



UNITÉ DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE
DES SYSTÈMES PÉDAGOGIQUES

DÉPARTEMENT DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE

LE REDOUBLEMENT : UN GAGE DE REUSSITE ?

*REVUE DE LITTÉRATURE ET
ÉTUDE D'UNE VOLÉE D'ÉLÈVES VAUDOIS*

Karine Daepfen



Septembre 2007

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation et de la Jeunesse.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

© URSP 2007
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
Route du Signal 11 – 1014 Lausanne
wwwo.dfj.vd.ch/ursp

ISBN 2-607-02034-4
Imprimé en Suisse

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE I : REVUE DE LITTÉRATURE	7
I. LES INDICATEURS	7
1.1 Les taux de redoublement	7
<i>Hors de nos frontières</i>	7
<i>En Suisse et dans le canton de Vaud</i>	8
<i>Les pays qui pratiquent la promotion automatique : l'exemple du Danemark</i>	9
1.2 Le coût du redoublement	9
II. LES RECHERCHES	10
2.1 Les causes du redoublement	10
<i>Les causes individuelles</i>	10
<i>Les causes environnementales</i>	11
<i>Les causes structurelles et pédagogiques</i>	12
<i>Le caractère aléatoire</i>	13
2.2 L'efficacité du redoublement	13
<i>Les différentes méthodes d'analyse</i>	13
<i>La méthode sans groupe contrôle</i>	13
<i>La méthode avec groupe contrôle</i>	14
<i>L'efficacité pour qui ?</i>	16
<i>Le maintien</i>	16
<i>Conclusion</i>	17
2.3 Les conséquences du redoublement	18
<i>Les conséquences psychologiques</i>	18
<i>Les conséquences sur le parcours scolaire</i>	18
2.4 Les représentations des acteurs	19
<i>Les représentations des enseignants</i>	19
<i>Les représentations des parents</i>	21
<i>Les représentations des enfants</i>	23
III. LES ALTERNATIVES	23
<i>Dans le canton de Vaud</i>	23
<i>Trois exemples d'intervention</i>	24
<i>Les autres pistes</i>	25
<i>Conclusion</i>	26
IV. DISCUSSION	26
4.1 L'efficacité	27
4.2 Les enseignants	27
4.3 La suppression du redoublement	28
4.4 La troisième voie	29

PARTIE II : SUIVI DE COHORTE	31
I. INTRODUCTION ET QUESTIONS DE RECHERCHE	31
II. MÉTHODE	33
2.1 Etude de cohorte	33
2.2 Limites et apports	33
2.3 Elèves exclus	34
2.4 Caractéristiques des élèves inclus	36
2.5 Age à l'entrée du premier degré	36
2.6 Définition du redoublement	37
III. LES RÉSULTATS	38
3.1 Résultats généraux	38
3.1.1 Taux de redoublement par degré	38
3.1.2 Taux de redoublants par filière	41
3.1.3 Saut de classe	42
3.2 Comparaisons entre redoublants de différents degrés et comparaisons entre redoublants et non-redoublants	45
3.3 Comparaisons entre différents sous-groupes d'élèves	53
3.4 Parcours scolaires de la cohorte	57
3.4.1 Parcours possibles	57
3.4.2 Localisation des élèves	58
3.4.3 Comparaison entre redoublants et non-redoublants	62
3.4.4 Comparaison entre différents groupes selon le sexe, l'âge, la langue maternelle et la nationalité	64
3.5 Classes à effectif réduit	68
3.6 Classes spéciales	76
3.7 Réorientations	80
3.8 Retards	85
3.8.1 Comparaison entre l'âge à l'entrée du 1 ^{er} et du 5 ^e degré	85
3.8.2 Relation entre âge d'entrée du 5 ^e degré et filières	86
3.8.3 Accès au 7 ^e et au 9 ^e degré	87
3.8.4 Temps pour l'obtention du certificat	90
SYNTHÈSE ET CONCLUSION	93
1. PRINCIPAUX RÉSULTATS DU SUIVI DE COHORTE	93
2. DEUX TYPES DE REDOUBLEMENT	94
3. RECOMMANDATIONS	96
3.1 Recommandations issues de la littérature	96
3.2 Recommandations issues de la recherche	98
4. EN CONCLUSION	100
5. LA SUITE	100
LISTES DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	103
GLOSSAIRE	107
BIBLIOGRAPHIE	109

INTRODUCTION

Au début du siècle dernier, un des buts importants de l'école républicaine était de permettre à tous les individus de prendre part à la société. Il était important que les élèves restent le plus longtemps possible à l'école pour acquérir la culture indispensable à leur insertion sociale. Le fléau de l'époque était le manque d'assiduité des élèves, obligés de travailler pour aider leur famille. L'école secondaire n'étant accessible qu'à une minorité favorisée, le redoublement semble s'être instauré pour répondre à ce besoin de maintenir les élèves à l'école. En effet, en permettant la mise à niveau de ceux qui éprouvaient des difficultés à suivre l'enseignement dispensé, il évitait leur éviction précoce de l'école. Aujourd'hui, dans nos pays développés, le défi de l'accès à la scolarité pour tous est réalisé, mais il reste encore à démocratiser la réussite scolaire.

La lutte contre l'échec scolaire remonte aux années soixante. A cette époque, la notion d'échec passe d'une problématique de cas individuels à une problématique de sociologie de l'éducation. Mais, c'est surtout depuis le début des années nonante que les milieux de l'éducation s'alarment du retard accumulé par les élèves au primaire et du nombre élevé d'abandons scolaires. L'échec scolaire devient alors un sujet phare, dont sont amplement discutées les causes et les conséquences. Le système éducatif se trouve ébranlé par les critiques relatives à son incapacité de remplir sa mission de promotion de tous les élèves et de préservation de l'égalité des chances. Le redoublement, utilisé pour homogénéiser les élèves – ramenant les différences observées à des différences de niveau – et pour conserver des exigences d'enseignement élevées, est montré du doigt. Le doute s'imisce : le redoublement est-il un remède contre l'échec scolaire ou en partie à l'origine de cet échec ? Les études se multiplient, portant d'abord sur l'ampleur du redoublement, puis sur ses causes, son efficacité, ses effets sur les élèves et la représentation qu'en ont les acteurs concernés.

La première partie de ce rapport s'intéresse aux résultats de ces études. Il s'agit d'une revue de littérature qui se veut un reflet, non exhaustif, des recherches importantes sur les différents thèmes autour du redoublement. Elle est l'assise théorique et vient en préambule à une deuxième partie qui est une recherche quantitative analysant les effets du redoublement sur la scolarité des élèves du canton de Vaud. Cette étude suit, sur 9 années, une volée d'élèves du canton de Vaud entrés en première pri-

naire en 1995. Elle permet d'obtenir une photographie de ce que représente le redoublement en termes quantitatifs : combien y a-t-il de redoublants ? de doubles redoublants ? quels sont les degrés les plus redoublés ? etc. Elle donne également des informations sur la suite de la scolarité des élèves en comparant celle des redoublants à celle des non-redoublants et répond aux questions suivantes : les filières suivies par les uns et les autres sont-elles les mêmes ? combien dénombre-t-on de passages en classes spéciales pour ces deux groupes ? vers quelle scolarité post-obligatoire se dirigent-ils ? etc.

PARTIE I : REVUE DE LITTÉRATURE

I. LES INDICATEURS

1.1 Les taux de redoublement

Le taux de redoublement est, selon la définition de l'UNESCO, la proportion d'élèves qui s'inscrivent dans la même année ou niveau d'étude que l'année précédente, exprimée en pourcentage de l'ensemble des effectifs scolarisés dans l'année d'étude dans laquelle la décision a été prise. Pour certains, il constitue un « remarquable indicateur des performances des systèmes éducatifs et un instrument de mesure de l'efficacité interne de l'allocation des ressources » (Eisemon, 1997), tout en ne restant « qu'un symptôme de problèmes dont les causes se situent ailleurs » (Allal, 1992).

Hors de nos frontières

Les politiques concernant le redoublement diffèrent considérablement d'un endroit de la planète à l'autre, ce qui explique des taux de redoublement fort divergents. Les plus grands utilisateurs de redoublements se rencontrent principalement en Afrique Centrale, mais également dans quelques pays d'Amérique latine et d'Asie du Sud. Les estimations faites pour l'UNESCO font état d'un taux de redoublement au primaire de 25% pour le Togo, le Congo et le Cameroun. Le Brésil fait également redoubler un enfant sur quatre au primaire, de même que le Népal. Ces forts taux de redoublement, reflets d'un échec scolaire important, suggèrent un problème de qualité des systèmes éducatifs dans ces pays. Il faut toutefois nuancer ce propos puisqu'il peut arriver que des élèves à bon potentiel scolaire redoubtent pour se donner de meilleures chances de réussite aux examens d'accès à l'enseignement secondaire (ceci concerne traditionnellement les pays africains) ou que des élèves redoubtent parce que l'école qu'ils fréquentent ne propose pas d'enseignement à un niveau plus avancé (ceci concerne les zones rurales). Tous les pays en développement n'ont pas des taux de redoublement au primaire si élevés, certains pratiquent même la promotion automatique (la Bolivie). Les taux de redoublement au secondaire sont plus difficiles à discuter étant donné que le taux d'accès à ce niveau est très bas dans les pays mentionnés; néanmoins, ils semblent suivre le même schéma que ceux du primaire.

Les pays développés hors Europe ont recours au redoublement lorsque l'élève présente des lacunes par rapport aux objectifs du programme ou lorsqu'il manque de maturité; le taux de redoublement y avoisine les 5%. C'est le cas pour les Etats-Unis, le Canada, ou encore la Corée du Sud.

L'Europe peut grossièrement être scindée en quatre, en fonction du niveau des taux de redoublement. Il faut relever que ces taux ne reflètent pas forcément la politique de redoublement des pays puisque certains pays, qui autorisent le redoublement seulement en fin de cycle, peuvent avoir des taux plus élevés que d'autres qui autorisent le redoublement à la fin de chaque année. Parmi les grands utilisateurs, on trouve la Belgique et le Portugal (respectivement 16% et 14% en primaire en 2002). Ils sont suivis par la France et la Suisse dont les taux oscillent respectivement autour de 5% et de 3%. Les pays comme l'Allemagne, l'Italie ou l'Espagne ont fait du redoublement une mesure exceptionnelle, puisqu'elle n'est utilisée que pour environ 1% des élèves. Il reste le cas particulier des pays qui ont complètement aboli le redoublement et pratiquent la promotion automatique; nous leur consacrons un paragraphe plus loin. Il s'agit globalement des pays du Nord : la Scandinavie, le Danemark, le Royaume-Uni et l'Islande. D'une manière générale, les taux de redoublement en Europe sont orientés à la baisse depuis quelques années, fruit d'une volonté politique. Conséquence de cette tendance, les taux de retard¹ diminuent massivement. Ils se situaient entre 30 et 40% dans les années 80 en France et en Belgique, à la fin du primaire, ils sont en dessous de la barre des 20% aujourd'hui.

En Suisse et dans le canton de Vaud

La Suisse présente un taux de redoublement à l'école obligatoire de 2.5% (dont 1.9% de redoublants au primaire et 3.7% au secondaire). Le canton de Vaud est le second canton plus grand utilisateur de redoublements après le canton d'Argovie : 4.0% de redoublants en 2004-05, dont 3.5% au primaire, 1.0% au cycle de transition et 6.4% au secondaire. Son taux global est trois fois plus élevé que celui du canton d'Uri qui utilise le moins le redoublement en Suisse (source : Office Fédéral de la Statistique). La mise en place des cycles de deux ans au primaire, qui empêchent le redoublement en fin de première année du cycle, n'a pas permis de faire baisser les taux. D'abord, parce qu'au premier cycle pri-

1 Le taux de retard est la proportion d'élèves dont l'âge réel est supérieur à l'âge théorique du degré fréquenté, en pourcentage de l'ensemble des effectifs scolarisés dans l'année d'étude considérée (UNESCO, 1998). Le retard est, globalement, la conséquence des redoublements qui se sont produits au cours de tous les degrés.

maire les redoublements « économisés » en première année sont largement reportés en deuxième année et, ensuite, parce qu'au deuxième cycle primaire le redoublement a toujours cours en milieu de cycle. Par contre, les redoublements ont quasiment disparu au cycle de transition depuis la généralisation de ce cycle qui s'accompagne d'une interdiction de redoubler aussi bien en fin de 5^e que de 6^e année, avant l'orientation en filières. C'est peut-être ce qui explique la forte hausse du taux de redoublement en 7^e année à cette période; il a depuis légèrement diminué. En 8^e et en 9^e année, on note une baisse irrégulière mais visible des taux de redoublement depuis 10 ans. La tendance générale est à la baisse.

Les pays qui pratiquent la promotion automatique : l'exemple du Danemark

Parmi les différences importantes avec le système suisse, notons d'abord que le Danemark dispose d'une structure préscolaire, facultative, qui s'adresse aux enfants âgés de 3 à 7 ans. Dès 7 ans, l'élève entre dans la Folkeskole² qui propose une continuité éducative durant toute la scolarité obligatoire, sans rupture entre primaire et secondaire inférieur. Certains enseignants suivent les élèves pendant toute leur scolarité. Les notes n'apparaissent pas avant la 8^e année. Enfin, contrairement au système suisse qui sépare les élèves dans trois filières à partir de la 7^e année, donc à 13 ans, la première orientation n'intervient qu'à 16 ans, après la Folkeskole. Le passage d'une classe à l'autre est automatique et l'accès au post-obligatoire est ouvert sans condition. Les élèves en difficulté ne sont pas séparés de leurs camarades de classe régulière et bénéficient d'aide externe de la part d'un personnel spécialisé, psychologues ou orthophonistes par exemple (EURYDICE, 1994).

1.2 Le coût du redoublement

Le redoublement a un coût non négligeable; c'est d'ailleurs un facteur de plus en plus cité par les partisans de l'abandon du redoublement qui estiment que cet argent pourrait être mieux utilisé, notamment en agissant préventivement auprès des élèves en difficulté. Ce coût a été estimé à 2.3 milliards d'euros en France, pour la scolarité obligatoire, et à près de 200 millions de francs pour la Suisse (source : Office Fédéral de la Statistique). En Belgique francophone, une étude prédit que les coûts de l'enseignement diminueraient de 10% si le redoublement était supprimé (IRES, 1992).

2 Littéralement « école du peuple ».

II. LES RECHERCHES

2.1 Les causes du redoublement

Les enseignants interrogés sur les causes attribuables à la décision du redoublement évoquent pour 60% des causes imputables à l'élève (causes individuelles), à 27% des causes liées au milieu familial (causes environnementales) et à 13% liées au système éducatif (causes structurelles et pédagogiques) (Leboulanger, 1995).

Les causes individuelles

Parmi les causes relatives à l'élève lui-même, on peut distinguer celles sur lesquelles l'élève n'a pas de prise (il s'agit essentiellement de variables individuelles comme, par exemple, le sexe) et celles sur lesquelles il peut avoir une influence (comme, par exemple, l'assiduité au travail).

Parmi les variables individuelles, on trouve donc le sexe : il apparaît clairement que les décisions de redoublement touchent davantage les garçons. L'âge de l'élève est également un facteur qui a une influence. En France, par exemple, il a été montré que les élèves qui commencent leur première année d'école à l'âge « normal » seront 6.1% à redoubler cette année s'ils sont nés en début d'année contre 11.6% s'ils sont nés en fin d'année. Par contre, il ne semble y avoir aucune relation systématique entre le redoublement et la nationalité ou la langue maternelle (Seibel, 1984; Allal, 1992; Leboulanger, 1995; Troncin, 2001).

Les causes les plus fréquentes liées aux mauvaises performances de l'élève peuvent être classées en trois grandes catégories : le manque de travail, les limitations intellectuelles et le manque de maturité. Une étude américaine insiste sur l'importance des résultats en lecture dans les petites classes : à la fin de la première année primaire, 70% des redoublements seraient attribuables à des problèmes de lecture et à des difficultés globales (Andrews, Buonomo & Borzykowski, 1986).

Le comportement de l'élève est aussi un critère important, cité par un enseignant sur deux. D'après une étude française, si 50% des élèves doublants de 6^e et de 5^e (respectivement 6^e et 7^e dans le canton de Vaud) ont une attitude en classe jugée « normale », les 50 autres pour cent ont un comportement agité (17%), instable (15%) ou amorphe (18%). Concernant l'attitude face au travail, les redoublants sont considérés à 9% comme travailleurs, à 39% comme faisant certains efforts, à 39% comme peu moti-

vés et à 12% comme inintéressés. Les jugements sont nettement plus négatifs pour les garçons que pour les filles (Leboulanger, 1995). Une autre étude française conclut même qu'« il y a lieu de penser que les élèves du groupe de redoublement sont perçus comme des élèves plus faibles principalement à cause de leurs comportements puisque, au plan du rendement, on ne trouve pas de différence avec le groupe à faible rendement [mais promus] » (Tardif, 2004).

Les causes environnementales

Cette catégorie recouvre les problèmes affectifs ou familiaux (sur lesquels on a peu d'information), le manque d'aide, le milieu socioculturel.

Les décisions de redoublement touchent davantage les élèves d'origine sociale défavorisée. Dans les années 80, en France, le taux de redoublement en première année primaire était de 29.9% chez les salariés agricoles ou de 22.5% chez les ouvriers spécialisés contre 4.4% chez les cadres moyens ou 2.4% chez les cadres supérieurs et professions libérales (Seibel, 1984). Ces taux ont une influence directe sur le retard scolaire. Duthoit (1990) note que « peu fréquent, voire exceptionnel, chez les enfants d'enseignants et, dans une moindre mesure, parmi les enfants de cadres supérieurs et professions libérales, le retard scolaire à l'entrée du collège [équivalent 6^e] grandit pour les autres catégories sociales : il touche un enfant de cadre moyen sur cinq, près d'un tiers des enfants d'agriculteurs, artisans et employés, la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés. [...]. Les grands retards [égaux ou supérieurs à 2 ans], dont on sait combien ils compromettent l'avenir des enfants, sont inexistantes pour les catégories les plus favorisées, un enfant sur 100, mais touchent un enfant d'ouvrier non qualifié sur six » (Duthoit, 1990). Ces grandes différences trouvent leur explication dans le fait que les enfants issus de classes sociales favorisées sont davantage guidés, aidés, stimulés par leur famille dans leur parcours scolaire. De plus, ces parents, mieux informés et plus actifs lors des décisions, sont mieux armés pour remettre en question la parole d'une équipe pédagogique. C'est également ce que souligne Tardif pour qui il ne fait pas de doute que « les variables ayant le plus grand pouvoir discriminant sont l'attitude et l'engagement du parent ». En effet, sa recherche met en évidence la possibilité « que ce soit l'habileté des parents à défendre efficacement leur enfant qui détermine le redoublement ou non de ce dernier » (Tardif, 2004).

Les causes structurelles et pédagogiques

D'une manière générale, les critères entrant dans cette catégorie se rapportent à la sélectivité plus ou moins grande du système scolaire, aux méthodes d'enseignement plus ou moins appropriées, aux programmes plus ou moins difficiles.

Certaines recherches ont évalué précisément l'effet de différentes composantes du système sur le redoublement. Ainsi, la préscolarisation pourrait être un élément important puisque « les parts de redoublants s'échelonnent dans des proportions inverses et d'autant plus élevées que la préscolarisation est plus faible » (Seibel, 1984). Pour cette même étude, l'effet taille de la classe ne jouerait pas de rôle, tandis que pour une autre « être scolarisé dans une classe dont l'effectif est majoré de cinq unités diminue la probabilité d'être maintenu de 7% au CE1³ [= 2P] et de 3% au CM1⁴ [= 4P] » (Troncin, 2001). Le même auteur conclut que « être scolarisé dans un cours multiple [à plusieurs degrés] diminue la probabilité d'être maintenu de 5% au CE1 et au CM1 » et que « si un élève faible est scolarisé dans une classe de niveau fort ses « risques » de redoubler s'en trouveront accrus ».

Les particularités individuelles des enseignants jouent également un rôle. Par exemple, les données de l'étude précitée montrent que cinq années supplémentaires d'ancienneté de l'équipe pédagogique dans l'école diminuent la probabilité d'être maintenu de 15% au CE1 et de 17% au CM1. Par contre, au niveau de l'établissement, il n'existe pas de relation significative entre les taux de maintien d'une année scolaire à l'autre, ce qui tendrait à prouver que les variables influentes ne sont pas à trouver dans une politique « consciente et réfléchie » de redoublement de la part des établissements. La représentation des enseignants par rapport au redoublement est un élément important que nous traiterons à part (voir point 2.4, plus loin).

Ce qu'il faut retenir, c'est que le redoublement est présenté, par les enseignants, essentiellement comme la conséquence de résultats scolaires insuffisants puisque la majorité des arguments évoquent des causes liées à des carences cognitives et psychologiques. Les chercheurs mettent en avant le caractère aggravant d'une attitude négative en classe et face au travail.

3 CE1 : cours élémentaire, première année.

4 CM1 : cours moyen, première année.

Le caractère aléatoire

On ne peut pas parler des causes du redoublement sans évoquer un problème que dénoncent de manière récurrente ses détracteurs : le caractère aléatoire du redoublement. Il semble, en effet, que le niveau scolaire des élèves prédit mal la probabilité de redoubler. Des études ont montré que cette probabilité était plus le fait d'un classement : ainsi un élève faible a un risque augmenté de redoubler s'il se trouve dans une classe forte (Grisay 1984; Meuret, 2002). De même, comme vu précédemment, la probabilité diffère d'un enseignant à l'autre, notamment en fonction de son niveau d'exigence. Ainsi, les décisions apparaissent « entachées d'arbitraire » et donc inéquitables (Hutmacher, 1993; Grisay, 1997; Meuret, 2002).

2.2 L'efficacité du redoublement

Les différentes méthodes d'analyse

Avant de passer en revue les résultats concernant l'évaluation de l'efficacité du redoublement, nous allons présenter une description succincte des méthodes utilisées. La méthode la plus fiable, dite méthode expérimentale, est pratiquement impossible à mettre en place, ceci pour des problèmes d'équité. Il s'agirait de désigner de manière aléatoire les redoublants et les promus d'un groupe d'élèves faibles⁵ afin de comparer leurs performances futures. Une approche ressemblante consiste à comparer, dans un groupe d'élèves faibles, ceux qui ont été promus à ceux qui ont redoublé, l'« arbitraire » des décisions de redoublement se rapprochant de la séparation au hasard. Pour rendre les deux groupes le plus comparable possible et éviter les effets médiateurs, on les apparie sur des variables qui pourraient avoir une influence sur le résultat final, comme les performances scolaires, l'âge, le niveau intellectuel, l'origine sociale. La troisième méthode compare les résultats des élèves avant et après leur redoublement. Les effets du redoublement sont évalués mais il n'est, dans ce cas, pas possible de conclure à une efficacité moindre ou meilleure du redoublement par rapport à la promotion.

La méthode sans groupe contrôlé

Bain (1988) a suivi l'évolution des performances scolaires, dans quatre branches principales, des redoublants de 6^e année, à Genève, en 1981-82,

5 En fonction de quoi un élève est-il considéré comme faible ? Qu'est-ce qui mesure le plus justement la faiblesse : les notes des enseignants ou un test national ? Chaque étude pose ses propres critères à ce sujet et cette notion reste relative.

avec comme critère la note moyenne obtenue à la fin de l'année redoublée. Ses conclusions sont que « dans toutes les branches, la majorité n'a guère progressé ou, paradoxalement, a « régressé », obtenant une note inférieure à celle de l'année précédente ». Selon l'auteur, cette efficacité médiocre associe le redoublement à une année perdue, voire dans le pire des cas à un « malmenage scolaire », mais en tout cas pas à une solution pédagogique.

En France, Leboulanger (1995) a testé les performances de 166 redoublants de 6^e année en français et en mathématiques à partir des tests de l'« Evaluation Nationale ». Il ressort que le redoublement a été profitable en français à un élève sur deux, mais seulement à 32% des élèves en mathématiques, les autres n'améliorant pas leurs performances. Vingt-six pour cent des redoublants ont des résultats positifs dans les deux disciplines. D'autre part, l'analyse de la progression individuelle des acquis des élèves redoublants montre un nombre plus important d'élèves en régression que d'élèves en progression. Ces résultats plus que mitigés suggèrent deux conclusions à l'auteure : le redoublement n'est pas un moyen approprié pour combler des lacunes scolaires et, comme Bain, elle s'interroge sur les vertus pédagogiques du redoublement (« un quart d'élèves qui améliorent sensiblement leurs performances, devenues acceptables, suffit-il à justifier le redoublement comme mesure pédagogique ? »).

Shepard et Smith (1989) nuancent ces propos puisqu'ils ont pu observer des effets positifs sur les performances scolaires de l'année doublée et de la suivante, mais ils relativisent en notant que ces effets tendent à disparaître après ce laps de temps. De même, Meuret (2002) confirme que presque toutes les études de ce type (il en a répertorié 114), c'est-à-dire comparant les performances de l'élève, du point de vue cognitif mais également socio-affectif, au moment de la décision de redoublement et un an plus tard, constatent une progression. Peut-on pour autant conclure que l'élève n'a pas perdu son année ? Non, tant qu'on ne sait pas si cet élève aurait également progressé ou pas s'il avait été promu. C'est l'intérêt des recherches – plus lourdes et plus chères – qui intègrent un groupe contrôle, celui des élèves faibles mais promus.

La méthode avec groupe contrôle

Parmi les études francophones, l'étude française de Seibel et l'étude québécoise de Tardif s'attachent à suivre une méthodologie rigoureuse. Le premier a observé l'évolution des résultats pédagogiques des élèves pen-

dant la durée du CP⁶ (équivalent à 1P). Une double interrogation des mêmes élèves, réalisée avec les mêmes épreuves standardisées en français et mathématiques, a eu lieu en juin et en décembre de l'année 1979. L'échantillon comportait 1100 élèves classés en cinq sous-populations : les non-redoublants forts, moyens et faibles, les anciens redoublants (2^e CP → CE1) et les nouveaux redoublants (1^{er} CP → 2^e CP). Son analyse globale montre « une amélioration sensible des résultats obtenus par les élèves de juin à décembre, mais la progression des « non-redoublants faibles » est particulièrement spectaculaire, tandis que celle des deux groupes de « redoublants » est nettement plus faible. Ainsi, du seul point de vue de l'indicateur global de réussite en français ou en mathématiques, le passage en fin de CP vers le CE1 ou le redoublement du CP ne semble pas conduire à des évolutions pédagogiques aussi favorables pour les élèves redoublants que pour les non redoublants (Seibel, 1984).

La recherche de Tardif se compose d'un échantillon de taille plus réduite (190 élèves), mais a l'avantage de suivre les élèves de la maternelle – moment où les premières évaluations ont été réalisées – jusqu'à la 6^e année lorsqu'ils sont âgés de 16 ans. Sa conclusion finale est que le redoublement n'a pas été bénéfique aux élèves sur le plan de leur rendement, et qu'il a été inefficace ou même nuisible en ce qui concerne leur adaptation, ceci malgré une année supplémentaire de maturation par rapport aux élèves du groupe contrôle (Tardif, 2004).

Parmi les études anglo-saxonnes, citons les conclusions de trois d'entre elles, parmi les plus connues : Jackson (1975) conseille la promotion pour les élèves jugés insuffisants qui, selon lui, permet des progrès plus conséquents que le redoublement et une meilleure adaptation sociale et affective. Holmes et Matthews (1984 & Holmes, 1989) ont sélectionné les meilleures recherches américaines sur le redoublement – une soixantaine parmi 650 – qui comparaient redoublants et promus. Les résultats de toutes ces recherches ont été synthétisés dans une méta-analyse⁷. Ils aboutissent à la conclusion que, dans l'ensemble, les élèves promus progressent davantage que ceux qui ont redoublé. Les progrès ont été mesurés dans douze dimensions. Le seul résultat positif pour les redoublants concerne l'estime de soi; les résultats les plus négatifs concernent les apprentissages scolaires et toutes les autres dimensions socio-affectives.

