous contrôlons le score global à l'évaluation standardisée, il ressort que la précocité du redoublement est associée à des sentiments d'autoefficacité plus faibles, exception faite des élèves ayant redoublé le CM1. Les élèves ayant redoublé au CP, au CE1 ou au CM1 se sous-estiment. En revanche, il apparaît que les redoublements en CE2 et CM2 sont les moins préjudiciables en terme de niveau d'autoefficacité perçue (i.e. pas de différences significatives avec le niveau d'autoefficacité des élèves à l'heure, voir annexe IV.2.1.).

Figure 19 : Moyennes nettes du niveau d'autoefficacité perçue en fonction de la classe redoublée.



I.2.3. Synthèse

De manière générale, en fin de CM2, les élèves en retard sous-estiment leur niveau de compétences par rapport à leur niveau réel. Plus précisément, le caractère précoce du redoublement semble avoir un impact négatif sur l'appréciation que l'élève a de son propre niveau en fin de CM2. Il apparaît clairement qu'à niveau de performance égal en fin de CM2, un élève ayant redoublé au CP ou au CE1 aura tendance à se percevoir scolairement moins performant que son camarade à l'heure ou venant de redoubler le CM2.

Nous savons que l'autoefficacité est liée à la motivation de l'élève. C'est cette dernière que nous interrogerons par la suite.

I.3. La motivation

I.3.1. Cadre théorique

L'évaluation des aspects motivationnels s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Une distinction est faite entre la motivation intrinsèque, qui fait référence à la pratique volontaire d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire, et la motivation extrinsèque, qui se réfère à un comportement visant à retirer quelque chose d'agréable ou éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. Dépassant cette dichotomie, les auteurs proposent un continuum motivationnel allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par les diverses nuances de la motivation extrinsèque. Ces différentes formes de motivations se différencient selon le degré d'autodétermination des individus. Sur un pôle de ce continuum apparaissent les comportements subis et non-choisis, les individus sont qualifiés d'amotivés, sur l'autre, les comportements délibérément choisis et auto-déterminés (voir encadré 5).

Encadré 5 : la motivation, cadre théorique

Bressoux (2004) concernant la théorie de l'autodétermination, rapporte les éléments théoriques suivants:

« Ce courant est consacré à l'étude de la motivation en termes de régulation intrinsèque et extrinsèque. Plus précisément, la motivation intrinsèque renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure. Souvent, elle implique le plaisir, le contentement et la satisfaction (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Elle est considérée comme la forme la plus souhaitable dans la mesure où elle est à la base des patrons motivationnels les mieux adaptés aux apprentissages scolaires.

En revanche, un individu qui est motivé extrinsèquement agit dans le but d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité elle-même telle que les récompenses (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Dans cette forme de motivation, il est question d'engagement dans un but non inhérent à l'activité soit en vue de retirer quelque chose de plaisant soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant (Deci & Ryan, 1985a). Les travaux font ressortir que ce type de motivation est relié à de faibles résultats scolaires et un moindre intérêt pour l'école. Néanmoins, il serait réducteur de concevoir la motivation comme une entité unique présentant ces deux pôles de manière exclusive. Un panorama complet de cette théorie impliquerait la prise en compte de ce que Deci et Ryan (1991) ont appelé le continuum d'autodétermination envisageant une conception multidimensionnelle de la motivation caractérisée par la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination et se regroupent selon trois grandes classes : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Selon Ryan et Deci (2000), ce continuum présente une taxonomie des différents types de motivation extrinsèque (par régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée). Chacune de ces régulations correspond au degré d'intériorisation, par les sujets, des raisons qui le poussent à accomplir une activité. La régulation externe implique des comportements contrôlés par des récompenses et ou des menaces. La régulation introjectée concerne les comportements visant à éviter des conséquences négatives et intégrant le regard d'autrui sur soi. Vers la fin du continuum d'autodétermination, se trouve la régulation identifiée qui est relative à l'intérêt que porte le sujet aux conséquences de son action. Enfin, la régulation intégrée correspond à la forme de motivation plus autonome bien que non complètement autodéterminée. Ainsi, plus l'individu gravit les échelons de ce continuum, plus sa motivation sera autodéterminée, c'est à dire intrinsèque. La gradation de ces différents stades de régulation motivationnelle est intimement liée à la satisfaction de trois besoins considérés comme essentiels par les théoriciens de la SDT. Plus précisément, il s'agit du besoin de se sentir compétent et efficace (Bandura, 1997), du besoin d'être autonome et enfin du besoin d'appartenir à un groupe de référence. La satisfaction de ces trois besoins expliquerait une grande partie de la variance des comportements (Deci & Ryan, 1991). C'est en effet par l'intermédiaire de ces trois besoins que se développeraient les formes les plus autodéterminées de la motivation et qu'émergeraient les patrons motivationnels adaptatifs (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). »

L'évaluation de la motivation des élèves s'est appuyée sur un questionnaire de 35 items. Ces items ont été distribués aléatoirement dans un questionnaire plus large interrogeant d'autres dimensions. Pour chacun d'entre eux, l'élève devait répondre sur une échelle de type Likert en cinq points allant de « pas du tout vrai » à « tout à fait vrai ».

Le tableau 18 présente les formes de motivations accompagnées des items associés à chacune d'entre elles.

Tableau 18 : description des dimensions de la motivation

Motivations	Questions	
amotivation	<p>1) Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps.</p> <p>2) Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école.</p> <p>3) Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées, j'ai l'impression de perdre mon temps.</p> <p>4) Je me demande bien ce que je fais à l'école. Si je pouvais, je n'irais pas.</p>	adopte un comportement sans savoir pourquoi
Régulation externe	<p>1) En classe, je travaille, parce qu'on n'a pas le choix.</p> <p>2) Je fais mes devoirs à la maison, parce qu'on m'a demandé de les faire.</p> <p>3) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), parce qu'on doit le faire.</p> <p>4) J'essaie de bien faire à l'école, parce qu'on n'arrête pas de me dire que c'est ce que je dois faire.</p> <p>5) En classe je travaille, parce que je n'ai pas envie que mon enseignant(e) me crie dessus.</p> <p>6) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), parce que je veux que l'enseignant(e) me dise des choses gentilles ensuite.</p> <p>7) J'essaie de bien faire à l'école, parce qu'on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien.</p>	éviter une punition ou recevoir une récompense
Régulation introjectée	<p>1) Je fais mes devoirs à la maison, parce que je ne me sentirais pas bien si je ne le faisais pas.</p> <p>2) Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.</p> <p>3) En classe, je travaille, parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas.</p> <p>4) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), parce que j'ai honte de moi quand je n'essaie pas.</p> <p>5) J'essaie de bien faire à l'école, parce que je ne me sentirais pas bien si je ne faisais pas cela.</p> <p>6) J'essaie de bien faire à l'école, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.</p>	éviter d'avoir honte, de se sentir coupable, ou d'éprouver le sentiment de déroger aux règles
Régulation intégrée	<p>1) En classe, je travaille, parce que c'est important pour moi de travailler à l'école.</p> <p>2) Je fais mes devoirs à la maison, parce que c'est important pour moi de faire mes devoirs.</p> <p>3) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), parce que c'est important pour moi d'essayer de répondre aux questions.</p> <p>4) J'essaie de bien faire à l'école, parce que je considère que c'est important.</p>	comportements concordant avec l'individu, correspondant à ses valeurs et répondant à ses besoins
Motivation intrinsèque	<p>1) Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'ai envie de bien comprendre ce qu'il y a à faire.</p> <p>2) En classe, je travaille, parce que c'est agréable ce que l'on fait.</p> <p>3) Je fais mes devoirs à la maison, parce que c'est amusant.</p> <p>4) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), parce que c'est agréable de répondre aux questions.</p> <p>5) En classe je travaille, parce que je veux apprendre de nouvelles choses.</p> <p>6) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), pour voir si j'ai juste ou faux.</p> <p>7) En classe je travaille, parce que j'aime bien faire ce qui est demandé.</p> <p>8) J'essaie de répondre aux questions posées par l'enseignant(e), parce que j'aime bien ça.</p> <p>9) J'essaie de bien faire à l'école, parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail scolaire.</p> <p>10) Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'aime apprendre de nouvelles choses</p>	plaisir et satisfaction qu'on en retire

En terme de validité, une analyse factorielle (voir annexe IV.3.1.) effectuée sur l'ensemble des données recueillies montre que les items sélectionnés saturent effectivement 5 facteurs statistiques correspondant aux 5 formes de motivation exposées dans le tableau 18.

I.3.2. Résultats

Concernant l'impact sur les différentes formes de motivation, la matrice de corrélation (tableau 19) entre les cinq formes de motivations et le score global en fin de CM2 montre que ce dernier entretient un lien, négatif et significatif avec les deux formes de motivations extrinsèques (-.25 et -.24). Parallèlement, une absence de liens ou un lien très faible apparaissent entre la performance des élèves et les formes intrinsèques de la motivation.

Tableau 19 : Corrélation entre les cinq formes de motivation et le score global en fin de CM2

	score
Amotivation	-0.25
Régulation externe	-0.24
Régulation introjectée	0.02*
Régulation intégrée	0.06
Motivation intrinsèque	0.01*

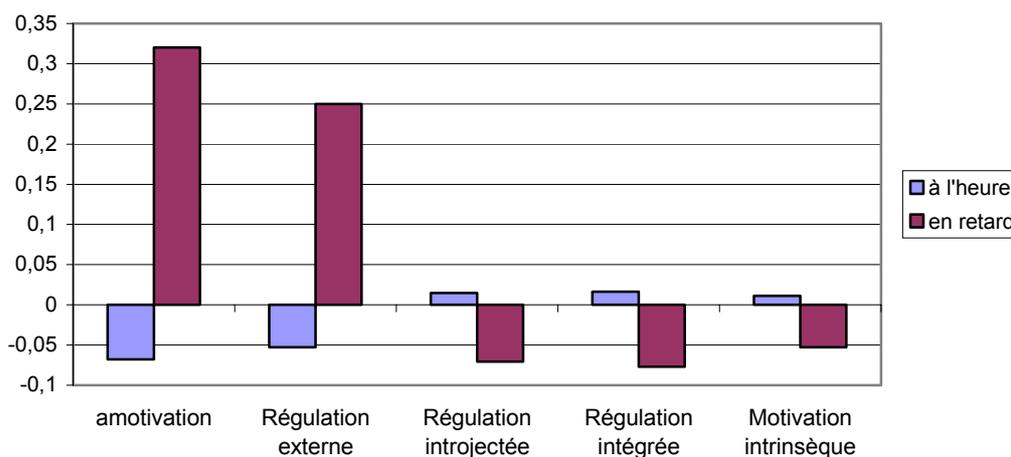
* les coefficients de corrélation suivis d'un astérisque ne sont pas significatifs au seuil de .05

Plus les élèves sont démotivés (« franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école ») ou plus ils présentent une motivation externe (« en classe, je travaille, parce qu'on n'a pas le choix »), moins leurs résultats sont élevés. En revanche, leurs performances ne sont pas liées aux trois autres formes de motivation (introjectée : « en classe, je travaille, parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas » ; intégrée : « j'essaie de bien faire à l'école, parce que je considère que c'est important » ; intrinsèque : « en classe je travaille, parce que je veux apprendre de nouvelles choses »).

Connaissant le lien entre la performance et le retard scolaire, ces résultats nous laissent attendre que l'amotivation et la régulation externe caractériseront davantage les élèves en retard.

La figure 20 présente les moyennes brutes des élèves à l'heure et en retard au regard des différentes formes de motivations. Il apparaît très clairement que les élèves en retard et les élèves à l'heure se distinguent peu sur les formes intrinsèques de la motivation. En revanche, les élèves en retard sont caractérisés par des niveaux élevés d'absence de motivation et de motivation externe.

Figure 20 : moyennes « brutes » centrées réduites des différentes formes de motivations observées chez les élèves en retard et à l'heure.

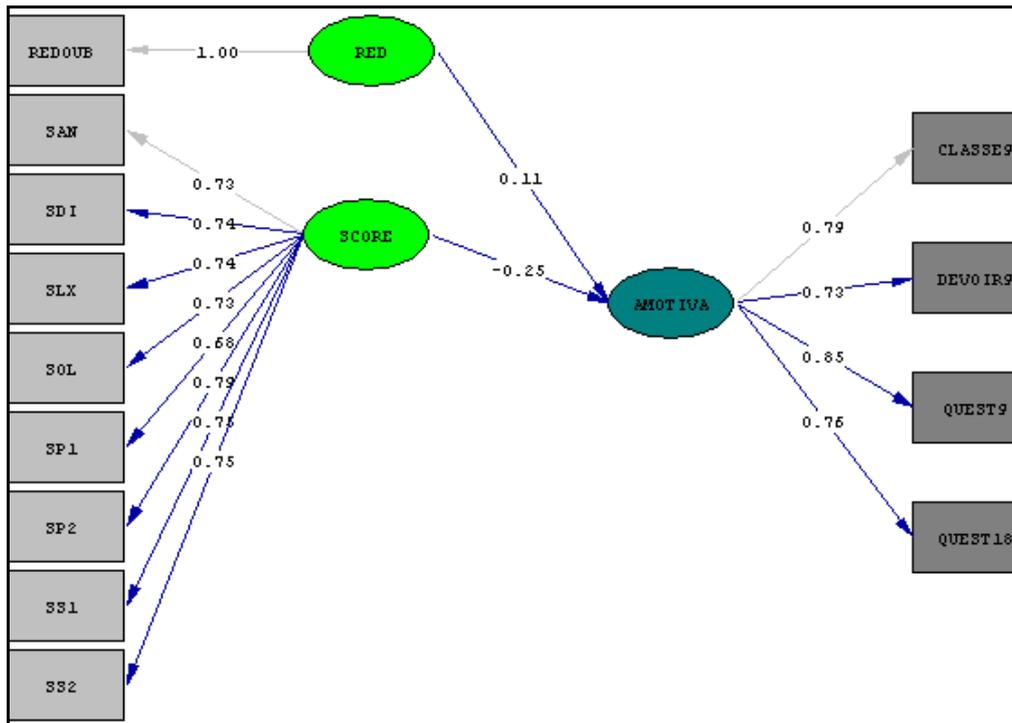


Lorsque le score global en fin de CM2 est contrôlé, le retard scolaire présente uniquement un effet sur l'amotivation qui est, parmi les différentes formes, la plus « préjudiciable ». À niveau égal, les élèves en retard se caractérisent par un manque de motivation (« je me demande bien ce que je fais à l'école. Si je pouvais, je n'irais pas »).

Une modélisation en structures de covariances a été entreprise afin d'interroger plus finement ce constat. Selon Grisay (2001) et Heuchenne (1993), ce type de modélisation est plus adéquat car il intègre les erreurs de mesure de chacune des dimensions (voir chapitre « La progression des élèves du CP au CE2 »).

Le modèle ci-après (figure 21) présente des indicateurs d'ajustements satisfaisants (voir annexe IV.3.2). Il confirme un effet direct de la performance en fin de CM2 sur l'amotivation (-0.25) aussi bien qu'une influence significative du redoublement sur l'amotivation (0.11), à performance égale. L'écart « net » observé précédemment était de 0.17. Nous constatons donc que cet effet, après ajustement, diminue mais reste significatif.

Figure 21: Présentation des paramètres estimés par la fonction du maximum de vraisemblance.



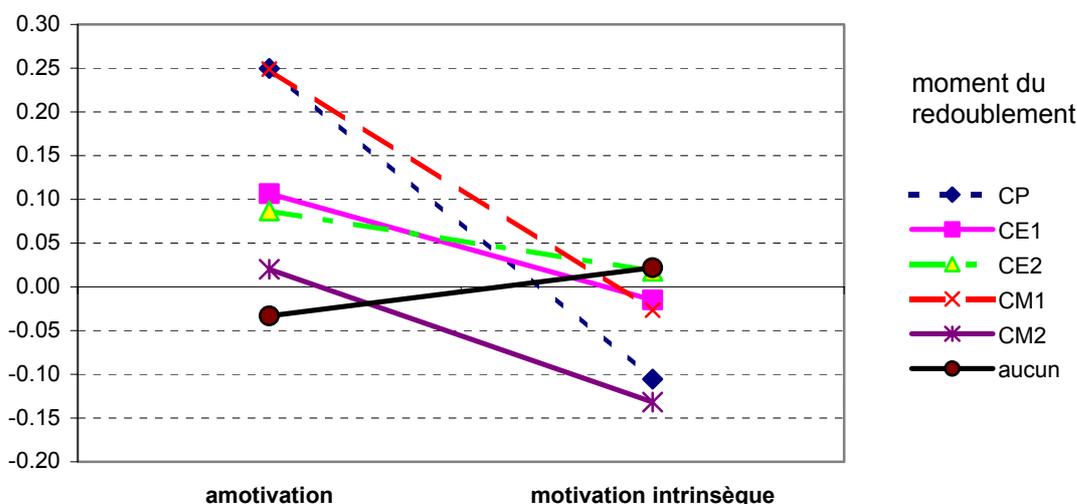
Note de lecture : Les variables observées sont encadrées et les facteurs latents sont représentés par des cercles. Ainsi, le score global en fin de CM2 (SCORE) et l'indice d'amotivation (AMOTIVA) constituent deux facteurs latents issus des différents variables observées sur chacune des dimensions évaluées (SAN, SDI,...,SS2 constituent des scores observés selon différentes dimensions évaluées en fin de CM2 ; CLASSE 9...QUEST18 sont les quatre items mesurant l'amotivation). La saturation sur le facteur latent est notée pour chaque variable. Par exemple, la dimension SAN sature le facteur latent à hauteur de 0.73. La variable relative à la décision de redoublement (redoub) est supposée mesurée sans erreurs (saturation de 1 sur le facteur latent RED). Afin de rendre au mieux compte de la matrice de covariance obtenue entre les variables observées, des paramètres ont été arbitrairement fixés (flèches claires). Ces spécifications permettent un ajustement correct entre le modèle postulé et la matrice de covariance observée. Les indicateurs d'ajustement sont présentés en annexe IV.3.2. Ces derniers montrent que le modèle représente bien les données observées.

Concernant l'impact du moment du redoublement sur la motivation, une analyse a été conduite sur les deux formes les plus extrêmes du continuum motivationnel (amotivation – motivation intrinsèque). La figure 22 présente les écarts nets entre élèves à l'heure et élèves en retard.

