

**D'UN CYCLE À L'AUTRE :  
ÉTUDE DES PROMOTIONS ET MAINTIENS  
EN DÉBUT DE SCOLARITÉ**

Paola Ricciardi Joos

128 / Janvier 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.*

*Ce rapport a bénéficié d'une première mise en forme des données,  
initiée par J. Leutwyler.  
Qu'elle en soit ici remerciée.*

## SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
Les cycles dans le contexte vaudois	5
Les décisions de fin de cycle	6
Efficacité et équité du maintien	7
Réforme pédagogique et redoublement	10
Objectifs du rapport	11
MÉTHODE	12
Population concernée et données utilisées	12
Variables	13
Plan d'analyse	15
RÉSULTATS	16
Caractéristiques de la population	16
Résultats globaux	20
Différences individuelles	28
<i>Décisions selon le sexe des élèves</i>	28
<i>Décisions selon la langue maternelle des élèves</i>	30
Différences entre établissements	32
<i>Résultats généraux</i>	32
<i>Identification des cas particuliers</i>	33
Profils d'établissements	37
<i>Décisions des établissements selon la langue maternelle des élèves</i>	37
<i>Similitude des décisions des établissements entre les 3 cycles</i>	39
<i>Similitude des décisions des établissements entre 2004 et 2005</i>	41
RÉSUMÉ ET CONCLUSION	44
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXES	52



## INTRODUCTION

### LES CYCLES DANS LE CONTEXTE VAUDOIS

L'introduction de la réforme Ecole Vaudoise en Mutation (EVM) a sensiblement modifié le parcours scolaire de l'élève. En effet, le secteur de l'enseignement enfantin et primaire, organisé précédemment en années de programme (les années 1 et 2 d'école enfantine, et les années 1 à 4 d'école primaire), est maintenant organisé en trois cycles d'enseignement, chacun d'une durée de deux ans : le cycle initial (ou le CIN, correspondant aux degrés -2 à -1) et les deux cycles primaires (ou le CYP1, correspondant aux degrés 1 et 2, et le CYP2, correspondant aux degrés 3 et 4).

Cette modification de l'organisation du parcours de l'élève en 3 cycles de 2 ans peut sembler anodine. Elle reflète pourtant le choix d'une nouvelle perspective pédagogique.

Le projet EVM était fondé sur 4 objectifs principaux<sup>1</sup>. L'un d'entre eux consistait à : *«mettre en place une démarche pédagogique qui, dès les premières années de la scolarité, favorise les conditions de réussite de l'élève et évite le découragement et la marginalisation causés par l'échec. Cette préoccupation est plus aiguë encore pour les premières années de la scolarité où un échec perturbe profondément l'enfant et casse durablement sa confiance et son envie d'apprendre. Il s'agit donc de donner la priorité à l'accompagnement et au soutien de l'élève tout au long de sa scolarité»* (p.12). Pour le secteur enfantin et primaire, deux principes ont été retenus : l'organisation de trois cycles d'enseignements et l'instauration d'une évaluation formative. Les cycles doivent permettre *«(...) d'assouplir la gestion du temps scolaire afin d'intégrer les rythmes de développement différents des élèves et d'assurer la maîtrise individualisée des savoirs élémentaires indispensables»*. Et *«une évaluation formative, renforçant la dimension qualitative de l'appréciation et aidant l'élève à progresser (...)»* devrait permettre *«(...) une réelle adaptation de l'enseignement à des objectifs de formation plus larges, interdisciplinaires, centrés sur la personne de l'enfant, ses processus d'apprentissage et ses possibilités effectives»* (p.12). Autrement dit, le projet EVM envisageait que les actions préventives de l'échec soient *«prioritairement développées dans le cadre d'une pédagogie différenciée au sein de la classe elle-même, tendant à une meilleure approche des particularités de fonctionnement propres à chaque enfant, et au moyen de mesures d'appui (...)»* (p.27).

---

<sup>1</sup> Voir le Chapitre II de l'«Exposé des motifs et projets de lois (EMPL) modifiant la Loi scolaire du 12 juin 1984 et la Loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur et rapport sur les motions Luc Recordon et consorts relative à la cinquième année de l'école secondaire vaudoise et Jacqueline Maurer-Mayor et consorts demandant une étude de la revalorisation de la voie diplôme des gymnases par la création d'une maturité spécialisée», mai 1996.

Dans son intention, un cycle correspond à «un temps que l'on donne à chaque élève pour lui permettre de construire un ensemble de compétences, d'attitudes et de savoirs correspondant à son âge, son niveau de développement, ses intérêts, ses besoins» (p.31). Pour satisfaire aux objectifs de chaque cycle, les élèves disposent généralement de 2 ans. Toutefois, la durée du cycle peut varier entre 1 et 3 ans pour s'adapter au rythme de l'enfant<sup>2</sup>.