6 CP : cours préparatoire.

7 Une méta-analyse est une méthode quantitative qui combine les résultats de plusieurs études indépendantes et en synthétise les conclusions. En réunissant un nombre important d'observations, elle permet un gain de puissance statistique par rapport aux études individuelles, une meilleure précision de l'ampleur de l'effet et une vue globale de la situation appréciable en cas d'informations abondantes et parfois discordantes.

Les auteurs concluent : « Ceux qui continuent à faire redoubler les élèves le font en dépit de l'accumulation de preuves issues de recherches montrant que la probabilité d'effets négatifs du redoublement l'emporte nettement sur les effets positifs. » Enfin, Shepard et Smith (1989) jugent négatifs les effets d'un redoublement pour cause d'immaturation – ces élèves utilisant alors moins leur potentiel que ceux qui passent au niveau supérieur – et proposent de favoriser la promotion de ce type d'élèves.

L'efficacité pour qui ?

A la suite de Bain, on peut se demander si le redoublement est plus favorable à un certain type d'élèves. Plusieurs auteurs se sont attelés à répondre à cette question et les conclusions convergent : il est difficile de prédire, parmi les élèves présentant des difficultés, lesquels tireront le plus de bénéfice d'un redoublement et lesquels en pâtiront. Des variables telles que le sexe, la situation familiale, le profil (travailleur, motivé, etc.), l'âge d'entrée en première primaire, le retard scolaire ont été prises en compte sans grand succès. Bain conclut tout de même que « dans l'ensemble, nous [constatons] que les élèves bénéficiaient peu du redoublement; on s'aperçoit que ce risque est encore plus grand lorsqu'ils appartiennent à un milieu social défavorisé et lorsque leurs difficultés sont relativement générales » (Bain, 1988).

Il y a-t-il un degré plus adéquat pour redoubler ? Là encore les conclusions restent prudentes et les tendances sont mêmes contradictoires. Ainsi, certains estiment qu'il est préférable de redoubler dans les premières années de scolarisation que dans les classes plus avancées, que les progrès sont alors plus conséquents (Elligett & Tocco, 1983). Pour d'autres, à l'inverse, le redoublement précoce est spécialement perturbant et démobilisateur (*L'Ecole Vaudoise en Mutation*, 2000).

Le maintien

Avec l'introduction des cycles en primaire et en transition, il est légitime de se demander si le maintien, c'est-à-dire le parcours du cycle en trois ans, présente une efficacité différente de celle du redoublement. En France, Ernst *et al.* (1994) se sont penchés sur la question et ont trouvé qu'effectivement, les élèves ayant bénéficié d'un cycle en trois ans ont comblé une partie de leur retard. Leur étude présente une limite importante toutefois puisqu'elle ne tient pas compte des progrès faits la troisième année par les élèves qui ont fait le cycle en deux ans. Une année plus tard, analysant les mêmes données, Matteo (1995, cité par Meuret, 2002)

aboutit à la conclusion que les cycles en trois ans ne sont pas plus efficaces que le redoublement. Le risque du maintien en cours de cycle est de le ramener à un simple redoublement. Pour que ce ne soit pas le cas, un projet personnalisé pour l'élève, véritablement adapté à ses besoins et tenant compte de ses acquis, devrait être mis en place, ce qui n'est, pour l'instant, pas prévu par les directives. La pédagogie par cycles doit se donner une vision du parcours de l'élève sur le long terme et une souplesse dans l'organisation du travail, notamment les démarches d'apprentissage, si elle veut répondre à ses objectifs (permettre à chaque élève de progresser à son rythme et favoriser une individualisation des parcours de formation).

Conclusion

Les mauvaises performances scolaires étant l'une des causes principales mises en avant lors de la décision d'un redoublement, il était légitime d'attendre des résultats positifs de cette mesure en termes de réussite scolaire. L'ampleur de cette réussite est décevante puisque, si on peut constater des progrès lors de l'année du redoublement, ces progrès s'avèrent éphémères et inférieurs à ceux des élèves de même rendement, mais promus. Ces résultats sont de nature générale, c'est-à-dire qu'il existe des cas particuliers pour lesquels le redoublement aura été profitable. Toutefois, cela n'empêche pas les chercheurs de mettre en doute les « vertus pédagogiques » du redoublement (Bain, 1988).

On sait, depuis l'évaluation PISA (2000) que, dans les pays qui pratiquent la promotion automatique ou qui autorisent le redoublement de manière exceptionnelle, les élèves ont des compétences en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité obligatoire, plutôt meilleures que dans les autres pays. Le redoublement n'est donc pas garant de succès comme le pensent massivement les enseignants (voir le début du paragraphe 2.4 sur la représentation des enseignants). Leboulanger donne une explication intéressante : « Nous sommes au cœur de cette conception linéaire du développement de l'intelligence qui voudrait que le temps soit la seule variable efficiente, pourvu qu'il soit accompagné de la "bonne volonté" et de l'attention de la personne concernée. Cette illusion quantitative [...] ignore toute analyse véritablement pédagogique des difficultés scolaires des élèves. » (Leboulanger, 1995). Elle est soutenue par Perrenoud qui écrit : « Le redoublement rétablit rarement une situation d'égalité des chances : l'élève qui a redoublé reste souvent plus exposé que les autres à de nouvelles difficultés scolaires. Ce qui n'est pas étonnant : en proposant "plus du même", on ne s'attaque pas aux causes profondes de l'échec, qui

produisent à nouveau les mêmes effets. » (Perrenoud, 1996). Duthoit reproche au système éducatif de sanctionner les différences avec le redoublement plutôt que de les corriger (Duthoit, 1990).

2.3 Les conséquences du redoublement

Les conséquences psychologiques

Quand un redoublement est prononcé, il convient de penser aux effets sur les performances scolaires de l'élève, mais également aux conséquences psychologiques possibles sur l'élève et son entourage. De nombreuses études ont analysé avec précision ce type d'effet et, même si quelques-unes ne trouvent pas d'effets négatifs du redoublement à cet égard, globalement les résultats sont plutôt alarmants. Il ressort que le redoublement peut favoriser des attitudes peu positives envers l'école, entraîner une détérioration de la relation entre les redoublants et leurs enseignants, des effets « démobilisateurs » et une perte de confiance chez certains élèves. Il peut également nuire à ses capacités d'adaptation. La décision du redoublement peut affecter non seulement l'élève mais aussi l'enfant dans sa globalité en lui façonnant une image dévalorisée de lui-même, et ceci à long terme. Cette faible estime de soi se construit en partie à travers le regard des autres et par le fait que les élèves se rendent responsables de leurs résultats insuffisants. Il a été montré que les redoublants perçoivent la représentation de leur(s) enseignant(s) à leur égard comme négative et détériorée, de même que celle de leur entourage familial et de leurs camarades de classe (Leboulanger, 1995; Perrenoud, 1996). « Le statut de "redoublant" existe et est redouté », écrit Troncin. Finlayson (1977) précise néanmoins que les redoublants qui obtiennent de bons résultats scolaires durant l'année où ils redoublent améliorent leur estime d'eux-mêmes. Malgré tout, ils possèdent une estime de soi significativement moins élevée que celle des élèves promus (Plummer, 1987).

Les conséquences sur le parcours scolaire

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que plus l'enfant redouble tôt, plus il est vulnérable pour la suite de son cursus et que ses chances de poursuivre des études longues sont faibles. Parmi les redoublants de CP (= 1P), seulement 8.5% iront en terminale (l'année du baccalauréat) (Martin, 1988). Duthoit (1990) a même montré que le poids des retards scolaires était prépondérant par rapport à l'appartenance sociale, et qu'un enfant d'ouvrier qui ne redouble pas dans le primaire conserve plus de chances de parvenir en terminale que l'enfant de cadre supérieur ayant

redoublé. Seibel (1984) explique que « le début des apprentissages scolaires constitue des phases très cruciales pour l'enfant : les premières difficultés tendent à se cristalliser en un échec scolaire peu à peu cumulatif qui se manifeste d'abord par des retards et des moindres performances individuelles, puis par des phénomènes de rejet, voire d'auto-exclusion, de l'école pour les enfants les plus en porte-à-faux au départ par rapport aux objectifs scolaires à atteindre ».

Duthoit confirme, chiffres à l'appui, que « le déroulement des études primaires préfigure très largement les trajectoires scolaires dans l'enseignement secondaire ». L'accès en terminale est de 88%, respectivement 60% pour les élèves qui entrent en 6^e (= 6^e) en avance ou à l'âge normal, et de 14% et 3% s'ils comptent un an de retard, ou deux ans et plus (Duthoit, 1990). Les chances de devenir lycéen sont fortement compromises après un redoublement à l'école primaire et quasiment inexistantes après deux redoublements.

Ces différences de parcours scolaire pourraient être attribuées à des niveaux de performance non équivalents au départ, mais plusieurs études américaines précisent que les élèves qui ont redoublé sont plus susceptibles, à niveau scolaire égal, de quitter l'école avant la fin de la scolarité secondaire et que le facteur « âge » aurait un poids plus important dans la décision d'abandon que le niveau scolaire même des élèves (Roderick, 1994; , Grissom & Sheppard, 1990). Le redoublement peut ainsi être une entrave aux ambitions et à la poursuite des études et un facteur aggravant des abandons scolaires (Chafe, 1984).

2.4 Les représentations des acteurs

Les représentations des enseignants

Leboulanger a adressé 1000 questionnaires aux enseignants des 25 établissements du département de l'Aube en France. Il se dégage des analyses que 67% des enseignants sont favorables à l'utilisation du redoublement, ce qui traduit, d'après elle, « un attachement profond à l'utilisation du redoublement comme mesure de fonctionnement à tous les niveaux du système éducatif ». Pour 99% des enseignants interrogés, le redoublement est une mesure globalement positive qui devrait permettre une amélioration des compétences, et donc des performances, en comblant les lacunes, en permettant à l'enfant d'acquérir plus de maturité, et en redonnant confiance. Le redoublement est donc considéré de manière unanime « comme un gage de succès futur ». L'auteure, qui dénonce « l'utopie » de

chacune de ces représentations en s'appuyant sur ses résultats de recherche, reproche aux enseignants de se contenter d'une vision à court terme (Leboulanger, 1995).

Pini a conduit une recherche dans le canton de Genève auprès d'une centaine d'enseignants de classes primaires, en 1988-89. Comme l'étude précédente, il a montré que la plupart des enseignants envisagent le redoublement comme une mesure positive, favorable à l'élève, et beaucoup disent qu'ils ne pourraient pas s'en passer. Pini propose plusieurs pistes d'explications pour comprendre ces représentations. La première est que, pour les enseignants, les effets du redoublement sont jugés le plus souvent bénéfiques pour l'élève en difficulté d'apprentissage ou jugé immature sur le plan socio-affectif. La deuxième est que, à l'inverse, le redoublement ne leur semble pas avoir de conséquence véritablement négative sur le plan psychologique, ni sur la poursuite de la scolarité. Enfin, la troisième explication tient au fait que, si l'élève présente des lacunes, le système actuel ne lui permet pas de les rattraper au cours de l'année suivante et que les alternatives réalisables n'existent pas, pour l'instant. Par rapport à cet aspect, Pini relève l'insatisfaction des enseignants vis-à-vis des concepts idéologiques et leur désir d'une approche plus pragmatique des choses. C'est sûrement là une des causes majeures du fossé entre perception du redoublement d'une part par les chercheurs et, d'autre part, par les équipes pédagogiques présentes sur le terrain, et la raison pour laquelle ces dernières ne sont guère informées des études des premiers (Pini, 1991).

L'étude de Troncin auprès de 233 enseignants de CP (= 1P) en 2002-03 valide l'importance de l'aspect pratique. Il a montré que 84% des enseignants interrogés pensent que les élèves comblent leurs lacunes pendant l'année de leur maintien au CP. Ainsi, « le principe même de la répétition d'une année à l'identique n'est pas remis en cause. Il l'est d'autant moins que chaque enseignant a en mémoire un ou plusieurs élèves pour lesquels de réels progrès ont été constatés » (Tardif, 2004). Toutefois, peu d'enseignants ont la possibilité de vérifier la persistance de ces résultats à plus long terme.

Perrenoud rappelle que le choix de l'enseignant n'est pas facile : « Entre le risque d'être accusé de laxisme et le risque d'être suspect d'élitisme et de sévérité excessive, comment choisir ? Entre le risque de pénaliser certains élèves en les faisant redoubler et d'en envoyer d'autres à l'échec plus grave en ne les faisant pas redoubler, comment choisir ? » (Perrenoud, 1996).

Les représentations des parents

• Effets sur l'enfant

La représentation des parents par rapport au redoublement est capitale puisqu'elle va influencer de manière significative les réactions émotionnelles des enfants par rapport à cet événement (Ames & Bates, 1981).

• Implication des parents

La position des parents par rapport au redoublement s'étend sur une échelle qui va de la demande de redoublement jusqu'à l'opposition totale, en passant pas des cas moins extrêmes comme la pleine participation à la décision ou l'acceptation sans discussion d'une décision qui s'est prise sans eux.

A un niveau d'enseignement précoce, les familles concernées par un redoublement sont majoritairement des familles de classes défavorisées qui, selon certains chercheurs, se laisseraient facilement convaincre du moment que la décision émane de l'enseignant. Pour Troncin (qui a interrogé 3389 familles d'enfants de CP par questionnaires au 1^{er} trimestre 2003-04), ces familles « font part explicitement de leur méconnaissance des rouages de l'institution scolaire de manière globale et des mécanismes d'apprentissage de manière spécifique » (Troncin, 2004). Leboulanger déplore qu'à peine un quart des familles soient actives dans le processus d'orientation et elle s'interroge sur le poids qui leur est accordé lors de la prise de décision (Leboulanger, 1995).

• Effets au moment de la décision

De son enquête, Troncin tire qu'un tiers des familles interrogées considèrent qu'un redoublement à ce niveau (équivalent 1P) est grave et très ennuyeux. Malgré cela, elles sont plus d'un tiers à être optimistes et à penser que c'est une opportunité de repartir sur de nouvelles bases, ce qui n'empêche pas des réactions de déception. L'acceptation de la décision ou son refus, selon qu'ils croient ou non aux bienfaits du redoublement, sera décisif pour le déroulement de l'année redoublée. Le chercheur insiste également sur les effets perturbants du redoublement au CP au sein de la famille. Selon lui, ces effets « dépassent le cadre strictement scolaire. Cette expérience conduit les trois quarts des parents à se ré-interroger sur leur rôle de parents » (Troncin, 2004).

• *Effets pendant l'année de redoublement*

Il existe un effet boule-de-neige qui fait que les parents qui se sont sentis impliqués pleinement dans la décision finale vivent plus facilement le redoublement de leur enfant et, on le verra après, ont un taux de satisfaction plus élevé quant à l'effet du redoublement sur l'évolution de leur enfant (Langevin, 1997; Troncin, 2001). Cinquante-six pour cent des parents ont vécu le redoublement de leur enfant facilement ou très facilement, contre 44% difficilement ou très difficilement. Les premiers parlent de soulagement, de nouveau départ, tandis que les seconds évoquent des moments de stress, de tristesse ou d'angoisse (Troncin, 2004).

Troncin a noté un changement d'attitude de la part des parents vis-à-vis du redoublement entre la période où la décision a été prise et celle où le second CP avait commencé depuis moins de trois mois. D'après lui, « cette prise de conscience progressive des effets indésirables liés au redoublement conduit plusieurs parents à s'interroger sur la pertinence d'une telle décision. Deux problèmes pédagogiques se posaient : d'une part la non prise en compte (la prise en compte insuffisante dans le meilleur des cas) des acquis réalisés dans le(s) domaines(s) d'apprentissage le(s) moins déficitaire(s) et, d'autre part, l'apparition relativement rapide des mêmes difficultés ou obstacles dans le(s) domaines(s) d'apprentissage le(s) plus déficitaire(s). » (Troncin, 2004).

• *Effets après l'année de redoublement*

Les chiffres varient d'une étude à l'autre, mais toutes les études montrent un taux de satisfaction élevé de la part des parents. Pour Ames et Bates (1981), 87% des parents considèrent que la décision de faire doubler une année a produit des effets positifs sur leur enfant (sur le plan personnel et social un peu plus que sur celui des résultats scolaires), 89% ne l'ont jamais regretté et 87% prendraient la même décision si c'était à refaire. Chez Langevin (1997), ce sont 64% des parents qui prendraient la même décision si c'était à refaire, tandis que 20% ne s'estiment pas du tout satisfaits des effets du redoublement. L'auteure explique que « les parents satisfaits le sont parce que leur enfant a progressé, a acquis de la maturité et a repris confiance en ses capacités face à ses succès scolaires. Les parents non satisfaits le sont parce que le redoublement n'a aucunement atteint ses objectifs car l'élève n'améliore pas son rendement scolaire et perd motivation et confiance en soi ».

Les représentations des enfants

Troncin s'est entretenu avec 46 élèves de CE1 (équivalent 2P), dont 23 élèves forts et 23 élèves faibles, et 35 redoublants de CP (équivalent 1P). Par rapport à la connaissance du redoublement, sept enfants sur dix savent ce qu'il signifie et qu'il est dû à des performances scolaires insuffisantes. Du point de vue des représentations, un tiers pensent que c'est grave de redoubler et sept sur dix ont une image globalement négative du redoublant. Les réactions des redoublants au moment de la décision sont plutôt angoissées : peur des moqueries, obligation de refaire le même programme et surtout tristesse de perdre ses camarades de classe. Le redoublement fait peu l'objet de discussion à l'école et, dans un cas sur deux, dans le cadre familial. L'auteur souligne que, lorsque le dialogue est présent, les représentations vis-à-vis du redoublement sont clairement plus positives. C'est peut-être ce manque de dialogue qui explique qu'un redoublant sur trois ne connaît pas les causes de son redoublement et donc comprend mal la décision. Ces conditions ne sont pas favorables à faire en sorte que le redoublement soit une mesure constructive (Troncin, 2004).

III. LES ALTERNATIVES

Dans le canton de Vaud

Dans le système actuel du canton de Vaud, si un élève est repéré comme étant en difficulté, l'enseignant peut lui proposer plusieurs types d'aide – dépendant de l'offre propre à l'établissement – comme l'appui intégré en classe, donné par l'enseignant régulier ou la maîtresse d'appui, l'appui individuel ou en petits groupes hors de la classe, l'intégration partielle dans un groupe-ressource ou encore l'intervention d'un spécialiste (psychologue, logopédiste, ...) (Pulzer-Graf, 2004). Malgré ces possibilités existantes, il semble que le redoublement soit souvent proposé à des élèves faibles n'ayant bénéficié d'aucun appui officiel au préalable (Allal, 1992).

Certains auteurs proposent le passage conditionnel comme solution de substitution au redoublement. Le canton de Vaud a introduit, depuis 2000, une promotion équivalente, appelée promotion extraordinaire, qui intervient si « l'insuffisance est peu importante et peut être comblée dans le cadre de l'enseignement du degré suivant ». Il s'est avéré que les promotions extraordinaires, dites sans condition, se sont substituées aux promotions ordinaires plutôt qu'aux redoublements (16% de promotions extraordinaires sans condition en 7^e année, 21% en 8^e, pour la promotion

2004, alors que le taux de redoublement n'a globalement pas diminué). Quant aux promotions sous contrat, elles peinent à trouver preneur (à peine 1% en 7^e et en 8^e année), jugées trop lourdes à mettre en place par les enseignants et difficiles à appliquer dans le suivi (Daepfen, 2005).

Trois exemples d'intervention

Parmi les solutions imaginées pour venir en aide aux enfants en échec scolaire, en voici trois déjà expérimentées sur le terrain.

En France, les RASED, réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, s'adressent aux enfants présentant des difficultés importantes qui risquent de s'installer. Ils proposent trois types d'aides spécifiques :

- un soutien à dominante pédagogique, en amont des apprentissages scolaires, pour aider les élèves à reconstruire leurs moyens d'apprendre et à retrouver une activité cognitive riche de sens;
- une aide à dominante rééducative afin d'aider l'élève à se réconcilier avec sa scolarité, y compris dans des aspects relationnels ou culturels;
- un suivi psychologique pour aider l'enfant à se « re-situer » dans l'école et dans la classe (circulaire du 9 avril 1990).

Au Québec, le plan d'intervention représente un outil complet de prévention et d'intervention. D'après l'orthopédagogue J. Leblanc (2000), « il vise à permettre à l'élève d'évoluer dans ses apprentissages scolaires, à l'amener à élaborer divers moyens et stratégies adaptés à ses besoins, à lui faire atteindre les objectifs du programme et, ainsi, à lui éviter de redoubler une année ». Les buts à atteindre, relatifs au développement et aux apprentissages, sont formulés de façon précise, et à chaque but correspond un ensemble d'objectifs mesurables et observables. En plus des objectifs à travailler, le plan décrit les moyens et les stratégies à utiliser pour les atteindre, les échéanciers, la durée des interventions, les critères de réussite, les étapes de la révision et les personnes intervenantes. Par exemple, un des éléments concrets du plan d'intervention sera « lire un petit livre, en approche individuelle, avec l'aide d'un des parents, 15 minutes par soir à la maison ». Le préalable à l'élaboration d'un tel plan est le recueil et l'analyse des informations nécessaires à une bonne compréhension de la situation de l'élève (points forts, points faibles, besoins, compétences, etc.) et l'étape qui suit l'application du plan est l'évaluation de l'atteinte des objectifs et sa révision après six semaines (sa durée minimale). Le plan d'intervention nécessite la participation active de tout un réseau : l'enfant d'abord, mais également sa famille, son enseignant, la

direction, et l'orthopédagogue. Ce dernier joue le rôle d'organisateur du plan : il propose, organise et supervise les interventions. Il planifie, avec l'aide du réseau, les objectifs et les stratégies rééducatives les plus adéquates pour les atteindre.

Une alternative belge, présentant des points communs avec le plan d'intervention québécois, est l'évaluation-bilan proposée par Grisay (1988). Elle fait également appel à un orthopédagogue qui, après évaluation du niveau d'apprentissage de l'élève, va mettre en place un plan de travail qui sera appliqué en classe ou à la maison. Une partie du programme est la sensibilisation des maîtres à la grande diversité des niveaux d'exigence. Une autre est la création d'un recueil d'épreuves de difficultés calibrées. Ce système semble donner des résultats satisfaisants puisque, dans l'ensemble, les écoles participant à cette recherche ont enregistré une baisse d'environ 8% de leurs redoublements et le nombre d'élèves en difficulté a diminué de plus de 10%.

Les autres pistes

Des enseignants et des chercheurs n'acceptent plus le redoublement comme seule remédiation possible lorsqu'un élève est en difficulté. Ainsi d'autres systèmes sont testés dans tous les pays désireux de proposer des solutions plus efficaces que le redoublement. En vrac, citons l'aide par tutorat, la variation des approches pédagogiques, la classe multi-programmes, la classe intermédiaire de consolidation, les séquences de rattrapage pendant les vacances ou après la classe, les études surveillées. A ces exemples, il faut ajouter toutes les initiatives isolées qui ne sont pas forcément recensées.

Le ministère français de l'Éducation a mobilisé récemment plus de 2000 assistants d'éducation pour l'aide à la lecture, 1300 maîtres supplémentaires qui officient à titre expérimental dans les écoles et a mis en place 482 classes de CP (= 1P) dédoublées. Les évaluations de ses différentes formules seront bientôt connues.

Le lycée François-Villon à Paris a instauré le « redoublement-passerelle » qui s'adresse à des redoublants motivés qui veulent être orientés en 1^{re} S (filiale scientifique du baccalauréat français, la plus prestigieuse). Le travail s'effectue en groupe restreint et le but est d'une part de consolider les bases et, d'autre part, d'anticiper sur le programme de l'année suivante. Cette année de redoublement paraît alors moins fastidieuse et leur permet de prendre la mesure de ce qui les attend (Bobasch, 1995).

Il est important de relever que tous les dispositifs de remédiation ne sont pas des succès. Ainsi, l'utilisation d'un enseignant supplémentaire dans des classes de CE2⁸ à CM2⁹ (équivalent 3^e à 5^e primaire) pour prendre en charge, en petits groupes, les élèves en difficulté, pendant un temps variable, a obtenu des résultats décevants. Les auteurs d'une recherche-action ont ainsi conclu que « seule une prise en charge intensive tout au long du cycle des approfondissements permet à certains élèves de combler en partie leurs lacunes » (Piquée, 2002).

Pour Paul (1996), d'autres voies restent à explorer, par exemple celle de l'évaluation. Une évaluation formative qui permettrait « de mesurer le chemin parcouru sur la route des objectifs et d'estimer la distance à effectuer encore et les moyens, éventuellement modifiés, de parvenir au but ». Un moyen, en somme, d'orienter l'enseignement en fonction du profil de chaque élève. Dans le même ordre d'idée, étant d'avis que « c'est le fonctionnement même de l'école qui génère l'échec », notamment en glorifiant l'excellence, Crahay (2003), invite à « une autre culture de l'évaluation ».

Conclusion

Ces différentes tentatives témoignent que le redoublement n'est pas une fatalité puisque l'on peut observer des taux diminués grâce à certaines actions pédagogiques. Ces actions ciblent les élèves en difficulté, mais également leur enseignant, afin de les aider à ajuster leurs interventions auprès de ces élèves, et des directions d'écoles. Le travail en équipe semble être un élément essentiel à la réussite de la lutte contre l'échec scolaire.

IV. DISCUSSION

Pour les chercheurs, le redoublement est à considérer comme un révélateur de l'échec scolaire, mais en aucun cas comme une arme de lutte contre l'échec. Il souligne certaines faiblesses du système éducatif, comme l'incapacité à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et la diversité de leurs rythmes de progression, et la difficulté d'assurer la promotion de tous dans le respect de l'égalité des chances. Le système doit veiller à réduire autant que possible la prédestination qui pèse sur la réussite scolaire des élèves, et centrer ses efforts sur ceux qui en ont le plus

8 CE2 : cours élémentaire, deuxième année.

9 CM2 : cours moyen, deuxième année.

besoin. C'est, en effet, en luttant contre l'échec scolaire par des mesures positives, et cela de la manière la plus précoce possible, que l'on pourra remettre en cause le redoublement.

4.1 L'efficacité

Les résultats des recherches convergent en indiquant que, pour la majorité des élèves, le redoublement n'a pas les effets bénéfiques escomptés en termes de résultats scolaires, ou alors seulement à très court terme, et qu'il est préférable, à caractéristiques comparables, d'être promu avec remédiation. En effet, le redoublement ne tient pas compte des connaissances que même les élèves faibles ont acquises durant l'année initiale, ni des difficultés spécifiques à chacun, qui vont inmanquablement réapparaître. Il oblige aussi à une cohabitation entre enfants d'âge différent qui peut nuire au bon équilibre de la classe.

La représentation du redoublement, garant d'un certain niveau de l'enseignement et de compétitivité du système éducatif, a également été mise à mal par les résultats des recherches PISA. De même, ses vertus pédagogiques sont largement remises en cause par les chercheurs qui y voient plus une mesure d'orientation, de sélection, voire de sanction. Le système actuel, très normatif, admet peu les différences.

Le redoublement risque d'entraîner une démotivation et une diminution de l'estime de soi de l'élève, une perte sociale causée par le changement de groupe-classe, un effet d'étiquetage et, à terme, l'abandon scolaire au secondaire. Au coût humain s'ajoute un coût financier important; ensemble, ils vont peser lourd dans la balance face aux minces effets bénéfiques observés. Les chercheurs en éducation soutiennent donc que le taux de redoublement peut être fortement diminué sans mettre en danger l'efficacité du système et que, même si chaque enseignant a certainement rencontré dans sa pratique des cas où le redoublement s'est avéré une occasion de respirer avant une reprise réussie de la nouvelle année, cela ne signifie pas pour autant que les ressources sont utilisées efficacement de cette manière. L'idée d'un gaspillage des ressources individuelles, familiales, éducatives et publiques est de plus en plus souvent évoquée dans la littérature.