À niveau de performance égal, les élèves ayant redoublé au moment du CP, CE1 et du CM1 tendent à montrer des degrés d'amotivation élevés et significativement différents de ceux des élèves à l'heure (voir annexe IV.3.3.). La littérature rapporte que ces élèves s'inscrivent dans les formes de motivations les plus préjudiciables pour leur future réussite scolaire. L'écart existant entre les élèves de CP et de CM2 est également significatif : à performances égales, les élèves de CP tendent à montrer un niveau moyen d'amotivation plus élevé que les redoublants de CM2. Nous constatons d'autre part que les élèves ayant redoublé le CE2 ou le CM2 ne se différencient pas des élèves à l'heure.

Concernant l'échelle de motivation intrinsèque, nous n'observons aucune différence significative, à niveau de performance fixé.

Figure 22 : moyennes nettes centrées réduites des différentes formes de motivations observées chez les élèves de CM2 en fonction de la classe du redoublement.



I.3.3. Synthèse

Les élèves en retard sont principalement caractérisés par un niveau élevé d'absence de motivation : à performance égale en fin de CM2, les élèves en retard rapportent davantage de comportements subis et non-choisis (« franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école »). Ce processus aura un impact négatif sur la future performance scolaire de l'élève.

Parallèlement, il apparaît très clairement que les élèves en retard et les élèves à l'heure ne se distinguent pas sur les formes les plus intrinsèques de la motivation, c'est-à-dire celles incluant les pratiques volontaires et non-subies.

Concernant l'impact de la classe redoublée, il apparaît que la précocité du redoublement à l'école primaire est seulement en rapport avec la forme de motivation la plus extrinsèque. Les redoublants de CP sont les plus représentatifs de ce constat : à niveau de performance égale en fin de CM2, ces élèves sont nettement plus démotivés.

II. Les différences affectivo-motivationnelles au collège

II.1. Cadre théorique

Dans le cadre de l'évaluation bilan fin de collège une démarche, similaire à Bressoux (2004) pour l'école, a été entreprise par Mallet (2004). Ce dernier s'est appliqué à interroger le « fonctionnement psychosocial » des adolescents en classe de troisième. Il a principalement axé son étude sur le « bien-être et la perception de soi comme élève », les « relations avec le condisciple préféré de même sexe au sein de la classe » et la « perception des enseignants et la conduite relative aux apprentissages scolaires. » (voir encadré 6). Notre étude ne s'appuiera pas sur la totalité des échelles utilisées par Mallet (2004). Nous avons fait le choix de sélectionner huit d'entre-elles et de les interroger au regard du redoublement. Ce choix a été conditionné à la fois par la qualité psychométrique des échelles et par le rapport qu'elles entretiennent avec celles utilisées à l'école.

Les 8 échelles ci-dessous ont été sélectionnées :

- 1) Plaisir-déplaisir d'aller en classe, d'être au collège en général
- 2) Sentiment d'être compétent scolairement
- 3) Anxiété sociale entre pairs (crainte d'être mal évalué)
- 4) Crainte obsédante d'échouer scolairement et professionnellement
- 5) Crainte de contrarier ou décevoir les parents
- 6) Crainte de devoir s'éloigner géographiquement de sa famille et ses proches pour poursuivre sa carrière scolaire et professionnelle
- 7) Motivation pour les activités scolaires
- 8) Estime de soi globale

Encadré 6 : cadre théorique

Mallet (2004), concernant les variables sélectionnées, rapporte les éléments théoriques suivants:

« La première catégorie est dans l'ensemble celle des sentiments et émotions éprouvés au collège ou étroitement liés au statut de l'adolescent comme élève. Une partie de ces sentiments et émotions varient d'un adolescent à l'autre sur un continuum allant clairement du positif au négatif : on ne peut que souhaiter aux adolescents d'avoir du plaisir à être au collège, de se sentir compétents scolairement, acceptés par leurs condisciples, de ne pas trop craindre de leur part un jugement négatif, et d'avoir eu aussi peu que possible d'expériences d'agression. Par contre, pour ce qui est de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, il paraît souhaitable que son niveau ne soit pas trop bas, même si un niveau très élevé ne paraît pas non plus souhaitable. Mais que le plus souhaitable pour le fonctionnement des adolescents soit d'avoir un niveau élevé, bas ou moyen sur ces variables, chacune de ces variables peut être considérée comme un indice d'une dimension générale de "sécurité et bien-être *versus* d'anxiété personnelle et mésestime de soi" éprouvée par les adolescents dans leur rôle d'élève au terme du cursus du collège.

Certains sentiments d'anxiété ont pour motifs des situations concrètes. C'est le cas de la crainte d'être mal évalué par les condisciples, dont on sait qu'elle prive les adolescents d'interactions sociales avec leurs pairs et, par-là, d'apprentissages sociaux utiles à leur développement et leur adaptation future. Cette caractéristique diminue en moyenne au fil de la grande enfance et de l'adolescence, tout en continuant de présenter d'amples différences interindividuelles. D'autres sentiments d'anxiété ont des motifs plus abstraits, mais dont on sait précisément qu'ils deviennent de plus en plus prégnants aux cours de l'adolescence. C'est le cas de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel. De telles variables, comme celles d'anxiété, ou celles de sentiment de compétence scolaire ou d'être accepté par ses condisciples paraissent constituer des indices émotionnels valables du fonctionnement psychosocial des adolescents en classe de troisième. Des variables de cet ordre, qui indiquent comment l'adolescent se sent et trouve sa place parmi ses semblables, ont également une valeur prédictive concernant l'adaptation psychosociale à l'âge adulte (notamment pour l'insertion professionnelle). »

« La troisième catégorie de variables porte sur la perception que les élèves ont des enseignants et leur conduite relative aux apprentissages scolaires (...). La motivation pour les activités scolaires est évaluée d'une façon globale. (...) Quant à l'estime de soi globale, c'est-à-dire le sentiment d'avoir de la valeur en tant que personne, c'est une caractéristique personnelle évaluée dans de très nombreuses recherches en psychologie de l'adolescence, qui est particulièrement à même d'éclairer le fonctionnement psychosocial des élèves de collège. »

Cette étude vise à déterminer la persistance des effets du redoublement sur les variables motivationnelles évaluées au collège, en miroir de ce qui a été analysé pour l'école. Le tableau 20 présente, pour chacune des variables retenues, le nom qui lui a été donné ainsi que les items correspondants. Au total, 29 items sont conservés. Ces items ont été distribués aléatoirement dans un questionnaire plus large interrogeant d'autres dimensions.

Pour chacun d'entre eux, l'élève devait répondre sur une échelle de type Likert en cinq points allant de « pas du tout » à « tout à fait ».

Tableau 20 : description des dimensions retenues pour la fin de collège

Échelle	code	Questions
Plaisir-déplaisir d'aller en classe, d'être au collège en général	plaisir	En général, j'aime bien aller au collège. Le simple fait d'aller en classe, ça m'ennuie. Habituellement, ça me fait plaisir d'être au collège. Être au collège, pour moi c'est quelque chose de désagréable.
Sentiment d'être compétent scolairement	perf_scol	J'ai souvent des mauvaises notes en classe. En classe, je suis parmi les meilleur(e)s élèves. J'ai l'impression de bien réussir ma scolarité. Mes résultats scolaires sont souvent faibles.
Anxiété sociale entre pairs	anx_soc	Je suis inquiet (inquiète) de ce que les autres élèves disent de moi. Je suis inquiet(e) de ce que les autres élèves pensent de moi. J'ai peur que les autres élèves ne m'aient pas. Je me demande si les autres élèves m'aiment bien.
Crainte obsédante d'échouer scolairement et professionnellement	échec	Je me demande souvent si je réussirai mes études. Je pense sans cesse à mon avenir scolaire et professionnel. Quand je pense à ma profession future, je suis inquiet/inquiète de savoir ce que me réserve la vie. J'ai peur de ne pas trouver d'emploi à la fin de mes études.
Crainte de contrarier ou décevoir les parents	décevoir	J'ai peur que mon avenir scolaire et professionnel ne soit pas à la hauteur de ce que mes parents attendent. Je crains que mes parents aient une moins bonne opinion de moi si je ne réussis pas aussi bien mes études qu'ils le souhaitent. J'ai peur que mes parents soient déçus si je n'atteins plus tard qu'un niveau de formation scolaire et professionnelle peu élevé. Je crains que dans le futur mes parents regrettent que je n'aie pas fait de meilleures études.
Crainte de devoir s'éloigner géographiquement de sa famille et ses proches pour poursuivre sa carrière scolaire et professionnelle	séparation	Être contraint(e) de m'installer loin de celles et ceux qui me sont chers pour continuer mes études ou pour trouver du travail est quelque chose qui me préoccupe. Je crains que mes études m'éloignent de mes amis. Je crains que ma future activité professionnelle m'éloigne de ma famille. Je crains d'être séparé(e) de ma famille pour faire mes études.
Motivation pour les activités scolaires	motiv_scol	Je consacre la plus grande partie de mon temps en dehors du collège à faire du travail scolaire. Je suis très intéressé(e) par tout ce qu'on étudie au collège. En dehors du collège, j'évite de passer trop de temps à faire du travail scolaire. C'est pour le travail scolaire que je suis le plus motivé(e). Une de mes activités préférées à la maison consiste à approfondir le travail que j'ai fait au collège. Une des choses qui m'intéressent le plus dans la vie, c'est le travail scolaire.
Estime de soi globale	estim_global	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi. Je me vois de façon favorable. Je pense que j'ai pas mal de qualités. Je pense que j'ai au moins autant de valeur que les autres.

D'un point de vue psychométrique, ces 29 items se regroupent en huit facteurs statistiques qui correspondent aux dimensions psychologiques attendues, telles qu'elles sont présentées dans le tableau 20 (voir annexe IV.4.).

II.2. Résultats

La matrice des corrélations des variables sélectionnées avec le score global en fin de troisième est présentée ci-dessous (tableau 21). Le sentiment de performance scolaire entretient un lien important avec le score en fin de 3^{ème} (-0.46). Paradoxalement, ce score en fin de 3^{ème} présente des relations faibles, voire absentes, avec les autres variables. Les coefficients de corrélations les plus importants concernent, la relation entre le sentiment de performance de l'élève et l'estime de soi (-.42) ainsi que le lien entre le plaisir d'aller en classe et la motivation de l'élève (0.60).

Ces résultats rejoignent ceux observés pour l'école concernant la dimension de l'autoefficacité, proche de celle du sentiment de performance scolaire. De la même manière, la motivation (ici mesurée sur le pôle le plus intrinsèque) entretient également au collège une absence de lien avec la performance scolaire.

Tableau 21 : Matrice des corrélations entre les dimensions retenues ainsi que le score à l'évaluation en fin de 3^{ème}

	Score en fin de 3^{ème}							
plaisir	0.16	plaisir						
perf_scol	-0.46	-0.31	perf_scol					
anx_soc	0.11	0.09	-0.05	anx_soc				
échec	-0.09	0.13	0.14	0.33	échec			
décevoir	-0.16	-0.02	0.26	0.25	0.48	décevoir		
séparation	<i>0.01</i>	0.08	-0.02	0.26	0.32	0.25	séparation	
motiv_scol	<i>0.00</i>	0.60	-0.27	0.08	0.20	0.05	0.09	motiv_scol
estim_global	0.11	0.12	-0.42	-0.18	-0.17	-0.22	-0.01	0.10

Les coefficients de corrélations en italique ne sont pas significatifs au seuil de .05

La figure 23 présente les différences « brutes » entre les élèves à l'heure et en retard pour les huit dimensions retenues. Ces différences sont présentées de manière « nette » dans la figure 24, c'est-à-dire en contrôlant le score à l'évaluation en fin de 3^{ème}. Tous les écarts de moyennes, qu'ils soient bruts ou nets, sont significatifs.

De manière descriptive (figure 23), les élèves en retard présentent un score moyen en terme de sentiment d'être compétent scolairement inférieur à leurs pairs à l'heure (écart de 0.76 écart-type). Cet écart est le plus important. Par ailleurs, les différences entre les deux groupes varient entre 0.08 (séparation : « je crains que mes études m'éloignent de mes amis ») et 0.24 écart-type (plaisir : « habituellement, ça me fait plaisir d'être au collège »). Il est intéressant de noter que le retard scolaire a un effet, faible mais significatif, sur la motivation. Or, nous avons pu mettre en avant précédemment que celle-ci n'est pas liée à la performance des élèves. De ce point de vue, les élèves en retard, indépendamment de leur plus faible niveau de performance, se caractérisent sur cette variable. Ils montrent un degré de motivation intrinsèque (« Je suis très intéressé(e) par tout ce qu'on étudie au collège ») plus faible que leurs camarades à l'heure.

A score égal en fin de troisième (figure 24), les écarts observés entre les deux groupes restent significatifs, diminuent en amplitude, mais ne se distribuent pas de la même façon. Ce sont toujours les moyennes de sentiment de performance scolaire qui présentent l'écart (.46) le plus important entre les élèves en retard et à l'heure. Le niveau moyen plus élevé des élèves en retard concernant la crainte de l'échec futur constitue la seconde différence (.15) la plus marquée entre les deux groupes d'élèves. Le reste des écarts varie entre 0.13 pour la motivation scolaire et .08 pour l'estime de soi globale. Parce que l'amplitude des écarts est relativement faible, il serait périlleux de pousser plus avant les interprétations.

Figure 23 : Moyennes brutes centrées réduites des 8 variables sélectionnées observées chez les élèves à l'heure et en retard. Les écarts entre les deux groupes sont triés dans l'ordre décroissant

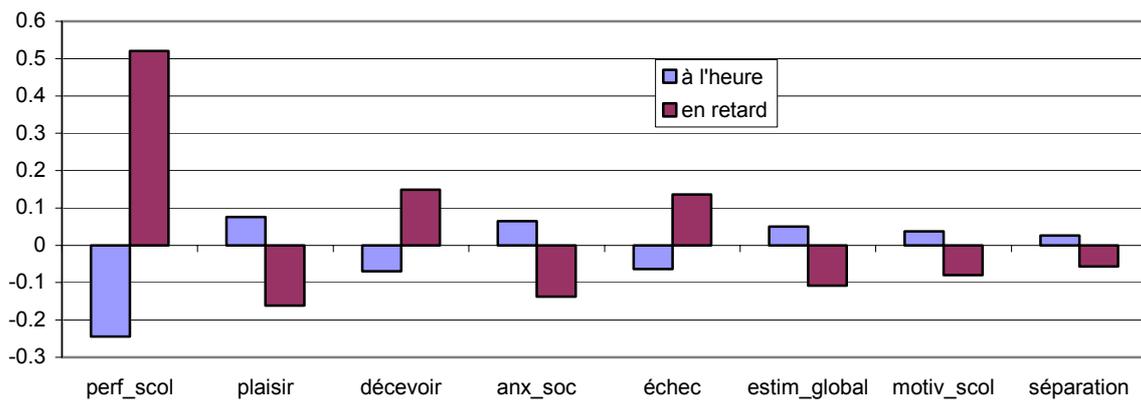
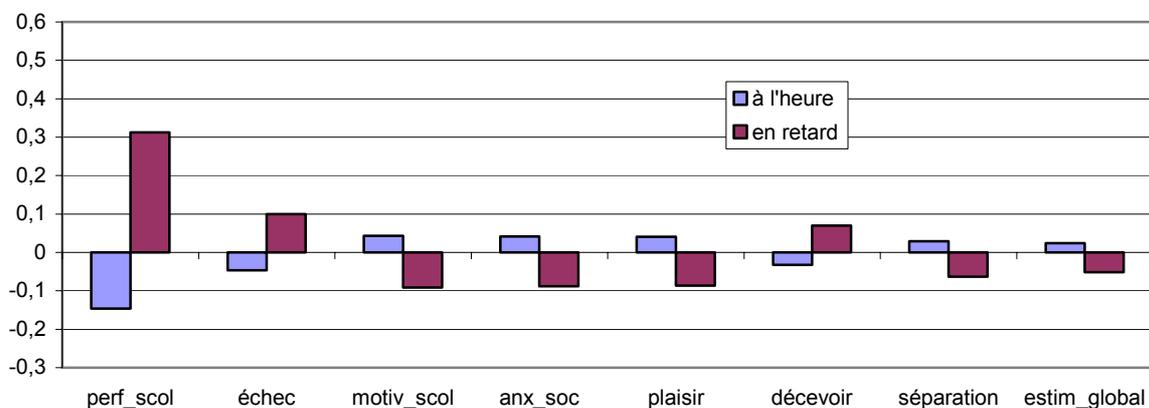


Figure 24 : Moyennes nettes centrées réduites des différentes variables sélectionnées observées chez les élèves à l'heure et en retard. Les écarts entre les deux groupes sont triés dans l'ordre décroissant.



Le tableau 22 présente les réponses des élèves à un des items mesurant le sentiment d'être compétent scolairement : 57% des élèves en retard ont le sentiment que leurs résultats scolaires sont tout à fait, fortement ou assez faibles, alors que ce sentiment n'est partagé que par 27% des élèves à l'heure. Cette perception est évidemment liée à l'écart de performances qui séparent ces deux groupes d'élèves. Cependant, lorsque l'on fixe le score à l'évaluation, les élèves en retard ont une perception toujours moins élevée de leur niveau scolaire. Ils ont tendance à sous-estimer leurs résultats, relativement à leur niveau « réel ».

Tableau 22 : Sentiment d'être compétent scolairement selon le retard scolaire en fin de 3^{ème}

Mes résultats scolaires sont souvent faibles

Tout à fait, fortement, assez

quintiles	à l'heure	en retard
Niveau 1	49	66
Niveau 2	41	58
Niveau 3	32	50
Niveau 4	21	47
Niveau 5	8	36
ensemble	27	57

Ces résultats valent-ils quel que soit le moment du redoublement ?

Afin d'analyser l'effet du moment du redoublement sur les variables motivationnelles, ces dernières ont été séparées en deux groupes. Les variables du premier groupe sont celles liées à l'anxiété, la crainte : *Anxiété sociale entre pairs*, *Crainte obsédante d'échouer scolairement et professionnellement*, *Crainte de contrarier ou décevoir les parents*. La variable relative à la crainte de s'éloigner géographiquement ne présente pas de différences significatives au niveau général entre les différents moments du redoublement. Elle n'apparaît donc pas dans les analyses suivantes.

Le second groupe est constitué des variables « positives », à savoir, le plaisir d'aller en classe, le sentiment d'être compétent scolairement, la motivation pour les activités scolaires et l'estime de soi globale.