D'un point de vue organisationnel, l'enseignement peut se faire selon deux modèles : le travail avec des classes multi-âges et le travail avec des classes mono-âges. Selon le premier modèle, une classe comprend des élèves d'âges différents qu'un enseignant suit durant toute la durée du cycle. A la fin de l'année scolaire, les élèves qui ont atteint les objectifs du cycle passent au cycle suivant. Et si un élève n'atteint pas les objectifs du cycle, il est maintenu dans la classe, dont il connaît déjà environ la moitié des élèves. Dans ce modèle, on valorise l'entraide entre élèves en considérant que les élèves les plus âgés sont un exemple pour les plus jeunes. On souhaite aussi assurer le suivi de l'élève par un seul enseignant<sup>3</sup>. La raison de ce choix est que la prise en charge d'une même classe par un même enseignant pendant 2 ans est connue pour diminuer le taux de redoublement au terme de la 1<sup>re</sup> année<sup>4</sup>. Selon le second modèle, une classe comprend les élèves d'un même âge qu'un enseignant suit durant toute la durée du cycle. A la fin du cycle, les élèves qui ont atteint les objectifs visés passent au cycle suivant. Et si un élève n'atteint pas les objectifs du cycle, il est «maintenu» dans une classe complètement renouvelée et change généralement d'enseignant.

## LES DÉCISIONS DE FIN DE CYCLE

Cette réorganisation du parcours scolaire a nécessité une adaptation de l'évaluation des compétences des élèves. Précédemment, l'évaluation des élèves donnait lieu – à la fin de chaque année scolaire – soit à une promotion, soit à un redoublement (ou éventuellement encore à une orientation vers l'enseignement spécialisé). Maintenant, l'évaluation des élèves n'aboutit à une décision qu'en fin de cycle, soit tous les deux ans (sauf exception). En outre, la notion d'année de programme étant désormais caduque, la notion de redoublement (d'une année de programme, précisément) ne fait plus sens. Et c'est désormais la notion de maintien (dans le cycle) qui la remplace.

En ce qui concerne les décisions de fin de cycle, la Loi scolaire prévoit que le passage du cycle initial au premier cycle primaire est automatique; alors que le passage du CYP1

<sup>2</sup> Cette adaptation de la durée du cycle au rythme de l'enfant est possible dans les limites qui suivent: «Un élève ne peut compter plus d'un an d'avance ou deux ans de retard par rapport à l'âge normal. Si un élève ne satisfait pas aux conditions d'évaluation après avoir bénéficié à deux reprises d'une adaptation de son cursus scolaire, des mesures particulières sont appliquées» (p. 33).

<sup>3</sup> Ou éventuellement deux enseignants s'ils travaillent à temps partiel pour l'enseignement d'une même classe.

<sup>4</sup> A ce sujet, voir : Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36, Genève.

– ou du CYP2 – au cycle suivant dépend d'une évaluation des élèves. En ce sens, la notion de «décision de fin de cycle» ne revêt pas la même importance au CIN que dans les deux autres cycles. D'autant plus que ce cycle n'est pas obligatoire, et qu'un éventuel maintien dans ce cycle (c'est-à-dire un CIN en trois ans) ne peut être décidé qu'avec l'accord des parents.

Quand bien même la notion de «maintien» n'est pas utilisée pour le CIN dans le Règlement d'application de la Loi scolaire (cf. Art. 21), les conditions particulières pour la réalisation de ce cycle en 3 ans sont exposées à l'Art. 16a de la Loi scolaire. Pour simplifier, nous nous permettons donc de parler de «maintien au CIN». Ainsi, à l'exception des situations d'élèves du CIN dont les parents refuseraient un maintien pourtant recommandé, les élèves vaudois du CIN, du CYP1 et du CYP2 qui n'ont pas atteint les objectifs de leur cycle sont soit :

- maintenus dans leur cycle (avec ou sans mesures de pédagogie compensatoire annexes), ou soit;
- orientés vers un enseignement spécialisé.

A noter que cette seconde solution peut être adoptée à la suite d'un premier maintien dans le cycle.

## **EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ DU MAINTIEN**

### *Comparaison entre élèves...*

Avant d'analyser les décisions de fin de cycle selon les caractéristiques individuelles des élèves, et selon les établissements, il est nécessaire de préciser en quoi ces décisions participent – ou non – à la construction d'une école obligatoire équitable. Si la question de l'équité n'est pas centrale dans ce travail, il est toutefois nécessaire de l'aborder pour être en mesure d'interpréter au mieux les résultats qui seront exposés plus loin.