4.2 Les enseignants

Malgré les études toujours plus nombreuses mettant en évidence l'inefficacité du redoublement, les enseignants restent fermement attachés à

cette mesure. Comment expliquer cette réaction ? Leboulanger donne plusieurs pistes :

- le manque d'informations : les résultats des recherches sont peu connus des enseignants, ce qui a pour conséquence un décalage entre leurs représentations et la pratique;
- les enseignants veulent préserver leur pouvoir de sélection, voire de sanction, depuis longtemps ancré dans les mentalités et dans la pratique;
- le redoublement répond au besoin de compétitivité de notre société et du système éducatif.

A ces possibles raisons, il faut ajouter le fait que le redoublement constitue un phénomène culturellement enraciné dans notre pays, que les mesures visant à diminuer l'hétérogénéité des élèves sont considérées comme naturelles, et que les solutions alternatives pertinentes et assurées de succès n'existent pas.

Les chercheurs ayant participé à des expériences pilotes visant à diminuer le redoublement sont unanimes : toute solution pédagogique ou institutionnelle visant à réduire le redoublement ne peut réussir qu'avec la participation active et convaincue des enseignants.

4.3 La suppression du redoublement

Les auteurs, y compris les fervents détracteurs du redoublement, sont d'accord pour dire que supprimer purement et simplement le redoublement ne résoudrait pas les problèmes d'échecs scolaires, ni d'inégalités d'apprentissage, et risquerait de déstabiliser l'ensemble du système scolaire (Bain, 1988; Perrenoud, 1996). Si le système souhaite réduire les taux de redoublement d'un point de vue pédagogique et pas simplement politique, il faut proposer d'autres mesures que la simple répétition d'une année pour traiter le problème sous-jacent au redoublement, à savoir les difficultés d'apprentissage de certains élèves, et obtenir l'accord et la mobilisation des enseignants.

Perrenoud (1996) fait remarquer que les systèmes d'Europe du Nord qui ont supprimé le redoublement n'ont pas les mêmes valeurs éducatives que celles rencontrées dans nos sociétés. Elles privilégient, d'après lui, le développement de la personne, la socialisation, l'intégration sociale et le respect des différences. Nos cultures s'attacheraient davantage à la performance intellectuelle et à l'appropriation des savoirs, « dans une visée

élitiste, mais aussi dans une visée républicaine, lorsque la démocratie passe par l'accès à l'autonomie intellectuelle et aux savoirs ». Et il ajoute : « Peut-être les cultures méditerranéennes sont-elles aussi beaucoup moins que les cultures nordiques portées à faire confiance aux capacités de développement et de régulation des enfants et des adolescents, et à vouloir assurer aussi bien l'éducation que l'instruction par une prise en charge de chaque instant. »

4.4 La troisième voie

La décision, prônée par les chercheurs, de faire du redoublement une mesure exceptionnelle, destinée à des élèves momentanément perturbés, doit s'accompagner d'une réflexion pour le développement d'autres formes de traitement des différences, une sorte de troisième voie entre redoublement et promotion brute. Des expériences pilotes se développent partout avec, comme point commun, la prise en compte des particularités de chaque élève pour une véritable différenciation de l'action pédagogique (c'est-à-dire s'appuyant sur un diagnostic détaillé des difficultés d'apprentissage) aboutissant à une individualisation des parcours de formation. L'idée n'est plus de donner aux élèves deux fois plus de temps pour refaire à l'identique, mais plus de temps pour faire différemment. Le succès de ces voies alternatives dépend des ressources à disposition, de la facilité de la mise en place sur le terrain et de la capacité des acteurs à modifier leurs représentations sociales et culturelles de la notion d'échec scolaire.

En conclusion, les chercheurs sont quasiment unanimes contre le redoublement. Ils avancent des arguments scientifiques (l'inefficacité du redoublement), économiques (son coût pour la société et pour les parents), géographiques et culturels (des pays proches pratiquent la promotion automatique avec succès), sociologiques (le caractère aléatoire et donc injuste de cette mesure), psychologiques (les effets négatifs sur l'estime de soi) et pédagogiques (le redoublement n'est compatible ni avec la construction continue du développement des compétences ni avec l'application d'une pratique de pédagogie différenciée; ce n'est pas une mesure appropriée à la remédiation. Ils invitent donc école et enseignants à imaginer de nouvelles démarches d'aide aux enfants en difficulté et de lutte contre l'échec scolaire pour que le système scolaire de ce début de millénaire se conçoive innovateur et audacieux.

Le succès n'est jamais définitif. L'échec, parfois.

Bill Parcells

Finding a way to win



PARTIE II : SUIVI DE COHORTE

I. INTRODUCTION ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Les recherches présentées dans la première partie de ce rapport ont montré des effets du redoublement à court terme contraires à ceux qu'on pourrait souhaiter : les élèves redoublants progressent moins vite que des élèves de même niveau de difficultés scolaires mais promus, et les maigres progrès observables s'atténuent très rapidement (Grisay, 1997; Seibel, 1984). A cela, s'ajoutent des effets négatifs sur le plan psychologique : baisse de l'estime de soi, découragement, culpabilité, sentiment d'exclusion (Crahay, 2003; Leboulanger, 1995). Ces mauvais résultats auraient pu interpeller les milieux scolaires et inciter à des changements; or cela n'a pas été le cas. Ce manque de réaction est notamment dû au fait que les enseignants ont, globalement, une opinion positive du redoublement, estimant majoritairement qu'il est bénéfique et qu'il n'a pas d'effets préjudiciables sur la scolarité ultérieure de l'élève (Pini, 1991).

Ces deux points de vue divergents, ceux des chercheurs et ceux des enseignants, favorisent un certain immobilisme. Bien que la réforme scolaire EVM (Ecole vaudoise en mutation) ait fait de la lutte contre l'échec scolaire un de ses principaux chevaux de bataille, préoccupée par le fait que l'échec « perturbe profondément l'enfant et casse durablement sa confiance et son envie d'apprendre »¹⁰, le taux moyen de redoublement dans le canton de Vaud est depuis longtemps plus élevé que le taux suisse (4.0% contre 2.5%, ceci pour la promotion 2005¹¹). Cette politique, qui utilise le redoublement comme outil de remédiation contre l'échec scolaire, diffère beaucoup de celle de certains pays, comme les pays scandinaves ou le Royaume Uni, qui pratiquent la promotion automatique, en ayant mis en place des solutions de substitutions efficaces. En prouvant que l'on peut se passer du redoublement tout en conservant un excellent niveau scolaire moyen (d'après les résultats PISA ou OCDE-CERI), ces pays posent la question de la pertinence du redoublement.

10 (2000). L'Ecole Vaudoise en Mutation. Exposé des motifs et projets de lois modifiant la Loi scolaire du 12 juin 1984 et la Loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur.

11 Les taux de redoublement dans le canton de Vaud sont de 3.5% au primaire, 1.0% au cycle de transition et 6.4% au secondaire contre, respectivement, 1.9%, 1.8% et 3.7% en Suisse. On voit que, si le taux est plus faible dans le canton de Vaud lors du cycle de transition (le redoublement y est normalement interdit), il dépasse largement le taux moyen suisse au primaire et surtout au secondaire.

Le canton de Vaud présente des spécificités scolaires locales qui font qu'il est difficile de transposer directement les résultats d'études ayant eu lieu à l'étranger ou dans un autre canton pour adopter une position claire. Pour pouvoir prendre des mesures, il est nécessaire de faire une étude localement. Le suivi de cohorte que nous présentons ici est l'occasion d'obtenir une photographie et une vision sur 9 années de la réalité de l'école vaudoise.

Les objectifs de cette étude par suivi de cohorte sont de permettre :

- une description dynamique des parcours de formation et des processus d'orientation en identifiant des populations données (les garçons, les allophones, les élèves d'un établissement, etc.);
- un traitement objectif des données par une méthodologie basée sur des faits plutôt qu'uniquement sur des représentations;
- une réflexion locale nécessaire avant toute prise de décision.

Dans notre cas, il s'agit de comparer les parcours scolaires d'élèves d'une même cohorte, les uns ayant redoublé une des années du cursus déjà effectué, les autres étant non redoublants. Cette comparaison permettra une évaluation des conséquences du redoublement sur les parcours scolaires des élèves.

Les principales questions de recherche sont les suivantes :

- existe-t-il un parcours scolaire typique?
- un tel type de parcours est-il associé à des caractéristiques personnelles ?
- le redoublement empêche-t-il ou, au contraire, facilite-t-il l'accès aux filières exigeantes ?
- le redoublement influence-t-il la réussite au certificat de fin de 9^e degré ?
- le redoublement et le passage dans une classe spéciale sont-ils corrélés ?
- le moment où intervient le redoublement joue-t-il un rôle dans la suite du parcours ?

Si le redoublement atteint le but pour lequel il est employé, c'est-à-dire, remettre les élèves à niveau en comblant leurs lacunes, afin de permettre aux élèves de poursuivre leurs études avec bénéfice, il faudrait s'attendre à ne trouver aucune différence entre le devenir scolaire des redoublants et celui des non-redoublants. Si ce n'est pas le cas, la mesure aura été insuf-

fisante, inutile ou peut-être même néfaste, sur le plan pédagogique en tout cas.

II. MÉTHODE

2.1 Etude de cohorte

La méthode que nous avons choisie pour examiner la manière dont survient un redoublement et ses effets sur la suite de la scolarité est l'étude de cohorte dite historique. La période de suivi se base sur des archives et se termine à la date du recueil de données (ici, 2004). L'observation est donc rétrospective. Une cohorte est un groupe de personnes participant à une étude et partageant les mêmes caractéristiques à un moment donné. Dans notre cas, elle est constituée de tous les élèves présents pour la première fois en première primaire lors de l'année scolaire 1995-96, dans un établissement public du canton de Vaud, et dont nous disposons du suivi complet sur 9 ans. Ces informations vont nous permettre de reconstituer le flux des élèves dans les différentes classes à travers le cursus complet de leur scolarité obligatoire. Les données de suivi sont composées, d'une part, des caractéristiques individuelles (sexe, date de naissance, langue maternelle, nationalité) et, d'autre part, des relevés annuels des établissements. Pour chaque élève, nous disposons de son enclassement pour chacune des années scolaires. Cette suite d'informations va nous permettre de conclure à l'existence ou non d'un redoublement, d'un passage en classe spéciale, d'une réorientation, d'une réussite au certificat de fin de 9^e degré. Nous pourrons ainsi observer la façon dont les trajectoires se différencient et apprécier tous les parcours possibles d'une population d'élèves. En scindant le collectif en deux, d'une part les élèves ayant été exposés à un événement particulier (ici le redoublement) et, d'autre part, les autres élèves, nous pourrons, en comparant les deux groupes, vérifier si la présence de cet événement est liée à certaines conditions et estimer ses répercussions sur la trajectoire future.

2.2 Limites et apports

Le problème principal avec les études rétrospectives se rencontre lorsqu'il faut interroger les sujets sur des événements passés; on se trouve alors confronté au problème des biais de déclaration et des biais de mémoire. Notre étude, se basant sur des données mises à jour chaque année par les établissements, évite donc cet écueil. Par contre, elle n'échappe pas aux

risques inhérents au traitement de toute base de données, qui repose sur la qualité des informations enregistrées.

En choisissant de travailler sur la cohorte entière, on évite également des biais d'échantillonnage. Toutefois, le fait de ne conserver que les élèves dont le parcours est complet nous en fait perdre un millier par rapport au collectif initial. Même si les raisons en sont explicables, il convient d'estimer l'effet de cette déperdition sur nos futurs résultats. Les élèves dont nous avons perdu la trace ont déménagé hors du canton de Vaud, ont quitté la Suisse, ou ont intégré une école privée. Le premier cas de figure concerne, *a priori*, tous types d'élèves : un déménagement se décide généralement sans relation directe avec l'éducation. Les départs hors de Suisse sont en partie des retours dans le pays d'origine; ils sont davantage le fait d'élèves allophones. Enfin le placement en école privée peut intervenir pour des raisons philosophiques (les parents n'ont pas les mêmes valeurs que l'école publique et se tournent vers une pédagogie différente, comme, par exemple, celle de l'école Steiner) ou de difficultés scolaires. Il peut aussi être le fruit d'un désaccord entre les parents et l'école, concernant la décision de promotion, notamment lors d'un redoublement ou d'une orientation. Dans ce cas, l'importance de l'échec scolaire dans notre étude serait minimisée. Le nombre d'élèves concernés est toutefois faible¹².

Une autre limite de cette méthode concerne les résultats. En effet, les analyses par établissement ne pourront être réalisées que pour une année scolaire donnée, puisqu'un élève peut changer plusieurs fois d'établissement au cours de sa scolarité.

2.3 Elèves exclus

Parmi les 7231 élèves inscrits en première primaire lors de l'année scolaire 1995-96, dont nous suivons le parcours pendant 9 ans, 6085 élèves présentent des parcours complets, c'est-à-dire des parcours pour lesquels aucune information quant à l'enclassement ne manque entre 1995 et 2003. Pour certaines analyses, nous avons poursuivi l'observation jusqu'à l'année 2004, mais cela n'a été possible que pour une partie des élèves.

Pour 1146 élèves, il manque l'information de l'enclassement pour une année au moins. Ces élèves seront exclus des analyses. Toutefois, il est important d'étudier ces cas, d'une part pour vérifier qu'ils ne sont pas diffé-

¹² Le nombre d'élèves fréquentant des écoles privées est d'environ 3000, soit 4% du total des élèves. Source : Office fédéral de la statistique (Recensement scolaire fédéral).

rents du reste du collectif et, d'autre part, pour voir si des informations intéressantes peuvent en être tirées. En effet, pour certains cas, les données manquantes sont peu nombreuses et permettent malgré tout un suivi.

Répartition des 1146 élèves, selon le nombre d'informations manquantes (une information = une année)

Nb infos manquantes	1	2	3	4	5	6	7	8
Nb élèves	120	108	210	141	133	126	136	172

Il ne peut pas y avoir plus de 8 informations manquantes, puisque l'information pour l'année 95-96 est forcément existante (il s'agit du premier degré primaire).

Répartition des 120 cas où il manque une seule information, selon l'année scolaire concernée

Année manquante	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
Nb de cas	7	2	3	0	1	10	0	97

Parmi les 120 cas où il manque seulement une information, 97 fois il s'agit de la dernière année de scolarité obligatoire (2003-04). Bien que le fichier scolaire de l'Etat de Vaud ne permette pas de différencier les raisons pour lesquelles un élève n'est plus inscrit dans la base de données (passage en école privée, départ du canton ou fin de scolarité obligatoire), cette proportion importante de données manquantes en dernière année laisse penser qu'il peut s'agir d'élèves qui ont arrêté leur scolarité. Dans ce cas, les résultats concernant l'échec scolaire (les abandons) seraient minimisés dans notre étude.

Revenons aux 1146 élèves qui ne seront pas inclus dans les analyses. Malgré la ou les information(s) manquante(s) dans leur parcours, il est possible de mettre en évidence différents cas de figure : l'élève a redoublé une fois ou deux, il a probablement redoublé (à moins qu'il ne soit passé en classe spéciale) ou il n'a probablement pas redoublé. Dans les autres cas, il n'est pas possible de conclure. Des exemples de parcours illustrant ces quatre possibilités sont présentés ci-après (un point = une information manquante).

Un redoublement sûr au moins : concerne 110 cas

Ex : 1P; 2P; 3P; 3P; 4P; . ; . ; . ; .

Un redoublement probable au moins : concerne 38 cas (ou passage en classe spécialisée avec retard)

Ex : 1P; 2P; 3P; . ; . ; 5^e; 6^e; 7^e; 8^e

Probablement pas de redoublement : concerne 134 cas

Ex : 1P; . ; . ; 4P; 5^e; 6^e; 7^e; 8^e; 9^e

Conclusion impossible à propos du redoublement : concerne 864 cas

Ex : 1P; 2P; 3P; . ; . ; . ; . ; . ; .

9.6%, au moins, des élèves exclus de l'étude ont redoublé. Ce chiffre est sous-estimé car il y a certainement des redoublants parmi les trois quarts d'élèves dont nous ne pouvons rien conclure pour cause d'informations lacunaires dans leur parcours. Il est donc probable que les redoublants soient surreprésentés parmi les élèves non pris en compte dans notre suivi de cohorte.

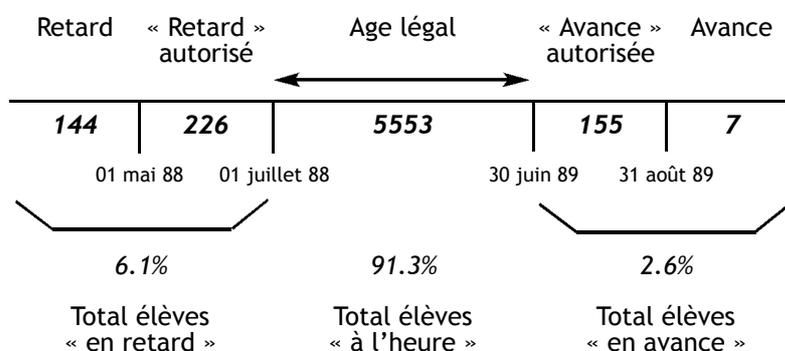
2.4 Caractéristiques des élèves inclus

Notre fichier se compose de 50.6% de filles, de 76.0% de Suisses et de 83.2% d'élèves francophones. L'âge moyen à l'entrée de la première primaire est de 6 ans et demi. Ces caractéristiques diffèrent légèrement, mais pas significativement, de celles de la cohorte complète. Cette dernière comporte 49.4% de filles, 72.8% de Suisses et 80.3% de francophones; l'âge moyen y est de 6 ans et demi. La différence va donc dans le sens d'une surreprésentation, dans notre fichier, des élèves pour lesquels le risque d'échec scolaire est moindre (les filles, les Suisses et les élèves francophones).

2.5 Age à l'entrée du premier degré

En première primaire en 1995-96, il y a déjà des élèves en avance ou en retard : explications (voir graphique ci-contre).

La Loi scolaire du 12 juin 1984 stipule, à l'article 5, que « la scolarité obligatoire commence à l'âge de 6 ans révolus au 30 juin. Toutefois, sur demande écrite des parents, l'admission des enfants nés du 1^{er} mai au 31 août peut être retardée ou avancée d'une année ». Dans notre cohorte, 5553 élèves (91.3%) ont l'âge légal requis en entrant en première primaire, 226 (3.7%) présentent un « retard » de 2 mois au plus, autorisé par la



Loi et 155 (2.5%) présentent une « avance » de 2 mois au plus, autorisée par la Loi. 144 élèves (2.4%) ont un retard de plus de 2 mois qui n'entre pas dans le cadre légal. Il s'agit en majorité d'enfants arrivant de l'étranger avec un niveau scolaire non suffisant, par rapport aux critères vaudois, pour suivre l'enseignement dans le degré correspondant à leur âge, ou d'enfants avec une maîtrise imparfaite du français à qui on donne une année d'accommodation en classe régulière plutôt qu'en classe spéciale. Aucun des 6085 élèves sélectionnés n'a déjà redoublé la première primaire, mais il existe des cas isolés de maintiens au cycle initial. Sept élèves (0.1%) ont plus de 2 mois d'avance, il s'agit d'enfants présentant un test de QI (quotient intellectuel) effectué par un psychologue, attestant d'une capacité intellectuelle précoce. L'âge médian à l'entrée de la 1^{re} P est de 6.53 ans (soit 6 ans et 6 mois environ), l'élève le plus âgé a 8 ans et 7 mois et le plus jeune 5 ans et 5 mois, soit 3 ans et 2 mois d'écart.

Dans notre étude, les élèves dits « en avance » sont nés après le 30 juin 1989 et les élèves dits « en retard » sont nés avant le 1^{er} juillet 1988. Ceux nés entre ces deux dates sont dits « à l'heure ». Pour certaines analyses, nous distinguerons les « retards » autorisés des autres retards.

2.6 Définition du redoublement

Ont été considérés comme des redoublements, dans notre étude, les retenues dans le même degré et – pour le secondaire – dans la même filière. Ainsi un passage en classe à effectif réduit peut être considéré comme un redoublement si le degré est répété (ex : 1^{re} P; 2^{de} P; 2^{de} ER; 3^{de} P; 4^{de} P; etc.). Par contre, une réorientation promotionnelle, c'est-à-dire vers une voie plus exigeante, n'est pas considérée comme un redoublement, même si le degré est refait, car elle signifie une réussite (ex : 7^{ème} VSO; 7^{ème} VSG; 8^{ème} VSG; 9^{ème} VSG). Un chapitre des résultats (chapitre 2.7) est consacré aux redoublements qui accompagnent les réorientations.

III. LES RÉSULTATS

3.1 Résultats généraux

Définitions

Le « taux de redoublants » indique la proportion *d'élèves* qui ont redoublé un degré par rapport au collectif total de la période considérée, tandis que le « taux de redoublement » indique la proportion de *degrés* refaits. Un élève pouvant redoubler plusieurs fois, le taux de redoublement est plus élevé que le taux de redoublants. Les deux concepts seront utilisés dans ce rapport selon que l'on s'intéresse à l'élève (« taux de redoublants ») ou à l'événement (« taux de redoublement »).

Nous nommerons simples redoublants les élèves qui ont redoublé une fois durant leur parcours scolaire obligatoire, doubles redoublants ceux qui ont redoublé deux fois et triple redoublant l'élève qui a redoublé trois fois.

Quand nous parlons de taux de redoublement par degré *de la cohorte des élèves présents en 1P en 1995*, il ne s'agit pas des taux propres à toute la population scolaire vaudoise du degré concerné. Cette distinction est importante puisque, au fur et à mesure de leur avancement dans la scolarité, les élèves de la cohorte vont se disperser et ne plus être représentatifs des élèves d'un degré. Le 9^e degré, par exemple, sera atteint à des moments différents selon les élèves.

En ce qui concerne le secondaire, sont comptabilisés comme redoublements uniquement les degrés refaits dans la même filière ou dans une filière moins exigeante. *Les réorientations à la hausse*, qui s'accompagnent généralement d'un redoublement, ne sont pas prises en compte ici, pas plus que *les raccordements* en fin de 9^e degré, qui sont considérés comme une 10^e année. Le chapitre sur les réorientations est consacré à ce type de redoublement particulier.

3.1.1 Taux de redoublement par degré

Tout au long de la scolarité obligatoire de notre cohorte, il y a 1459 redoublants (soit 24.0% du collectif) pour un total de 1533 redoublements. 1386 élèves redoublent une fois, 72 redoublent 2 fois et un élève redouble 3 fois.

Tableau 1 : Fréquences et taux de redoublement par degré

Degré redoublé	Nombre de redoublements	Taux de redoublement
1P	207	3.4%
2P	132	2.2%
3P	164	2.7%
4P	120	2.0%
Total primaire	623	10.2%
5CYT	15	0.2%
6CYT	32	0.5%
Total cycle de transition	47	0.8%
7 ^e	180	3.0%
8 ^e	310	5.1%
9 ^e	373*	6.1%*
Total secondaire	863*	14.2%*
Total scolarité obligatoire	1533	25.2%

* Valeur sous-estimée car tous les élèves n'ont pas encore atteint le 9^e degré en 2004

Les quatre premiers degrés du primaire ont été effectués avant la réforme EVM (Ecole vaudoise en mutation). Les notions de *cycle* et de *maintien* en fin de cycle n'étaient pas encore d'actualité; c'est la raison pour laquelle les taux de redoublement de fin de 1P et de 3P sont aussi élevés – même plus élevés que ceux de 2P et 4P. Le redoublement du premier degré est le plus fréquent; il intervient généralement quand les compétences de base de la lecture sont insuffisamment maîtrisées. Nous verrons plus loin qu'il concerne une population particulière. Il est suivi de près par le redoublement du 3^e degré. Au total, plus de 9 enfants sur 10 effectuent leur scolarité primaire sans redoubler.

Le cycle de transition, par contre, s'est déroulé dans une nouvelle structure (EVM). Le nouveau Règlement d'application stipule que le maintien en première ou seconde année du cycle de transition doit être une « mesure exceptionnelle (...) prise si l'élève est arrivé récemment d'un autre canton ou de l'étranger ou si sa scolarité a été gravement et durablement pertur-

bée » (art. 33). Cette décision vise à empêcher le redoublement volontaire, demandé par les parents pour obtenir une meilleure orientation, et à garantir une certaine égalité entre les élèves. Elle a pour effet immédiat que les taux de redoublement au CYT sont très bas : respectivement 0.2% et 0.5% au 5^e et au 6^e degré.

Les taux de redoublement au secondaire sont nettement plus élevés, ce qui peut être, pour une part, la contrepartie de l'interdiction de redoublement au CYT. Ils augmentent avec l'approche de la fin de la scolarité obligatoire, certainement pour accroître les chances de réussite de l'élève au certificat de fin de 9^e. Etant donné que les redoublements dans une autre voie ne sont pas intégrés dans ces chiffres, les redoublements de fin de 9^e degré correspondent à des échecs au certificat. 97.3% de ces redoublements se font dans la même filière et 2.7% dans une filière moins exigeante.

Le taux *moyen* de redoublement par degré pour notre cohorte est de 2.6% au primaire, de 0.4% au cycle de transition et de 4.7% au secondaire. Le taux moyen de redoublement par degré pour l'ensemble de la scolarité obligatoire se situe donc autour de 2.8%. Il serait de 3.3% si on tenait compte des réorientations en fin de 7^e degré, chiffre proche du taux moyen de redoublement pour le canton de Vaud en 2003-04 qui était de 3.4% (Stocker, 2004). Si l'on considère l'ensemble de la scolarité obligatoire, cela signifie qu'un enfant sur quatre (24.0% de redoublants) a refait une année ou plus, pour un total de 1533 redoublements (25.2%)¹³.

Les doubles redoublants

Parmi les 72 élèves qui ont redoublé 2 fois,

- 27 ont redoublé 2 fois un degré primaire;
- 2 ont redoublé un degré primaire et un degré du cycle de transition;
- 36 ont redoublé un degré primaire et un degré secondaire;
- 3 ont redoublé un degré du cycle de transition et un degré secondaire;
- 4 ont redoublé 2 fois un degré secondaire.

On peut également noter que, parmi les doubles redoublants, 32 ont refait le premier degré primaire (soit presque 1 cas sur 2). Le 9^e degré n'a jamais été redoublé par un élève double redoublant de la cohorte, pour la

¹³ Un élève pouvant redoubler plusieurs fois, le taux de redoublement est plus élevé que le taux de redoublants.

simple raison qu'ils n'ont pas encore atteint ce degré 10 ans après leur entrée dans la scolarité obligatoire.

Le taux de doubles redoublants est très faible (1.2%). Contrairement à la France, où 6% des élèves sont affectés au moins 2 fois par le redoublement au cours de la scolarité primaire (Troncin, 2001)¹⁴, 0.5% de notre collectif redouble 2 fois durant le primaire ou le cycle de transition. Cette différence s'explique par le fait que, dans notre système, même s'il n'est pas explicitement interdit de redoubler 2 fois (sauf aujourd'hui à l'intérieur de chacun des cycles de deux ans qui ne doivent pas être parcourus en plus de 3 ans), une politique implicite consiste à orienter l'élève en classe de développement ou en classe à effectif réduit plutôt que de lui faire prendre encore une année de retard. Ce point sera développé plus loin.

Une autre explication pourrait être que les acteurs du système sont de plus en plus sensibilisés à ce problème. Les mesures d'appui et les classes particulières font partie des efforts entrepris pour éviter le redoublement et, d'autant plus, les doubles redoublements. Toutefois, la volonté politique de faire diminuer le nombre de classes à effectif réduit risque de s'accompagner d'une augmentation du taux de redoublement.

La suite de la scolarité est généralement difficile pour les doubles redoublants. Nous les avons localisés en 2004-05 : la majorité d'entre eux (47 cas sur 72) étudient dans une filière VSO (dont 44 sont encore au 8^e, voire au 7^e degré), 9 sont en VSG, une élève est en VSB (c'est un cas particulier, car elle a redoublé 2 fois en secondaire, au 7^e et au 8^e degré, pour conserver sa filière), 3 sont en effectif réduit, 3 dans une classe de l'enseignement spécialisé, et enfin 9 ont terminé leur scolarité obligatoire sans certification.