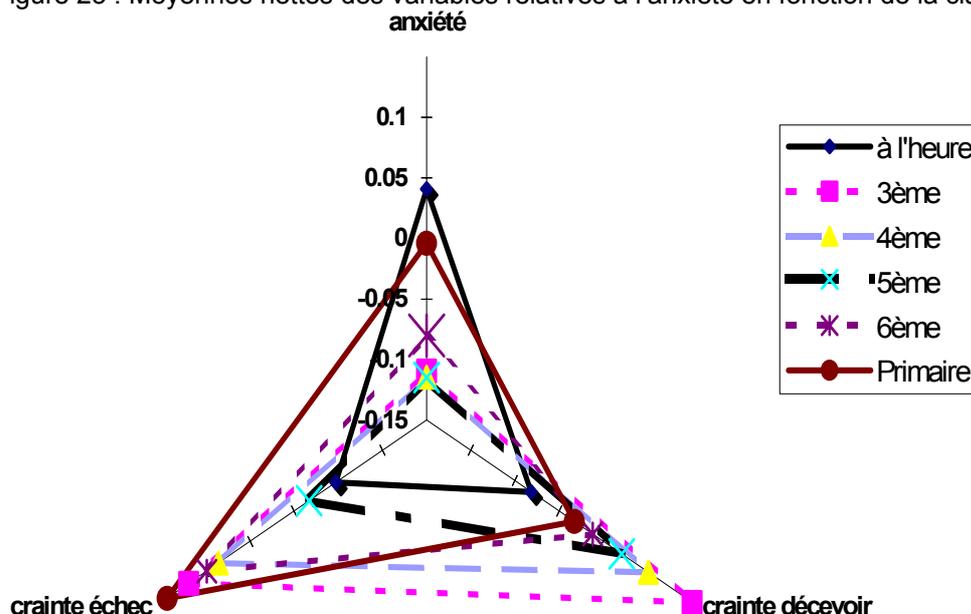
Les figures 25 et 26 présentent respectivement l'analyse de l'effet du moment du redoublement sur ces deux groupes de variables. Ces analyses sont contrôlées par le score en fin de 3^{ème}. Les matrices des probabilités associées au test de comparaison de moyennes deux à deux se situent en annexe IV.5.

L'analyse ne se veut pas exhaustive, toutefois il apparaît important de mettre en évidence que les élèves ayant redoublé au collège tendent à se distinguer des élèves ayant redoublé au primaire. Ces redoublants du secondaire présentent un profil quasi similaire sur les trois variables : une anxiété sociale inférieure à la moyenne et des craintes de décevoir les parents et d'échouer scolairement élevées. La crainte de décevoir les parents reste cependant la caractéristique d'un redoublement tardif (les redoublants de 3^{ème} présentent un score moyen significativement plus élevé que les redoublants de 6^{ème}).

Les redoublants du primaire présentent un profil similaire aux élèves à l'heure en terme d'anxiété sociale entre pairs et de crainte de décevoir. Toutefois ces deux sous-groupes se distinguent par le fait que les élèves ayant redoublé au primaire présentent un sentiment d'échec élevé.

De manière générale, un redoublement, quel qu'en soit son moment, semble augmenter le sentiment d'échec perçu par l'élève. La crainte de décevoir apparaît comme davantage associée à un redoublement tardif. En revanche, les élèves ayant redoublé tardivement sont moins sujets à l'anxiété sociale.

Figure 25 : Moyennes nettes des variables relatives à l'anxiété en fonction de la classe redoublée.



La figure 26 montre une variabilité importante entre les moyennes de chacune des dimensions. La variable estime de soi est celle qui distingue le moins les élèves en fonction du moment du redoublement. En revanche, la dimension relative au sentiment d'être compétent scolairement présente les écarts moyens les plus importants selon le moment du redoublement. Enfin, la symétrie graphique qui apparaît entre la motivation et le plaisir d'aller en classe caractérise le fait que, les différents groupes d'élèves se différencient de la même manière sur ces deux dimensions. La corrélation élevée entre ces deux variables explique en partie ce résultat.

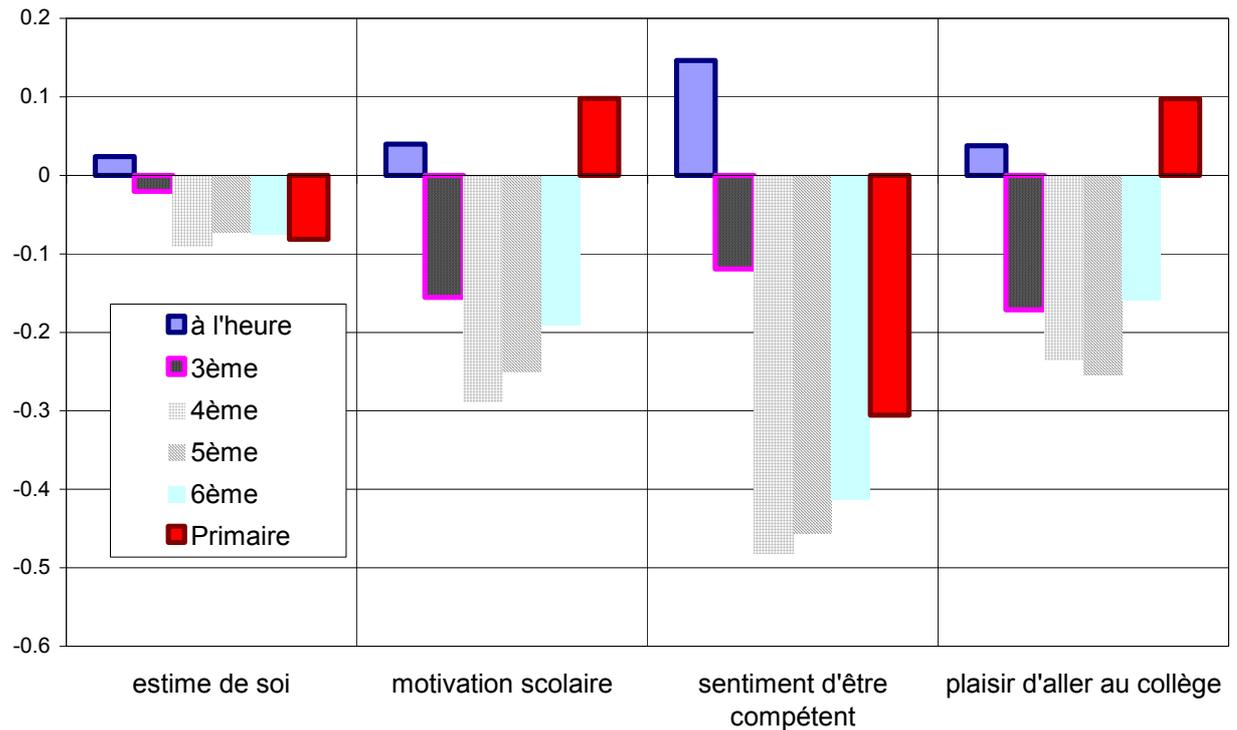
Les résultats présentent également des profils particuliers selon le moment du redoublement :

A score égal en fin de troisième, le fait de redoubler la classe de 6^{ème}, 5^{ème} ou 4^{ème} ne différencie pas les élèves en moyenne sur les quatre variables²⁵. Ces élèves tendent à montrer les moyennes les plus faibles sur chacune de ces variables.

Les élèves ayant redoublé leur 3^{ème} présentent un profil similaire aux autres redoublants du collège à l'exception du sentiment d'être compétent scolairement. Les élèves ayant redoublé au primaire sont comparables aux élèves à l'heure sur les dimensions du plaisir d'aller en classe et de la motivation pour les activités scolaires. Sur ces deux variables, ils obtiennent des scores moyens significativement supérieurs aux élèves ayant redoublé au collège. C'est seulement sur le sentiment d'être compétent scolairement que les redoublants du primaire présentent une moyenne significativement plus faible que les élèves à l'heure.

²⁵ À l'exception d'une différence dans le degré moyen de motivation significativement plus faible chez les élèves ayant redoublé leur 4^{ème} versus les élèves ayant redoublé leur 6^{ème} ($p=.04$, cf. annexe IV.5)

Figure 26 : Moyennes nettes des variables liées au plaisir, à la compétence, à la motivation et à l'estime de soi en fonction du moment du redoublement



II.3. Synthèse

En fin de collège, les élèves en retard sont principalement caractérisés par un sentiment d'être compétent inférieur, ceci à niveau égal sur l'évaluation standardisée. Ils ont donc tendance à sous-estimer leur niveau réel de compétence. C'est davantage en fonction du moment du redoublement que les variables motivationnelles ont un impact différent chez les élèves. De manière générale, il apparaît que les élèves ayant redoublé au collège se distinguent des élèves ayant redoublé au primaire par un plaisir d'aller au collège et une motivation pour les activités scolaires plus faibles. Les différents moments du redoublement au collège ne semblent pas avoir d'impact très net sur l'ensemble des dimensions étudiées ici, à l'exception de la crainte de décevoir qui caractérise les élèves redoublant en troisième.

L'impact du redoublement sur ces variables contextuelles évaluées au collège est plus saillant si l'on compare les élèves ayant redoublé le primaire aux élèves à l'heure. Les élèves ayant redoublé le primaire présentent un même profil que des élèves à l'heure à l'exception du sentiment d'être compétent scolairement, significativement plus faible chez les redoublants du primaire. Un redoublement précoce semble, en fin de troisième et à niveau de performance égal aux élèves à l'heure, faire douter les élèves redoublants de leur niveau réel de compétence. Ils estiment plus souvent avoir « des mauvaises notes en classe », ne pas se situer « parmi les meilleurs élèves », ne pas avoir « l'impression de réussir [leur] scolarité » et avoir des « résultats scolaires souvent faibles ».

III. Conclusion

L'hypothèse centrale ayant orienté cette étude est la suivante : le redoublement est susceptible d'avoir un impact sur un ensemble de variables affectivo-motivationnelles telles que l'estime de soi, l'autoefficacité, l'anxiété, les stratégies d'apprentissage des élèves, etc. dont la recherche montre qu'elles sont liées à la réussite scolaire. Cette hypothèse peut paraître, de prime abord, triviale. Il est en effet courant d'entendre rapporter des expériences personnelles, tantôt positives, tantôt négatives sur les effets d'une telle pratique.

Est-ce à dire que les effets du redoublement sont tellement variables d'un élève à l'autre qu'il n'est pas possible de montrer l'existence d'un impact sur ces derniers ?

La première section (I.1) montre qu'au niveau général, l'hypothèse de départ est validée : il existe un impact du redoublement sur ces facteurs conatifs. Des impacts du redoublement différents peuvent naturellement exister au niveau individuel. Ils sont toutefois marginaux.

Au-delà du seul effet du retard scolaire sur ces variables conatives, la première section montre que ces dimensions personnelles sont liées à la réussite scolaire. Ainsi, le redoublement a un impact sur ces variables conatives qui, en retour, influencent de manière négative les performances scolaires des élèves en retard. Le redoublement joue un rôle majeur sur deux dimensions similaires, le sentiment d'autoefficacité évalué en fin de CM2, et le sentiment d'être compétent scolairement évalué en fin de collège. Les sections I.2 et II.2 montrent que des niveaux significativement plus faibles apparaissent chez les élèves en retard par rapport aux élèves à l'heure. Il est bon de rappeler que ces variables sont en partie liées à la future réussite scolaire des élèves.

Plus spécifiquement, en fin de CM2, l'absence de motivation est la caractéristique la plus typique d'un élève en retard.

La seconde hypothèse s'intéressait à l'existence d'un impact différentiel du moment du redoublement sur ces dimensions conatives. Cette hypothèse est également validée. Les sections II.2 et I.3.3 montrent que l'impact du moment du redoublement est particulièrement prégnant à l'école. La précocité du redoublement est associée à de faibles sentiments de performance scolaire et une plus grande absence de motivation. Au collège, il est plus difficile de mettre en évidence un tel effet. Cependant, en fin de troisième et à niveau de performance égal, un élève ayant redoublé en primaire tend à se sentir moins compétent scolairement que son analogue non-redoublant.

Si les chapitres précédents montrent que le redoublement s'avère inefficace et inéquitable, cette étude ne semble pas davantage plaider en la faveur de cette pratique. Le redoublement a un impact négatif sur différents aspects conatifs : à niveau de compétence égal, les élèves en retard sont moins motivés et se sous-évaluent. Notre étude ne permet pas d'établir un pronostic quant à l'effet de ces variables sur leur future réussite scolaire. La littérature nous permet difficilement d'en imaginer les vertus positives.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION PAR LES ENSEIGNANTS ET DE L'ORIENTATION DES ÉLÈVES EN RETARD EN FIN DE 3^{ÈME}

Les élèves qui redoublent à un moment de leur scolarité ont en moyenne des parcours scolaires moins bons que les autres (Caille, 2004). Ce phénomène procède en partie de leurs plus faibles niveaux de compétences mais également de leurs « ambitions » moins élevées. D'autre part, les décisions d'orientations s'appuient pour beaucoup sur les évaluations des élèves faites par les enseignants. Or, nous savons que ces évaluations sont empreintes de subjectivité et peuvent donc biaiser le jeu des orientations. Ce chapitre s'attache à décrire les liens entre la notation, l'orientation et l'ambition des élèves de fin de 3^{ème} selon qu'ils ont ou non redoublé précédemment.

Dans un premier temps, les évaluations par les enseignants – les notes de contrôle continu – sont interrogées en les comparant aux résultats obtenus à l'évaluation standardisée bilan-fin de collège. Le statut des élèves en retard est analysé au regard de ces deux évaluations. Une deuxième partie étudie l'orientation des élèves en fin de 3^{ème} selon le retard scolaire et la notation. Enfin, les ambitions des élèves en retard sont analysées à travers leurs vœux d'orientation en fin de 3^{ème}.

I. L'évaluation des élèves en retard par les enseignants

I.1. Introduction : les notes attribuées par les enseignants

L'évaluation des compétences générales en fin de collège (voir Dauphin & Trosseille, 2004) a permis de recueillir, en 2003, les notes de contrôle continu des élèves de 145 classes de 3^{ème}, représentatives au niveau national. Nous disposons des notes de contrôle continu en mathématiques, français, histoire-géographie et sciences. C'est la moyenne des notes relatives à ces quatre matières qui sera utilisée par la suite²⁶. Parallèlement, les élèves ont passé une évaluation standardisée qui a conduit au calcul d'un score global²⁷.

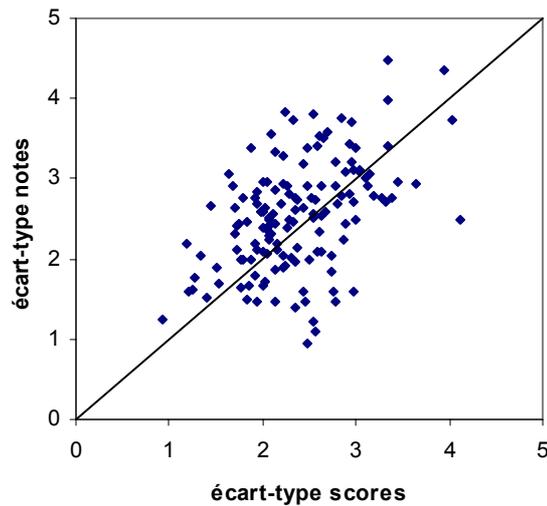
Au niveau global, la corrélation entre le score à l'évaluation standardisée et la note moyenne de contrôle continu s'établit à 0.66. Au niveau de la classe, environ deux-tiers des classes ont une note moyenne comprise entre 10 et 12 tandis qu'à peine la moitié des classes obtient un score moyen compris entre 10 et 12. La notation par les enseignants a donc tendance à « homogénéiser » le niveau moyen des classes. Le pourcentage de variance expliquée par la classe est de 23,7% pour le score à l'évaluation standardisée et de 12,9% pour la note moyenne de contrôle continu. En d'autres termes, le niveau moyen « réel » de chaque classe varie beaucoup plus que le niveau moyen attribué par les enseignants.

La figure 27 compare les dispersions de chaque classe, selon la note et le score. Elle montre que, pour deux classes sur trois, la dispersion des notes est supérieure à celle des scores. La notation par les enseignants tend donc à amplifier les différences de niveaux entre les élèves au sein de la classe.

26 Les notes de contrôle continu sont très corrélées ($r=0.92$ en moyenne) ce qui rend la moyenne de ces notes très robuste.

27 Les scores à l'évaluation standardisée bilan-fin de collège ont ici été calculés sur une échelle de moyenne 11,3 et d'écart-type 2,8 de telle manière qu'elle corresponde à celle des notes moyennes de contrôle continu. Cette transformation ne modifie en rien les résultats et rend plus facile la comparaison entre les deux évaluations.

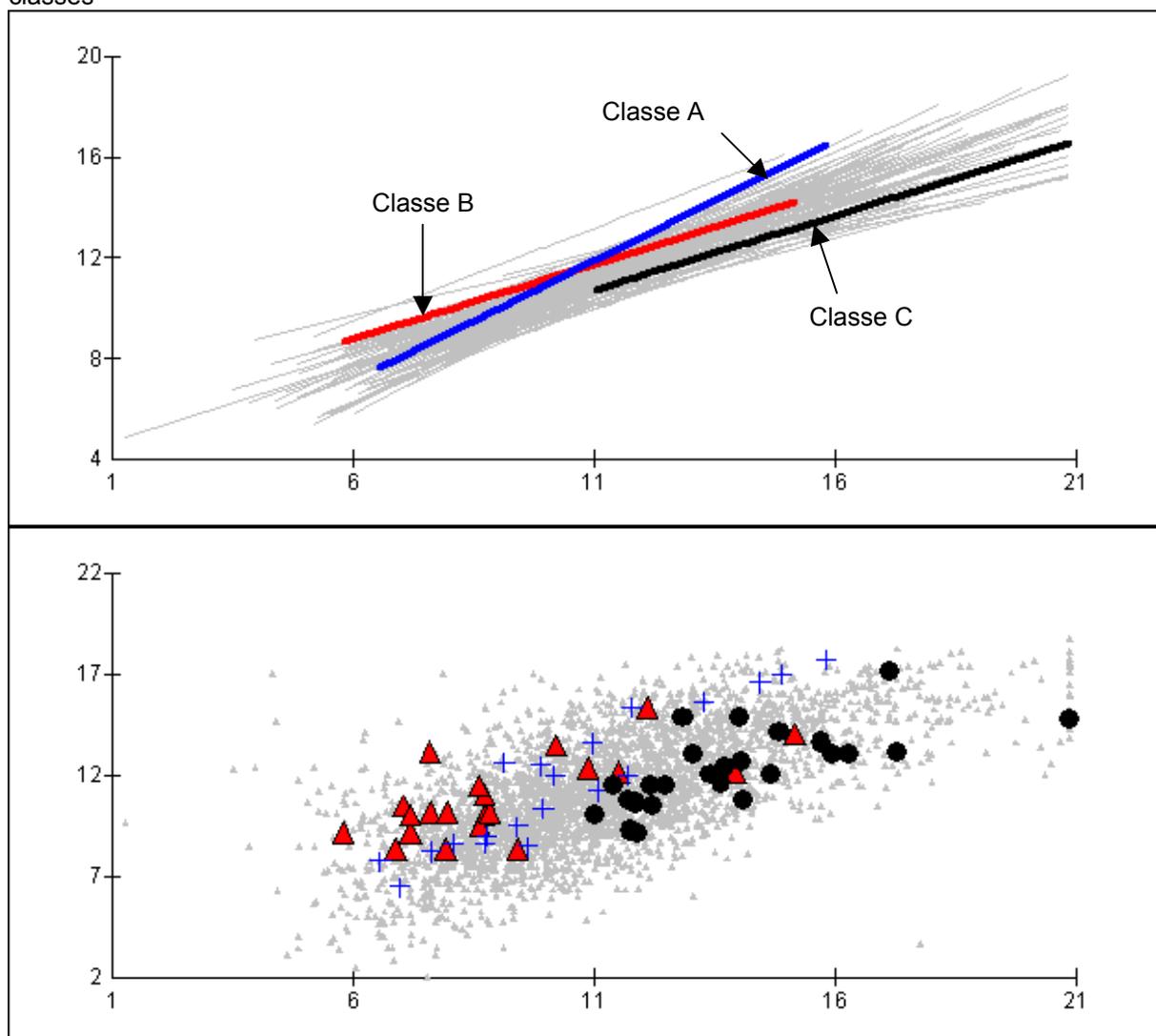
Figure 27 : Lien entre les écart-types des notes et des scores par classes



La figure 28 illustre ces phénomènes par quelques exemples. Le cadran du haut représente, pour chacune des classes, la droite de régression de la note moyenne par le score à l'évaluation standardisée. Le cadran du bas représente le nuage de points pour l'ensemble des élèves.