En théorie, une école équitable – au sens d'une équité dans les résultats – devrait donner les mêmes chances à tous d'acquérir une formation de qualité. Quitte à soutenir de manière plus intense les élèves les plus en difficulté pour leur permettre de progresser, eux aussi, jusqu'à un niveau de formation de qualité. Ainsi, pour identifier si un système scolaire est équitable, il faut non seulement être en mesure de recenser les actions entreprises pour soutenir les élèves les plus en difficulté (les moyens utilisés), mais aussi – voire surtout – être en mesure d'évaluer le niveau et la qualité de la formation atteints par les élèves qui l'ont fréquenté (les résultats obtenus). Comme les élèves des volées considérées dans ce rapport n'ont pas encore quitté l'école obligatoire, nous ne pourrons pas établir si les décisions de maintien ou de mesures particulières représentent – ou non – un moyen efficace pour soutenir les élèves les plus en difficulté. La nécessité de traiter de la question de l'équité de l'école n'est pas pour autant écartée de

ce travail. Deux questions restent importantes pour la lecture de nos résultats : le maintien est-il une mesure efficace permettant d'améliorer les résultats scolaires ? Et le maintien permet-il une plus grande équité dans les résultats ?

L'efficacité du « maintien » (dans un cycle) sur les performances scolaires n'a, à ce jour, pas (encore) suscité un corpus de recherche important<sup>5</sup>. A défaut, le corpus des recherches effectuées sur le redoublement (d'une année de programme), en Suisse et dans d'autres pays, permet d'apporter un éclairage sur la question. Les résultats des recherches s'accordent à dire que, pour la majorité des élèves, le redoublement n'a pas les effets escomptés en termes de résultats scolaires<sup>6</sup>. Si les enseignants y perçoivent généralement un avantage pour les élèves les plus en difficulté (ce qui probablement se confirme pour des cas particuliers), la recherche soutient globalement que le redoublement est à considérer comme un révélateur de – et non pas comme une arme de lutte contre – l'échec scolaire. En outre, l'intérêt du redoublement a été remis en question par les résultats de l'enquête PISA 2000<sup>7</sup>; dans beaucoup de pays qui pratiquent la promotion automatique, ou le redoublement uniquement dans des situations exceptionnelles, on a constaté que les élèves ont des compétences en mathématiques et en français plutôt meilleures que dans les autres pays<sup>8</sup>.

En ce qui concerne plus spécifiquement le redoublement en Suisse, une récente étude a débouché sur les trois résultats principaux qui suivent<sup>9</sup>. Premièrement, les décisions en faveur, ou en défaveur, d'un redoublement pour un enfant faible dépendent beaucoup de la classe qu'il fréquente, et n'est, par conséquent, pas en liaison directe avec les performances scolaires de l'élève. Deuxièmement, la mesure de redoublement n'est pas plus efficace que la promotion automatique en ce qui concerne les progrès d'apprentissage des élèves. Et troisièmement, si le redoublement a des répercussions positives sur les facteurs sociaux et émotionnels des élèves (soit l'acceptation sociale, le concept de soi académique et l'attitude envers l'école), ses répercussions s'estompent toutefois rapidement (dans le délai d'une année scolaire). Outre les résultats obtenus dans leur propre étude, les auteurs rappellent finalement que le redoublement prolonge le cursus scolaire des élèves, ce qui non seulement engendre des coûts importants, mais peut aussi porter préjudice à la sélection future des élèves. En conclusion, ces auteurs vont jusqu'à recommander l'abandon de cette pratique (sauf, exceptionnellement, pour quelques élèves qui présenteraient des difficultés très spécifiques).

<sup>5</sup> Un suivi de cohorte chez les élèves vaudois est l'objet d'une recherche de l'URSP.

<sup>6</sup> Pour une revue de la littérature sur l'efficacité du redoublement, voir Daeppen, K., titre à paraître. Lausanne : URSP.

<sup>7</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves, résultats de l'enquête de l'année 2000.

<sup>8</sup> Meuret, D. (2002). *Le redoublement est-il efficace? Les réponses de la recherche en éducation*, version écrite remaniée d'une intervention faite le 16 janvier 2002, devant des enseignants et conseillers en orientation de l'académie de Versailles, à l'UUFM de Cergy-Pontoise.

<sup>9</sup> Bess, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2004). *Le redoublement scolaire, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Haupt Verlag.



Le «maintien» et le «redoublement» n'étant pas équivalents, il est légitime de se demander si le maintien n'est pas plus efficace que le redoublement. Une étude effectuée en France aboutit à la conclusion que tel n'est pas le cas<sup>10</sup>. Le maintien implique, théoriquement, la mise en place d'un projet personnalisé pour l'élève; or, dans les faits, le risque est élevé de réduire le maintien (lié à un projet) à un redoublement (répétition de l'année).