3.1.2 Taux de redoublants par filière

En se positionnant sur l'année scolaire 2003-04, qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire pour les non-redoublants de la cohorte, on obtient, pour chacune des trois filières, le pourcentage de redoublants. On notera que tous les élèves ne sont pas dans le même degré.

Le tableau 2 montre que, proportionnellement, il y a 2 fois plus de redoublants parmi les élèves fréquentant la filière VSO que parmi ceux de VSB (32.9% contre 15.8%). Il indique également que, bien que moins nombreux, les doubles et triples redoublements ne concernent quasiment que les élèves de VSO.

14 La fin de l'école primaire, en France, correspond à la fin du 5^e degré dans le système vaudois.

Tableau 2 : Fréquences et taux de redoublants par filière

Elèves	VSB		VSG		VSO	
	Fréquences	Taux	Fréquences	Taux	Fréquences	Taux
Non-redoublants	1823	84.2%	1549	77.4%	1171	67.1%
Redoublants	342	15.8%	452	22.6%	574	32.9%
<i>Simple redoublants</i>	341	15.8%	443	22.1%	523	30.0%
<i>Doubles redoublants</i>	1	0.0%	9	0.4%	50	2.9%
<i>Triple redoublant</i>	-	-	-	-	1	0.1%
Total	2165	100%	2001	100%	1745	100%

Une question découle de ces résultats : pourquoi la VSO, filière moins exigeante que les deux autres, spécialement créée pour les élèves les plus faibles, offrant plus de souplesse dans les moyens et les méthodes d'apprentissage, encourageant une approche individualisée de l'élève¹⁵, suscite-t-elle tant de redoublements ? En fait, contrairement aux apparences, ce n'est pas la VSO qui génère beaucoup de redoublements mais la VSB. En effet, en ce qui concerne les élèves de VSO, les trois quarts des redoublements interviennent au primaire et au cycle de transition, donc avant d'accéder à la filière secondaire. Seulement 24.3% des redoublements de VSO interviennent à ce niveau secondaire. A titre de comparaison, 3.5% des redoublements qui touchent les élèves de VSB ont eu lieu au primaire ou au cycle de transition, tandis que 96.5% des redoublements sont intervenus au secondaire. Le nombre élevé de redoublements pour les élèves de VSO tient au fait qu'il s'agit d'élèves en difficulté, qui peinent à suivre une scolarité sans à coup. Les élèves de VSB, eux, redoublent pour conserver leur filière. On voit donc que le système en filières engendre un nombre important de redoublements.

3.1.3 Saut de classe

Comme en témoigne le tableau 3, le saut de classe est une mesure très peu utilisée : il concerne 11 élèves sur les 6085 de notre cohorte, soit 0.2%. A ce petit nombre, il convient d'ajouter 7 élèves entrés en 1P avec

¹⁵ Ecole Vaudoise en Mutation. Exposé des motifs.

plus d'avance que les deux mois généralement admis et qui ont donc été avancés au cycle initial, et les élèves qui ont sauté la première primaire, puisqu'ils ne figurent pas dans la cohorte. Toutefois, on voit bien que cette mesure est loin d'être proposée à tous les élèves à haut potentiel du canton puisque ces derniers sont estimés à 2.3% des effectifs totaux de la scolarité obligatoire. Cela peut s'expliquer par le fait que ces élèves ont des difficultés pour lesquelles le saut de classe peut être contre-indiqué (manque de maturité affective, problèmes de socialisation, etc.) (Daepfen, 2003).

En 1995, le saut de classe, en plus d'être considéré comme risqué, était difficile à organiser : il nécessitait au minimum un rapport du psychologue et l'aval du directeur. Depuis l'introduction d'EVM, la mise en place d'un saut de classe est plus facile puisque les cycles primaires s'envisagent en 2 ans, mais aussi en 3 ans ou en 1 an. Toutefois, l'enseignante doit toujours bien préparer l'enfant en anticipant le saut, c'est-à-dire faire avec lui une partie au moins du programme du degré qu'il va manquer. Si l'élève échoue, il peut en subir les conséquences au cycle de transition en étant orienté en VSG; son année d'avance ne l'autorisant pas à redoubler le CYT.

Tableau 3 : Fréquences des sauts de classe par degré

Degré « sauté »	2P	3P	4P	5CYT	6CYT	7 ^e	8 ^e
Nombre d'élèves	4	0	1	0	5	1	0

Les degrés sautés sont plus souvent des degrés de fin de cycle¹⁶, quand l'enseignante a eu du temps pour observer l'élève. Typiquement, pour le 2^e degré, il doit s'agir d'élèves très bons lecteurs. Pour le 6^e degré, les élèves concernés doivent être spécialement doués puisque la Loi scolaire, si elle prévoit un cycle de transition en 3 ans pour des cas très exceptionnels, ne mentionne pas la possibilité d'un parcours du cycle en une année. Les 5 élèves concernés proviennent de 5 établissements différents, on ne peut donc pas évoquer une politique d'établissement.

Sur les 11 élèves avancés, 3 redoubleront par la suite, ce qui explique peut-être le peu de popularité de la mesure. Tous ont, néanmoins, obtenu leur certificat de fin de scolarité obligatoire en voie pré-gymnasiale et sont (sauf un) en école de maturité en 2004.

¹⁶ Même si la notion de cycle n'était pas encore introduite en primaire à l'époque, les enseignantes suivaient généralement déjà leurs élèves pendant 2 années consécutives.

Leurs parcours sont les suivants :

Saut du 2^e degré :

1P; 3P; 4P; 5^e; 6^e; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1; Matu2 (2x)

1P; 3P; 4P; 5^e; 6^e; 7^eVSB; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1

1P; 3P; 4P; 5^e; 6^e; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; 9^eVSB; Matu1

Saut du 4^e degré :

1P; 2P; 3P; 5^e; 6^e; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1; Matu2

Saut du 6^e degré :

1P; 2P; 3P; 4P; 5^e; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1; Matu2 (3x)

1P; 2P; 3P; 4P; 5^e; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1; Autre

1P; 2P; 3P; 4P; 5^e; 7^eVSB; 7^eVSB; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1

Saut du 7^e degré :

1P; 2P; 3P; 4P; 5^e; 6^e; 8^eVSB; 9^eVSB; Matu1; Matu2

Points forts

Le taux moyen de redoublement par degré est de 2.8%. Les redoublements sont rares au cycle de transition (0.4%) et plus nombreux au secondaire (4.7%) qu'au primaire (2.6%).

Les doubles redoublements ne concernent que 72 élèves (1.2%).

Les élèves de 9^e VSO ont redoublé 2 fois plus que ceux de 9^e VSB. Les premiers ont redoublé majoritairement au primaire et au cycle de transition (76% d'entre eux), tandis que les seconds ont redoublé au secondaire (96.5% d'entre eux) pour conserver leur filière.

Le saut de classe est une mesure exceptionnelle, expérimentée par 11 élèves seulement.

3.2 Comparaisons entre redoublants de différents degrés et comparaisons entre redoublants et non-redoublants

Informations pour la lecture des tableaux

Les colonnes des tableaux 4 à 6 correspondent à des premiers redoublements. Par exemple, la colonne « redoublants 7^e » fait référence à tous les élèves qui redoublent *pour la première fois* au 7^e degré.

Nous avons évoqué les taux de redoublement par degré. Nous aimerions maintenant savoir s'il existe des différences, en termes de conséquences sur le cursus futur, selon le moment où le redoublement intervient. Est-ce comparable de redoubler au primaire ou au secondaire, au premier degré ou au deuxième ? Par ailleurs, nous aimerions également évaluer les divergences de parcours entre élèves redoublants et élèves non redoublants.

Les tableaux 4 à 6 vont nous aider à répondre à ces questions. Leurs lignes sont à lire de la manière suivante :

- « Redoubler par la suite » : quel est le risque de redoubler encore lorsque l'on est déjà redoublant, ou de redoubler pour la première fois lorsqu'on est non-redoublant ?
- « Classes spéciales » : quelle proportion d'élèves de cette catégorie (ex : les redoublants de 1P) est passée dans une classe de développement ou une classe d'enseignement spécialisé ?
- « Classes ER » : quelle proportion d'élèves de cette catégorie est passée dans une classe à effectif réduit ?
- « 7^e degré » : parmi les élèves de cette catégorie ayant effectué un 7^e degré¹⁷, quelle proportion se trouvent en filière VSB, VSG, VSO ou en classe ER ?
- « 9^e degré » : parmi les élèves de cette catégorie ayant effectué un 9^e degré, quelle proportion se trouvent en filière VSB, VSG, VSO ou en classe ER ? Pour ceux ayant terminé le 9^e degré, il s'agit également de la filière dans laquelle a été passé le certificat de fin de scolarité obligatoire.

¹⁷ Les élèves n'ayant pas effectué de 7^e degré sont des élèves fréquentant une classe de développement ou une classe d'enseignement spécialisé à la place. Idem pour les élèves n'ayant pas fait de 9^e degré, auxquels il convient d'ajouter les élèves, âgés de 15 ans ou plus, qui ont quitté la scolarité obligatoire avant d'atteindre le 9^e degré.

La répartition des élèves au 8^e degré n'a pas été étudiée pour ne pas surcharger les tableaux. Le 7^e et le 9^e degrés ont été préférés, le premier parce qu'il reflète les décisions d'orientation de fin de 6^e, et le second parce qu'il renseigne sur la voie dans laquelle le certificat est passé.

- « Certificats, etc. » : parmi les élèves de cette catégorie, ayant effectué un 9^e degré, quelle proportion ont obtenu un certificat, une attestation, ont redoublé ou ont été réorientés à la hausse (raccordement) ou à la baisse (catégorie « autres » pour ces trois dernières mesures) ? Et, enfin, pour quelle proportion ne connaît-on pas la promotion de fin de 9^e degré (« inconnu ») ?

Le tableau 4 (p. 47) propose plusieurs lectures possibles. On peut comparer les colonnes des redoublants dans tel degré aux colonnes des non-redoublants dans le degré correspondant. On peut également comparer les colonnes entre redoublants d'un degré différent. Chaque colonne peut être comparée à celle du total des redoublants du primaire, des non-redoublants du primaire ou du total de la cohorte.

Les principales informations tirées du tableau 4, ci-contre, sont les suivantes :

- Le risque de redoubler par la suite est plus important pour un non-redoublant que pour un redoublant. Ce résultat va à l'encontre des mêmes études sur le sujet. Une étude française, par exemple, montre qu'il y a 2 fois plus d'élèves redoublants en collège (équivalent secondaire I) parmi ceux qui ont refait un degré à l'école élémentaire (Leboulanger, 1995). Dans notre cohorte, redoubler « protège » d'un futur redoublement. Par contre, redoubler tôt (au 1^{er} ou 2^e degré) protège moins bien que redoubler plus tard (3^e ou 4^e degré).
- Quel que soit le degré considéré, les redoublants sont plus nombreux à être passés par une classe spéciale ou à effectif réduit que les non-redoublants. La probabilité pour un redoublant de 1P de fréquenter une classe spéciale est proportionnellement 10 fois plus élevée que pour un non-redoublant de 1P. Cette probabilité diminue à mesure que le redoublement intervient plus tard dans la scolarité. Le risque de passer par une classe à effectif réduit à un moment ou à un autre du parcours scolaire est spécialement important chez les redoublants des trois premiers degrés.
- Au 9^e degré, les redoublants des quatre degrés primaires sont enclassés environ 3 fois plus souvent en VSO que les non-redoublants. Ils fréquentent peu la VSG (11.9% en moyenne) et très rarement la VSB (2.2% en moyenne contre 39.7% des non-redoublants primaires). Aucun élève redoublant de 2P n'a été enclassé en VSB au 7^e ou au 9^e

18 Ces résultats sont déduits des lignes « 7^e degré » et « 9^e degré » du tableau 4 ; ils ne sont pas lisibles directement.

Tableau 4 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus des redoublants et des non-redoublants des degrés primaires (en %)

Probabilité ...	Redoublants 1 ^{er} degré (n=207)	Non redoubl. 1 ^{er} degré (n=5878)	Redoublants 2 ^e degré (n=129)	Non redoubl. 2 ^e degré (n=5953)	Redoublants 3 ^e degré (n=153)	Non redoubl. 3 ^e degré (n=5922)	Redoublants 4 ^e degré (n=106)	Non redoubl. 4 ^e degré (n=5966)	Redoublants primaire (n=595)	Non redoubl. primaire (n=5490)	TOTAL (n=6085)
de redoubler par la suite	15.5	21.3	10.1	18.8	7.8	16.4	8.5	14.5	11.1	15.7	
de passer en classe spéciale	35.7	3.7	16.3	4.6	7.8	4.7	6.6	4.7	19.2	3.3	4.8
de passer en classe ER	24.2	3.8	28.7	4.0	20.9	4.1	14.2	4.3	22.5	2.6	4.5
d'être enclassé au 7 ^e degré, en :											
- VSB	3.1	38.0	0	37.9	0.7	38.1	0.9	37.8	1.7	40.6	37.1
- VSG	13.0	31.1	14.4	31.0	11.3	31.2	17.5	30.9	13.7	32.3	30.7
- VSO	78.3	30.3	80.5	30.6	83.4	30.2	78.6	30.7	80.3	26.8	31.6
- ER	5.6	0.5	5.1	0.5	4.6	0.5	1.0	0.6	4.3	0.3	0.6
d'être enclassé au 9 ^e degré, en :											
- VSB	4.0	37.7	0	37.6	0.9	37.7	3.6	37.5	2.2	39.7	37.0
- VSG	12.0	34.3	13.3	34.1	9.7	34.3	13.1	34.1	11.9	35.5	33.8
- VSO	79.2	27.7	81.1	28.0	86.7	27.7	82.1	28.0	82.3	24.7	28.8
- ER	4.8	0.3	5.6	0.3	2.7	0.3	1.2	0.4	3.6	0.1	0.4
d'obtenir en fin de scolarité :											
- un certificat	87.2	93.3	90.0	93.2	88.5	93.3	90.5	93.2	88.8	93.5	93.2
- une attestation	10.4	4.3	7.8	4.4	8.0	4.4	8.3	4.4	8.7	4.1	4.5
- autres	2.4	1.0	2.2	1.0	1.8	1.0	0	1.0	1.7	1.0	1.0
- inconnu	-	1.4	-	1.4	1.8	1.4	1.2	1.4	0.7	1.4	1.4

degré dans cette cohorte. La grande majorité d'entre eux (81.1%) ont passé leur certificat en VSO. Ce résultat, très en faveur de la VSO au détriment de la VSG et surtout de la VSB, se retrouve chez tous les redoublants du primaire, quel que soit le degré répété.

- Le taux d'élèves qui accèdent au 7^e degré est de 89.6% pour les redoublants du primaire, contre 98.3% pour les non-redoublants. Le taux d'accès au 9^e degré chute à 69.2% pour les redoublants du primaire, tandis qu'il reste à 98.0% pour les non-redoublants¹⁸.
- Les redoublants du primaire réussissent moins souvent leur certificat de fin de scolarité que leurs camarades non redoublants (88.8% contre 93.5%). Le taux d'échec au certificat est le plus élevé chez les redoublants de 1P (10.4% sortent avec seulement une attestation). Si on calcule un ratio input/output qui serait ici le nombre d'élèves présents en première primaire ramené au nombre d'élèves certifiés à l'arrivée, on obtient un ratio de 1.13 pour la cohorte entière. Pour obtenir 100 élèves certifiés, il faut donc « injecter » 113 élèves au départ dans le système. Si on considère maintenant le groupe des redoublants de 1P, on obtient un ratio de 1.90. Cent élèves certifiés dans ce groupe nécessitent la présence de 190 élèves au départ, ce qui traduit une certaine inefficacité du système à l'égard de ce groupe d'élèves.

Le tableau 5 reprend les mêmes indicateurs que le tableau 4, mais il s'intéresse aux redoublants du secondaire.

Les résultats du tableau 5 nous montrent que, plus le redoublement intervient tard, plus il concerne un public de bons élèves, même si cela peut paraître paradoxal. Les redoublants de 8^e ou de 9^e degré ne sont généralement pas passés par des classes spéciales (1.1% et 0.5% d'entre eux) et sont majoritairement enclassés dans des filières exigeantes, VSB ou VSG (43.5% de VSB et 46.8% de VSG pour les redoublants de 9^e degré). On peut imaginer que ces élèves redoublent pour conserver leur position dans cette filière, tandis que les élèves de VSO, en échec, vont plus souvent abandonner plutôt que refaire une année.

¹⁸ Ces résultats sont déduits des lignes « 7^e degré » et « 9^e degré » du tableau 4 ; ils ne sont pas lisibles directement.

Tableau 5 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus des redoublants des trois degrés secondaires (en %)

Probabilité...	Redoublants 7 ^e (n=163)	Redoublants 8 ^e (n=283)	Redoublants 9 ^e (n=372)	Redoublants secondaires (n=818)	Total (n=6085)
de passer en classes spéciales	3.7	1.1	0.5	1.3	4.8
de passer en classes ER	5.5	4.6	2.2	3.7	4.5
d'être enclassé au 7 ^e degré en :					
- VSB	35.0	43.1	43.5	41.7	37.1
- VSG	38.7	39.9	46.8	42.8	30.7
- VSO	25.8	16.3	9.1	14.9	31.6
- ER	0.6	0.7	0.5	0.6	0.6
d'être enclassé au 9 ^e degré en :					
- VSB	28.2	39.8	40.6	38.0	37.0
- VSG	40.1	40.9	48.9	44.6	33.8
- VSO	31.7	19.3	9.9	17.1	28.8
- ER	-	-	0.5	0.3	0.4
d'obtenir en fin de scolarité :					
- un certificat	85.9	83.8	87.4	85.9	93.2
- une attestation	9.9	11.6	6.2	8.7	4.5
- autres	2.8	3.1	3.0	3.0	1.0
- inconnu	1.4	1.5	3.5	2.5	1.4

Le tableau 6, ci-après, permet de comparer les conséquences du redoublement sur la suite de la scolarité, selon que celui-ci intervient au primaire, au cycle de transition ou au secondaire¹⁹. Il permet aussi de comparer les élèves qui ont redoublé au moins une fois à ceux qui n'ont pas redoublé.

On remarque immédiatement que la colonne « redoublants » sera difficile à interpréter, car elle recouvre des différences très marquées entre redoublants du primaire, du cycle de transition et du secondaire. Les résultats concernant les redoublants du secondaire sont plus proches de ceux des non-redoublants que de ceux des redoublants considérés ensemble. En comparant redoublants du primaire et redoublants du secondaire, on constate que :

- Les premiers sont 19.2% et 22.5% à passer respectivement en classe spéciale ou à effectif réduit, contre 1.3% et 3.7% pour les seconds.

¹⁹ Bien que le cycle de transition appartienne au secondaire, il a été mis à part afin de relever certaines spécificités possibles. Sont donc considérés sous l'appellation « secondaire » les 7^e, 8^e et 9^e degrés.

- Les premiers voient leur chance d'accéder à une filière exigeante presque inexistante, alors que les seconds sont 41.7% à effectuer une 7^e VSB.
- Le taux d'échec au certificat est équivalent parmi tous les redoublants et nettement plus élevé que chez les non-redoublants.

Tableau 6 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus des redoublants du primaire, du cycle de transition et du secondaire (en %)

Probabilité...	Redoublants primaire (n=595)	Redoublants CYT (n=45)	Redoublants secondaire (n=818)	Redoublants (n=1458)	Non-redoublants (n=4627)	Total (n=6085)
de redoubler par la suite	11.1	6.7	0.5			
de passer en classes spéciales	19.2	2.2	1.3	8.6	3.6	4.8
de passer en classes ER	22.5	13.3	3.7	11.7	2.3	4.5
d'être enclassé au 7 ^e degré en :						
- VSB	1.7	9.1	41.7	25.4	40.7	37.1
- VSG	13.7	47.7	42.8	31.8	30.3	30.7
- VSO	80.3	43.2	14.9	40.8	28.8	31.6
- ER	4.3	-	0.6	2.0	0.2	0.6
d'être enclassé au 9 ^e degré en :						
- VSB	2.2	5.0	38.0	24.9	40.3	37.0
- VSG	11.9	47.5	44.6	33.7	33.8	33.8
- VSO	82.3	47.5	17.1	40.0	25.8	28.8
- ER	3.6	-	0.3	1.4	0.1	0.4
d'obtenir en fin de scolarité :						
- un certificat	88.8	90.0	85.9	87.0	94.8	93.2
- une attestation	8.7	10.0	8.7	8.7	3.3	4.5
- autres	1.7	-	3.0	2.4	0.6	1.0
- inconnu	0.7	-	2.5	1.8	1.3	1.4

Commentaires

Ces trois tableaux riches en résultats suggèrent plusieurs commentaires par rapport au redoublement.

Si un redoublement précoce protège contre un second redoublement, en revanche il est souvent associé à un passage en classe spéciale ou à effectif

réduit. Cela signifie, d'une part, que le redoublement n'a pas suffi à combler les lacunes de ces élèves et, d'autre part, que les classes particulières se substituent à un autre redoublement. Si le nombre de doubles redoublants est faible, c'est parce que le canton de Vaud est doté d'un nombre élevé de classes particulières et offre une alternative au second redoublement. La politique plus intégrative qui est en cours actuellement et qui vise à diminuer le nombre de classes à effectif réduit (et donc à prendre en charge les élèves en difficulté dans la classe régulière) aura peut-être pour conséquence l'augmentation des doubles redoublements.

Les redoublants de primaire ne se comportent pas comme les non-redoublants devant l'orientation puisqu'ils n'ont pratiquement pas accès aux filières les plus exigeantes. Les chances d'avoir accès à l'école de maturité après un redoublement au primaire sont fortement compromises : 18 fois moins élevées que pour un non-redoublant primaire. Où sont les causes et où sont les conséquences ? Redoubler est un signe de faiblesse scolaire, et on peut alors logiquement imaginer que ces élèves n'ont pas les capacités suffisantes pour accéder à une VSB. Dans cette conception, ce n'est pas le redoublement en soit qui empêche l'accès à la VSB, mais les problèmes scolaires dont il est le révélateur. Néanmoins, si le redoublement n'est pas une mesure inadaptée, il s'est en tout cas révélé insuffisant pour remettre les élèves à niveau. Notre étude quantitative ne nous permet pas d'aller plus loin dans les conclusions, contrairement à d'autres auteurs qui affirment que le redoublement constitue « une entrave au processus de scolarisation et un facteur aggravant des abandons scolaires » (Troncin, 2004).

Les résultats du tableau 6 font clairement apparaître qu'un redoublement au primaire et un redoublement au secondaire n'ont pas les mêmes tenants et aboutissants. Ils ne recouvrent pas les mêmes difficultés et ne concernent pas les mêmes élèves. Il faut donc éviter de les amalgamer en parlant de redoublants « en général ».

Points forts

Les redoublants du primaire sont moins nombreux à redoubler par la suite que les non-redoublants du primaire (11.1% contre 15.7%), mais plus nombreux à passer par des classes spéciales (19.2% contre 3.3%) ou à effectif réduit (22.5% contre 2.6%). Ils atteignent moins souvent le 9^e degré (69.2% contre 98.0%) où ils sont plus souvent enclassés en VSO (82.3% contre 24.7%) et moins souvent en VSB (2.2% contre 39.7%). Enfin, ils réussissent moins souvent au certificat de fin de scolarité obligatoire (88.8% contre 93.5%).

Les redoublants du secondaire sont peu nombreux à être passés par des classes spéciales (1.3%) ou à effectif réduit (3.7%); ils fréquentent majoritairement des filières exigeantes (38.0% sont en 9^e VSB et 44.6% en 9^e VSG), mais leur taux de réussite au certificat de fin de scolarité obligatoire est faible (85.9%).

Les redoublants du primaire sont des élèves complètement différents des redoublants du secondaire. Les premiers présentent des difficultés d'apprentissage importantes, les seconds se battent surtout pour l'obtention du certificat dans une filière valorisée.

3.3 Comparaisons entre différents sous-groupes d'élèves

Définitions

Les sous-groupes d'élèves ont été formés grâce aux données d'identification à notre disposition. Les élèves dits « *en avance* » sont les élèves nés après le 30 juin 1989, les élèves dits « *en retard autorisé* » sont nés entre le 1^{er} mai 1988 et le 30 juin 1988, les élèves dits « *en retard non autorisé* » sont nés avant le 30 avril 1988. Les autres élèves sont dits « *à l'heure* »²⁰. Les élèves *allophones* sont ceux dont la langue maternelle n'est pas le français. Les élèves *étrangers* sont ceux qui n'avaient pas la nationalité suisse en première primaire. En effet, les données sur la nationalité ont été recueillies à ce moment et n'ont pas été modifiées, même si un changement est intervenu après coup.

Le tableau 7 (p. 54) présente sensiblement les mêmes indicateurs que les trois tableaux précédents. Une dernière ligne a été ajoutée; il s'agit de la situation de l'élève lors de l'année scolaire 2004-05. Certains fréquentent encore la scolarité obligatoire (« sc. obligatoire ») – ce sont des élèves qui sont en retard –, d'autres sont en classe de maturité, en école de diplôme, en apprentissage, à l'OPTI (Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion) ou dans une situation « autre », qui peut être un emploi fixe ou temporaire, une période de chômage, une année sabbatique ou de perfectionnement linguistique, etc. Les chiffres concernant les élèves fréquentant un apprentissage sont certainement sous-estimés, car la plupart de ceux qui n'ont pas encore terminé la scolarité obligatoire vont choisir ce chemin.

Notre cohorte comporte un nombre équivalent de filles et de garçons. Bien que la littérature scientifique se soit fait largement l'écho des différences de réussite scolaire entre les deux sexes, il est toujours utile de constater que ces différences touchent aussi notre propre système. Ainsi les garçons sont 1.2 fois plus nombreux à redoubler que les filles (26.2% contre 21.8%); cette proportion est respectée pour le primaire et le secondaire. Ils sont également plus nombreux à passer par des classes spéciales ou à effectif réduit (5.9% contre respectivement 3.8% et 3.2%), à être enclassés en VSO (33.2% contre 24.6% au 9^e degré) et à échouer au certificat. De ce fait, ils accumulent plus de retard et restent plus longtemps dans la scolarité obligatoire. Ceux qui sont dans le post-obligatoire en 2004 sont plus souvent en apprentissage que les filles (23.5% contre 11.5%).

²⁰ Pour une définition plus précise des termes « *en avance* », « *à l'heure* » et « *en retard* », se référer au paragraphe 2.5 (« Age à l'entrée du premier degré »).

Tableau 7 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus de différents sous-groupes d'élèves (en %)

Probabilité ...	Garçons (n=3008)	Filles (n=3077)	En avance A l'heure (n=162)	En retard autorisé (n=226)	En retard non autorisé (n=144)	Franco-phones (n=5064)	Allo-phones (n=1021)	Suisses (n=4626)	Etrangers (n=1459)	TOTAL (n=6085)
de redoubler *	26.2	21.8	35.2	16.8	13.2	22.7	30.5	21.5	31.7	24.0
- en primaire	10.6	8.9	17.9	5.3	10.4	7.7	20.2	6.9	19.1	9.8
- au CYT	1.1	0.4	1.9	0.9	0.7	0.8	0.4	0.8	0.6	0.7
- en secondaire	14.5	12.4	15.4	10.6	2.1	14.2	9.9	13.9	12.0	13.5
de passer en classe spéciale	5.9	3.8	1.2	8.8	31.9	3.4	11.7	3.2	9.7	4.8
de passer en classe ER	5.9	3.2	2.5	4.4	20.8	3.8	8.3	3.4	8.8	4.5
d'être enclassé au 7 ^e degré, en :										
- VSB	32.6	41.5	38.3	35.8	7.2	40.0	21.9	41.8	21.5	37.1
- VSG	30.4	30.9	33.3	25.7	15.3	30.9	31.4	31.4	28.2	31.6
- VSO	36.1	27.3	27.8	37.6	74.8	28.5	47.9	26.4	48.9	31.6
- ER	0.9	0.4	0.6	0.9	2.7	0.6	1.1	0.4	1.4	0.6
d'être enclassé au 9 ^e degré, en :										
- VSB	32.3	41.5	40.5	33.5	6.2	39.7	22.4	41.4	22.0	37.0
- VSG	34.0	33.5	35.9	33.0	13.4	34.0	32.7	34.4	31.6	33.8
- VSO	33.2	24.6	23.5	33.0	77.7	26.0	44.2	23.9	45.8	28.8
- ER	0.5	0.3	0.0	0.5	2.7	0.3	0.8	0.3	0.7	0.4
d'obtenir en fin de scolarité :										
- un certificat	91.6	94.6	91.5	89.8	87.5	93.5	91.1	93.4	92.4	93.2
- une attestation	5.7	3.3	3.9	7.8	9.8	4.4	4.8	4.5	4.3	4.5
- autres	1.2	0.8	1.3	0.5	0.9	0.9	1.4	0.9	1.2	1.0
- inconnu	1.5	1.2	3.3	1.9	1.8	1.1	2.7	1.1	2.1	1.4
d'être enclassé en 2004/05 :										
- scol. obligatoire	33.8	30.5	43.8	20.8	22.9	30.9	38.1	29.3	41.0	32.1
- maturité	20.1	29.5	25.3	19.5	4.2	26.9	15.0	28.3	14.1	24.8
- diplôme	3.9	7.6	9.9	6.2	0.7	5.8	5.6	6.1	4.7	5.8
- apprentissage	23.5	11.5	6.8	29.6	18.7	18.2	13.6	18.8	13.2	17.5
- OptII (COFOP)	9.1	12.0	5.6	13.3	25.0	9.9	14.2	9.2	15.0	10.6
- autres	9.6	8.9	8.6	10.6	28.5	8.4	13.5	8.4	12.1	9.3

* Taux de redoublants et pas de redoublement.