À score égal à l'évaluation standardisée, les élèves de classe C (représentés par des ronds) sont mieux notés que ceux de la classe B (représentés par des triangles). En effet, 4,7 points séparent ces deux classes en terme de score moyen (13,8 pour la classe C contre 9,1 pour la classe B) alors que la différence n'est que de 1,4 points en terme de note moyenne (12,3 contre 10,9). C'est l'effet d'homogénéisation du niveau moyen de la classe qui est ici mis en valeur : les classes « fortes » (au sens du score à l'évaluation standardisée) ont tendance à être sous-notées tandis que les classes « faibles » sont, elles, sur-notées. La classe A (élèves représentés par des croix) montre une meilleure corrélation entre note et score mais l'enseignant a opéré une amplification des différences de niveaux entre élèves : à score égal, les élèves les plus faibles de cette classe ont de moins bonnes notes que les autres et, inversement, les élèves les meilleurs obtiennent des notes supérieures.

Figure 28 : Lien entre la note moyenne de contrôle continu et le score à l'évaluation standardisée, par classes



I.2. Des écarts différents selon l'évaluation

Les résultats du paragraphe précédent rejoignent ceux observés en fin d'école et attestent du caractère « local » des notes attribuées par les enseignants. Au-delà des effets liés au contexte de la classe, des facteurs individuels sont susceptibles d'expliquer la variabilité des notes attribuées par les enseignants.

Le tableau 23 fournit les notes moyennes et les scores moyens chez différents groupes d'élèves. Il apparaît que pour les diverses modalités du sexe, de l'origine sociale ou du lieu de naissance des parents, les différences entre la note et le score sont très faibles, voire nulles. Les élèves d'origine sociale très favorisée obtiennent une note moyenne et un score moyen identique, égaux à 12,1. Aussi, pour le sexe, la catégorie sociale et le lieu de naissance des parents, les deux évaluations rapportent les mêmes écarts entre les modalités de ces variables.

Concernant le retard scolaire, les résultats sont différents : les élèves à l'heure ont une note moyenne égale à 11,8 et un score moyen égal à 11,5. Les élèves en retard, quant à eux, ont une note moyenne de contrôle continu de 8,6 et un score moyen à l'évaluation standardisée de 9,2. Les deux évaluations ne présentent donc pas les mêmes écarts entre les modalités de cette variable. Une lecture verticale du tableau indique que 2,3 points séparent les élèves à l'heure des élèves en retard pour le score à l'évaluation standardisée (11,5 contre 9,2) alors que cette différence est de 3,2 points sur la note moyenne de contrôle continu (11,8 contre 8,6). Ces résultats descriptifs laissent supposer que le

retard scolaire est « pris en compte » dans les notes attribuées par les enseignants, indépendamment du niveau « réel » des élèves.

Tableau 23 : Notes moyennes et scores moyens selon différents groupes d'élèves

		contrôle continu	évaluation standardisée
ensemble		10,8	10,8
Catégorie sociale du père	très favorisée	12,1	12,1
	favorisée	11,2	11,1
	moyenne	10,8	10,7
	défavorisée	9,9	9,9
Sexe	garçons	10,6	10,6
	filles	11,0	10,9
Lieu de naissance des parents	deux parents nés en France	11,0	11,0
	un des deux nés à l'étranger	11,1	11,2
	deux parents nés à l'étranger	9,8	9,6
Retard scolaire	à l'heure	11,8	11,5
	en retard	8,6	9,2

I.3. L'effet du retard scolaire selon l'évaluation

Afin d'estimer dans quelle mesure le retard scolaire s'avère être une composante à part entière de la notation attribuée par les enseignants, nous avons comparé le « pouvoir explicatif » du retard scolaire sur les notes et sur les scores.

Le retard scolaire « explique » 28% de la variation des notes de contrôle continu et seulement 15% de la variation des scores à l'évaluation standardisée. En comparaison, les autres variables socio-démographiques (sexe, catégorie sociale du père, catégorie sociale de la mère, lieu de naissance des parents) ont le même « pouvoir explicatif », qu'il s'agisse des notes ou bien des scores (13%).

D'autre part, ces deux évaluations – note et score – sont liées et il a paru intéressant de chercher à savoir ce que le retard scolaire apporte à la connaissance de l'une quand l'autre est fixée. Plus précisément, la note moyenne de contrôle continu « explique » 43,8% de la variation des scores à l'évaluation standardisée. Lorsque le retard scolaire est ajouté comme variable explicative, le pourcentage de variance expliquée s'élève à 44%. Autrement dit, le retard scolaire n'apporte quasiment aucune information sur le score standardisé lorsque la note de contrôle continu est fixée. Le retard scolaire semble donc déjà compris dans la notation par les enseignants. Si l'on adopte la démarche inverse, de manière logique, les scores à l'évaluation standardisée « expliquent » 43,8% de la variation des notes moyennes de contrôle continu. Lorsque le retard scolaire est ajouté aux scores standardisés pour expliquer les notes de contrôle continu, la part de variance expliquée s'élève à 52%. Cela signifie que le retard scolaire apporte encore de l'information sur la note de contrôle continu même lorsque le score à l'évaluation est fixé. Au-delà des compétences des élèves, les notes de contrôle continu intègrent le retard scolaire.

Ces résultats montrent que le retard scolaire est pris en compte dans la notation par les enseignants. Une hypothèse avancerait que cet effet est lié à la nature différente des deux évaluations. La première – l'évaluation standardisée – s'appuie essentiellement sur un ensemble de compétences générales. La seconde – les notes de contrôle continu – intègre à la fois les compétences des élèves et d'autres dimensions liées au contexte. Toutefois, il est frappant de constater que seul le retard scolaire est source de différences entre ces deux évaluations (tableau 23). Ce phénomène joue en défaveur des élèves en retard qui obtiennent des notes de contrôle continu inférieures à leurs niveaux « réels » de

compétences. Les paragraphes suivants tentent d'estimer l'ampleur de cette « sous-notation » des élèves en retard.

I.4. Le contrôle continu pénalise les élèves en retard

Une première approche descriptive consiste à fixer une des évaluations et à comparer les valeurs moyennes obtenues à l'autre évaluation par les élèves en retard et par les élèves à l'heure. À note de contrôle continu fixée, les élèves ont, en moyenne, des performances comparables à l'évaluation, qu'ils soient en retard ou à l'heure (tableau 24). En revanche, à score fixé, les élèves en retard obtiennent des notes de contrôle continu plus faibles (tableau 25). Selon cette analyse, les élèves en retard seraient lésés d'environ 2 points.

Tableau 24 : Scores moyens, à note égale

	Score à l'évaluation (moyenne)	
	à l'heure	en retard
8 <= note < 9	9,0	8,8
9 <= note < 10	9,8	9,3
10 <= note < 11	10,2	10,2
11 <= note < 12	11,6	11,2

Tableau 25 : Notes moyennes, à score égal

	Note de contrôle continu (moyenne)	
	à l'heure	en retard
8 <= score < 9	9,5	8,3
9 <= score < 10	10,2	8,4
10 <= score < 11	10,8	9
11 <= score < 12	11,4	9,4

Une analyse multiniveau expliquant la note de contrôle continu en fonction du score à l'évaluation standardisée et du retard scolaire conduit aux mêmes résultats. Cependant, Murat (1998) a montré que la méthode consistant à fixer une évaluation pour observer des écarts sur l'autre évaluation conduisait à une estimation biaisée de ces écarts. Il est préférable, dans notre cas, de modéliser la différence entre les deux évaluations. C'est l'objet du paragraphe suivant.

I.5. Une modélisation adaptée

Nous avons calculé, pour chaque élève, la différence entre la note attribuée par les enseignants et le score obtenu à l'évaluation standardisée. Par définition, la valeur moyenne de cette différence, calculée sur l'ensemble des élèves, est nulle²⁸. Or, pour ce qui concerne le retard scolaire, la valeur moyenne de cette différence est de -0,7 pour les élèves en retard et de 0,2 pour les élèves à l'heure. Cela signifie que, de manière descriptive, les élèves en retard seraient sous-notés de 0,9 points par rapport aux élèves à l'heure.

L'analyse multiniveau peut être considérée comme une extension de la régression multiple et permet de tenir compte de la structure des données. Pour cette étude, elle intègre les variations entre classes et fournit des estimations plus robustes. Le tableau 26 présente les résultats de trois modélisations multiniveaux de la différence entre la note et le score. La première (modèle 1) estime à -1.125 le coefficient correspondant au retard scolaire, ce qui signifie que les élèves en retard sont sous-notés d'environ 1 point par rapport à leur niveau « réel ». Il convient d'observer que cette estimation est stable quelle que soit la classe. Le deuxième modèle intègre au premier quelques variables individuelles. Il ressort que les élèves en retard restent toujours pénalisés d'environ 1 point, les élèves d'origine sociale défavorisée sont également sous-notés et les garçons sont légèrement sous-notés par rapport aux filles. Aucune différence significative n'est enregistrée quant au lieu de naissance des parents. Le dernier modèle intègre des variables relatives à la classe : les classes « fortes » au sens de l'évaluation standardisée sont sous-notées et les classes « faibles » sont sur-notées. Indépendamment de leur niveau moyen de performance, les classes de niveau social très favorisé sont également sous-notées. Ces résultats rejoignent les observations faites au premier paragraphe.

²⁸ Rappelons que la distribution des scores à l'évaluation a été « calquée » sur celle des notes (moyenne : 11,3 ; écart-type : 2,8).

Ce dernier modèle est intéressant dans la mesure où les coefficients des variables individuelles restent stables et qu'il n'apparaît aucune interaction avec les variables relatives à la classe.

Tableau 26 : modélisations de la différence entre la note et le score

Différence (Note – Score)		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Constante		ns	0,666	0,718
Retard scolaire <i>à l'heure</i>	en retard	-1,125	-1,041	-1,101
Catégorie sociale du père <i>moyenne</i>	très favorisée favorisée défavorisée		ns ns -0,354	ns ns -0,395
Catégorie sociale de la mère <i>moyenne</i>	très favorisée favorisée défavorisée		ns ns -0,247	ns ns -0,265
Sexe <i>filles</i>	garçon		-0,150	-0,157
Lieu de naissance des parents <i>Les deux en France</i>	Un à l'étranger Les deux à l'étranger		ns ns	ns ns
Langue parlée le plus souvent à la maison <i>français</i>	autre		ns	ns
Zone <i>public</i>	ZEP privé			ns ns
Niveau de performance de la classe <i>moyen</i>	bon faible			-0,710 0,635
Niveau social de la classe <i>moyen</i>	très favorisé favorisé défavorisé			-0,842 ns ns

En résumé, il semble que les élèves en retard soient sous-notés d'environ 1 point et ce, indépendamment d'autres variables individuelles. D'autre part, cette pénalisation est stable d'une classe à l'autre.

Les enseignants semblent donc tenir compte du fait que les élèves sont en retard lorsqu'ils les notent. Cette « sous-notation » peut provenir des enseignants qui intègrent le passé scolaire des élèves dans leurs évaluations. Il est également possible que les élèves en retard obtiennent de meilleurs résultats à une évaluation standardisée, sans enjeux et visant des compétences générales qu'aux évaluations faites par leurs enseignants. Enfin, si l'évaluation des enseignants n'intègre qu'en partie les compétences de l'élève, cette « sous-notation » montre que leurs évaluations se basent sur des aspects qui caractérisent les élèves en retard mais qui échappent à l'analyse. Quoi qu'il en soit, à niveau de compétence fixé, ces élèves obtiennent en moyenne 1 point de moins en terme de note de contrôle continu. Ce constat est d'autant plus remarquable qu'il se maintient d'une classe à l'autre.

II. Retard scolaire et orientation

II.1. Les élèves en retard sont moins souvent orientés en 2^{nde} générale et technologique

En fin de 3^{ème}, l'orientation en 2^{nde} générale et technologique concerne à peine 30% des élèves en retard, contre près de 80% des élèves à l'heure (tableau 27). Les élèves en retard sont plus souvent orientés en 2^{nde} professionnelle (57%) que les élèves à l'heure (12%).

Tableau 27 : orientation des élèves en fin de 3^{ème}, selon le retard scolaire

	à l'heure	en retard
2nde GT	79,9%	29,2%
2nde pro	12,4%	57,1%
redoublement	5,9%	2,9%
CAP/apprentissage	1,7%	9,7%
autre	0,2%	1,1%
	100,0%	100,0%

Source : évaluation-bilan fin de collège

Le retard scolaire est donc un bon « prédicteur » du futur parcours scolaire. Ce constat est à rapprocher du phénomène de « filiarisation » de la scolarité d'une génération décrit au chapitre « Le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales ».

II.2. À note égale, les élèves en retard passent moins souvent en 2^{nde} GT que les élèves à l'heure.

Les élèves en retard ont de moins bons résultats scolaires, ce qui explique les différences d'orientation. La note moyenne de contrôle continu s'élève à 11,8 pour les élèves à l'heure et à 8,6 pour les élèves en retard. Cependant, les moins bonnes performances scolaires des élèves en retard n'expliquent qu'en partie leurs orientations en fin de 3^{ème}. Caille (2004) a montré, à partir des données d'un panel d'élèves de la DEP, que les élèves en retard, à note de contrôle continu égale, vont moins souvent en 2^{nde} générale et technologique que leurs camarades à l'heure. Nous retrouvons ce résultat avec les données de l'évaluation bilan en fin de 3^{ème} (tableau 28).

Tableau 28 : taux de passage en 2^{nde} GT des élèves en retard et des élèves à l'heure, à note de contrôle continu fixée

	Élèves à l'heure	Élèves en retard
Note moyenne < 9	12,1%	6,5%
9 ≤ note moyenne < 10	34,2%	23,1%
10 ≤ note moyenne < 11	68,5%	46,4%
11 ≤ note moyenne	96,0%	77,2%
Ensemble	79,2%	28,0%

Le tableau 28 montre qu'en fin de 3^{ème}, à note moyenne de contrôle continu égale, le taux de passage en 2^{nde} générale et technologique est moins élevé chez les élèves en retard que chez les élèves à

l'heure. Ainsi, 68,5% des élèves à l'heure ayant une note moyenne comprise entre 10 et 11 sont orientés en 2^{nde} GT contre 46,4% seulement des élèves en retard ayant obtenu les mêmes notes.

Le constat est encore plus marqué si l'on fixe, non plus la note de contrôle continu mais le score à l'évaluation standardisée. Pour un score compris entre 10 et 11, 70,7% des élèves à l'heure sont orientés en 2^{nde} GT contre 35,2% seulement des élèves en retard (tableau 29). Cette amplification du phénomène est due au fait que les élèves en retard sont sous-notés : comme il a été montré précédemment, les élèves en retard obtiennent, à score égal, 1 point de note en moins, ce qui diminue considérablement leurs chances d'accéder à la 2^{nde} générale et technologique, surtout pour les élèves « moyens ».

Tableau 29 : taux de passage en 2^{nde} GT des élèves en retard et des élèves à l'heure, à score à l'évaluation standardisée fixé

	Élèves à l'heure	Élèves en retard
Score <9	44,9%	14,3%
9<= score <10	59,6%	21,6%
10<= score <11	70,7%	35,2%
11 <= score	90,5%	49,0%
Ensemble	79,2%	28,0%

En 3^{ème}, les élèves en retard semblent donc doublement pénalisés, à la fois dans la notation attribuée par les enseignants et dans l'orientation dont ils sont l'objet. Cependant, des ambitions moins élevées peuvent expliquer les différences de taux de passage, à niveau de performance identique.

III. Retard scolaire et ambition

À résultats scolaires identiques, les élèves en retard souhaitent moins souvent être orientés en 2^{nde} générale et technologique. Ainsi, 73,9% des élèves à l'heure ayant une note moyenne comprise entre 10 et 11 demandent une orientation en 2^{nde} GT contre 51,8% des élèves en retard ayant obtenu les mêmes notes (tableau 30).

Tableau 30 : Pourcentages d'élèves souhaitant une orientation en 2^{nde} GT selon le retard scolaire, à note de contrôle continu fixée

	Élèves à l'heure	Élèves en retard
Note moyenne<9	25,4%	13,4%
9<= note moyenne <10	47,8%	33,3%
10<= note moyenne <11	73,9%	51,8%
11 <= note moyenne	94,8%	78,9%
Ensemble	81,9%	35,2%

À résultats comparables, les élèves en retard sont donc moins désireux d'accéder à la 2^{nde} GT que leurs camarades à l'heure, ce qui explique en partie qu'ils soient moins souvent orientés dans cette filière. Il faut cependant noter le caractère particulier des élèves venant de redoubler la 3^{ème} (encadré 7).