Toutes ces différences peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. L'un d'eux est l'influence du comportement sur les décisions de promotion et d'orientation (Felouzis, 1993). Les garçons sont préférentiels par un comportement généralement plus turbulent, et les filles avantagées par une attitude plus calme, plus concentrée et plus participative. Les filles maîtrisent mieux les exigences de l'interaction pédagogique et adoptent plus souvent un comportement de bonne élève, qui correspond aux attentes des enseignants. Un autre facteur concerne les potentialités des garçons, moins scolaires et peu valorisées par le système. Ces derniers seront, par exemple, intéressés par l'actualité mais ennuyés par l'apprentissage par cœur. Les compétences sociales qu'ils amènent de l'extérieur ne sont pas encore suffisamment prises en compte dans l'enseignement.

Les élèves en avance à l'entrée de la première primaire diffèrent peu dans leur orientation en filières des élèves à l'heure. Par contre, ils redoublent plus que les autres (35.2% de redoublants). Ils sont donc encore nombreux à fréquenter la scolarité obligatoire en 2004 (43.8% d'entre eux). Ces élèves sont à risque, notamment au primaire, où le manque de maturité est une cause fréquente de redoublement. Malgré ce taux élevé de redoublants, on voit qu'il s'agit de bons élèves : majoritairement enclassés en VSB, ils sont par la suite nombreux à suivre l'école de maturité ou l'école de diplôme. Peu d'entre eux effectuent un apprentissage ou passent une année à l'OPTI.

Nous avons scindé le groupe des élèves en retard en deux : ceux dont le retard entre dans le cadre de la Loi (« retard » autorisé) et les autres (retard non autorisé). Les premiers font une entrée plus tardive à l'école suite à une décision de leurs parents, tandis que les autres présentent des difficultés (souvent linguistiques). Il s'agit donc de deux groupes différents et les résultats du tableau 7 le montrent bien. Les élèves en « retard » autorisé ont un suivi plus proche de celui des élèves à l'heure que de celui des autres élèves en retard. Ils sont toutefois moins performants, ce qui questionne la volonté de retarder les élèves pour des raisons de maturité.

Les élèves du groupe « retard non autorisé » sont nombreux à passer dans des classes spéciales (31.9%) ou à effectif réduit (20.8%). Trois quarts d'entre eux sont enclassés en VSO et un sur dix échoue au certificat de fin de scolarité. Les deux groupes d'élèves en retard redoublent moins souvent que les autres élèves, sans doute pour éviter d'accentuer leur retard.

Globalement, on remarque qu'être en avance à l'entrée de la première primaire correspond souvent à de bonnes compétences scolaires, mais cette

avance n'apporte pas un gain énorme en termes de cursus par rapport au fait de commencer sa scolarité à l'heure. Par contre, être en retard dès le départ, même si cela ne signifie pas forcément être en échec scolaire, correspond à une moins bonne réussite dans la suite de la scolarité.

Les élèves allophones sont clairement désavantagés par leur maîtrise insuffisante du français, du moins au départ : 20.2% d'entre eux redoublent en primaire contre 7.7% des francophones, 11.7% vont fréquenter une classe spéciale et 8.3% une classe à effectif réduit, contre 3.4% et 3.8%, et seulement 22.4% vont faire une 9^e VSB contre 39.7% pour l'autre groupe. Une fois terminée leur scolarité obligatoire, ils seront plus nombreux à ne pas trouver immédiatement leur voie ou à entrer directement dans le monde professionnel (OPTI et « autres »). Les différences entre Suisses et étrangers vont dans le même sens, puisque cette variable est intimement liée à la précédente. De fortes inégalités résultent donc de la faculté de maîtriser ou non le français. Il y aurait probablement des efforts à fournir au niveau de l'accueil et de l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en Suisse romande.

Points forts

Les garçons, les élèves allophones et les élèves étrangers ont des résultats plus élevés, donc moins bons, en ce qui concerne le taux de redoublement, de passage en classe spéciale ou à effectif réduit, d'enclassement en VSO, d'échec au certificat de fin de scolarité obligatoire que les filles, les élèves francophones et les élèves suisses. Notamment, les élèves allophones sont 20.2% à redoubler au primaire, contre 7.7% des élèves francophones.

Les élèves en avance redoublent davantage que les élèves à l'heure et que les élèves en retard (35.2% contre 24.2% et 15.4%). En revanche, les élèves en retard ont des résultats moins favorables que les autres élèves sur les autres indicateurs (passages en classe spéciale ou à effectif réduit, enclassements en VSO et échecs au certificat de fin de scolarité obligatoire), en particulier les élèves dont le retard n'est pas volontaire. Un début de scolarité précoce paraît être plus profitable à l'enfant.

3.4 Parcours scolaires de la cohorte

Définitions

Nous dirons que les élèves sont dans le degré attendu lorsqu'ils ont eu un parcours sans embûches, et qu'ils n'ont pris ni avance, ni retard *par rapport à leur enclassement en première primaire en 1995*.

Les élèves *en avance par rapport au degré attendu* sont ceux qui ont sauté une classe et les élèves *en retard de 1 an ou plus par rapport au degré attendu* sont ceux qui ont redoublé ou fait un passage par une classe spécialisée.

Les « *hors classe* » sont les élèves en dehors d'une classe régulière, c'est-à-dire qui sont dans une classe à effectif réduit, d'enseignement spécialisé ou de développement. Les « *fin scolarité* » sont les élèves sortis de l'enseignement obligatoire, et les « *post-obligat.* » sont ceux qui fréquentent déjà l'enseignement post-obligatoire (école de maturité, de diplôme, apprentissage, etc.).

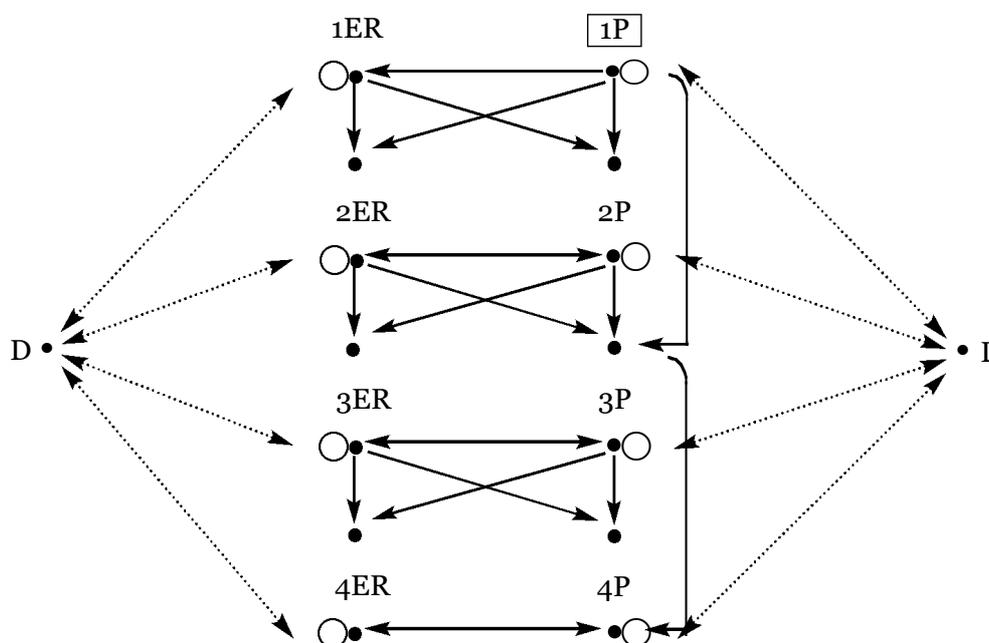
3.4.1 Parcours possibles

Le chemin le plus simple – et idéal – pour parcourir la scolarité obligatoire est celui-ci : 1P; 2P; 3P; 4P; 5CYT; 6CYT; 7^e; 8^e; 9^e.

Ce cursus signifie que l'enfant n'a pas rencontré d'embûches sur son chemin. Il est suivi par 4461 élèves soit les trois quarts (73.3%) du collectif étudié. Le quart des élèves restants se distribue sur des centaines de parcours différents (401, dont plus de la moitié ne concernent qu'un seul élève). Les possibilités de saut de classe, de redoublement, de passage dans une classe à effectif réduit, de développement ou d'enseignement spécialisé, à un moment ou à un autre de la scolarité et pendant un laps de temps plus ou moins long, expliquent cette diversité dans les parcours.

Le schéma 1 (voir p. 58) montre tous les parcours possibles au niveau du primaire. Il illustre bien la complexité des itinéraires, même si tous les itinéraires ne sont pas effectifs.

Schéma 1 : Parcours possibles au primaire



Légende :
 P = primaire,
 ER = effectif réduit,
 D = classe de développement ou d'enseignement spécialisé,
 ○ = redoublement.

3.4.2 Localisation des élèves

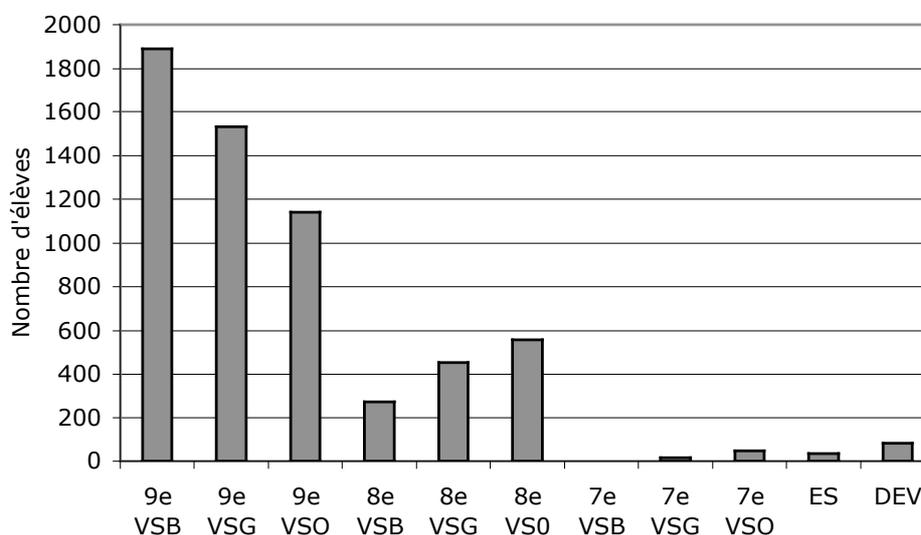
Le tableau 8 montre comment se dispersent les élèves, entre les différentes classes, au fil des années scolaires. Les chiffres surlignés en gris correspondent au nombre d'élèves qui sont dans le degré attendu.

Au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité, les possibilités d'enclassement augmentent et la dispersion des élèves devient chaque année plus grande. S'ils étaient tous dans le même degré au départ, en 1995, l'année suivante ils sont déjà en classés de 6 façons différentes, entre ceux qui ont pris du retard ou de l'avance et ceux qui sont en classe de développement ou à effectif réduit. Finalement, 9 ans plus tard, ils se déploient sur 21 enclassements différents. L'écart est énorme entre les retardataires qui sont encore au 7^e degré et les « rapides » qui sont déjà en deuxième année de maturité.

Tableau 8 : Répartition des élèves entre l'année scolaire 1995-96 et l'année scolaire 2004-05

	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04
1P	6085	190								
1ER		17								
2P		5790	306	2						
2ER		42	19	2						
3P		4	5628	428	15					
3ER			44	28	1					
4P			4	5450	513	24				
4ER				29	23	5	1			
5CYT				6	5313	486	21			
5ER					46	46	12	2		
6CYT					5	5269	509	22	1	
6ER						57	50	10	1	
7VSB						10	2185	161	0	
7VSG							1726	342	17	
7VSO							1377	507	46	3
7ER							12	17	3	
8VSB							9	2080	274	1
8VSG								1599	453	24
8VSO								1172	558	57
8ER							2	15	12	3
9VSB								9	1891	387
9VSG									1531	591
9VSO								1	1141	552
9ER								2	18	7
ES			15	24	34	37	37	33	34	16
DEV		42	69	116	135	151	144	111	81	19
RACC										293
PERF								1	6	
OPTI										625
CHART										14
COFOP										5
Matu.1									8	1506
Matu.2										7
Diplôme										350
Apprent.									4	1062
Fin								1	6	6
Autres										557
Total	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085	6085

Graphique 1 : Enclassements les plus courants des élèves de la cohorte, en 2003-04



Les élèves de VSO avancent moins vite que les autres. Par exemple, en 2003-04, il y a encore 46 élèves en 7^e VSO, alors qu'ils ne sont plus que 17 en VSG et aucun en VSB (le degré attendu étant la 9^e). Le graphique 1 illustre bien ce phénomène : les élèves à l'heure sont plus souvent en VSB et les élèves en retard (7^e et 8^e degré) sont plus souvent en VSO.

Tableau 9 : Répartition des élèves par année scolaire (en %) : résumé

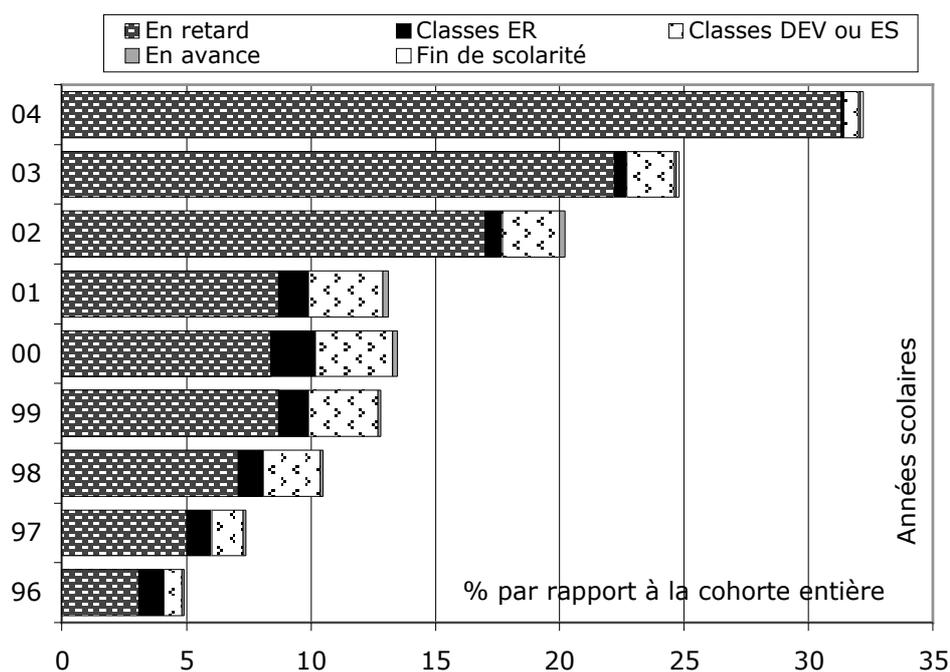
	95	96	97	98	99	00	01	02	03
Avance acquise*	-	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.2	0.2	-
Degré attendu	100	95.2	92.5	89.6	87.3	86.6	86.9	79.7	75.0
Retard acquis*	-	3.1	5.0	7.1	8.7	8.4	8.7	17.0	22.2
Hors classe	-	1.7	2.4	3.3	3.9	4.9	4.2	3.1	2.4
Fin scolarité	-	-	-	-	-	-	-	0.0	0.1
Post-obligat.	-	-	-	-	-	-	-	0.0	0.3
Total (N=6085)	100	100	100	100	100	100	100	100	100

* Avance ou retard acquis après l'enclassement en 1P

Le tableau 9 indique, pour chacune des 9 années de scolarité obligatoire, le pourcentage d'élèves présents dans le degré attendu. Ce chiffre donne une approximation de ce que l'on pourrait appeler le « taux de parcours scolaire sans redoublement ». En 2003-04, à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves ne sont plus que 75% à être dans le degré attendu, c'est-à-dire qu'un quart des élèves ont suivi un parcours particulier.

On voit que les élèves en avance par rapport au degré attendu sont en proportion minimale, quel que soit le moment considéré. Le taux d'élèves hors classe est faible en début et fin de parcours; il atteint 4.9% au maximum en 2000-01, qui correspond à l'année de la décision d'orientation dans les filières (6^e degré). Le taux d'élèves en retard par rapport au degré attendu augmente sans discontinuer jusqu'en 1999. Il connaît une seule diminution en 2000 : le redoublement est interdit au cycle de transition, mais est substitué par des passages en classe spéciale ou à effectif réduit. Il fait un saut en 2002 et 2003 pour se positionner sur des valeurs élevées : respectivement 17.0% et 22.2% d'élèves en retard ces années-là. Cette hausse subite correspond aux réorientations à la hausse en fin de 7^e degré, qui s'accompagnent d'un redoublement et donc d'une année de retard. Les sorties de l'enseignement obligatoire concernent encore peu de monde en 2003; il s'agit soit d'élèves partant sans certificat ou au contraire d'élèves en avance qui sont déjà en école de maturité.

Graphique 2 : Place des élèves quand ils ne sont pas dans le degré attendu



Le graphique 2 ci-dessus met en évidence la place prépondérante du retard scolaire dès lors que l'élève n'est plus dans le degré attendu. La proportion d'élèves en retard augmente de façon irrégulière pour atteindre les 31.3% à la fin de notre suivi, en 2004, après un dernier à-coup correspondant d'une part aux élèves ayant échoué à leur certificat de

fin d'études et qui le tentent à nouveau et, d'autre part, aux élèves qui effectuent un raccordement pour obtenir leur certificat dans une filière plus exigeante.

3.4.3 Comparaison entre redoublants et non-redoublants

Pour comparer la situation des non-redoublants à celle des simples redoublants à la fin de leur scolarité obligatoire, nous nous positionnons en 2003 pour les premiers et en 2004 pour les seconds. De cette manière, on ne tient pas compte de l'année de retard induite par le redoublement.

Tableau 10 : Répartition des élèves simples redoublants et des élèves non redoublants à la fin de leur scolarité obligatoire

	Non-redoublants Situation en 2003-04		Simples redoublants Situation en 2004-05	
	Fréquences	Taux	Fréquences	Taux
Post-obligatoire	18	0.4%	50	3.6%
Degré attendu	4191	90.6%	1199	86.5%
En retard	352	7.6%	26	1.9%
Hors classe	61	1.3%	23	1.7%
Fin de scolarité	4	0.1%	2	0.1%
Autres	-	-	86	6.2%
Total	4626	100%	1386	100%

Il existe des élèves en retard parmi les non-redoublants (7.6% en 2003), ce sont des élèves qui ont perdu une année en étant réorientés à la hausse ou en passant par des classes spéciales. De nouveau, on constate que, parfois, les classes spéciales se substituent au redoublement. Les enseignants peuvent estimer qu'il est préférable de faire passer une certaine catégorie d'élèves par une classe de développement ou d'enseignement spécialisé plutôt que de les faire redoubler. Il peut s'agir d'élèves en échec scolaire qui présentent, en plus, des problèmes de comportement et qui ne bénéficieraient pas d'une répétition du programme.

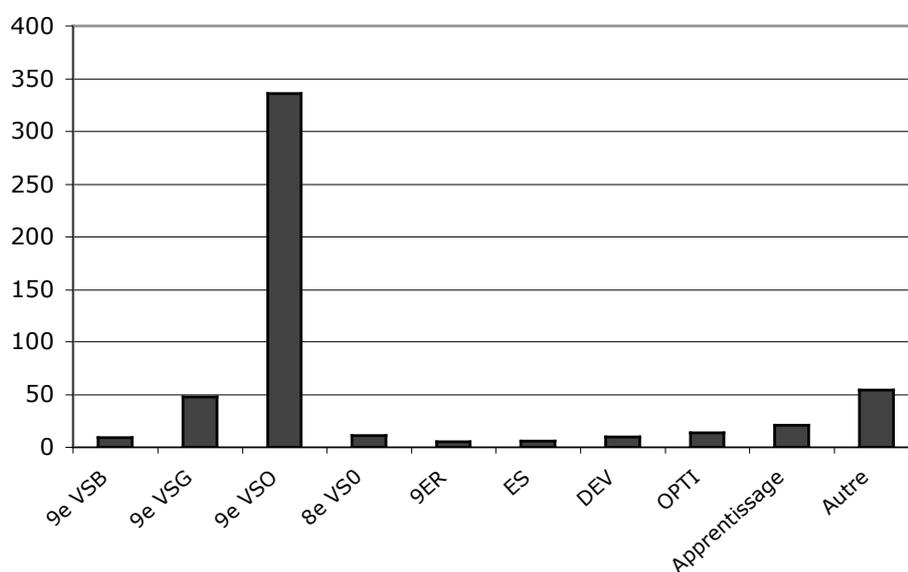
Les simples redoublants sont seulement 1.9% à être en retard (pour rappel, on ne tient pas compte du retard engendré par le redoublement). La raison de ce faible taux est que les élèves en retard sont plus souvent sortis du cursus scolaire régulier. Ils sont soit déjà dans le post-obligatoire pour 3.6% d'entre eux (ils peuvent avoir commencé un apprentissage ou l'OPTI avant l'obtention de leur certificat de fin de 9^e degré), soit dans une situation « autre » pour 6.2% (sur le marché du travail par exemple, mais peut-être aussi en état de décrochage scolaire et d'abandon de leurs études), soit hors classe régulière pour 1.7% (classe spéciale ou à effectif réduit).

Tableau 11: Répartition des élèves non redoublants et des élèves simples redoublants à la fin de leur scolarité obligatoire dans les 3 filières; cas des élèves dans le degré attendu

Filières	Non-redoublants Situation en 2003-04		Simples redoublants Situation en 2004-05	
	Fréquences	Taux	Fréquences	Taux
9 ^e VSB	1731	41.3%	300	25.0%
9 ^e VSG	1353	32.3%	412	34.4%
9 ^e VSO	1107	26.4%	487	40.6%
Total	4191	100%	1199	100%

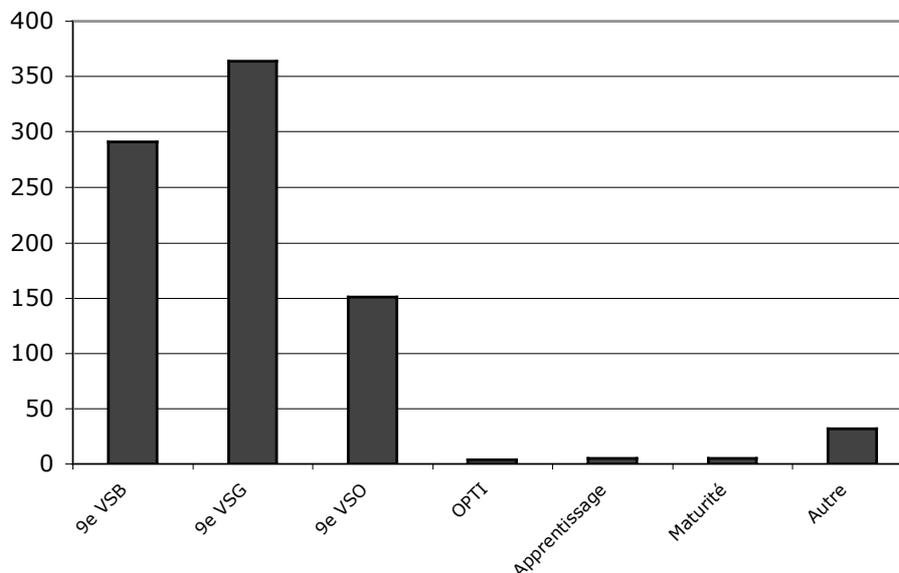
Le tableau 11 s'intéresse aux élèves qui se trouvent dans le degré attendu. Il montre une nouvelle fois que le redoublement ne permet pas de remettre les élèves en échec scolaire sur un pied d'égalité avec les autres élèves, puisqu'ils passent leur certificat plus souvent en VSO (40.6%) que les non-redoublants (26.4%) et moins souvent en VSB (25.0% contre 41.3%).

Graphique 3 : Enclassements les plus courants des élèves simples redoublants du primaire, en 2004-05



Les graphiques 3 et 4 mettent en évidence la différence de situation en fin de scolarité obligatoire des élèves ayant redoublé en primaire ou plus tard. Dans le premier cas, on voit que la classe prépondérante en 2004-05 est la 9^e VSO et que la filière VSB n'est accessible qu'à un nombre très res-

Graphique 4 : Enclassements les plus courants des élèves simples redoublants du cycle de transition et du secondaire, en 2004-05



treint d'élèves. Ils sont plus nombreux à être dans une situation « autre », qu'on imagine préoccupante (recherche d'un emploi ou indécision par rapport à l'avenir) qu'en 9^e VSG. Ils sont plus nombreux que les autres élèves à avoir interrompu leur scolarité avant son terme pour suivre un apprentissage ou une année à l'OPTI.

De leur côté, les redoublants de CYT ou de secondaire terminent bien leur scolarité obligatoire. Ils sont encore nombreux dans le circuit scolaire et la majorité d'entre eux fréquentent une filière exigeante.