Encadré 7 : orientation et ambition selon le moment du redoublement, le cas particulier des redoublants de 3^{ème}

Globalement, à note de contrôle continu égale, les élèves en retard demandent moins souvent une orientation en 2^{nde} GT et ils sont effectivement moins souvent orientés vers la 2^{nde} GT. Cependant, la situation est différente pour les redoublants de 3^{ème}. À note de contrôle continu égale, ces élèves souhaitent plus souvent que les autres élèves en retard être orientés en 2^{nde} GT. En cela, ils ont des ambitions relativement proches de celles des élèves à l'heure. Ainsi, pour les élèves ayant une note moyenne comprise entre 10 et 11, 73,9% des élèves à l'heure souhaitent une orientation en 2^{nde} GT, ce taux est de 66,6% parmi les élèves venant de redoubler la 3^{ème} alors qu'il varie de 43% à 49% parmi les élèves ayant redoublé à un autre moment de la scolarité (tableau ci-dessous). En terme d'orientation effective, la situation tourne à l'avantage des redoublants de 3^{ème} qui, à résultats égaux, sont plus souvent orientés en 2^{nde} GT que les élèves à l'heure : toujours parmi les élèves obtenant une note comprise entre 10 et 11, 68,5% des élèves à l'heure passent en 2^{nde} GT contre 74% des élèves venant de redoubler la 3^{ème}. Dans la même tranche de notes, ce taux est d'environ 40% chez les élèves ayant redoublé à un autre moment.

Les résultats du tableau ci-dessous mettent en évidence le statut particulier du redoublement de la classe de 3^{ème} : avec des résultats corrects mais insuffisants à l'issue de leur première 3^{ème}, ces élèves ont été conduits à redoubler dans la perspective d'une orientation en 2^{nde} GT l'année suivante. De fait, cette stratégie se révèle « payante » puisque ces élèves sont plus souvent orientés en 2^{nde} GT que les autres, à résultats identiques.

Taux d'orientation, souhaitée et effective, des élèves selon le moment du redoublement

Taux de vœux d'orientation en 2 ^{nde} GT	A l'heure	En retard (classe redoublée)			
		3ème	4ème, 5ème ou 6ème	Primaire	Deux fois
Note moyenne < 9	25,4%	43,1%	12,8%	10,4%	9,8%
9 <= note moyenne < 10	47,8%	46,6%	28,8%	29,8%	34,7%
10 <= note moyenne < 11	73,9%	66,6%	47,5%	48,9%	43,1%
11 <= note moyenne	94,8%	94,1%	74,2%	84,0%	53,6%
Ensemble	81,9%	61,5%	33,2%	29,7%	24,6%

Taux d'orientation effective en 2 ^{nde} GT	A l'heure	En retard (classe redoublée)			
		3ème	4ème, 5ème ou 6ème	Primaire	Deux fois
Note moyenne < 9	12,1%	27,0%	4,9%	5,5%	6,0%
9 <= note moyenne < 10	34,2%	42,7%	17,8%	21,5%	20,8%
10 <= note moyenne < 11	68,5%	74,0%	40,5%	41,9%	38,9%
11 <= note moyenne	96,0%	97,3%	69,2%	85,0%	56,1%
Ensemble	79,2%	59,3%	25,1%	24,7%	19,3%

Les ambitions moins élevées des élèves en retard se traduisent également dans le niveau de diplôme envisagé : à note égale, ils souhaitent moins souvent poursuivre leurs études au-delà du baccalauréat (tableau 31).

Tableau 31 : Pourcentages d'élèves envisageant un diplôme supérieur au baccalauréat

	Élèves à l'heure	Élèves en retard
Note moyenne < 9	41,1%	28,6%
9 ≤ note moyenne < 10	59,6%	46,5%
10 ≤ note moyenne < 11	66,9%	51,5%
11 ≤ note moyenne	78,4%	72,8%
Ensemble	90,2%	76,2%

L'étude du lien entre les aspirations professionnelles des élèves et le retard scolaire aboutit au même constat (Murat & Rocher, 2002) : les ambitions des élèves en retard semblent affectées par l'échec qu'ils ont connu. Une hypothèse concurrente pourrait cependant être avancée : ce sont les élèves les moins « ambitieux » qui prennent le plus souvent du retard. S'il est difficile de trancher entre les deux explications, il est néanmoins frappant d'observer qu'à niveau de performance scolaire identique²⁹, les ambitions des élèves en retard sont moins élevées. Comme pour les variables motivationnelles, il y a fort à parier que le redoublement a agi négativement sur les ambitions des élèves.

IV. Modélisations des chances d'accéder en 2^{nde} générale et technologique

Afin de synthétiser ces résultats, trois régressions logistiques multiniveaux ont été entreprises (tableau 32). Elles modélisent la probabilité de passer en 2^{nde} GT en fonction de diverses caractéristiques. Nous cherchons ici à décomposer l'écart des taux de passage en 2^{nde} générale et technologique qui sépare les élèves à l'heure des élèves en retard. De manière descriptive, cet écart est d'environ 50 points : près de 80% des élèves à l'heure en fin de 3^{ème} passent en 2^{nde} GT contre à peine 30% des élèves en retard.

Le modèle 1 tient compte d'un ensemble de caractéristiques socio-démographiques et du score à l'évaluation standardisée pour expliquer la probabilité de passage en 2^{nde} GT. L'écart entre les élèves à l'heure et les élèves en retard n'est plus que de 36 points, c'est-à-dire que, sur les 50 points de différence de départ, 14 d'entre eux sont attribuables aux compétences des élèves en retard et à leurs caractéristiques socio-démographiques.

Le modèle 2 intègre les notes de contrôle continu au modèle précédent et permet d'expliquer l'écart de 36 points résultant du modèle 1. L'écart entre les élèves à l'heure et les élèves en retard n'est plus que de 15 points, c'est-à-dire que, sur les 36 points de différence restante, 21 d'entre eux sont attribuables au fait que les élèves en retard sont sous-notés et cette sous-notation leur fait perdre 21 points en terme de probabilité d'accéder à la 2^{nde} GT.

Le modèle 3 tient compte des vœux d'orientation des élèves. Sur l'écart de 15 points demeurant du modèle précédent, 10 points sont attribuables au fait que les élèves en retard, à niveau de performance identique, demandent moins souvent une orientation en 2^{nde} GT. Autrement dit, leurs moindres ambitions diminuent de 10 points leurs chances d'accéder à la 2^{nde} GT.

Il subsiste donc un écart de 5 points entre les élèves à l'heure et les élèves en retard, concernant l'orientation en 2^{nde} générale et technologique. Cet écart résiduel s'explique probablement par un ensemble de facteurs, ici non observés, tels que la pression des familles, la stigmatisation des élèves en retard dans les conseils de classe, etc.

La figure 29 représente graphiquement cette décomposition des chances d'accéder à la 2^{nde} GT selon le retard scolaire.

²⁹ Ici, la note moyenne de contrôle continu, c'est-à-dire le niveau de performance scolaire tel que le perçoit l'élève.

Tableau 32 : régressions logistiques : probabilité d'être orienté en 2^{nde} GT (multiniveau)

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coeff	Prob. marginale	Coeff	Prob. marginale	Coeff	Prob. marginale
<i>Constante</i>	1,035	73,8%	0,575	64,0%	2,148	89,5%
retard scolaire à l'heure en retard	-1,547	-36,3%	-0,601	-14,6%	-0,428	-4,7%
sexe fille garçon	-0,225	-4,6%	-0,253	-6,0%	<i>ns</i>	
Catégorie sociale du père moyenne très favorisée	0,422	7,3%	<i>ns</i>		<i>ns</i>	
favorisée	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
défavorisée	-0,321	-6,7%	<i>ns</i>		<i>ns</i>	
Catégorie sociale de la mère moyenne très favorisée	0,627	10,3%	0,643	13,2%	<i>ns</i>	
favorisée	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
défavorisée	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
Lieu de naissance France étranger	<i>ns</i>		0,440	9,4%	<i>ns</i>	
langue parlée à la maison français autre	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
Zone public ZEP	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
privé	<i>ns</i>		-0,711	-17,4%	-0,777	-9,8%
Niveau social de la classe moyen très favorisé	0,516	8,7%	1,187	21,4%	<i>ns</i>	
favorisé	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
défavorisé	<i>ns</i>		<i>ns</i>		<i>ns</i>	
Score à l'évaluation standardisée 10<= score <11 Score <=9	-1,081	-24,9%	<i>ns</i>		<i>ns</i>	
9<= score <10	-0,375	-7,9%	<i>ns</i>		<i>ns</i>	
11<= score <=12	0,300	5,4%	<i>ns</i>		<i>ns</i>	
12 <= score	1,458	18,6%	0,410	8,8%	<i>ns</i>	
Note moyenne de contrôle continu 10<= note <11 Note <9			-2,699	-53,3%	-2,315	-43,7%
9<= note <10			-1,255	-30,4%	-1,345	-20,5%
11<= note <12			1,407	23,9%	1,294	7,4%
12 <= note			2,746	32,5%	2,330	9,3%
Orientation souhaitée 2 ^{nde} GT autre					-3,400	-67,3%

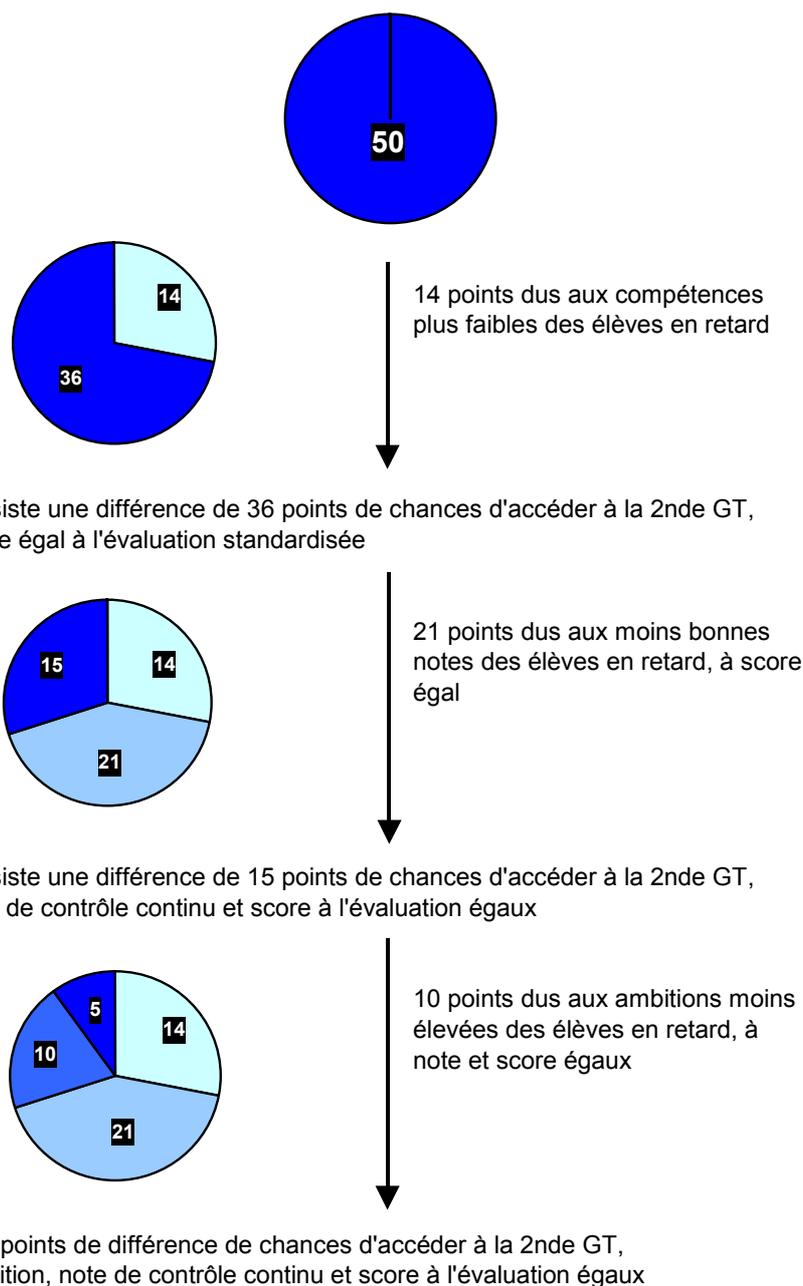
Figure 29 : Décomposition de l'écart entre les taux de passage en 2^{nde} générale et technologique des élèves à l'heure et des élèves en retard en fin de 3^{ème}

Taux de passage en 2^{nde} générale et technologique des élèves en fin de 3^{ème}

80% des élèves à l'heure sont orientés en 2^{nde} GT

30% des élèves en retard sont orientés en 2^{nde} GT

Soit une différence de 50 points de taux d'accès à la 2^{nde} GT



Note de lecture : la figure 29 synthétise les résultats des modèles présentés dans le tableau 32. De manière simple et descriptive, 80% des élèves à l'heure en fin de 3^{ème} sont orientés en 2^{nde} GT contre 30% des élèves en retard. Cette différence de 50% est décomposée en tenant compte successivement du score à l'évaluation standardisée, de la note moyenne de contrôle continu et des vœux d'orientation. Les différences de probabilité sont valables pour la situation de référence, c'est-à-dire une fille, d'origine sociale « moyenne » (par exemple, père et mère employés), scolarisée dans le secteur public, dont les parents sont nés en France et dont le niveau social de la classe est médian.

V. Conclusion

Si les élèves ayant redoublé semblent pénalisés dans leur rapport personnel à la scolarité, ils le sont aussi au travers de la notation et de l'orientation dont ils sont l'objet.

En fin de 3^{ème}, les élèves à l'heure et les élèves en retard présentent un écart plus important en terme de notes attribuées par l'enseignant qu'en terme de scores à l'évaluation bilan collège. De la même manière, le retard scolaire explique davantage les variations des notes de contrôle continu que les variations des scores à l'évaluation : tout se passe comme si le retard scolaire était une composante négative, implicitement intégrée dans l'évaluation de l'enseignant. À score standardisé égal en fin de 3^{ème}, les élèves en retard obtiennent de moins bonnes notes que les élèves à l'heure et ce, quels que soient les contextes. Une analyse de la différence observée entre la note et le score de l'élève montre que les élèves en retard sont pénalisés à hauteur d'1 point sur 20. À cette première stigmatisation s'ajoute le fait que les élèves en retard, à note égale en fin de 3^{ème}, ont des ambitions inférieures aux élèves à l'heure et souhaitent moins souvent être orientés en 2^{nde} générale et technologique. Les élèves en retard semblent avoir une perception biaisée de leur niveau réel, ce qui rejoint les constats présentés concernant les aspects conatifs. Dans les faits, à note égale et ambition égale, les élèves en retard sont moins souvent orientés en 2^{nde} générale et technologique.

À niveau de compétence égal, les élèves en retard, sous-notés, moins ambitieux et moins souvent orientés en filière générale, apparaissent donc « triplement pénalisés ».

BIBLIOGRAPHIE

- Blain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1).
- Blum, A. & Guérin-Pace, F. (2000). *Des Lettres et des Chiffres*. Paris : Fayard.
- Bonnet G. (2002). Reflections in a critical eye : on the pitfalls of international assessment. Review Essay of « Knowledge and Skills for Life ; First Results from PISA 2000 ». *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 9, No. 3, Abingdon : Carfax publishing.
- Bourny, G., Dupé, C., Robin, I. & Rocher, T. (2001). Les élèves de 15 ans – Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves. *Note d'information*, 01.52, Paris : MEN-DPD.
- Box, R. P. (2003). PISA 2000 en Espagne - Les facteurs associés à la performance. *Séminaire DEP sur PISA*, 27 juin 2003.
- Bressoux, P. (2004). Évaluation bilan en fin de CM2 : étude des processus motivationnels liés aux acquisitions, Convention MENESR, DEP-C1.
- Brézillon, G. (2002). *Évaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001*. Direction de la Programmation et du Développement, n° 128.
- Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000, *Éducation & formations*, n°69, Paris : MEN-DEP.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle juste et efficace ?* Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Colmant, M., Jeantheau, J.-P. & Murat, F. (2002). Les compétences des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997, *Les Dossiers*, n° 132, Paris : MEN-DEP.
- Colmant, M. & Mulliez, A. (2003). Les élèves de CM1. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS). *Note d'information* 03.22, Paris : MEN-DPD.
- Commission national du débat sur l'avenir de l'école (2004). *Le miroir du débat*, Paris : Dunod.
- Dauphin, L. & Trosseille, B. (2004). Les compétences générales des élèves en fin de collège, *Note d'évaluation*, 04.09, Paris : MEN-DEP.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan R. M., (1985a). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan R. M., (1985b). The general causality orientation scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Direction de l'Évaluation et de la Prospective (1998). L'évaluation et la notation des élèves, *Éducation & Formations*, n°53, Paris : MEN-DEP.

- Direction de l'Évaluation et de la Prospective (2003). Dix-huit questions sur le système éducatif, *Éducation & Formations*, n°66, Paris : MEN-DEP.
- Duru-Bellat M., Mons N. & Suchaut B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays. *Les Cahiers de l'IREDU*, n°66.
- Duru, M. & Mingat, A. (1987). Le redoublement au collège en France. Eléments pour une évaluation, *Mesures et évaluation en éducation*, 3, p. 5-28.
- Ferrier, J. (2003). L'avance et le retard scolaires à l'école élémentaire et au collège. *Les Cahiers de l'Éducation*, n°23, 9-18.
- Florin, A., Cosnefroy, O. & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et réussite scolaire, *Revue européenne de psychologie Appliquée*, n°4,54.
- Gill, B., Dunn, M. & Goddard, E. (2002). Student achievement in England. Results in reading, mathematical and scientific literacy among 15-year-olds from OECD PISA 2000 study. London : The Stationery Office
- Gibert, F., Levasseur, J. & Pastor, J.-M. (2004). La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire, *Note d'évaluation*, 04.10, Paris : MEN-DEP.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*. London, Edward Arnold, Third Edition.
- Goldstein, H. & Rabash, J. (2003). Analysis of 1997 French pupil panel study data. A report to Ministry of Education.
- Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 11, 319-330, Abingdon : Carfax publishing.
- Goux, D. & Maurin, E. (2000). *La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire*, France, portrait social, INSEE.
- Grisay, A. (1984) Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire, *Revue de la Direction générale de l'organisation des études* (Bruxelles), n° 5, pp. 29-42 et n°6, pp. 9-23.
- Grisay, A. (1993), Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e, *Dossiers Éducation et Formations*, n°32, Paris : MEN-DEP.
- Grisay, A. (2001). Évaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 129-151.
- Heuchenne, C. (1993). Effet des erreurs de mesure sur l'évaluation de l'efficacité d'un traitement. *Mathématique, Informatique et Sciences humaines*, 31e année, 122, 5-19.
- Hox, J. J. (1995). *Applied multilevel analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties.
- Hutmacher, W. (1993) Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire, *Service de la recherche sociologique*, Genève, Cahier n°36.
- Jeantheau, J.P. & Murat, F. (1998). *Observation à l'entrée au CP du « panel 1997 »*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Note d'information n°98-40.

- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A. & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté Française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège*, n°13/14.
- Mallet, P. (2004), Fonctionnement psychosocial des élèves en fin de 3^{ème}, Convention MENESR, DEP-C1
- Mullis I. V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries. Chestnut Hill : Boston College.
- Murat F.(1998). Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. *Éducation & Formations*, n°53, MEN-DEP
- Murat F. & Rocher T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France - Portrait social*. Paris : INSEE.
- OCDE (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000. Paris : OCDE.
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Pons, C. & Baktavatsalou, R. (1998). La lecture en CM2 – Comparaison des résultats en lecture des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997), *Les Dossiers*, n°102, Paris : MEN-DEP.
- Perrenoud, P. (1996) 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, pp. 3-30.
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA). *Oxford Review of Education*, Vol. 29, No. 2.
- Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*, La documentation française, Paris.
- Robin, I. (2002). L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais en question, *VEI enjeux-migrants-formation*, pp. 65-87, Paris :CNDP.
- Robin, I. & Rocher, T. (2002). Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, Premiers résultats de l'enquête PISA 2000. *Les Dossiers*, n°137, Paris : MEN-DPD.
- Robin, I. & Rocher, T. (2002). La compétence en lecture des jeunes de 15 ans : une comparaison internationale, *Données sociales*, Paris : INSEE.
- Rocher, T. (2003). La méthodologie des évaluations internationales de compétences, *Psychologie et Psychométrie*, vol. 24, n°2/3, Paris : Éditions EAP.
- Romainville, M. (2002) Du bon usage de PISA. *La Revue Nouvelle*, n° 3-4, tome 115. Bruxelles.
- Ryan, R. M., & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 185-205
- Seibel, C. & Levasseur, J. (1983). Les apprentissages instrumentaux et le passage en cours préparatoire au cours élémentaire, *Education et Formations*, n°2, pp. 3-24.
- Troncin, T. (2000). Le redoublement à l'école élémentaire : une pratique persistante à la recherche de sa légitimité. Dijon, IREDU, Mémoire de DEA.

Vrignaud, P. & Bonora, D. (1998), Literacy assessment and international comparisons. In D. Wagner (Eds.), *Literacy assessment for out-of-school youth and adults*. Philadelphia : UNESCO/International Literacy Institute.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Devenir des élèves en fin de CM2	19
Tableau 2 : Correspondance entre les dimensions étudiées au CP et le code utilisé.....	26
Tableau 3 : Présentation des dimensions évaluées en CE2 et codes utilisés.....	26
Tableau 4 : Présentation des moyennes (écart-types) en français et mathématiques au CE2 pour des élèves appartenant aux trois premiers déciles en début de CP et dont la décision de redoublement a été différente.	27
Tableau 5 : Distribution des élèves redoublants CP en fonction du décile d'appartenance	28
Tableau 6 : Synthèse de la simulation	28
Tableau 7 : Moyenne obtenue sur les quatre dimensions pour chacun des profils	33
Tableau 8 : répartition des élèves de chaque profil selon les déciles (basés sur le score global en début de CP).....	34
Tableau 9 : Répartition des élèves en retard selon le moment du redoublement.....	41
Tableau 10 : Écarts nets et bruts aux évaluations bilan (en fraction d'écart-type)	42
Tableau 11 : Décomposition de la variance expliquée en CM2 et en 3 ^{ème}	43
Tableau 12: Moyenne et dispersion des scores de quelques participants à PISA	46
Tableau 13 : Situation des élèves français selon le retard scolaire	48
Tableau 14 : Situation des élèves en retard dans trois pays	49
Tableau 15 : répartition et performances des élèves de 15 ans en France et en Angleterre selon l'année d'enseignement (moyenne et écart-type)	50
Tableau 16 : Items évaluant le sentiment d'autoefficacité	56
Tableau 17 : illustration du faible niveau d'autoefficacité des élèves en retard	57
Tableau 18 : description des dimensions de la motivation.....	60
Tableau 19 : Corrélation entre les cinq formes de motivation et le score global en fin de CM2.....	61
Tableau 20 : description des dimensions retenues pour la fin de collège	66
Tableau 21 : Matrice des corrélations entre les dimensions retenues ainsi que le score à l'évaluation en fin de 3 ^{ème}	67
Tableau 22 : Sentiment d'être compétent scolairement selon le retard scolaire en fin de 3 ^{ème}	69
Tableau 23 : Notes moyennes et scores moyens selon différents groupes d'élèves	78
Tableau 24 : Scores moyens, à note égale.....	79
Tableau 25 : Notes moyennes, à score égal.....	79
Tableau 26 : modélisations de la différence entre la note et le score.....	80
Tableau 27 : orientation des élèves en fin de 3 ^{ème} , selon le retard scolaire	81
Tableau 28 : taux de passage en 2 ^{nde} GT des élèves en retard et des élèves à l'heure, à note de contrôle continu fixée.....	81
Tableau 29 : taux de passage en 2 ^{nde} GT des élèves en retard et des élèves à l'heure, à score à l'évaluation standardisée fixé	82
Tableau 30 : Pourcentages d'élèves souhaitant une orientation en 2 ^{nde} GT selon le retard scolaire, à note de contrôle continu fixée	82
Tableau 31 : Pourcentages d'élèves envisageant un diplôme supérieur au baccalauréat.....	84
Tableau 32 : régressions logistiques : probabilité d'être orienté en 2 ^{nde} GT (multiniveau)	85
Figures 1 et 2: Comparaison des moyennes et dispersions (écart-type)	18
Figure 3 : répartition des élèves de CM2 maintenus selon l'évaluation par les enseignants (2003)....	19
Figure 4 : répartition des élèves de CM2 maintenus selon l'évaluation standardisée (2003).....	19
Figure 5 : comparaison des rangs au sein de la classe selon les deux évaluations (fin de CM2, 2003).....	20
Figure 6 : Distribution des élèves à l'évaluation par les enseignants selon le devenir des élèves (fin de CM2, 2003)	22
Figure 7 : Distribution des élèves à l'évaluation standardisée selon le devenir des élèves (fin de CM2, 2003)	22
Figure 8 : analyse de l'influence du redoublement en CP sur la progression des élèves	30
Figure 9 : Moyennes des performances par dimensions au CP chez les futurs redoublants et les futurs non-redoublants	32

Figure 10 : Parmi les 10% des élèves les plus faibles en début de CP, moyennes des performances par dimensions chez les futurs redoublants de CP et les futurs non-redoublants	32
Figure 11 : Caractérisation des cinq profils	34
Figure 12 : scores moyens par dimensions des non-redoublants et des redoublants, pour chaque profil cognitif.....	35
Figure 13 : Répartition des élèves selon le score à l'évaluation en fin de CM2.....	40
Figure 14 : Répartition des élèves selon le score à l'évaluation en fin de 3 ^{ème}	40
Figure 15 : pourcentages d'élèves de 3 ^{ème} dans le premier décile et au-dessus de la médiane selon le moment du redoublement	40
Figure 16 : modèle général des processus motivationnels.....	54
Figure 17 : Modèle intégrant le retard scolaire aux processus motivationnels	55
Figure 18 : moyennes brutes et nettes centrées réduites du niveau d'autoefficacité observée chez les élèves en retard et à l'heure.....	57
Figure 19 : Moyennes nettes du niveau d'autoefficacité perçue en fonction de la classe redoublée.....	58
Figure 20 : moyennes « brutes » centrées réduites des différentes formes de motivations observées chez les élèves en retard et à l'heure.	61
Figure 21: Présentation des paramètres estimés par la fonction du maximum de vraisemblance.....	62
Figure 22 : moyennes nettes centrées réduites des différentes formes de motivations observées chez les élèves de CM2 en fonction de la classe du redoublement.....	63
Figure 23 : Moyennes brutes centrées réduites des 8 variables sélectionnées observées chez les élèves à l'heure et en retard. Les écarts entre les deux groupes sont triés dans l'ordre décroissant.....	69
Figure 24 : Moyennes nettes centrées réduites des différentes variables sélectionnées observées chez les élèves à l'heure et en retard. Les écarts entre les deux groupes sont triés dans l'ordre décroissant.....	69
Figure 25 : Moyennes nettes des variables relatives à l'anxiété en fonction de la classe redoublée.....	71
Figure 26 : Moyennes nettes des variables liées au plaisir, à la compétence, à la motivation et à l'estime de soi en fonction du moment du redoublement	72
Figure 27 : Lien entre les écart-types des notes et des scores par classes	76
Figure 28 : Lien entre la note moyenne de contrôle continu et le score à l'évaluation standardisée, par classes.....	77
Figure 29 : Décomposition de l'écart entre les taux de passage en 2 ^{nde} générale et technologique des élèves à l'heure et des élèves en retard en fin de 3 ^{ème}	86

DESCRIPTION DES DONNÉES

- Le panel CP 1997

Pour mieux connaître le déroulement des parcours scolaires, la DEP a mis en place à la rentrée scolaire 1997-1998 un nouveau panel d'élèves du premier degré. L'échantillon est représentatif, au niveau national, des élèves scolarisés au cours préparatoire à la rentrée scolaire 1997-1998 dans une école publique ou privée sous contrat de France métropolitaine. Il est constitué de 9259 élèves, recrutés dans 1401 établissements scolaires.

Des informations sont recueillies annuellement afin de suivre la scolarité de ces élèves. Pour compléter les renseignements socio-démographiques et de parcours scolaires habituellement collectés, il a été organisé une prise d'informations sur les compétences et les attitudes de ces élèves à leur entrée au CP. Cinq grands domaines ont été étudiés : les connaissances générales, les compétences verbales et la familiarité avec l'écrit, les compétences logiques et la familiarité avec le nombre, les concepts liés au temps et à l'espace, les comportements et l'attention. Parallèlement, une grille d'observation de l'élève, remplie par l'enseignant, a été élaborée.

De plus, nous disposons des résultats de ces élèves aux évaluations diagnostiques. En 1999, les élèves n'ayant pas redoublé sont entrés en CE2 et ont passé l'évaluation de rentrée. Les élèves, ayant redoublé dans l'intervalle, sont entrés en CE2 en 2000 et ont également participé à l'évaluation. Ces deux évaluations CE2 (1999 et 2000) interrogent les élèves en français et en mathématiques et possèdent un corpus de plus de 50% d'items communs, si bien qu'il a été possible de ramener les résultats des élèves sur la même échelle de mesure.

- Les évaluations-bilans des acquis des élèves

L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire un point aussi objectif que possible sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments-clés du cursus scolaire, et ceci en regard des objectifs fixés par les programmes. Ces évaluations, destinées à rendre compte des résultats de notre système éducatif en établissant les différents niveaux de compétence atteints par les élèves au regard des objectifs fixés, seront renouvelées périodiquement. Les contextes dans lesquels se déroulent les enseignements sont appréciés par des questionnaires aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école ou principaux de collège.

Pour en savoir plus sur les évaluations des élèves conduites par la DEP : [http://www.educ-
eval.education.fr/](http://www.educ-eval.education.fr/)

- L'évaluation-bilan fin d'école

En juin 2003, un échantillon représentatif au niveau national des écoles et des élèves inscrits en CM2 a été constitué (écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine). Au final, ce sont 9 000 élèves, 350 classes et écoles qui ont été concernés.

L'évaluation a porté sur la maîtrise du langage et de la langue française et a été construite autour des compétences attendues par les élèves en fin d'école primaire dans des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral, et de production orale.

Les premiers résultats (Gibert et al, 2004) sont disponibles sur Internet :

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0410.pdf>

- L'évaluation-bilan fin de collège

En juin 2003, deux échantillons représentatifs des collèges et des élèves inscrits en 3^{ème} ont été constitués aux niveaux national et académique. Pour une représentativité académique, trente élèves ont été tirés aléatoirement dans dix-sept établissements par académie. Pour une représentativité des élèves et des classes au niveau national, et pour travailler sur les « effets-classes », on a constitué un deuxième échantillon constitué de classes entières au sein d'un même établissement. Au total, le rassemblement de ces deux échantillons constitue un ensemble de 23 500 élèves, 552 collèges et 411 classes entières.

L'évaluation-bilan fin de collège a pour objectif d'évaluer des compétences générales ou procédurales (savoir-faire) attendues en fin de collège, compétences qui devront ensuite être réinvesties lors de la

formation ultérieure, que celle-ci soit immédiate ou différée. Cette évaluation s'appuie sur les programmes du collège, mais n'est pas une évaluation directe de ce qui est défini dans ces programmes.

Les premiers résultats (Dauphin & Trosseille, 2004) sont disponibles sur Internet :

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0409.pdf>

- L'évaluation internationale PISA

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves PISA a évalué, en mai 2000, dans 32 pays, les acquis des élèves de 15 ans (i.e. nés en 1984) dans trois domaines : la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique*. En 2000, l'essentiel de l'évaluation portait sur la *compréhension de l'écrit*, la *culture mathématique* et la *culture scientifique* n'entrant que pour une plus faible part dans l'opération. En *compréhension de l'écrit* et en *culture scientifique*, les élèves français réalisent des performances proches de la moyenne des pays de l'OCDE. En culture mathématique, leur moyenne est significativement supérieure à celle des autres pays. En 2003, l'enquête a été répétée et c'est la « culture mathématique » qui est devenue le domaine majeur. Les premiers résultats ont été publiés en décembre 2004 (<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0412.pdf>).

Le lecteur pourra aussi trouver d'autres informations sur le site Internet www.pisa.oecd.org.

ANNEXES

I. Étude des progressions du CP au CE2

I.1. Présentation des moyennes et écart-types en français et mathématiques CE2 pour des élèves appartenant aux sept derniers déciles en début de CP et dont la décision de redoublement a été différente.

Décile évaluation CP	Redoublement	Nombre d'observations	Français	Mathématiques
3	Aucun	721	70 (14.2)	62.4 (13.3)
	CP	15	70.4 (14.1)	57.3 (15.6)
	CE1	28	68.3 (17.3)	66.2 (12)
4	Aucun	778	72.5 (12.9)	66.1 (12.8)
	CP	10	66.1 (14)	61 (11.8)
	CE1	12	74.1 (11)	65 (17.6)
5	Aucun	707	76.1 (12.8)	68.6 (12.8)
	CP	4	68.4 (23.6)	59.3 (16.5)
	CE1	4	73 (9.2)	73 (10.4)
6	Aucun	820	79.2 (11.8)	72.5 (12.2)
	CP	3	63.2 (25.1)	54.3 (16.7)
	CE1	6	71.9 (13.1)	66.7 (10.3)
7	Aucun	656	81.7 (11.1)	75.9 (11.1)
	CE1	4	80.9 (12)	72.6 (15.8)
8	Aucun	883	83.5 (10.1)	77.4 (11.3)
	CE1	1	52.6 (-)	60.8 (-)
9	Aucun	789	87.4 (8.5)	81.8 (10.7)
	CP	1	89.5 (-)	90.2 (-)
	CE1	1	89.5 (-)	94.1 (-)

I.2. indicateurs d'ajustements relatifs au modèle

Degrees of Freedom = 32
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 355.74 (P = 0.0)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.040
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.036 ; 0.043)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 1.00
Normed Fit Index (NFI) = 0.99
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.70
Comparative Fit Index (CFI) = 0.99
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.021
Standardized RMR = 0.023
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.58

I.3. régression logistique ascendante conditionnelle

Variables dans l'équation

		B	E.S.	Wald	ddl	Signif.	Exp(B)
Étape 1	ZSC6B0	.598	.084	51.170	1	.000	1.818
	Constante	1.736	.160	117.682	1	.000	5.672
Étape 2	ZSC6A0	.676	.131	26.645	1	.000	1.966
	ZSC6B0	.533	.085	39.118	1	.000	1.704
	Constante	2.580	.241	114.528	1	.000	13.196
Étape 3	ZSC5A0	.542	.153	12.530	1	.000	1.720
	ZSC6A0	.652	.132	24.311	1	.000	1.920
	ZSC6B0	.481	.087	30.636	1	.000	1.618
	Constante	3.251	.317	104.994	1	.000	25.810
Étape 4	ZSC4A0	.235	.083	8.112	1	.004	1.265
	ZSC5A0	.537	.154	12.234	1	.000	1.711
	ZSC6A0	.650	.133	23.807	1	.000	1.915
	ZSC6B0	.470	.087	29.043	1	.000	1.600
	Constante	3.531	.336	110.618	1	.000	34.168
Étape 5	ZSC2B0	.276	.125	4.902	1	.027	1.318
	ZSC4A0	.223	.083	7.145	1	.008	1.249
	ZSC5A0	.493	.154	10.175	1	.001	1.637
	ZSC6A0	.644	.134	23.156	1	.000	1.903
	ZSC6B0	.444	.088	25.434	1	.000	1.559
	Constante	3.778	.357	112.086	1	.000	43.708
Étape 6	ZSC2A1	-.270	.126	4.600	1	.032	.763
	ZSC2B0	.293	.125	5.455	1	.020	1.340
	ZSC4A0	.238	.084	8.075	1	.004	1.269
	ZSC5A0	.520	.156	11.167	1	.001	1.683
	ZSC6A0	.655	.134	23.693	1	.000	1.924
	ZSC6B0	.442	.088	25.076	1	.000	1.556
	Constante	3.597	.367	96.256	1	.000	36.486
Étape 7	ZSC2A1	-.279	.127	4.847	1	.028	.756
	ZSC2B0	.276	.126	4.824	1	.028	1.318
	ZSC3B0	.224	.110	4.138	1	.042	1.251
	ZSC4A0	.215	.085	6.429	1	.011	1.240
	ZSC5A0	.519	.156	11.129	1	.001	1.681
	ZSC6A0	.679	.136	24.937	1	.000	1.971
	ZSC6B0	.430	.089	23.537	1	.000	1.538
	Constante	3.881	.396	96.169	1	.000	48.462

- a. Variable(s) entrées à l'étape 1: ZSC6B0.
- b. Variable(s) entrées à l'étape 2: ZSC6A0.
- c. Variable(s) entrées à l'étape 3: ZSC5A0.
- d. Variable(s) entrées à l'étape 4: ZSC4A0.
- e. Variable(s) entrées à l'étape 5: ZSC2B0.
- f. Variable(s) entrées à l'étape 6: ZSC2A1.
- g. Variable(s) entrées à l'étape 7: ZSC3B0.