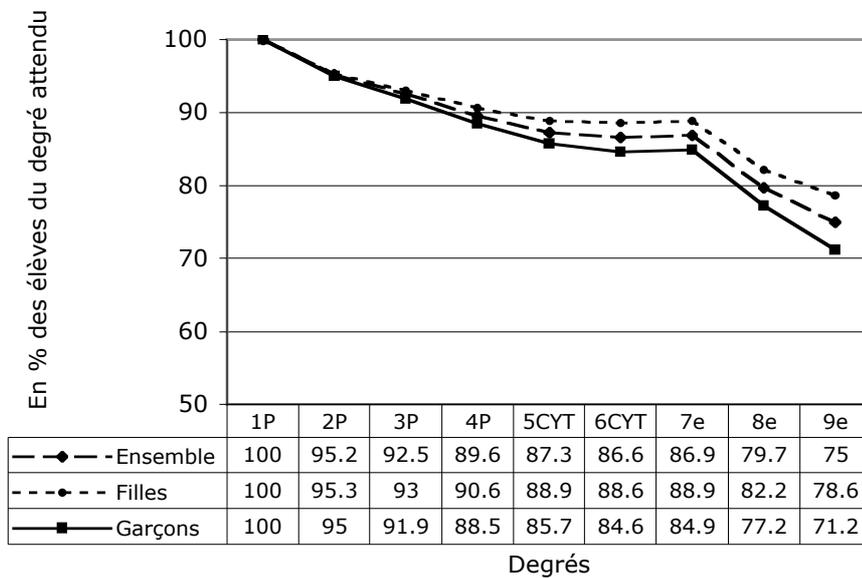
3.4.4 Comparaison entre différents groupes selon le sexe, l'âge, la langue maternelle et la nationalité

Les graphiques 5 à 7 montrent le pourcentage d'élèves dans le degré attendu, par année scolaire, selon différents groupes²¹. Les trois représentations mettent toutes en avant la cassure qui intervient après le 7^e degré, du fait des réorientations à la hausse et des redoublements qui les accompagnent. Les différences entre catégories augmentent au fil du cursus scolaire. Elles sont marquées à la fin de la scolarité entre filles et garçons

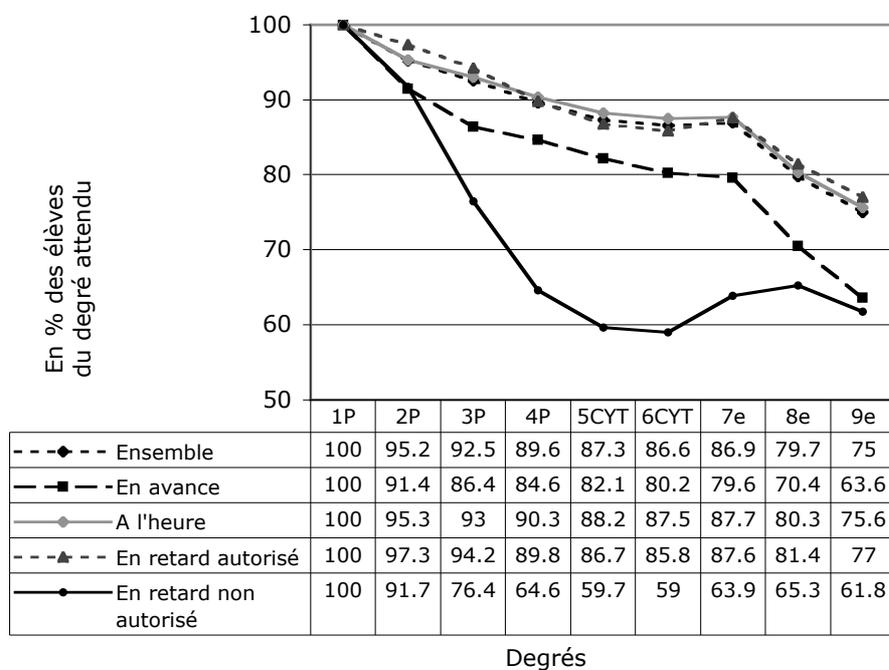
²¹ Les catégories Suisses-étrangers donnent lieu à un graphique proche de celui illustrant les catégories francophones-allophones; c'est la raison pour laquelle il n'est pas présenté ici.

(7.4 points), mais pas autant qu'entre francophones et allophones (13.5 points) ou qu'entre Suisses et étrangers (14.1 points). Ainsi, seulement 63.8% des élèves de langue maternelle non francophone et 64.3% des élèves de nationalité étrangère fréquentent le 9^e degré en 2003-04. De même, les élèves en avance à l'entrée de la 1^P et les élèves en retard non autorisé sont nettement moins souvent dans le degré attendu que les élèves à l'heure ou en « retard » autorisé. Les raisons en sont différentes. Les premiers (en avance en 1^P) sont lourdement touchés par les redoublements, et notamment les redoublements associés aux réorientations à la hausse, qui leur font prendre du retard. Les seconds (retards non autorisés) sont nombreux à sortir de la classe régulière, à un moment ou à un autre de leur parcours, pour fréquenter une classe spéciale ou à effectif réduit. Au secondaire, ils réintègrent généralement leur classe (cela se traduit sur le graphique par une ligne ascendante entre le 6^e et le 7^e degré), et ne sont guère concernés par les réorientations à la hausse

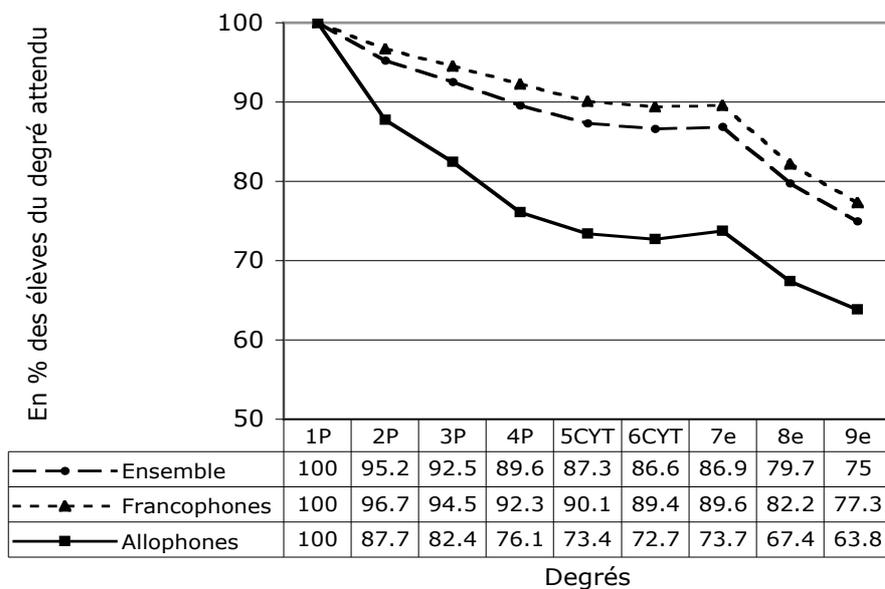
Graphique 5 : Enclassement des élèves dans le degré attendu, par année scolaire : comparaison filles-garçons



Graphique 6 : Enclassement des élèves dans le degré attendu, par année scolaire : comparaison élèves en avance - à l'heure - en retard



Graphique 7 : Enclassement des élèves dans le degré attendu, par année scolaire : comparaison francophones - allophones



Points forts

Il existe 401 parcours différents entre le premier degré et la fin de la scolarité obligatoire. Alors qu'en 1995, tous les élèves sont en première primaire, ces mêmes élèves sont enclassés de 21 façons différentes en 2004. Trois quarts finissent dans le degré attendu, tandis que 22.2% présentent un retard et 2.4% sont hors de la classe régulière.

A la fin de la scolarité obligatoire, même en ne tenant pas compte de l'année de retard induite par le redoublement, les élèves redoublants sont plus souvent hors du degré attendu que les non-redoublants. Ils ont plus souvent quitté l'école obligatoire avant l'obtention du certificat, soit en restant dans le système scolaire (3.6% contre 0.4% pour les non-redoublants), soit en le quittant (6.2% contre 0%).

3.5 Classes à effectif réduit

Définitions

D'après la Loi scolaire, la classe ER s'adresse à des élèves « susceptibles de tirer profit d'un programme normal, mais qui doivent bénéficier d'un enseignement plus individualisé et d'un encadrement plus soutenu ». Il s'agit donc plutôt d'élèves qui n'ont pas de problèmes d'ordre cognitif importants mais plutôt un rythme de travail lent, un manque d'organisation et/ou un comportement qui ne leur permet pas de bénéficier de l'enseignement dans un grand groupe. Eviter les redoublements n'est, en principe, pas une mission de la classe ER, et son indication n'est pas la même que pour un redoublement.

Dans le tableau 14, est considéré comme un « *retour* » l'élève qui revient dans le système obligatoire régulier au moins une année avant la fin de la scolarité obligatoire (n'est donc pas compté comme « *retour* » un élève qui passe directement d'une classe ER à un apprentissage ou à l'OPTI par exemple).

Est considéré comme « *retard* » uniquement le retard occasionné par le passage en classe à effectif réduit.

La classe ER a pour but de donner un meilleur soutien aux élèves, mais, comme toute mesure de différenciation structurale, elle a aussi quelques inconvénients. Notamment, elle tend à marquer les élèves comme étant en difficulté et regroupe dans une même classe des cas très différents, qui rendent la dynamique de la classe compliquée. De ce fait, et étant donné son coût, le Département souhaite développer des alternatives en lieu et place des classes ER.

Existe-t-il un lien entre redoublement et passage par une classe à effectif réduit ? A quel moment intervient ce passage par rapport au redoublement ? Vaut-il mieux passer une année en classe ER ou redoubler ? Combien de temps, en moyenne, passe-t-on dans une classe ER ? Quelle est la probabilité de réintégrer la classe régulière ? C'est à toutes ces questions que nous allons tenter de répondre dans ce chapitre et dans le suivant consacré aux classes spéciales.

Tableau 12 : Taux de passage dans une classe à effectif réduit : comparaison entre redoublants et non-redoublants

Elèves		Taux ²²	
Simples redoublants		10.6%	
	Redoublants primaire	22.5%	
		Redoublants 1P Redoublants 2P Redoublants 3P Redoublants 4P	22.3% 27.6% 19.9% 14.4%
	Redoublants CYT	11.9%	
	Redoublants secondaire	3.6%	
		Redoublants 7 ^e Redoublants 8 ^e Redoublants 9 ^e	5.0% 4.6% 2.2%
Doubles et triple redoublants		31.5%	
Total redoublants		11.7%	
Total non-redoublants		2.3%	

On retrouve les grandes différences entre redoublants du primaire et du secondaire : les premiers sont 6 fois plus nombreux à passer par une classe ER (respectivement 22.5% et 3.6%). La proportion d'élèves qui ont redoublé deux fois ou plus et qui passent par une classe ER est de 31.5%, ce qui laisse imaginer de grosses difficultés scolaires. Parmi tous ceux qui ont redoublé, 11.7% sont passés par une classe ER, c'est 5 fois plus que les non-redoublants qui ne sont que 2.3% à avoir expérimenté la classe ER.

Le passage par une classe à effectif réduit a lieu plus souvent après le redoublement qu'avant (39.4% contre 18.9%). Dans 38.9% des cas, la classe à effectif réduit s'accompagne d'un redoublement. Il se fait plus fréquemment de la classe régulière au degré équivalent en effectif réduit (exemple : de 2P en 2ER), mais peut aussi avoir lieu d'effectif réduit vers l'effectif réduit (de 2ER en 2ER) ou encore de l'effectif réduit vers la classe régulière (de 2ER en 2P).

²² Les chiffres sont légèrement différents de ceux des tableaux 4, 5 et 6, car nous avons séparé les redoublants en deux catégories : ceux qui n'ont redoublé qu'une fois et les autres.

Tableau 13 : Moment du passage dans une classe à effectif réduit par rapport au redoublement

	Classe ER APRES le(s) redoublement(s)	Classe ER ENTRE 2 redoublements	Classe ER ASSOCIÉ au redoublement	Classe ER AVANT le(s) redoublement(s)
Simple redoublants n=147	62 (42.2%)	-	57 (38.8%) dont : Régulière→ER = 34 ER→ER = 9 ER→régulière = 14	28 (19.0%)
Double redoublants n=22*	9	5	13 dont : Régulière→ER = 6 ER→ER = 6 ER→régulière = 1	6
Total	39.4%	2.8%	38.9%	18.9%

* Total en ligne supérieur à 22 car plusieurs réponses sont possibles par élève : certains élèves font des va-et-vient entre la classe régulière et la classe à effectif réduit

Pour les élèves dirigés vers une classe à effectif réduit après un redoublement, on peut supposer que le redoublement n'a pas suffi à remettre l'élève à niveau et que des difficultés persistent malgré la mesure. Etant donné le faible taux de doubles redoublants dans notre canton comparé à d'autres pays, on peut penser que l'enclassement en classe ER est une alternative à un deuxième redoublement.

On voit dans le tableau 14 que, en moyenne, les non-redoublants passent moins de temps en classe à effectif réduit que les simples redoublants; eux-mêmes y passant moins de temps que les doubles redoublants. Le temps maximum passé en classe ER est de 7 ans; cela concerne 2 élèves. Les retours en classe régulière sont plus fréquents chez les non-redoublants que chez les autres. Il ne peut y avoir de retard pour le passage en ER chez les non-redoublants puisqu'un retard serait considéré comme un redoublement (les classes ER étant affectées à une année de programme, contrairement aux classes spéciales). 39.1% des simples redoublants qui retournent dans une classe régulière le font avec 1 an de retard ou plus.

Les tableaux 13 et 14 montrent les cas où les classes ER n'ont pas suffi à faire retrouver un parcours scolaire régulier. Elles s'accompagnent d'un redoublement dans 70 cas, elles n'empêchent pas le redoublement dans 34 cas, elles ne permettent pas le retour en classe régulière dans 57 cas et entraînent des retards dans 52 cas.

Tableau 14 : Nombre d'années passées en classe à effectif réduit, nombre de retours en classe régulière et de retards parmi les retours : comparaison entre redoublants et non-redoublants

	Simple redoublants	Double redoublants	Non-redoublants
Nombre d'années en classe ER			
1	69	7	52
2	45	5	42
3	17	2	7
4	9	3	4
5	5	2	-
6	2	1	-
7	-	2	-
8	-	-	-
9	-	-	-
Moyenne	1.93 (283/147)	2.95 (65/22)	1.65 (173/105)
Médiane	2	2	1.5
Retours en classe régulière			
oui	110 (74.8%)	16	91 (86.7%)
non	37 (25.2%)	6	14 (13.3%)
Retard à la suite du retour			
1 an ou plus	43 (39.1%)	9	0 (0%)
pas de retard	67 (60.1%)	7	91 (100%)

Il est intéressant de vérifier si les années passées en classe ER sont consécutives ou séparées. On peut supposer que les élèves ne retournent pas en classe ER une fois qu'ils en sont sortis et que, si les difficultés persistent, un redoublement est plutôt envisagé.

Parmi les simples redoublants, 78 élèves ont passé plus d'une année scolaire en ER; pour 22 (28.2%) il s'est agi d'années séparées et pour 56 (71.8%) d'années consécutives (tableau non présenté).

Parmi les doubles redoublants, 15 élèves ont passé plus d'une année scolaire en ER; pour 3 (20%) il s'est agi d'années séparées et pour 12 (80%) d'années consécutives.

Parmi les non-redoublants, 53 élèves ont passé plus d'une année scolaire en ER; pour 6 (11.3%) il s'est agi d'années séparées et pour 47 (88.7%) d'années consécutives.

En résumé, les années passées en ER sont la plupart du temps consécutives (78.8% des cas).

Le passage en classe à effectif réduit se fait de façon précoce pour les redoublants (tableau 15). Ces élèves présentent tôt des lacunes qu'il convient de combler au plus vite, dès le primaire. Visiblement, pour un certain nombre d'élèves en difficulté, l'appui institutionnalisé dont dispose le primaire, et l'aide des maîtresses d'appui ne suffisent pas. On voit que le passage en classe à effectif réduit pendant le cycle de transition est chose relativement fréquente (il concerne 3.7% du total de la cohorte) : il peut correspondre au souhait des parents ou des enseignants d'élèves déjà fragiles d'éviter de les placer dans un cycle difficile (un cycle qui nécessite de l'organisation, de la maturité) et d'affronter l'orientation qui en découle.

Tableau 15 : Degrés passés dans une classe à effectif réduit : comparaison entre redoublants et non-redoublants

		Simple redoublants	Double redoublants	Non-redoublants
Degrés	1ER	15	2	-
	2ER	34	10	18
	3ER	41	7	25
	4ER	27	9	21
Total primaire		117 (41.3%)	28 (43.1%)	64 (37.0%)
	5ER	55	12	38
	6ER	59	11	48
Total CYT		114 (40.3%)	23 (35.4%)	86 (49.7%)
	7ER	17	5	10
	8ER	19	5	7
	9ER	16	4	6
Total secondaire		52 (18.4%)	14 (21.5%)	23 (13.3%)
Total*		283	65	173

* Il ne s'agit pas du total des élèves mais du total d'années passées en classe ER

Pour les élèves non redoublants mais faibles, le passage en ER représente une mesure d'accompagnement qui va les aider à franchir le cap du secondaire. Comment se déroule la suite de la scolarité pour ces élèves qui font leur 6^e degré en ER ? C'est ce que montre le tableau 16, ci-contre.

Le pronostic pour les élèves effectuant leur 6^e degré en classe ER n'est pas excellent. Les trois quarts environ accèdent à une 7^e VSO, les autres continuent leur cursus en ER ou sont dirigés vers une classe de développement. Seulement 5 cas sur les 118 concernés accèdent à une 7^e VSG et aucun à la voie baccalauréat. Un tiers des simples redoublants qui ont fait leur 6^e degré en effectif réduit sortent sans certificat de fin de scolarité obligatoire (38.6% de tous les redoublants contre 8.3% des non-redoublants). On voit que le redoublement, en plus du passage en effectif réduit, joue un rôle pour la suite du parcours scolaire.

Tableau 16 : Suite du parcours scolaire des élèves effectuant leur 6^e degré en classe à effectif réduit

	Simple redoublants*	Double redoublants*	Non-redoublants
Total élèves en 6ER	59	11	48
Enclassement après la 6ER			
- DEVELOP.	3	1	3
- 7ER	11	4	6
- 7VSO	42 (71.2%)	6	37 (77.1%)
- 7VSG	3	-	2
Dernière année de scolarité obligatoire			
- 9ER ou pas de 9 ^e	20 (33.9%)	7	4 (8.3%)
- 9 ^e VSO	38 (64.4%)	4	41 (85.4%)
- 9 ^e VSG ou Racc1	1	-	3

* Le suivi a été fait jusqu'en 05-06

Vaut-il mieux redoubler ou passer une année en effectif réduit ?

Même si, en théorie, ces deux mesures, redoublement et classe à effectif réduit, ne s'adressent pas à la même population, il semble qu'en pratique la classe ER soit parfois employée comme substitut au redoublement (généralement au deuxième redoublement). Nous trouvons donc intéressant de comparer les deux mesures, en termes de population concernée et de parcours scolaire qui en découle.

Le deuxième degré a été choisi comme référence pour pouvoir disposer d'une catégorie d'élèves passant par une classe ER sans redoublement (ce qui aurait été impossible en choisissant le 1^{er} degré²³). Nous allons comparer deux groupes :

- le groupe A dit des «élèves redoublant la 2P », dont le début de parcours se présente de deux façons :
 - 1P; 2P; 2P (112 élèves)
 - 1P; 1P; 2P; 2P (2 élèves)

D'autres parcours sont possibles, mais ils ne concernent aucun élève.

Contrairement au tableau 4, nous ne retenons ici que les redoublants de 2^e primaire « purs », c'est-à-dire que nous excluons les élèves qui redoublent leur 2^e degré via la classe à effectif réduit de 2^e degré.

²³ Un élève effectuant une classe 1ER est forcément redoublant du premier degré.

- le groupe B dit des « élèves passant par une 2ER sans redoublement », dont le début de parcours se présente ainsi :
 - 1P; 2ER; 3P/3ER/oDEV (31 élèves)
 - 1P; 1P; 2ER; 3P/oES (2 élèves)
 - 1P; 1ER; 2ER; 3P/3ER/oDEV/oES (5 élèves)
 - 1P; oDEV; 2ER; 3ER (1 élève)

Tableau 17 : Comparaison entre redoublement de 2P et passage par une classe à effectif réduit de 2^e degré

	Groupe A Elèves redoublant la 2P	Groupe B Elèves passant par une 2ER sans redoublement
Nombre d'élèves	114	39
Nombre de garçons (taux)	61 (53.5%)	25 (64.1%)
Nombre de francophones (taux)	72 (63.2%)	27 (69.2%)
Age moyen à l'entrée de la 1P	6.45	6.64
Nb de redoublements par la suite (taux)	12 (10.5%)	15 (38.5%)
Nb de passages par une classe de développement par la suite (taux)	13 (11.4%)	12 (30.8%)
Age moyen à l'entrée de la 5 ^e	11.51	10.85
Filières		
7 ^e VSB	0 (0%)	1 (2.6%)
7 ^e VSG	13 (11.4%)	5 (12.8%)
7 ^e VSO	88 (77.2%)	23 (59.0%)
7ER	6 (5.3%)	3 (7.7%)
autres	7 (6.1%)	7 (17.9%)
9 ^e VSB	0 (0%)	1 (2.6%)
9 ^e VSG	9 (7.9%)	5 (12.8%)
9 ^e VSO	69 (60.5%)	17 (43.6%)
9ER	4 (3.5%)	0 (0%)
autres	32 (28.1%)	16 (41.0%)

Au 2^e degré, on propose plus facilement un passage en effectif réduit plutôt qu'un redoublement aux garçons, aux élèves francophones, ainsi qu'aux élèves plus âgés. Pour ces derniers, cela permet, entre autres, d'éviter d'accroître leur retard. Les probabilités de redoubler et de passer par une classe de développement par la suite sont nettement plus élevées pour le groupe B (respectivement 3.7 et 2.7 fois plus élevées). Malgré cela, le parcours primaire s'effectue plus rapidement pour le groupe B : en 4.21 années en moyenne, contre 5.06 années pour le groupe des redoublants.

En ce qui concerne l'orientation entre les différentes filières, l'accès à la VSB est peu probable dans les deux groupes (aucun élève concerné parmi les 114 du groupe A et 1 seul sur les 39 élèves du groupe B). Là où se joue la vraie différence, c'est dans la catégorie « autres », nettement plus représentée parmi les élèves qui passent par la classe à effectif réduit. Au moment où aurait dû être effectué le 9^e degré, 41% des élèves du groupe B sont hors du circuit scolaire.

A la vue de ces résultats, il semble donc préférable de devoir redoubler le 2^e degré, même si cela engendre un retard scolaire, plutôt que de passer le 2^e degré en effectif réduit; cette dernière solution conduisant plus souvent à une sortie de scolarité obligatoire sans certificat. Il semble donc que les problèmes de comportement et d'organisation qui sont plus spécifiques aux élèves fréquentant les classes ER sont des problèmes d'importance, qui vont gêner le bon déroulement de la scolarité.

Points forts

Les redoublants sont 5 fois plus nombreux à passer par une classe ER que les non-redoublants (11.7% contre 2.3%). L'enclassement en effectif réduit a lieu plus souvent après le redoublement qu'avant (39.4% contre 18.9%) et dans 38.9% des cas, il constitue un redoublement.

Les redoublants passent plus de temps en classe ER que les non-redoublants et sont moins nombreux à retourner en classe régulière après (74.8% contre 86.7%). 39.1% des retours se font en prenant du retard.

3.6 Classes spéciales

Définitions

Nous regroupons sous le terme « classes spéciales », les classes de développement et les classes d'enseignement spécialisé. Les élèves qui fréquentent ces classes présentent généralement plus que des lacunes scolaires; leur situation est perturbée d'une manière ou d'une autre et ils ne peuvent tirer profit de l'enseignement régulier d'une classe primaire ou secondaire. Parce que le profil des élèves qui passent par des classes ER ou par des classes spéciales est différent, nous avons séparé les deux groupes. Il peut néanmoins arriver qu'un élève passe à la fois par une classe ER et par une classe spéciale; dans ce cas, il est pris en considération deux fois, dans ce chapitre et dans le précédent.

Dans le tableau 20, est considéré comme un « retour » l'élève qui revient dans le système obligatoire régulier au moins une année avant la fin de la scolarité obligatoire. Est considéré comme « retard » uniquement le retard occasionné par le passage en classe spéciale.

Tableau 18 : Taux de passage dans une classe spéciale: comparaison entre redoublants et non-redoublants

Elèves			Taux ²⁴
Simples redoublants			8.2%
	Redoublants primaire		19.3%
		Redoublants 1P	37.7%
		Redoublants 2P	17.2%
		Redoublants 3P	7.1%
		Redoublants 4P	6.2%
	Redoublants CYT		2.4%
Redoublants secondaire			1.3%
		Redoublants 7 ^e	3.8%
		Redoublants 8 ^e	1.1%
	Redoublants 9 ^e	0.5%	
Doubles et triple redoublants			16.4%
Total redoublants			8.6%
Total non-redoublants			3.6%

²⁴ Les chiffres sont légèrement différents de ceux des tableaux 4, 5 et 6, car nous avons séparé les redoublants en deux catégories : ceux qui n'ont redoublé qu'une fois et les autres.

Les élèves nécessitant une classe de développement ou d'enseignement spécialisé, présentent des problèmes lourds et sont généralement détectés tôt. C'est la raison pour laquelle la population la plus largement concernée par le passage dans une classe spéciale est celle des redoublants de 1P (37.7% d'entre eux), puis de 2P (17.2%). Les redoublants du niveau secondaire sont peu exposés à cette mesure (1.3%). Au total, 8.6% des redoublants ont passé une année ou plus dans une classe spéciale contre 3.6% des non-redoublants.

Tableau 19 : Moment du passage dans une classe spéciale par rapport au redoublement

	Classe spéciale APRES le(s) redoublement(s)	Classe spéciale ENTRE les 2 redoublements	Classe spéciale AVANT le(s) redoublement(s)
Simple redoublants n=114	103 (90.4%)	-	11 (9.6%)
Doubles redoublants n=12*	6	5	1
Total	86.5%	4.0%	9.5%

86.5% des redoublants ayant fréquenté une classe spéciale au cours de leur scolarité l'ont fait après le redoublement. Cette dernière mesure apparaît ici comme une tentative de garder l'élève dans une classe régulière, mais elle s'avère insuffisante face à ces élèves en grande difficulté.

Pour les 12 élèves qui redoublent après être passés par une classe spéciale, on peut se demander si la réintégration dans la classe régulière n'a pas été trop précoce ou si la mesure était appropriée.

Dans notre cohorte, si le risque pour les redoublants de passer par une classe spéciale est deux fois plus élevé que pour les non-redoublants (tableau 18), ils y passent, en moyenne, moins de temps²⁵. Par contre, leur chance de réintégrer le système scolaire régulier est plus faible (56.1% contre 66.1% pour les non-redoublants). Lorsque la réintégration se fait, il semble qu'une attention soit accordée pour que le retard déjà pris lors du redoublement ne soit pas accentué par un retard supplémentaire dû au passage en développement ou en école spécialisée. Ce n'est pas le cas pour les non-redoublants (63.3% de retards en cas de réintégration de la classe régulière) qui effectuent plus souvent leur retour dans le degré

25 Différence non significative (p=0.15).

inférieur, afin peut-être de reprendre l'habitude de travailler dans un grand groupe, sans attention particulière, et de faire face aux nouveaux concepts et apprentissages.

Tableau 20 : Nombre d'années passées en classe spéciale, nombre de retours en classe régulière et de retards parmi les retours : comparaison entre redoublants et non-redoublants

	Simple redoublants	Double redoublants	Non-redoublants
Nombre d'années en classe spéciale			
1	28	3	32
2	21	5	37
3	10	1	13
4	9	2	13
5	20	-	19
6	8	1	20
7	14	-	16
8	4	-	12
9	-	-	3
Moyenne	3.63 (414/114)	2.50 (30/12)	3.92 (647/165)
Médiane	3	2	4
Retours en classe régulière			
oui	64 (56.1%)	7	109 (66.1%)
non	50 (43.9%)	5	56 (33.9%)
Retard à la suite du retour			
1 an ou plus	19 (29.7%)	3	69 (63.3%)
pas de retard	45 (70.3%)	4	40 (36.7%)

Les élèves restent nettement plus longtemps dans les classes spéciales que dans les classes à effectif réduit (1.85 années de plus en moyenne, sur le total des 3 groupes d'élèves) et reviennent moins souvent dans le système régulier. Les classes spéciales proposent un projet individualisé pour les élèves en plus grande difficulté, tandis que les classes ER dispensent le programme normal du degré correspondant et l'objectif est de faire en sorte que l'élève puisse réintégrer rapidement le système régulier.

Points forts

Les redoublants sont 2 fois plus nombreux à être passés par une classe spéciale que les non-redoublants (8.6% contre 3.6%); les redoublants des deux premiers degrés primaires sont principalement concernés (37.7% et 17.2%). Le passage en classe spéciale a lieu plus souvent après le redoublement qu'avant (86.5% contre 9.5%).

Les redoublants passent un peu moins de temps en classe spéciale que les non-redoublants mais sont moins nombreux à retourner ensuite en classe régulière (56.1% contre 66.1%). Ils sont 29.7% à prendre du retard en cas de retour; c'est moins que les non-redoublants (63.3%).

On constate donc que le redoublement est très souvent associé au passage dans une classe spéciale et que l'année redoublée ne paraît pas avoir suffi à résoudre les problèmes qui se posaient pour les élèves concernés.

3.7 Réorientations

Les redoublements associés aux réorientations à la hausse sont traités séparément des redoublements « purs », car, contrairement à ces derniers, qui résultent d'un échec, ceux-ci sont l'aboutissement d'un 7^e degré réussi, qui va permettre d'intégrer une filière plus exigeante. Il est évident que les conséquences engendrées par ce type de redoublements n'ont rien de commun avec celles d'un redoublement classique. Pour ce groupe d'élèves réorientés à la hausse, le taux de passage dans une classe à effectif réduit est de 3.1% et de 0.7% pour les passages en classe spéciale. Le taux de certificats est de 92.3%.

Tableau 21 : Voies redoublées au secondaire I par degré

	7 ^e degré		8 ^e degré		9 ^e degré	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Redoublement dans la même voie	177	37.6%	307	96.8%	363	54.4%
VSB → VSB	55		122		151	
VSG → VSG	65		113		175	
VSO → VSO	56		71		34	
ER → ER	1		1		3	
Redoublement dans une voie plus exigeante	291	61.8%	7	2.2%	294	44.1%
VSG → VSB	95		-		91 ^a	
VSO → VSG	192		6		202 ^b	
ER → VSO	4		1		1	
Redoublement dans une voie moins exigeante	3	0.6%	3	0.9%	10	1.5%
VSB → VSG	2		2		7	
VSG → VSO	1		-		3	
VSO → ER	-		1		-	
Total	471	100%	317	100%	667	100%

^a Correspond au raccordement de type II, c'est-à-dire au 10^e degré effectué comme raccordement entre la 9^e VSG et la 9^e VSB.

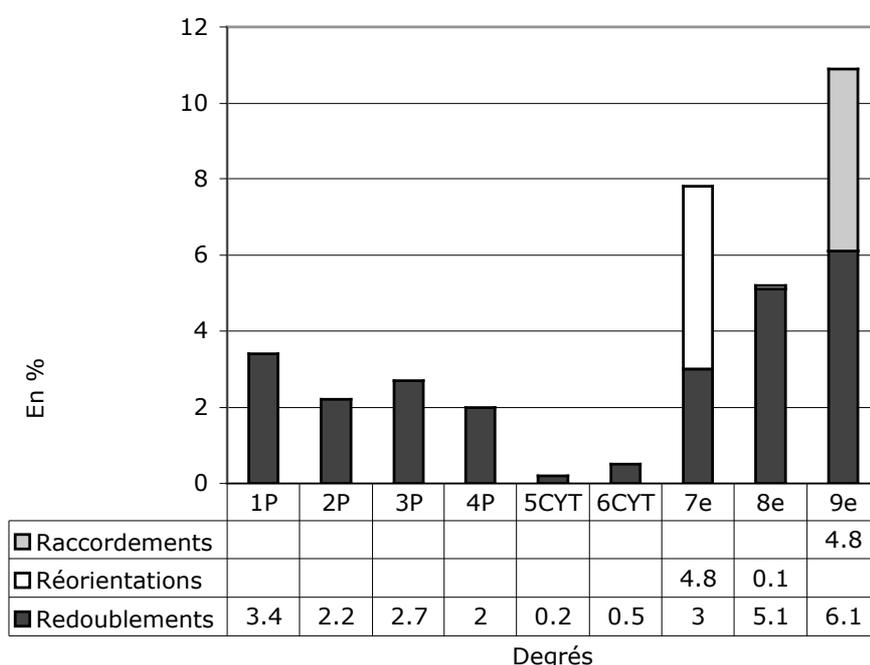
^b Correspond au raccordement de type I, c'est-à-dire au 10^e degré effectué comme raccordement entre la 9^e VSO et la 9^e VSG.

Le taux de redoublement des degrés 7 à 9 pris ensemble est de 14.2% (tableau 1 et graphique 8). Il passe à 19.1% si on y inclut les réorientations, et à 23.9% si on compte aussi les raccordements.

Les redoublements pour passer dans des filières plus exigeantes sont nettement majoritaires au 7^e degré (1.6 fois plus que ceux qui s'effectuent dans la même filière). Près de 62% des redoublements au 7^e degré sont le fait de réorientations, ce qui correspond à 294 élèves, soit environ 15 classes. Cela signifie que le système en filières coûte cher en termes de redoublements, si

l'on veut qu'il conserve une certaine souplesse. Depuis la mise en place d'EVM, les critères de décision de promotion ne reposent plus sur des seuils de moyenne générale, mais sur des critères plus variés et aussi plus qualitatifs, tels que les intérêts de l'élève, son attitude, sa progression. Cet élargissement des critères avait pour but de rendre l'orientation plus fiable. Les réorientations restent, cependant, très nombreuses.

Graphique 8 : Typologie du redoublement par degré



Les réorientations promotionnelles sont deux fois plus fréquentes de la VSO vers la VSG que de la VSG vers la VSB. La VSB est-elle considérée comme une filière si exigeante que la tenter lorsque l'on vient de VSG – même accompagnée d'un redoublement – s'avère risqué ? Les orientations en fin de 6^e degré sous-estiment-elles les élèves pour qu'autant de réajustements soient ensuite nécessaires en fin de 7^e ? Ou bien les élèves de VSO sont-ils les plus motivés à chercher une meilleure issue ? Ces deux hypothèses ne sont pas antithétiques, mais la VSG, contrairement à la VSO, résulte plus souvent d'un choix. C'est une filière qui s'adresse à de bons élèves, mais moins autonomes que ceux de VSB.

Les redoublements dans une voie moins exigeante sont très peu nombreux; en règle générale, les réorientations à la baisse ne s'accompagnent pas d'un redoublement.

Au 8^e degré, les réorientations à la hausse ne sont en principe plus admises, c'est la raison pour laquelle elles ne concernent que 7 élèves. Les arguments pour ne pas réorienter en fin de 8^e degré sont, d'une part, qu'avec un cycle d'orientation de 2 ans, les élèves devraient être mieux orientés et que, d'autre part, les réorientations faussent le sens de l'orientation²⁶. Le nombre important de réorientations en 7^e montre néanmoins que le besoin de réorientations est grand. Manifestement, un élève peut évoluer de façon importante en une année et les élèves capables de poursuivre leur scolarité dans une voie plus exigeante doivent ensuite attendre la 10^e année pour bénéficier de la possibilité d'un raccordement.

On remarque que, au 9^e degré, les redoublements en VSO sont très peu nombreux par rapport à ceux des deux autres filières (environ 5 fois moins). Il est possible que les élèves échouant au certificat de fin d'année dans cette filière n'estiment pas profitable d'utiliser une année supplémentaire pour obtenir un diplôme dans cette filière et quittent la scolarité obligatoire. La décision peut également émaner de la conférence des maîtres²⁷ qui peut refuser un élève ayant atteint l'âge légal de fin de scolarité, si son comportement ne lui permet pas de bénéficier des apprentissages (absentéisme, perte de motivation, etc.). Une fin de scolarité sans certificat est évidemment un facteur de risque quand ces jeunes se retrouvent sur le marché du travail en compétition avec les élèves pourvus d'un certificat.

Changements de filières entre le 7^e degré et le 9^e degré

Considérant le nombre important de réorientations, tant à la hausse qu'à la baisse, nous avons voulu savoir quelle est la part des élèves qui effectuent leur 9^e degré dans la même voie que leur 7^e degré.

Tableau 22 : Filière fréquentée au 7^e et au 9^e degré²⁸

	Fréquence	Pourcentage
Même filière fréquentée en 9 ^e qu'en 7 ^e	5210	85.6%
Filière plus exigeante en 9 ^e qu'en 7 ^e	271	4.5%
Filière moins exigeante en 9 ^e qu'en 7 ^e	237	3.9%
Autres ²⁹	367	6.0%
Total	6085	100%

26 Exposé des Motifs (1996).

27 Article 44 du Règlement d'application de la Loi scolaire.

28 Par filières, nous entendons ici la VSB, la VSG, la VSO, mais aussi la classe ER puisque cette dernière suit le programme des différents degrés.

29 La catégorie « autres » comprend les élèves qui ont effectué leur 7^e degré et/ou leur 9^e degré en enseignement spécialisé ou en classe de développement ainsi que ceux qui n'ont pas fait de 9^e degré.

La plupart des élèves (85.6%) obtiendront leur certificat dans la même filière que celle vers laquelle ils ont été orientés en fin de 6^e degré. Néanmoins, pour 1 élève sur 12, l'orientation est reconsidérée et modifiée – entraînant un redoublement lorsqu'il s'agit d'intégrer une filière plus exigeante. Les élèves pour lesquels le changement correspond à une valorisation de la filière sont plus nombreux (4.5% contre 3.9% pour les autres). Quelques exceptions passent d'un extrême à l'autre : ainsi 5 élèves enclassés en VSB au 7^e degré effectueront un 9^e degré en VSO et, inversement, 2 élèves de 7^e VSO passeront leur certificat en VSB.

On peut noter que, depuis le moment de cette prise d'informations, le nombre de réorientations à la hausse n'a cessé d'augmenter, tandis que celui des réorientations à la baisse tendait à diminuer. Par conséquent, aujourd'hui, l'écart serait plus grand entre la part des élèves effectuant leur 9^e degré dans une filière plus exigeante qu'au 7^e degré et ceux effectuant leur 9^e degré dans une filière moins exigeante qu'au 7^e degré (Daepen, 2006).

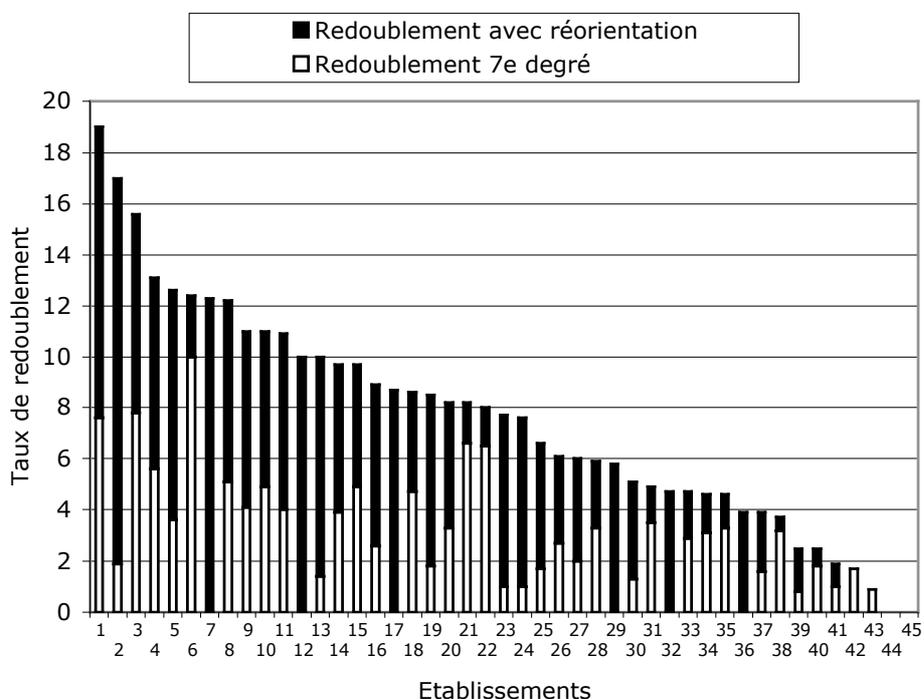
Résultats par établissement

Les données dont nous disposons nous permettent de faire des comparaisons entre établissements, à condition de se positionner sur une année ou un degré donné. En effet, un certain nombre d'élèves changent d'établissement au cours de leur parcours rendant les suivis par établissement très difficiles. Etant intéressée par une comparaison non seulement des redoublements mais également des redoublements qui accompagnent les réorientations promotionnelles, nous avons logiquement choisi le 7^e degré comme degré de référence.

Le graphique 9 montre, pour chaque établissement de 50 élèves ou plus, le taux de redoublement net (bâtons gris clairs) augmenté du taux de redoublement dû aux réorientations (bâtons gris foncés). Il ne s'agit pas des taux pour l'ensemble des élèves de l'établissement, mais des taux pour les élèves de notre cohorte.

De grandes disparités existent entre les établissements : les taux de redoublement nets varient de 0 à 10%, les taux de redoublement avec réorientation de 0 à 15% et les taux cumulés de 0 à 19%. Le graphique donne également une autre information : il n'existe pas de lien entre le taux de redoublement dans la même voie et le taux de redoublement dans une voie plus exigeante. Cette absence de lien est confirmée par le calcul du coefficient de corrélation qui est égal à 0.038 et est non significatif ($p=0.40$).

Graphique 9 : Taux de redoublement et de réorientation avec redoublement, par établissement, au 7^e degré



Points forts

62% de tous les redoublements du 7^e degré sont associés à des réorientations à la hausse. Le système en filières engendre passablement de redoublements.

Les réorientations à la hausse sont 2 fois plus nombreuses de la VSO vers la VSG que de la VSG vers la VSB, que ce soit au 7^e degré ou au 9^e degré pour les raccords.

Un élève sur 12 change de filière entre le 7^e et le 9^e degré.

De grandes disparités existent entre les établissements, que ce soit au niveau des taux de redoublement nets (de 0 à 10%) ou des taux de redoublement accompagnant les réorientations à la hausse (de 0 à 15%).

3.8 Retards

Informations pour la lecture des tableaux

Dans le tableau 24, le nombre d'élèves est inférieur à 6085, car 269 élèves n'ont pas fait de 5^e CYT, soit qu'ils étaient en classe de développement, d'enseignement spécialisé ou en classe à effectif réduit. Ils ne sont pas pris en compte dans ces analyses.

3.8.1 Comparaison entre l'âge à l'entrée du 1^{er} et du 5^e degré

Nous avons vu que la scolarité primaire est marquée par un nombre important de redoublements (623) et par des passages en classe spéciale qui peuvent s'accompagner d'un retard. Nous allons évaluer, dans ce chapitre, le taux d'élève en retard à l'entrée du 5^e degré, au total et par catégories d'élèves et le comparer avec les chiffres du 1^{er} degré.

Tableau 23 : Age à l'entrée du 1^{er} degré: comparaison entre groupes d'élèves

	Garçons		Filles		Francophones		Allophones		Ensemble	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
En avance	56	1.9	106	3.4	134	2.6	28	2.7	162	2.6
A l'heure	2740	91.1	2813	91.4	4661	92.0	892	87.4	5553	91.3
En retard	212	7.0	158	5.1	269	5.3	101	9.9	370	6.1
<i>autorisé</i>	134	4.4	92	3.0	192	3.8	34	3.3	226	3.7
<i>non autorisé</i>	78	2.6	66	2.1	77	1.5	67	6.6	144	2.4

Tableau 24 : Age à l'entrée du 5^e degré : comparaison entre groupes d'élèves

	Garçons		Filles		Francophones		Allophones		Ensemble	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
En avance	49	1.7	85	2.9	117	2.4	17	1.9	134	2.3
A l'heure	2365	82.9	2542	85.8	4227	86.1	680	75.1	4907	84.4
En retard	439	15.4	336	11.3	567	11.5	208	23.0	775	13.3

Lors de l'entrée en première primaire, 6.1% des élèves sont déjà en retard par rapport à l'âge légal, pour les raisons que nous avons évoquées précédemment. Ce taux est nettement plus élevé que celui des élèves en avance (2.6%). Les garçons sont plus souvent en retard que les filles et les élèves allophones plus que les élèves francophones. Le retard volontaire concerne plus souvent les garçons que les filles, probablement pour des ques-

tions de maturité, tandis que l'autre type de retard (non autorisé) concerne comme attendu les élèves allophones.

Quatre années plus tard environ, les écarts se creusent. Tandis que le nombre d'élèves en avance s'est peu modifié (il a légèrement baissé; 0.3% des élèves ont perdu leur avance), le nombre d'élèves en retard a plus que doublé pour atteindre 13.3%, soit presque 6 fois plus que les élèves en avance. Un élève sur 7.5 arrive en retard à l'entrée de la 5^e. Une catégorie est plus spécialement touchée par ce phénomène, celle des élèves allophones qui sont 23.0% à arriver en retard au 5^e degré. Les élèves allophones de notre cohorte vivent dans le canton de Vaud depuis la première primaire au moins, ce ne sont pas des élèves qui arrivent en cours d'année. Malgré cette intégration précoce, on peut constater à quel point la langue maternelle est importante. Mais on sait aussi que la langue recouvre d'autres différences (Daepfen, 2006).

Le chiffre moyen de 13.3% de retardataires à l'entrée du 5^e degré peut paraître faible par rapport au nombre d'élèves déjà en retard en première primaire (6.1%), au nombre de redoublants au niveau primaire (9.8%, qui forcément prennent une année de retard) et de passages en classe spéciale qui entraîne parfois aussi du retard. Il s'explique par le fait qu'un nombre important de cette catégorie d'élèves n'effectuent pas de 5^e CYT, comme expliqué plus haut. Ils induisent un biais dans ces statistiques, dans le sens d'une sous-évaluation du nombre d'élèves en retard en 5^e.

En moyenne, les élèves de notre cohorte ont mis 4.10 années à parcourir les quatre degrés du primaire au lieu des 4 années optimales. Le coefficient d'efficacité du système au primaire est donc de 97.6% (4/4.1). Il signifie aussi que le système investit 2.4% de ses ressources dans le redoublement. Ce calcul ne concerne que notre cohorte et ne tient pas compte de l'exclusion d'une partie des élèves des classes régulières. De ce fait, le coefficient d'efficacité est légèrement surestimé.

3.8.2 Relation entre âge d'entrée du 5^e degré et filières

De nombreuses études mettent en valeur un lien négatif entre le retard accumulé au cours des premières années scolaires et la suite du cursus (Esquieu, 1990; Duthoit, 1990). Nous avons voulu savoir si ce lien existe dans notre cohorte, en ce qui concerne l'orientation en filières.

Si être en avance à l'entrée du 5^e degré procure un petit avantage en termes de choix de filières, par contre, être en retard a incontestablement un lien négatif avec la suite du parcours. Seulement 14.0% des élèves en

retard à l'entrée du 5^e degré passeront leur certificat dans la voie la plus exigeante, contre 40.9% des élèves à l'heure et 47.7% des élèves en avance. Les deux tiers passeront leur certificat en VSO.

Tableau 25 : Age à l'entrée du 5^e degré et filière dans laquelle le certificat est passé (en %)

Filières	En avance	A l'heure	En retard
VSB	47.7	40.9	14.0
VSG	36.3	36.4	20.6
VSO	15.9	22.7	64.2
ER	-	0.0	1.2
Total	100	100	100

La question qui se pose est la même que celle qui concerne le redoublement : est-ce le fait d'avoir du retard qui est un handicap ou est-ce le « handicap » qui provoque le retard ? Quelle est la cause et quelle est la conséquence ? Certes, les élèves en avance ont des potentialités intellectuelles qui vont leur permettre de suivre une voie exigeante, et les élèves en retard, des faiblesses qui vont les empêcher de suivre cette même voie. Mais on peut également relever que, malgré la ou les mesures qui leur ont fait prendre du retard (le redoublement ou le passage par une classe spéciale ou à effectif réduit), le risque d'aller en VSO est plus élevé. L'âge d'entrée au 5^e degré est un indicateur des difficultés que l'élève a rencontrées durant le cycle primaire. Une étude du Ministère de l'éducation nationale française montre que les élèves en retard ont une perception biaisée de leur niveau réel. A notes égales, ils font preuve de moins d'ambition que les élèves à l'heure et souhaitent moins souvent être orientés dans des filières exigeantes. Par ailleurs, les enseignants intègrent implicitement le facteur retard dans leurs évaluations, comme une composante négative. Ainsi, à scores standardisés égaux, les élèves en retard obtiennent de moins bonnes notes que les élèves à l'heure (Cosnefroy, 2004).

3.8.3 Accès au 7^e et au 9^e degré

Parmi les 6085 élèves de notre cohorte, combien accèdent au 7^e et au 9^e degré³⁰ ? Et parmi eux, combien ont dû redoubler pour y arriver ? C'est ce que montrent les tableaux 26 et 27, ci-après.

30 L'UNESCO parle de « taux de survie », c'est-à-dire du pourcentage d'élèves d'une cohorte inscrits la même année en 1^{re} année du cycle primaire, qui atteignent un niveau donné (le 7^e degré par exemple) ou la dernière année d'un cycle d'éducation avec ou sans redoublement. Dans les pays défavorisés, ce taux de survie a une signification très importante car il peut être très faible, ce qui n'est pas le cas de nos pays industrialisés (UNESCO, 1998).

Suivi de cohorte

Tableau 26 : Taux d'accès au 7^e degré, avec ou sans redoublement : comparaison entre groupes d'élèves

Variables	Nombre d'élèves en 1P	Taux d'accès au 7 ^e degré(%)	Total	Entrée au 7 ^e degré					
				Sans redoublement		Avec 1 redoublement		Avec 2 redoublements*	
				Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Garçons	3008	97.3	2928	2607	89.0	307	10.5	14	0.5
Filles	3077	98.0	3015	2759	91.5	246	8.2	10	0.3
En avance	162	100	162	130	80.2	30	18.5	2	1.2
A l'heure	5553	98.2	5452	4935	90.5	495	9.1	22	0.4
En retard	370	88.9	329	301	91.5	28	8.5	0	-
- autorisé	226	96.5	218	205	94.0	13	6.0	0	-
- non autorisé	144	77.1	111	96	86.5	15	13.5	0	-
Franco-phones	5064	98.6	4992	4589	91.9	391	7.8	12	0.2
Allophones	1021	93.1	951	777	81.7	162	17.0	12	1.3
Suisses	4626	98.6	4561	4231	92.8	322	7.1	8	0.2
Etrangers	1459	94.7	1382	1135	82.1	231	16.7	16	1.2
Total	6085	97.7	5943	5366	90.3	553	9.3	24	0.4

Tableau 27 : Taux d'accès au 9^e degré, avec ou sans redoublement : comparaison entre groupes d'élèves

Variables	Nombre d'élèves en 1P	Taux d'accès au 9 ^e degré(%)	Total	Entrée au 9 ^e degré					
				Sans redoublement		Avec 1 redoublement		Avec 2 redoublements*	
				Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Garçons	3008	93.5	2812	2330	82.9	479	17.0	3	0.1
Filles	3077	95.8	2947	2576	87.4	369	12.5	2	0.1
En avance	162	94.4	153	113	73.9	39	25.5	1	0.7
A l'heure	5553	95.2	5288	4504	85.2	780	14.7	4	0.1
En retard	370	85.9	318	289	90.9	29	9.1	0	-
- autorisé	226	91.2	206	189	91.7	17	8.3	0	-
- non autorisé	144	77.1	112	100	89.3	12	10.7	0	-
Franco-phones	5064	95.9	4856	4180	86.1	672	13.8	4	0.1
Allophones	1021	88.4	903	726	80.4	176	19.5	1	0.1
Suisses	4626	96.2	4450	3860	86.7	587	13.2	3	0.1
Etrangers	1459	89.7	1309	1046	79.9	261	19.9	2	0.2
Total	6085	94.6	5759	4906	85.2	848	14.7	5	0.1

* La plupart des élèves ayant redoublé 2 fois n'ont pas encore atteint le 9^e degré

Le tableau 26 se lit ainsi : pour 100 élèves entrés au 1^{er} degré en 1995, 97.7 sont parvenus jusqu'au 7^e degré. Parmi eux, 90.3% y sont parvenus directement en 6 ans, 9.3% ont dû redoubler une fois et 0.4% ont dû redoubler 2 fois.

La population qui risque le plus de ne pas atteindre le 7^e degré est celle des élèves en retard non autorisé à l'entrée de la première primaire (seulement 77.1% atteignent le 7^e degré) et, dans une moindre mesure, celle des élèves allophones (93.1%). Ces deux populations se recoupent puisque le premier groupe est composé en majorité d'élèves allophones. Les élèves en avance ont redoublé plus souvent que les autres, mais ils atteignent tous le 7^e degré et ceci, comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, dans les filières exigeantes.

Le tableau 27 se lit de la même manière : pour 100 élèves entrés au 1^{er} degré en 1995, 94.6 ont accédé au 9^e degré; parmi ceux-ci 85.2% y sont parvenus sans redoubler et 14.7% en redoublant une fois et 0.1% en redoublant 2 fois. Les 5.4% d'élèves restants³¹ ont, soit abandonné leur scolarité avant l'entrée en 9^e, soit effectué leur dernière année dans une classe spéciale. Parmi les 184 élèves qui ont quitté la scolarité obligatoire entre le 7^e et le 9^e degré, 93% sont des redoublants. On observe donc une corrélation entre le redoublement et le décrochage scolaire. Notre étude ne nous permet pas d'en dire plus sur ce lien. Certaines études américaines ont été plus loin sur le sujet et montrent que le risque de quitter l'école prématurément est de 20 à 30% plus élevé chez les redoublants, à résultats scolaires comparables (Grissom & Shepard, 1989).

3.8.4 Temps pour l'obtention du certificat

Le tableau 28 s'intéresse uniquement au dernier certificat obtenu, c'est-à-dire que si, par exemple, un élève a réussi son certificat VSG et a entrepris un raccordement qu'il a réussi, il sera comptabilisé dans la colonne VSB.

Les trois quarts des élèves parcourent le secondaire I en 3 ans et un quart en 4 ans. Les parcours plus courts ou plus longs sont très rares³². Les élèves qui ont obtenu un certificat dans la voie VSO ont passé nettement moins de temps en secondaire I que les élèves des deux autres filières. Ce résultat, *a priori* surprenant, s'explique par plusieurs raisons :

³¹ 5.4% = 100% - 94.6%. Les chiffres de ce paragraphe ne sont pas présentés dans le tableau 27.

³² Les deux élèves qui ne restent que 2 ans au secondaire I en VSO ont redoublé chacun 2 fois pendant la scolarité primaire. Il ne s'agit donc pas de parcours courts qui seraient la conséquence d'une réussite scolaire, contrairement à l'élève de VSB.

- Les certificats VSB et VSG peuvent être obtenus après une année supplémentaire, dite année de rattachement, ce qui rallonge d'autant le temps passé au secondaire I.
- Les réorientations à la hausse en fin de 7^e degré, qui s'accompagnent généralement d'un redoublement, ne concernent pas les élèves certifiés dans la voie VSO.
- Les réorientations à la baisse en fin de 7^e et de 8^e degré qui, elles, concernent les élèves certifiés dans la voie VSO, ne s'accompagnent généralement pas de redoublement.

Tableau 28 : Nombre d'années au secondaire I pour l'obtention du certificat de fin de scolarité obligatoire, selon la filière

	VSB		VSG		VSO		Total	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
2 ans	1	0.0	0	-	2	0.1	3	0.0
3 ans	1689	79.1	1252	64.8	1217	90.6	4158	76.9
4 ans	435	20.4	664	34.4	119	8.9	1218	22.5
5 ans	11	0.5	15	0.8	5	0.4	31	0.6
Total*	2136	100	1931	100	1343	100	5410	100

* Ne sont pas inclus les élèves qui ont fait un 9^e degré sans obtenir le certificat de fin d'année

Ce tableau confirme le fait que le système organisé en filières entraîne des délais, des années de rattrapage et donc des retards. Les 3 degrés secondaires ont été parcourus en 3.24 ans, en moyenne, par les élèves de la cohorte. Le coefficient d'efficacité du système au secondaire est de 92.6% (3/3.24); le système a donc investi 7.4% de ses ressources dans le redoublement (y compris les réorientations et les rattachements).

Points forts

13.3% des élèves qui ont effectué un 5^e degré y arrivent en retard. Parmi eux, 14.0% passeront leur certificat en VSB (contre 40.9% des élèves à l'heure et 47.7% des élèves en avance) et 64.2% en VSO.

97.7% des élèves accèdent au 7^e degré et 94.6% au 9^e degré. Parmi ces derniers, 85.2% y parviennent sans redoublement et 14.8% avec un redoublement au moins. Des 184 élèves qui ont quitté la scolarité obligatoire entre le 7^e et le 9^e degré, 93% ont redoublé.