I.4. Caractéristiques des 5 groupes d'élèves non-doublants.

Profils		Compréhension orale	Compétences d'écriture	Compétences de prélecture	Nombre et figures géométriques
1	Moyenne	46.5	33.9	42.8	59.4
	Ecart-type	5.4	6.1	6.3	5.4
	N	26	26	26	26
2	Moyenne	73.9	32.2	35.9	60.9
	Ecart-type	6.3	5.6	7	5.6
	N	58	58	58	58
3	Moyenne	54.2	30.4	32.8	33.3
	Ecart-type	4.8	5	9.3	0
	N	4	4	4	4
4	Moyenne	74.9	57.7	71.5	83.7
	Ecart-type	6.1	5.9	5.5	5.6
	N	310	310	310	310
5	Moyenne	67.4	35.7	48.7	87.3
	Ecart-type	5.7	5.5	6	6
	N	109	109	109	109

I.5. Test de comparaison de moyenne entre redoublants et non-redoublants(T de Student) sur chacun des profils

I.5.1. Groupe 1

Statistiques de groupe				
	GROUPES	N	Moyenne	Ecart-type
FCOM	Redoublants	42	54.8	19.1
	Non-redoublants	26	50.8	17.0
MCOM	Redoublants	42	52.7	16.2
	Non-redoublants	26	49.2	14.8
score compréhension orale évaluation CP	Redoublants	42	43.8	16.5
	Non-redoublants	26	46.5	5.4
score compétences d'écriture évaluation CP	Redoublants	42	34.1	13.2
	Non-redoublants	26	33.9	6.2
score compétences de prélecture évaluation CP	Redoublants	42	43.6	13.8
	Non-redoublants	26	42.8	6.3
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Redoublants	42	60.1	10.4
	Non-redoublants	26	59.4	5.4
SCOFACTO	Redoublants	39	-1.2	0.8
	Non-redoublants	26	-0.9	0.8

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
FCOM	Hypothèse de variances égales	.562	.456	.876	66	.384	4.0148	4.58071	-5.13084	13.16053
	Hypothèse de variances inégales			.901	57.879	.371	4.0148	4.45379	-4.90077	12.93046
MCOM	Hypothèse de variances égales	.811	.371	.872	66	.386	3.4152	3.91429	-4.39991	11.23034
	Hypothèse de variances inégales			.892	56.871	.376	3.4152	3.82904	-4.25268	11.08310
score compréhension orale évaluation CP	Hypothèse de variances égales	16.927	.000	-.786	66	.435	-2.6252	3.34201	-9.29769	4.04739
	Hypothèse de variances inégales			-.955	53.660	.344	-2.6252	2.75002	-8.13941	2.88910
score compétences d'écriture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	14.026	.000	.040	66	.968	.1115	2.75602	-5.39109	5.61406
	Hypothèse de variances inégales			.047	62.310	.963	.1115	2.36242	-4.61046	4.83342
score compétences de prélecture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	10.219	.002	.281	66	.779	.8127	2.88836	-4.95407	6.57953
	Hypothèse de variances inégales			.329	61.699	.743	.8127	2.46669	-4.11858	5.74404
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Hypothèse de variances égales	11.091	.001	.294	66	.769	.6512	2.21193	-3.76507	5.06747
	Hypothèse de variances inégales			.338	64.366	.736	.6512	1.92541	-3.19482	4.49723
SCOFACTO	Hypothèse de variances égales	.240	.626	-1.407	63	.164	-.2865	.20353	-.69318	.12026
	Hypothèse de variances inégales			-1.393	51.806	.170	-.2865	.20565	-.69917	.12624

note de lecture :Le test T compare ici les moyennes des élèves redoublants et non-redoublants pour différents scores. Ce tableau fournit de nombreuses indications. Par exemple, pour le score français en début de CE2 (Fcom), la différence de moyenne entre élèves redoublants et non-redoublants est de 4.01. Le test de Levene interrogeant l'égalité des variances (.562) n'est pas significatif (.456) au risque de 5% (il n'y a pas de différences significatives entre les deux variances).

Nous utilisons donc le résultat du test T assumant l'égalité des variances. Ici, la valeur du test est donc de .876 avec 66 degré de liberté. Il n'est pas significatif au seuil de .05. Il n'y a donc pas de différences significatives entre les deux moyennes. L'intervalle de confiance [-5.13 ; 13.16] de la moyenne vient confirmer ce résultat car celui-ci comprend la valeur 0.

I.5.2. Groupe 2

Statistiques de groupe				
	GROUPES	N	Moyenne	Ecart-type
FCOM	Redoublants	38	60.6	18.9
	Non-redoublants	58	61.2	15.4
MCOM	Redoublants	38	53.8	15.9
	Non-redoublants	58	54.6	13.2
score compréhension orale évaluation CP	Redoublants	38	73.7	10.2
	Non-redoublants	58	73.9	6.3
score compétences d'écriture évaluation CP	Redoublants	38	30.0	13.2
	Non-redoublants	58	32.2	5.6
score compétences de prélecture évaluation CP	Redoublants	38	33.2	11.8
	Non-redoublants	58	35.9	7.0
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Redoublants	38	58.8	10.0
	Non-redoublants	58	60.9	5.6
SCOFACTO	Redoublants	35	-1.3	0.6
	Non-redoublants	55	-0.6	0.8

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
FCOM	Hypothèse de variances égales	.481	.490	-.173	94	.863	-.6113	3.52406	-7.60843	6.38577
	Hypothèse de variances inégales			-.166	68.026	.868	-.6113	3.67491	-7.94445	6.72179
MCOM	Hypothèse de variances égales	.697	.406	-.278	94	.782	-.8309	2.99019	-6.76802	5.10616
	Hypothèse de variances inégales			-.267	68.655	.790	-.8309	3.11068	-7.03712	5.37526
score compréhension orale évaluation CP	Hypothèse de variances égales	12.742	.001	-.099	94	.921	-.1664	1.68229	-3.50659	3.17386
	Hypothèse de variances inégales			-.090	55.854	.929	-.1664	1.84666	-3.86588	3.53315
score compétences d'écriture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	31.253	.000	-1.155	94	.251	-2.2568	1.95347	-6.13542	1.62189
	Hypothèse de variances inégales			-.996	45.767	.324	-2.2568	2.26504	-6.81668	2.30314
score compétences de prélecture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	5.103	.026	-1.387	94	.169	-2.6599	1.91844	-6.46904	1.14917
	Hypothèse de variances inégales			-1.252	54.030	.216	-2.6599	2.12450	-6.91925	1.59938
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Hypothèse de variances égales	17.571	.000	-1.349	94	.181	-2.1476	1.59191	-5.30838	1.01316
	Hypothèse de variances inégales			-1.208	52.414	.232	-2.1476	1.77732	-5.71340	1.41818
SCOFACTO	Hypothèse de variances égales	2.307	.132	-4.488	88	.000	-.6721	.14975	-.96969	-.37450
	Hypothèse de variances inégales			-4.748	84.510	.000	-.6721	.14157	-.95359	-.39060

I.5.3. Groupe 3

Le groupe 3 possède un nombre trop faible de non-redoublants pour pouvoir être comparé (52R vs 4NR)

I.5.4. Groupe 4

Statistiques de groupe				
	GROUPES	N	Moyenne	Ecart-type
FCOM	Redoublants	22	63.2	17.9
	Non-redoublants	310	76.4	12.7
MCOM	Redoublants	22	59.6	14.6
	Non-redoublants	310	69.1	13.3
score compréhension orale évaluation CP	Redoublants	22	73.1	14.5
	Non-redoublants	310	74.9	6.1
score compétences d'écriture évaluation CP	Redoublants	22	58.1	14.6
	Non-redoublants	310	57.7	5.9
score compétences de prélecture évaluation CP	Redoublants	22	71.3	16.0
	Non-redoublants	310	71.5	5.5
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Redoublants	22	81.8	13.5
	Non-redoublants	310	83.7	5.6
SCOFACTO	Redoublants	21	-0.9	0.8
	Non-redoublants	298	0.2	0.8

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
FCOM	Hypothèse de variances égales	6.994	.009	-4.574	330	.000	-13.2173	2.88985	-18.90218	-7.53246
	Hypothèse de variances inégales			-3.409	22.533	.002	-13.2173	3.87698	-21.24667	-5.18797
MCOM	Hypothèse de variances égales	.040	.842	-3.188	330	.002	-9.4319	2.95847	-15.25172	-3.61206
	Hypothèse de variances inégales			-2.936	23.533	.007	-9.4319	3.21246	-16.06904	-2.79474
score compréhension orale évaluation CP	Hypothèse de variances égales	56.686	.000	-1.199	330	.231	-1.8402	1.53448	-4.85877	1.17842
	Hypothèse de variances inégales			-.590	21.530	.561	-1.8402	3.11767	-8.31402	4.63367
score compétences d'écriture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	59.871	.000	.268	330	.789	.4029	1.50508	-2.55784	3.36366
	Hypothèse de variances inégales			.129	21.494	.899	.4029	3.13282	-6.10303	6.90885
score compétences de prélecture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	104.627	.000	-.152	330	.879	-.2254	1.47954	-3.13596	2.68508
	Hypothèse de variances inégales			-.066	21.359	.948	-.2254	3.42188	-7.33436	6.88348
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Hypothèse de variances égales	181.560	.000	-1.334	330	.183	-1.8736	1.40420	-4.63588	.88873
	Hypothèse de variances inégales			-.646	21.506	.525	-1.8736	2.89960	-7.89499	4.14784
SCOFACTO	Hypothèse de variances égales	.002	.968	-6.116	317	.000	-1.0460	.17101	-1.38242	-.70949
	Hypothèse de variances inégales			-6.120	22.915	.000	-1.0460	.17091	-1.39958	-.69233

I.5.5. Groupe 5

Statistiques de groupe				
	GROUPES	N	Moyenne	Ecart-type
FCOM	Redoublants	24	71.1	11.5
	Non-redoublants	109	67.4	14.8
MCOM	Redoublants	24	58.8	13.0
	Non-redoublants	109	60.7	12.4
score compréhension orale évaluation CP	Redoublants	24	66.3	11.9
	Non-redoublants	109	67.4	5.7
score compétences d'écriture évaluation CP	Redoublants	24	33.0	10.9
	Non-redoublants	109	35.7	5.5
score compétences de prélecture évaluation CP	Redoublants	24	46.6	11.4
	Non-redoublants	109	48.7	6.0
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Redoublants	24	88.9	8.0
	Non-redoublants	109	87.3	6.0
SCOFAC TO	Redoublants	24	-1.2	0.5
	Non-redoublants	106	-0.5	0.9

Test d'échantillons indépendants

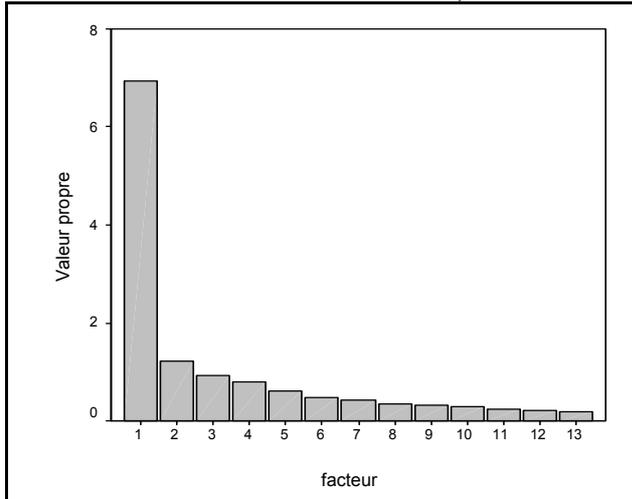
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
FCOM	Hypothèse de variances égales	1.390	.241	1.147	131	.254	3.6939	3.22103	-2.67810	10.06583
	Hypothèse de variances inégales			1.344	41.542	.186	3.6939	2.74883	-1.85530	9.24304
MCOM	Hypothèse de variances égales	.167	.683	-6.69	131	.505	-1.8888	2.82482	-7.47700	3.69934
	Hypothèse de variances inégales			-6.49	32.862	.521	-1.8888	2.91169	-7.81365	4.03599
score compréhension orale évaluation CP	Hypothèse de variances égales	17.431	.000	-6.684	131	.495	-1.1117	1.62553	-4.32742	2.10393
	Hypothèse de variances inégales			-4.46	25.392	.659	-1.1117	2.49177	-6.23964	4.01614
score compétences d'écriture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	27.116	.000	-1.792	131	.075	-2.7290	1.52256	-5.74100	.28295
	Hypothèse de variances inégales			-1.197	25.637	.242	-2.7290	2.28081	-7.42053	1.96248
score compétences de prélecture évaluation CP	Hypothèse de variances égales	14.572	.000	-1.272	131	.206	-2.0666	1.62464	-5.28053	1.14732
	Hypothèse de variances inégales			-.866	25.851	.395	-2.0666	2.38766	-6.97588	2.84266
score nombres & figures géométriques évaluation CP	Hypothèse de variances égales	1.451	.231	1.128	131	.261	1.6310	1.44620	-1.22994	4.49191
	Hypothèse de variances inégales			.939	28.947	.355	1.6310	1.73660	-1.92104	5.18302
SCOFAC TO	Hypothèse de variances égales	9.282	.003	-4.132	128	.000	-.7474	.18086	-1.10522	-.38952
	Hypothèse de variances inégales			-5.628	56.304	.000	-.7474	.13279	-1.01335	-.48139

I.6. Création du score factoriel (SCOFACTO)

Un score factoriel est une valeur numérique qui synthétise des informations contenues dans un grand nombre de variables. Ce score s'obtient par régression et à chaque individu correspond le nombre de score dont on veut déterminer le nombre de facteurs. Dans notre étude, nous nous sommes intéressés à un facteur « compétence des élèves ».

Un score factoriel par régression sur la dimension « compétence des élèves » à partir des 11 items (tous sans les items 2 et 9) a été constitué.

Notre objectif consiste à ne conserver qu'un seul axe car nous cherchons à obtenir un indicateur. L'observation des valeurs propres permet de savoir si un seul axe est suffisant pour « résumer » au mieux l'information contenue dans le questionnaire.



Cette représentation nous montre que le premier facteur se distingue nettement des facteurs suivants. Pour connaître le nombre d'axes de projections principaux, observons le tableau des contributions suivant :

Variables actives		AXE 1			AXE 2		
Ident.	CONTR	COORD	CTR	QLT	COORD	CTR	QLT
it1	7.69	0.77	8.5	59.3	0.23	4.2	64.3
it2	7.69	-0.02	0.0	0.0	0.87	62.2	75.1
it3	7.69	0.79	9.1	63.1	-0.17	2.4	65.9
it4	7.69	0.78	8.8	60.8	-0.12	1.1	62.2
it5	7.69	0.80	9.3	64.5	0.07	0.5	65.1
it6	7.69	0.88	11.1	77.3	-0.06	0.3	77.6
it7	7.69	0.87	10.9	75.7	0.05	0.2	76.0
it8	7.69	0.75	8.1	56.3	-0.00	0.0	56.3
it9	7.69	-0.23	0.7	5.2	0.54	24.1	34.3
it10	7.69	0.72	7.5	51.7	0.22	4.0	56.5
it11	7.69	0.81	9.3	64.9	0.04	0.1	65.0
it12	7.69	0.87	10.8	74.9	0.03	0.1	75.0
it13	7.69	0.63	5.8	40.3	-0.11	1.0	41.5

Il apparaît que les variables à l'exception de l'item 2 et l'item 9 ont une forte contribution sur le premier axe. Les items 2 et 9 semblent avoir une contribution sur le second axe factoriel. Pour la suite des analyses, nous choisissons d'écarter les items 2 et 9 et de ne conserver que 11 items pour la création du score factoriel qui nous donnera l'indicateur synthétique souhaité.

Concernant la consistance interne, nous obtenons un alpha de Cronbach de **0,94**

II. Impact du redoublement sur les compétences

Mesure de l'origine sociale

L'origine sociale est mesurée selon la nomenclature des PCS (Professions et Catégories Sociales) en 21 postes. Nous disposons de celle de la mère ainsi que de celle du père. Nous avons regroupé les PCS en quatre classes habituellement utilisées à la DEP : Nous regroupons dans la catégorie « très favorisée » les enfants d'enseignants (professeurs ou instituteurs), de cadres supérieurs et de personnes exerçant une profession libérale. La catégorie « favorisée » regroupe les professions intermédiaires. La catégorie « moyenne » est celle des employés, des artisans-commerçants et des agriculteurs. Enfin, les ouvriers, les inactifs constituent la catégorie « défavorisée ». Ce regroupement permet de fiabiliser l'information, de limiter le nombre de modalités et d'éventuellement comparer les résultats avec d'autres données de la DEP.