76.9% des élèves parcourent le secondaire I en 3 ans et 22.5% en 4 ans. Les plus rapides se trouvent en VSO, car ils ne sont concernés ni par les réorientations promotionnelles, ni par les raccords qui s'effectuent au prix d'une année scolaire supplémentaire.



SYNTHESE ET CONCLUSION

1. PRINCIPAUX RÉSULTATS DU SUIVI DE COHORTE

La présente étude retrace le parcours scolaire obligatoire d'une cohorte de 6085 élèves, tous entrés en première primaire en 1995. Pour chaque élève, toutes les classes fréquentées entre 1995 et 2003 sont connues. On peut ainsi constater que, dans notre cohorte, 1459 élèves redoublent une fois ou plus au cours de leur scolarité obligatoire, soit 1 élève sur 4. Les redoublements « nets » (c'est-à-dire dans le même degré et dans la même filière) sont plus nombreux au secondaire (14.2%) qu'au primaire (10.2%) et n'existent pratiquement plus au cycle de transition (0.8%).

Les élèves qui redoublent deux fois sont peu nombreux : seulement 72 sont concernés. La raison en est que les classes particulières (c'est-à-dire les classes à effectif réduit, les classes de développement et les classes d'enseignement spécialisé) se substituent à un deuxième redoublement, certainement dans le but d'éviter l'accumulation du retard. Toutefois, malgré le recours à ces mesures alternatives, un quart des élèves de la cohorte ne sont pas dans le degré attendu (le 9^e degré) en 2003, à la fin du parcours scolaire obligatoire, principalement à cause du retard pris (22% de la cohorte). S'il s'avérait qu'une volonté politique encourage la diminution des classes à effectif réduit, il faudrait s'attendre à une augmentation des taux de redoublement et des taux de retard tout au long de la scolarité.

Les différents établissements du canton de Vaud n'ont pas recours au redoublement dans les mêmes proportions. De fortes disparités existent. Ainsi, au 7^e degré, certains d'entre eux ont un taux cumulé de redoublements « nets » et de redoublements accompagnant une réorientation à la hausse de 0%. Pour un autre établissement, ce taux cumulé atteint 19%.

Suivre une cohorte d'élèves durant leur scolarité obligatoire a également permis de mettre en évidence la diversité des parcours. Nous en avons recensé 401, tous différents. Les écarts entre élèves se creusent au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité et deviennent très importants à la fin : alors qu'ils étaient tous enclassés au 1^{er} degré en 1995, certains effectuent déjà leur deuxième année de maturité en 2004, tandis que d'autres fréquentent encore le 7^e degré.

Notre étude s'est intéressée aux variables individuelles des élèves. Parmi les résultats importants, on retiendra que les élèves allophones sont touchés massivement par le redoublement au primaire; 20.2% d'entre eux redoublent entre le 1^{er} et le 4^e degré, contre 7.7% des élèves francophones. D'après la revue de littérature, ce résultat est nettement plus marqué que dans d'autres pays européens ou d'autres cantons suisses. Il signifie que, sans accompagnement supplémentaire, la mesure s'avère insuffisante à faire surmonter à ces élèves leur handicap de départ, et ils arrivent au secondaire avec une orientation moins favorable, en moyenne, que celle de leurs camarades francophones.

Les élèves qui entrent en première primaire en avance redoublent plus souvent que les autres. Les élèves en retard sont moins touchés par le redoublement, sûrement pour éviter d'accentuer encore leur retard. Néanmoins leur cursus est plus difficile, particulièrement pour le groupe le plus en retard (retard non autorisé) : ils passent plus souvent par une classe particulière, sont plus souvent orientés en VSO et échouent plus souvent au certificat de fin de scolarité obligatoire. La tendance en France est identique : les élèves les plus âgés à l'entrée de l'école redoublent deux fois plus que les plus jeunes (Siebel, 1984).

Sur la base des mêmes indicateurs, on peut dire que les garçons réussissent moins bien que les filles, résultat que l'on retrouve ailleurs.

2. DEUX TYPES DE REDOUBLEMENT

Une grande partie des résultats de cette étude est consacrée aux différences qui existent entre le parcours scolaire des redoublants et celui des non-redoublants. En ce qui concerne le primaire, il s'avère que, pour les redoublants des petites classes (les redoublants de 1P et de 2P) et, dans une moindre mesure, ceux de 3P et de 4P, comparés aux non-redoublants du degré correspondant, la probabilité est plus élevée :

- de ne pas redoubler par la suite;
- de passer une année ou plus en classe à effectif réduit, en classe de développement ou d'enseignement spécialisé;
- d'être enclassé en VSO (la probabilité d'être enclassé en VSB étant quasiment nulle);
- de ne pas accéder au 7^e et surtout au 9^e degré;
- d'échouer au certificat de fin de scolarité obligatoire.

Le redoublement au primaire semble concerner des élèves en grandes difficultés scolaires. Il est utilisé dans la perspective d'un bon redémarrage. Les résultats montrent que, dans un nombre important de cas, les difficultés persistent malgré le redoublement. Le risque de quitter la classe régulière est élevé, de même que le risque de décrochage scolaire, et l'accès aux filières les plus exigeantes est compromis.

Si le redoublement remplissait parfaitement le rôle qu'on lui attribue, c'est-à-dire combler les lacunes des élèves en difficulté et ainsi les remettre à niveau par rapport à leurs camarades, on ne constaterait pas un écart si grand entre la performance des redoublants primaires et des non-redoublants dans la suite de la scolarité. L'efficacité du redoublement au primaire paraît donc insuffisante.

Au contraire, les résultats des redoublants du secondaire sont proches de ceux des non-redoublants pour tous les indicateurs (redoublement par la suite, passage en classe particulière, répartition dans les 3 filières, accès au 7^e et au 9^e degré), sauf celui des certificats où ils échouent plus souvent que les non-redoublants. Les redoublements du secondaire concernent donc en majorité des bons élèves. A ce niveau, le redoublement n'est pas utilisé comme mesure de remédiation pour des élèves présentant de grosses lacunes; c'est une mesure essentiellement stratégique. D'une part, il va permettre aux élèves qui fréquentent une filière valorisée de la conserver. A titre d'illustration, 96,5% des redoublements qui touchent les élèves de VSB sont intervenus au secondaire et les redoublements en VSG ou en VSB sont bien plus nombreux que ceux en VSO. D'autre part, il va permettre aux élèves qui en ont les moyens d'accéder à une filière plus exigeante. Ainsi, 62% des redoublements totaux du 7^e degré accompagnent des réorientations à la hausse. Le système en filières est donc un système qui engendre un grand nombre de redoublements.

Il est ainsi important de différencier les redoublements qui interviennent au primaire de ceux qui ont lieu durant le secondaire. Ils ne concernent pas les mêmes élèves et n'ont pas les mêmes conséquences sur la suite du parcours scolaire. Dans le premier cas, le redoublement peine à atteindre son but de remise à niveau des élèves et ne leur permet pas d'envisager la poursuite d'études longues. Dans le second cas, il répond essentiellement au besoin de conservation ou d'amélioration d'une orientation dans un système très hiérarchisé.

La revue de littérature, présentée en première partie, a montré que les chercheurs ne sont pas d'accord sur le meilleur moment pour redoubler.

Selon certains, plus un élève redouble tôt et moins il a, statistiquement parlant, de chances de parvenir au terme d'une scolarité secondaire et de devenir bachelier (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003), tandis que, pour d'autres, plus on intervient tôt dans la scolarité, plus les chances de combler ses lacunes et de renouer avec la réussite scolaire sont grandes (Ministère de l'éducation du Québec, 1996).

La grande majorité des recherches portent essentiellement sur le redoublement au primaire. En effet, cela permet de disposer d'une période d'observation après le redoublement plus longue et d'analyser les conséquences sur les trajectoires scolaires. Cela permet également de ne pas perdre une partie des élèves en grande difficulté qui abandonnent leur scolarité au cours du secondaire.

Les rares études qui ont observé le redoublement dans tous les degrés s'accordent à dire, à l'instar de nos résultats, qu'il n'est pas de même nature et n'a pas le même impact selon qu'il se situe au primaire ou au secondaire. Dans le premier cas, « il sanctionne le niveau globalement insuffisant de l'élève pour lui permettre de poursuivre ses apprentissages dans la classe supérieure »; dans le second, « il vise à permettre à l'élève, en comblant ses lacunes, de pouvoir choisir l'orientation de ses choix » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003).

3. RECOMMANDATIONS

3.1 Recommandations issues de la littérature

La littérature propose également des mesures, d'abord pour prévenir le redoublement, mais aussi pour l'accompagner. Ces mesures ne sont certes pas transposables telles quelles dans notre système, mais elles peuvent donner des pistes de réflexion.

Recommandations pour éviter le redoublement

Afin de favoriser la diminution du redoublement, plusieurs types de mesures peuvent être envisagées. Il peut s'agir de :

- Au niveau du système
 - mettre en place des programmes préscolaires;
 - renoncer à une conception linéaire des apprentissages due, entre autres, au découpage annuel de la scolarité (que la mise en place des cycles n'a pas réussi à estomper);

- recourir à la prévention précoce;
 - porter une attention particulière aux années de transition;
 - favoriser la mise en place d’actions innovantes en matière de gestion de parcours d’élèves en difficulté, auprès d’écoles volontaires;
 - informer les enseignants des résultats des recherches et des alternatives possibles au redoublement, lors de leur formation initiale ou continue, pour rompre avec la notion de redoublement comme mal nécessaire.
- Au niveau des enseignants
 - privilégier la prise en compte, au sein d’une même classe, de divers degrés de maîtrise d’une même compétence à un moment donné;
 - dans chaque cas, se demander si une année supplémentaire dans le même niveau d’enseignement servira au mieux les intérêts de l’élève ou s’il n’apprendra pas plus et mieux s’il est promu au niveau supérieur;
 - éviter le redoublement si l’enfant et les parents s’opposent à cette mesure d’aide;
 - éviter les redoublements précoces (certains auteurs préconisent de ne pas envisager la première promotion avant la 3^e année primaire);
 - éviter les redoublements des élèves de plus de 12 ans susceptibles de ne pas terminer leurs études secondaires.

(Thompson, 1999, Troncin, 2001, Leblanc, 2000).

L’école n’est crédible et ne mobilise les élèves que si elle met en évidence un enjeu : la réussite de l’année ou du cycle. La fonction de motivation assurée par le redoublement, si ce dernier était quasiment supprimé, devrait être remplacée.

Recommandations en cas de redoublement

Si le redoublement reste finalement la solution à envisager pour l’élève, certaines conditions doivent être réunies pour augmenter ses chances de succès.

- Relation école-famille

Afin d’améliorer les représentations de l’élève et de ses parents par rapport au redoublement, et afin que l’élève se sente soutenu par ses parents et par l’école pour faire du redoublement une mesure constructive et efficace, il s’agirait de :

- instaurer le dialogue avec l'élève et avec la famille, expliquer clairement les causes du redoublement et les attentes par rapport à la nouvelle année;
- avoir une attitude positive et considérer le redoublement comme une seconde chance;
- impliquer élève et parents dans la décision finale.

• Mesures

- ne pas faire du redoublement une répétition à l'identique de l'année scolaire précédente, mais de mettre en place un contexte différent et mieux adapté au niveau des moyens d'apprentissage et du programme;
- accompagner le redoublement de mesures de remédiation ou de soutiens spécifiques, non seulement durant l'année répétée, mais aussi durant les années suivantes.

(Leblanc, 2000, Bobasch, 1995).

Imaginer mettre en place des mesures d'aide individualisée peut paraître utopique en période de restriction budgétaire, mais cet investissement, certes important, est sans commune mesure avec les coûts engendrés par une pratique fréquente du redoublement. Pour illustration, une étude réalisée en Caroline du Nord (USA) a évalué que le coût pour une école d'été, dans le cadre d'un programme de remédiation, avait été de 40 millions de dollars, alors que le coût pour une année de redoublement des élèves promus à la fin de la classe d'été aurait été de 150 millions de dollars (Thompson, 1999).

3.2 Recommandations issues de la recherche

Cette étude donne un certain nombre de réponses aux questions que l'on pouvait se poser à propos du redoublement dans le système scolaire vaudois. Se faisant, elle met en lumière quelques faiblesses du système. L'éclairage apporté nous permet de proposer des mesures, dans l'optique d'une amélioration de l'utilisation du redoublement d'une part, et de l'égalité de traitement des élèves d'autre part.

Première mesure : apporter une aide différenciée aux redoublants

Les résultats relatifs au suivi des élèves ont montré que, tel que pratiqué actuellement, le redoublement au primaire ne parvient pas au but qu'il s'est fixé, c'est-à-dire combler les difficultés scolaires que connaissent cer-

tains élèves. Le redoublement en lui-même ne suffisant pas, la mesure qui nous paraît la plus urgente serait la mise en place d'une aide différenciée systématique aux redoublants de primaire. Cette aide devrait tenir compte de tout ce que les élèves ont déjà acquis à un niveau satisfaisant, pour garder l'élève dans un processus positif et stimulant ouvert à de nouveaux apprentissages, tout en mettant l'accent sur les lacunes. Idéalement, ces dernières devraient être traitées de manière intensive, pour être comblées au plus vite, et de manière différenciée pour éviter que les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets.

Deuxième mesure : améliorer l'accueil des élèves allophones

Il n'est pas aisé à l'école de donner des conditions favorables à tous les élèves. Notre étude souligne la fragilité des élèves allophones qui redoublent en grand nombre au primaire. Il semble que ces élèves ne bénéficient pas de conditions suffisantes à la réussite d'une bonne scolarité. Le système scolaire devrait pouvoir offrir un soutien plus intensif et plus précoce à ces élèves. Des mesures de mise à niveau linguistique d'une part et d'informations auprès des parents par rapport aux attentes du système d'autre part pourraient être bénéfiques. L'obligation de fréquenter le cycle initial permettra une prise en charge de tous les élèves dans cette situation, sans exception.

Troisième mesure : repenser le système secondaire actuel en trois filières

Il n'est pas du ressort de ce rapport de juger l'efficacité du système en trois filières. Néanmoins, on peut relever que ce système génère des redoublements « artificiels » dans le sens où le but avoué de la majorité des redoublements au secondaire n'est plus de palier des difficultés d'apprentissage, mais de conserver une bonne filière ou d'en obtenir une meilleure. De plus, les nombreuses réorientations à la hausse depuis une filière VSO incitent à formuler l'hypothèse que beaucoup d'élèves fréquentant cette filière ne sont pas satisfaits de leur sort et souhaitent changer d'orientation. L'accès à cette filière relève rarement d'un choix des élèves mais plutôt d'une exigence du système. Des pays européens ont prouvé qu'un système intégratif pouvait fonctionner et offrir à un maximum d'élèves un niveau de compétence élevé. C'est peut-être l'occasion d'explorer de nouvelles perspectives.

4. EN CONCLUSION

Si le but de l'école est de certifier une certaine connaissance, alors le but est atteint puisque, en moyenne, c'est le cas de 93.2% des élèves (Daepfen, 2006). Le redoublement au primaire a certainement un effet bénéfique en maintenant les élèves les plus faibles dans la scolarité obligatoire et en permettant à la majorité d'entre eux d'atteindre le 9^e degré et de réussir leur certificat. Néanmoins, cet effet est également insuffisant, peut-être même parfois inadapté, puisqu'il ne permet que rarement la mise à niveau nécessaire pour accéder aux filières les plus exigeantes.

Cette recherche a montré le lien qui existe entre un redoublement au primaire et un risque de mise à l'écart de la filière qui mène au baccalauréat et/ou d'abandon précoce. On ne peut pas conclure que le redoublement est responsable de ces risques. En revanche, les facteurs qui occasionnent un enclassement en VSO ou un décrochage risquent d'être identiques à ceux qui conduisent à un redoublement. On comprend alors que, si le redoublement ne parvient pas à corriger ce qui a provoqué l'échec, les risques susmentionnés soient élevés.

Le début de la scolarité apparaît comme un moment crucial où, déjà, des difficultés insurmontables, même avec un redoublement, peuvent émerger. Le déroulement de ces premières années préfigure largement les trajectoires scolaires dans l'enseignement secondaire et les élèves qui ont redoublé leur première année apparaissent les plus vulnérables pour la suite du cursus. Il semble que le système sache déceler les difficultés, mais pas les corriger, ce qui conduit à une forme implicite de sélection : les chances de réussir se déterminent dès le cycle primaire et ce processus devient quasi irréversible. L'école doit concentrer ses efforts sur les élèves les plus « à risque » et remettre en cause cette sélection implicite qui pèse sur ces élèves. D'autres types d'interventions doivent être envisagées pour les élèves pour lesquels la simple répétition d'une année ne suffit pas à résoudre le problème de l'échec scolaire.

5. LA SUITE

Cette étude a mis en lumière le conflit qui existe, à propos du redoublement, entre les enseignants qui prennent des décisions en fonction de leur expérience et en leur âme et conscience, et les chercheurs qui objectivent des conséquences plus que mitigées à la suite d'un redoublement. Sans prétendre apporter une réponse complète à ces avis contradictoires,

il serait intéressant de savoir comment le redoublement a été vécu par les élèves. Pour cela, notre souhait est que cette étude s'enrichisse d'un troisième volet qui consisterait à interroger des élèves de 9^e degré, anciennement redoublants. L'objectif principal serait, en prenant en considération non seulement les conséquences scolaires mais également les conséquences psychologiques, de mesurer l'efficacité du redoublement ressentie du point de vue de l'élève.

LISTES DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Fréquences et taux de redoublement par degré
- Tableau 2 : Fréquences et taux de redoublants par filière
- Tableau 3 : Fréquences des sauts de classe par degré
- Tableau 4 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus des redoublants et des non-redoublants des degrés primaires (en %)
- Tableau 5 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus des redoublants des trois degrés secondaires (en %)
- Tableau 6 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus des redoublants du primaire, du cycle de transition et du secondaire (en %)
- Tableau 7 : Comparaison entre les caractéristiques des cursus de différents sous-groupes d'élèves (en %)
- Tableau 8 : Répartition des élèves entre l'année scolaire 1995-96 et l'année scolaire 2004-05
- Tableau 9 : Répartition des élèves par année scolaire (en %) : résumé
- Tableau 10 : Répartition des élèves simples redoublants et des élèves non redoublants à la fin de leur scolarité obligatoire
- Tableau 11 : Répartition des élèves non redoublants et des élèves simples redoublants à la fin de leur scolarité obligatoire dans les 3 filières; cas des élèves dans le degré attendu
- Tableau 12 : Taux de passage dans une classe à effectif réduit : comparaison entre redoublants et non-redoublants
- Tableau 13 : Moment du passage dans une classe à effectif réduit par rapport au redoublement
- Tableau 14 : Nombre d'années passées en classe à effectif réduit, nombre de retours en classe régulière et de retards parmi les retours : comparaison entre redoublants et non-redoublants

Liste des tableaux et graphiques

- Tableau 15 : Degrés passés dans une classe à effectif réduit : comparaison entre redoublants et non-redoublants
- Tableau 16 : Suite du parcours scolaire des élèves effectuant leur 6^e degré en classe à effectif réduit
- Tableau 17 : Comparaison entre redoublement de 2^P et passage par une classe à effectif réduit de 2^e degré
- Tableau 18 : Taux de passage dans une classe spéciale: comparaison entre redoublants et non-redoublants
- Tableau 19 : Moment du passage dans une classe spéciale par rapport au redoublement
- Tableau 20 : Nombre d'années passées en classe spéciale, nombre de retours en classe régulière et de retards parmi les retours : comparaison entre redoublants et non-redoublants
- Tableau 21 : Voies redoublées au secondaire I par degré
- Tableau 22 : Filière fréquentée au 7^e et au 9^e degré
- Tableau 23 : Age à l'entrée du 1^{er} degré : comparaison entre groupes d'élèves
- Tableau 24 : Age à l'entrée du 5^e degré : comparaison entre groupes d'élèves
- Tableau 25 : Age à l'entrée du 5^e degré et filière dans laquelle le certificat est passé (en %)
- Tableau 26 : Taux d'accès au 7^e degré, avec ou sans redoublement : comparaison entre groupes d'élèves
- Tableau 27 : Taux d'accès au 9^e degré, avec ou sans redoublement : comparaison entre groupes d'élèves
- Tableau 28 : Nombre d'années au secondaire I pour l'obtention du certificat de fin de scolarité obligatoire, selon la filière

Liste des graphiques

- Graphique 1 : Enclassements les plus courants des élèves de la cohorte, en 2003-04
- Graphique 2 : Place des élèves quand ils ne sont pas dans le degré attendu
- Graphique 3 : Enclassements les plus courants des élèves simples redoublants du primaire, en 2004-05
- Graphique 4 : Enclassements les plus courants des élèves simples redoublants du cycle de transition et du secondaire, en 2004-05
- Graphique 5 : Enclassement des élèves dans le degré attendu, par année scolaire : comparaison filles–garçons
- Graphique 6 : Enclassement des élèves dans le degré attendu, par année scolaire : comparaison élèves en avance – à l'heure – en retard
- Graphique 7 : Enclassement des élèves dans le degré attendu par année scolaire : comparaison francophones–allophones
- Graphique 8 : Typologie du redoublement par degré
- Graphique 9 : Taux de redoublement et de réorientation avec redoublement, par établissement, au 7^e degré

GLOSSAIRE

1P, ..., 4P	premier degré primaire, ..., quatrième degré primaire
CHARTEM	centre horizon d'activités et de relais-transition école-métiers
CIN	cycle initial
COFOP	centre d'orientation et de formation professionnelles
CYP	cycle primaire
CYT	cycle de transition
DEV	classe de développement
ER	effectif réduit
ES	enseignement spécialisé
EVM	école vaudoise en mutation
OPTI	office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion
PERF	classe de perfectionnement
RACC	classe de raccordement
SESAF	service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation
VSB	voie secondaire baccalauréat
VSG	voie secondaire générale
VSO	voie secondaire à options

BIBLIOGRAPHIE

- Ames, L. B., Bates, L. (1981). Retention in grade can be a step forward. *Educational digest*, 7, 36-37.
- Allal, L., Schubauer-Leoni, M.-L. (1992). Progression scolaire des élèves : le redoublement dans le contexte genevois. *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 11-12, 41-52.
- Andrews, B., Buonomo N., Borzykowski, R. (1986). *Au fil de l'appui...* Genève : Service de la recherche pédagogique.
- Bain, D. (1988). Le redoublement, une mesure pédagogique efficace, pour qui ? In D. Bain et al., *La recherche au service de l'enseignement ?* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques, 57-72.
- Bobasch, M. (1995). Redoubler différemment. In M. Bobasch, *Le redoublement : maladie honteuse ou seconde chance ?* Le monde de l'éducation, 227, 48.
- Bobasch, M. (1995). Redoubler efficacement. In M. Bobasch, *Le redoublement : maladie honteuse ou seconde chance ?* Le monde de l'éducation, 227, 50-2.
- Chafe, D. (1984). Grade retention : research, policies and decision-making. *Geographic source*, 26.
- Circulaire n90-082 du 09 avril 1990. Le R.A.S.E.D, réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.
- Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : premiers résultats du Programme International de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des Elèves (PISA) 2000/ OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques. 342 p. (2001)
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Daepfen, K. (2004). *Promotions et réorientations au secondaire I : résultats de l'année 2002-2003*. Lausanne : URSP.
- Daepfen, K. (2005). *Promotions et réorientations au secondaire I : résultats de l'année 2003-2004*. Lausanne : URSP.
- Daepfen, K. (2006). *Promotions et réorientations au secondaire I : résultats de l'année 2004-2005*. Lausanne : URSP.
- Duthoit, M. (1990). Modes de fréquentation du collège : bilan quantitatif des scolarités d'un échantillon de 20'000 élèves. *Education et formations*, 23, 21-32.
- Eisemon, T. O. (1997). *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*. Paris : UNESCO.
- Elligett, J. K., Tocco, T. S. (1983). The promotion/retention policy in Pinellas county, Florida. *Phi Delta Kappan*, 64, 733-735.

- Ernst, B., et al. (1994). Les élèves au cycle d'observation : caractéristiques, performances en français et en mathématiques, orientation de fin de cycle. *Dossiers Education et Formations*, n° 40, 13-42.
- Esquieu, P. (1990). Qui devient bachelier ? *Education et formations*, 23, 3-19.
- EURYDICE. (1994). *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. 172p.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), 199-222.
- Finlayson, H. J. (1977). The effects of non-promotion upon the self-concept of pupils in primary grades. Eric document, ED, 155 556.
- Grissom, J. B., & Shepard, L. A. (1990). Repeating and dropping out of school. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.). *Flunking grades: Research and policies on retention*. Briston : Flamer Press, 34-63.
- 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*, 5-6, 29-42.
- Grisay, A. (1988). Améliorer l'évaluation-bilan à l'école primaire: la recherche A.P.E.R. fait chuter les taux de retard scolaire. Liège : Université de Liège, service de pédagogie expérimentale.
- Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège. Paris : Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Collection "Education et Formations". *Les dossiers Education et Formations*, 88.
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects : a meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard, M. L. Smith, (1989), *Flunking grades : research and policies on retention*. London : Falmer, 1-15.
- Holmes, C. T., Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta-analysis. *Review of educational research*, 54, 225-236.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique. Cahier n° 36. 165 p.
- Institut de recherches économiques et sociales (IRES). (1992). *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique*. Lièges : UCL.
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of educational research*, 45, 613-635.
- Langevin, L., Dubé, F. (1997). Témoignages de parents au sujet du redoublement scolaire de leur enfant. Université du Québec à Montréal.
- Leblanc, J. (2000). Le plan de rééducation individualisé (PRI) : une approche prometteuse pour prévenir le redoublement. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

- Leboulanger, M. (1995). *Le redoublement au collège : des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique*. Troyes : Centre départemental de documentation pédagogique de l'Aube.
- (2000). L'Ecole Vaudoise en Mutation. Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur.
- Martin, L. et al. (1988). L'institution du redoublement : une description du phénomène. *Cahiers pédagogiques*, 5, 21-51.
- Meuret, D. (2002). *Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation*. Intervention orale à l'IUFM de Cergy-Pontoise.
- Ministère de l'éducation du Québec (1996). *Le redoublement au primaire – état des connaissances et recommandations pour en faire un meilleur usage*, Chaudière-Appalaches : Commission scolaire de la Chaudière-Étchemin et Direction régionale de Québec, 80p.
- Ministère de l'éducation nationale (2003). Le traitement de la difficulté scolaire. In : *Dix-huit questions sur le système éducatif. Synthèse des travaux de la DEP*. Education & formations, 66, 23-38
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1996). Lorsque le sage montre la lune ...l'imbécile regarde le doigt : de la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Eduquer & former, théories et pratiques*, 5-6, 3-30.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants. *Education et recherche*, 3 , 255-271.
- Piquée, C., Suchaut, B. (2002). Eléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Enfants). Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne. Décembre 2002, 28 p.
- Plummer, D. L., Lineberger, M. H., Graziano, W. (1987). The academic and social consequences of grade retention : a convergent analysis. *Current Topics in Early Childhood Education*, Vol. VI. Katz, Ed. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Pulzer-Graf, P. (2004). *Etude d'une structure de soutien pédagogique*. Lausanne : URSP.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.
- Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue française de pédagogie*, 67, 7-28.
- Shepard, L. A., Smith, M. L.(1989). *Flunking grades : research and policies on retention*. London : Falmer.
- Tardif, A. (2004). Etude longitudinale sur le redoublement précoce : les caractéristiques de ces élèves, les effets à court et à long terme. Traduction de Jimerson, S. et al. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of school psychology*, 35, 3-25.

Bibliographie

- Thompson, C. L., Kolb, E. F. (1999). Research on retention and social promotion : synthesis and implications for policy. The north Carolina education research policy council.
- Troncin, T. (2001). Le redoublement à l'école élémentaire : une pratique persistante à la recherche de sa légitimité. DEA « Evaluation et comparaison internationales en éducation », Université de Bourgogne.
- Troncin, T. (2004). Le redoublement au cours préparatoire. Séminaire interne de l'Institut de Recherche sur l'Education, Dijon.
- UNESCO (1998). *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission. L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire*. Paris : Education pour tous.
- .