III. le redoublement à l'épreuve des comparaisons Internationales

III.1. Situation des élèves français par rapport aux échelles internationales de PISA

	Score en lecture
2^{nde} GT (à l'heure)	561
Finlande	546
Canada	534
Belgique (Fl.)	532
Nouvelle Zélande	529
Australie	528
Irlande	527
Corée	525
Royaume-Uni	523
Japon	522
Suède	516
Autriche	507
Islande	507
<i>France (ensemble)</i>	505
Norvège	505
États-Unis	504
Moyenne OCDE	500
Danemark	497
Suisse	494
Espagne	493
Tchéquie	492
Italie	487
Allemagne	484
Lichtenstein	483
Hongrie	480
Pologne	479
Belgique (Fr.)	476
2^{nde} pro (à l'heure)	476
Grèce	474
Portugal	470
Russie	462
Lettonie	458
3^{ème} (1 an de retard)	449
Luxembourg	441
Mexique	422
4^{ème} (2 ans de retard)	397
Brésil	396

	Score en mathématiques
2^{nde} GT (à l'heure)	570
Japon	557
Corée	547
Belgique (Fl.)	543
Nouvelle Zélande	537
Finlande	536
Australie	533
Canada	533
Royaume-Uni	529
Suisse	529
France (ensemble)	517
Autriche	515
Danemark	514
Islande	514
Lichtenstein	514
Suède	510
Irlande	503
Moyenne OCDE	500
Norvège	499
Tchéquie	498
États-Unis	493
Belgique (Fr.)	491
Allemagne	490
Hongrie	488
2^{nde} pro (à l'heure)	484
Russie	478
Espagne	476
Pologne	470
3^{ème} (1 an de retard)	470
Lettonie	463
Italie	457
Portugal	454
Grèce	447
Luxembourg	446
4^{ème} (2 ans de retard)	422
Mexique	387
Brésil	334

	Score en sciences
2^{nde} GT (à l'heure)	563
Corée	552
Japon	550
Finlande	538
Royaume-Uni	532
Canada	529
Australie	528
Nouvelle Zélande	528
Autriche	519
Belgique (Fl.)	519
Irlande	513
Suède	512
Tchéquie	511
France (ensemble)	500
Norvège	500
Moyenne OCDE	500
États-Unis	499
Hongrie	496
Islande	496
Suisse	496
Espagne	491
Allemagne	487
Pologne	483
Danemark	481
Italie	478
Lichtenstein	476
Belgique (Fr.)	467
Grèce	461
Lettonie	460
Russie	460
Portugal	459
2^{nde} pro (à l'heure)	453
Luxembourg	443
3^{ème} (1 an de retard)	443
Mexique	422
4^{ème} (2 ans de retard)	390
Brésil	375

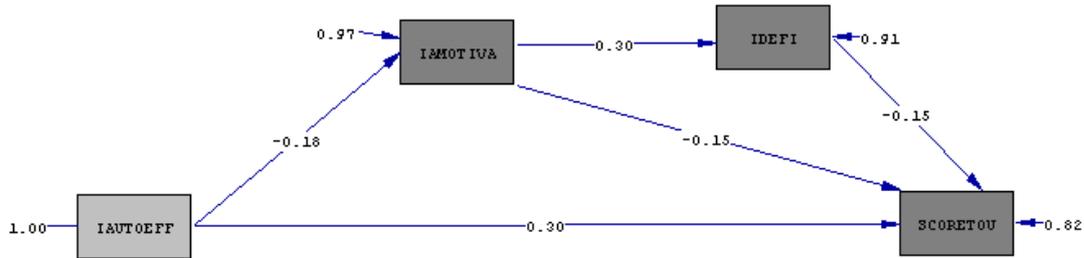
III.2. Résultats des élèves, selon le retard scolaire, en France, en Espagne et en Communauté Française de Belgique pour les mathématiques et les sciences

		répartition	mathématiques		sciences	
			Score moyen	écarts	Score moyen	écarts
France						
ensemble			517		500	
élèves à l'heure		53,3%	561		552	
élèves en retard						
	1 an	36,5%	467	1,1	442	1,1
	2 ans	7,1%	422	1,6	390	1,6
Belgique (Communauté Française)						
ensemble			491		467	
élèves à l'heure		55,4%	545		526	
élèves en retard						
	1 an	34,0%	437	1,4	408	1,4
	2 ans	8,7%	354	2,3	318	2,3
Espagne						
ensemble			476		491	
élèves à l'heure		72,5%	505		521	
élèves en retard						
	1 an	25,3%	410	1,7	423	1,3
	2 ans	2,3%	357	2,3	363	1,9

IV. variables conatives

IV.1. Modèle général à l'école

IV.1.1. Modèle générale des processus motivationnels mis en œuvre sous LISREL



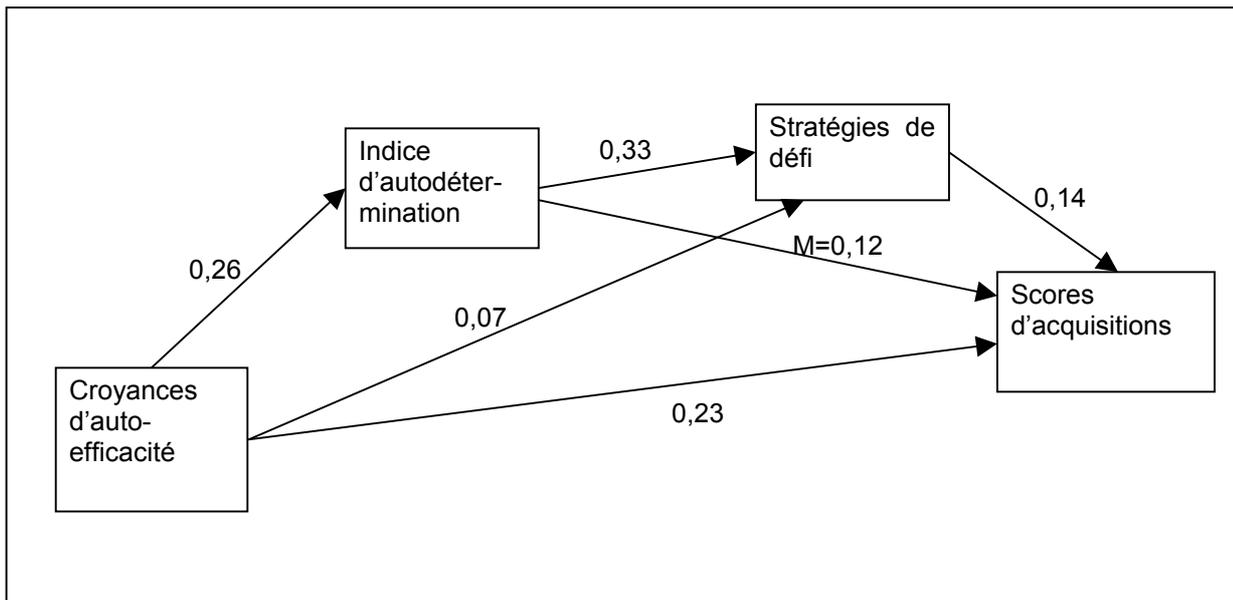
($\chi^2(1)=144.3$ p=.000, GFI=.99, RMR=.048, AGFI=.88).

Tous les coefficients de pistes sont standardisés et significatifs.

Les indices de l'ajustement du modèle aux données sont relativement satisfaisants. Le Chi-carré est significatif toutefois au regard de la taille de l'échantillon (N=6109), cet indicateur n'est pas adapté. Les GFI et le RMR sont acceptables ; cependant, le modèle manque de parcimonie (AGFI=.88). Il ne s'agit pas ici d'affirmer que nous disposons du modèle « vrai » mais bien davantage d'un modèle qui s'adapte aux données et qui est interprétable.

IV.1.2. Le modèle de Pascal Bressoux (2004)

Ces résultats sont conformes à ceux de Bressoux (2004) qui a simulé, au moyen d'une analyse en piste causale, les processus motivationnels liés aux acquisitions scolaires. Les variables du modèle ne sont pas tout à fait similaires à celles employées dans notre étude et la modélisation s'entend ici à caractéristiques individuelles données (contrôle des variables socio-démographiques). L'auteur présente les résultats ci-après.



Toutes les relations représentées dans le graphique sont significatives ($p < 0,0001$),

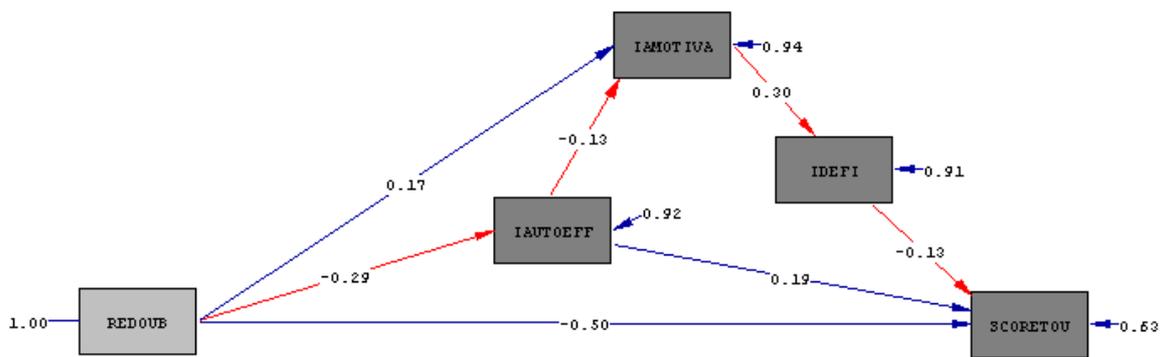
IV.1.3. Lien avec le retard scolaire

Matrice de corrélation (Pearson, polysérielle) entre les trois variables conatives, le score global en fin de CM2 et le redoublement

	défi	autoefficacité	amotivation	score
défi	1.00			
autoefficacité	-0.09	1.00		
amotivation	0.30	-0.18	1.00	
score	-0.24	0.34	-0.25	1.00
redoublement	0.18	-0.29	0.20	-0.57

Les corrélations sont toutes significatives au seuil de .05

Modèle mis en oeuvre sous LISREL :



$(\chi^2 (3)=271.93 p=.000, GFI=.99, RMR=.05, AGFI=.91).$

IV.2. l'Autoefficacité

Les résultats des analyses effectuées montrent que ce questionnaire possède des niveaux de fidélité et de validité acceptable. Concernant la fidélité, le coefficient de consistance interne est de .79 . En terme de validité : une analyse en composantes principales montre que les corrélations entre les cinq questions tendent à être expliquées par deux facteurs statistiques, le second ayant une valeur propre de 1.05. Cependant, nous avons pris le parti de créer un score factoriel à partir du premier facteur qui explique à lui seul 54.6 % de la variance et dont les saturations sont toutes supérieures à .70.

Matrice des probabilités associées au test de comparaison de moyennes nettes deux à deux basé sur la statistique d'écart studentisé.

	Aucun	CP	CE1	CE2	CM1
CP	<.0001				
CE1	<.0001	0.39			
CE2	0.10	0.26	0.58		
CM1	0.01	0.97	0.57	0.38	
CM2	0.93	0.0098	0.0405	0.25	0.06

IV.3. la Motivation

IV.3.1. Validité et structure des dimensions portant sur la motivation

Les résultats des analyses effectuées montrent que ce questionnaire possède des niveaux de fidélité et de validité corrects. Concernant la fidélité, les coefficients de consistance interne sont relativement élevés (.76 amotivation, .72 externe, .76 intégrée, .84 intrinsèque, .81 introjectée).

En terme de validité : une analyse factorielle effectuée sur l'ensemble des données recueillies montre que les items sélectionnés satureront effectivement 5 facteurs statistiques correspondant aux 5 formes de motivation théoriquement postulées (voir ci-dessous).

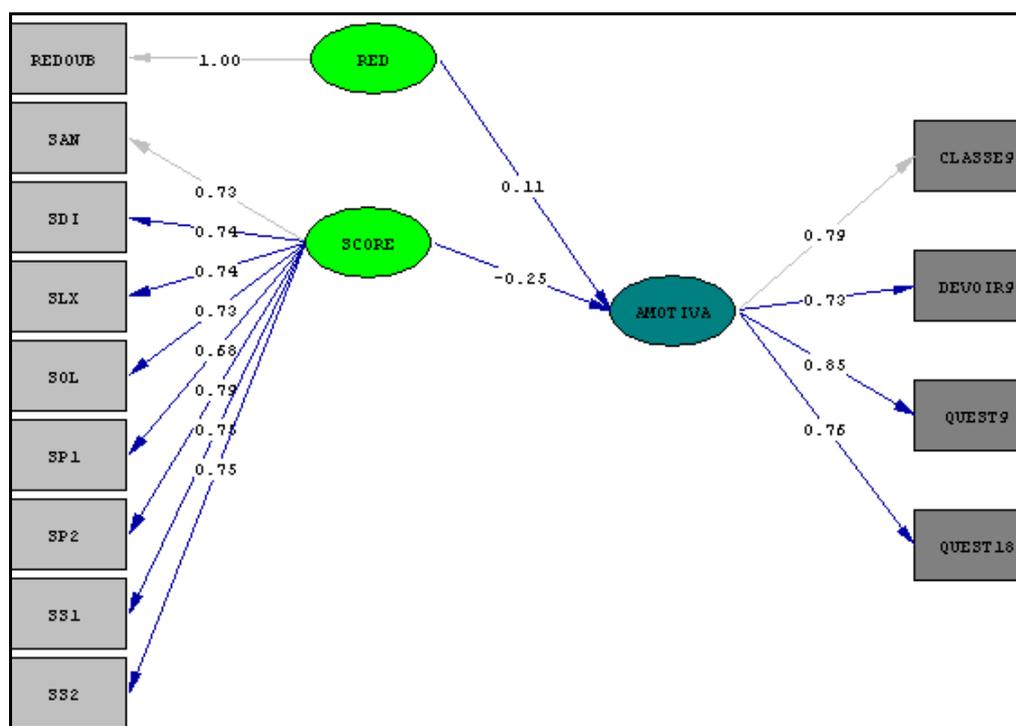
aspects	items	dimensions				
		1	2	3	4	5
amotivation	CLASSE9 DEVOIR9 QUEST9 QUEST18				0.68 0.51 0.79 0.67	
régulation introjectée	CLASSE4 QUEST2 DEVOIR2 QUEST13 DEVOIR4 QUEST14		0.64 0.47 0.55 0.66 0.68 0.81			
motivation intrinsèque	CLASSE5 DEVOIR3 QUEST6 CLASSE7 DEVOIR7 QUEST3	0.27 0.35 0.74		0.52 0.32 0.84 0.46 0.78		
régulation intégrée	QUEST12 CLASSE3 DEVOIR5 QUEST5 CLASSE8 DEVOIR8 QUEST7 QUEST15	0.41 0.70 0.72 0.22 0.60 0.69 0.35 0.39		0.21		
régulation externe	CLASSE1 QUEST8 QUEST17 CLASSE6 DEVOIR6 QUEST4 QUEST10		0.24	0.23		0.46 0.32 0.34 0.72 0.49 0.64 0.44

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance.

Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.

Les saturations inférieures ou égales à .20 ne sont pas présentées

IV.3.2. Modèle en structure de covariances relatif à l'amotivation



$\chi^2 (1)=144.3$ $p=.000$, GFI=.99, RMR=.048, AGFI=.88.

IV.3.3. Différences selon le moment du redoublement

Matrice des probabilités associées au test de comparaison de moyennes d'amotivation nettes deux à deux basé sur la statistique d'écart studentisé

	Aucun	CP	CE1	CE2	CM1
CP	<.0001				
CE1	0.0167	0.09			
CE2	0.26	0.19	0.87		
CM1	0.0236	0.99	0.29	0.32	
CM2	0.60	0.0516	0.44	0.64	0.15

IV.4. Les dimensions retenues au collège

L'évaluation s'est appuyée sur une sélection de 8 dimensions composées de 22 questions. Une analyse factorielle exploratoire a été conduite afin d'interroger l'organisation des items. Une procédure de décision (tableau n°12) basée sur des indicateurs d'ajustements pour une analyse factorielle en maximum de vraisemblance (différences des Chi-carré et du Root Mean Square Error of Approximation) montre qu'une structure en 8 facteurs est adaptée à la matrice de covariance observée.

Table de décision du nombre de facteurs

Facteurs	Chi2	Df	P	DChi2	Ddf	PD	RMSEA
0	143553	561	0				0.194
1	110679	527	0	32874	34	0	0.176
2	76502	494	0	34177	33	0	0.151
3	47692	462	0	28810	32	0	0.123
4	30939	431	0	16752	31	0	0.102
5	22049	401	0	8890	30	0	0.089
6	15223	372	0	6827	29	0	0.077
7	8994	344	0	6229	28	0	0.061
8	5445	317	0	3549	27	0	0.049
9	4099	291	0	1346	26	0	0.044
10	2884	266	0	1215	25	0	0.038

Le tableau ci-dessous présente la fidélité des échelles ainsi que la matrice des saturations issue d'une analyse factorielle en maximum de vraisemblance après rotation oblique (promax). Nous observons une bonne adéquation entre les variables théoriques et les facteurs statistiques extraits. Au regard de ce résultat des scores factoriels ont été calculés pour chacune de ces dimensions.

Coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) et matrice des saturations après rotation oblique (les saturations inférieures à |.20| n'apparaissent pas)

	Alpha	Items	Facteurs							
dimensions			1	2	3	4	5	6	7	8
anx_soc		Q36	0.94							
		Q46	0.95							
		Q51	0.75							
		Q59	0.74							
décevoir		Q32				0.64				
		Q38				0.85				
		Q47				0.89				
		Q58				0.74				
échec		Q30								0.70
		Q41		0.23						0.62
		Q52								0.70
		Q60								0.48
estim_global		Q35							0.57	
		Q42							0.68	
		Q50							0.70	
		Q64							0.56	
motiv_scol		Q13		-0.59						0.24
		Q2		0.67						
		Q20		0.65						
		Q23		0.74						
		Q27		0.66						
		Q9		0.34				0.29		
perf_scol		Q17			0.68					
		Q25			0.67				0.22	
		Q28			-0.96					
		Q5			-0.92					
plaisir		Q1					0.78			
		Q16					0.84			
		Q22					-0.81			
		Q7					-0.68			
séparation		Q37						0.47		
		Q44						0.43		
		Q54						0.84		
		Q61						0.88		

IV.5. Matrices des probabilités associées au test de comparaison de moyennes des dimensions nettes deux à deux basé sur la statistique d'écart studentisé

anx_soc	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	<.0001				
4EME	<.0001	0.92			
5EME	0.0005	0.93	0.99		
6EME	0.002	0.56	0.48	0.54	
PRIM	0.14	0.0175	0.0083	0.0289	0.10

décevoir	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	<.0001				
4EME	<.0001	0.29			
5EME	0.0215	0.15	0.57		
6EME	0.08	0.0252	0.19	0.55	
PRIM	0.12	0.0023	0.0419	0.28	0.64

échec	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	<.0001				
4EME	<.0001	0.48			
5EME	0.51	0.0137	0.054		
6EME	0.0002	0.68	0.80	0.0408	
PRIM	<.0001	0.60	0.18	0.0016	0.33

estim_global	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	0.22				
4EME	0.01	0.14			
5EME	0.03	0.35	0.74		
6EME	0.01	0.27	0.78	0.94	
PRIM	<.0001	0.17	0.83	0.86	0.91

motiv_scol	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	0.01				
4EME	<.0001	0.01			
5EME	<.0001	0.09	0.49		
6EME	0.008	0.50	0.04	0.28	
PRIM	0.12	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001

perf_scol	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	<.0001				
4EME	<.0001	<.0001			
5EME	<.0001	<.0001	0.59		
6EME	<.0001	<.0001	0.10	0.37	
PRIM	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.006

plaisir	NRED	3EME	4EME	5EME	6EME
3EME	<.0001				
4EME	<.0001	0.17			
5EME	<.0001	0.14	0.73		
6EME	<.0001	0.79	0.11	0.09	
PRIM	0.03	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001