Au vu de ces derniers résultats, un préalable s'imposerait donc à toute étude qui viserait à évaluer l'efficacité du maintien sur les performances scolaires des élèves du canton de Vaud : évaluer si la pratique du maintien se distingue effectivement de celle du redoublement. Si le maintien devait se révéler être, dans les faits, un redoublement, il constituerait alors probablement une mesure inefficace pour les élèves en difficulté. Il aurait pour principal effet de rallonger le cursus des élèves déjà en difficulté, et d'entraver de ce fait leur orientation scolaire future<sup>11</sup>. Par contre, si le maintien devait correspondre à un projet individualisé, il pourrait peut-être se révéler être une mesure efficace pour les élèves en difficulté. Il aurait alors pour effet principal d'améliorer les performances scolaires de ces élèves (sans pour autant éviter le rallongement de leur cursus scolaire).

*... et entre établissements*

Tout comme la question de l'équité entre élèves, la question de l'équité entre établissements est de plus en plus fréquemment évoquée dans le canton de Vaud. Le lieu de scolarisation des élèves vaudois est défini sur la base de leur commune de domicile, et non pas sur la base d'un libre choix des parents et des élèves. Ce principe de territorialité garantit à tous un même accès à l'enseignement, il permet de prévenir le «tourisme scolaire» et facilite largement la gestion des ressources de l'école vaudoise (prévisibilité des ressources humaines, locaux, ..., etc.). Pour que les citoyens ne se sentent toutefois pas lésés par ce «non-choix », ce principe de territorialité implique que l'offre de formation soit – dans la mesure du possible – identique dans tout le canton.

L'offre de formation est une notion qui regroupe de multiples dimensions. Elle peut faire référence au contenu même du programme (activités offertes), au profil des enseignants engagés, aux conditions matérielles disponibles, etc. Et elle fait aussi référence aux exigences de fin de cycle, et aux décisions de promotion ou de maintien y relatives. De ce fait, si offre identique il y a – et pour autant que les exigences entre établissements soient comparables ! – un élève devrait avoir les mêmes chances d'atteindre les exigences de fin de cycle indépendamment de l'établissement fréquenté.

<sup>10</sup> Matteo (1995), cité par Meuret, D., *op.cit.*

<sup>11</sup> En effet, une analyse de l'impact du retard scolaire sur la carrière scolaire des élèves avait permis de relever que, lors du passage de la 6<sup>e</sup> primaire à la 7<sup>e</sup> du cycle d'orientation, une année de retard réduit d'un facteur trois les chances d'accéder à une orientation pré-gymnasiale (voir W. Hutmacher, *op.cit.*, p. 38).

Tout comme les comparaisons des décisions de fin de cycle entre élèves, les comparaisons entre établissements se rapportent à une étape du cursus de l'élève et non pas à ses performances en fin de scolarité obligatoire. Elles ne permettent pas, par conséquent, d'évaluer l'équité (des résultats) entre établissements. Ces comparaisons permettent par contre d'observer, par exemple, si le taux élevé de maintien d'un établissement reflète peut-être des exigences particulières (via la similitude de ses taux de promotion entre cycles ou entre années). Ces comparaisons permettent aussi d'observer si les décisions de fin de cycles corrélerent avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves qui fréquentent cet établissement (ex. : un taux élevé d'élèves défavorisés).

### RÉFORME PÉDAGOGIQUE ET REDOUBLEMENT

Dans le canton de Genève, la mise en œuvre – dès le milieu des années 70 – de nouvelles initiatives pour lutter contre l'échec scolaire au primaire (dont la diminution des effectifs des classes et le soutien individualisé) n'avait pas été suivie d'une diminution du taux de redoublement. L'analyse qui en a été faite<sup>12</sup> représente à nos yeux une source précieuse d'informations. Plusieurs facteurs explicatifs – qui dépassent largement les approches pédagogiques prônées – avaient alors été avancés. Parmi ces facteurs, on peut rappeler les plus pertinents :

- Le redoublement a une fonction très pragmatique de «moteur» pour les élèves; une menace (soit la sanction du redoublement) n'est crédible que si elle est parfois utilisée.
- Le redoublement a aussi une fonction de reconnaissance du travail accompli par les enseignants : en ne recourant pas au redoublement, les enseignants craignent de paraître laxistes auprès des collègues de leur école qui suivront «leurs» élèves l'année suivante.
- Le redoublement a encore une fonction de sélection sociale; il désigne très tôt ceux qui pourraient être les marginaux de demain.

Ces trois exemples, relatifs à des mécanismes sociaux et institutionnels, suffisent déjà à eux seuls à illustrer pourquoi il est difficile d'attendre une relation directe de cause à effet entre un changement d'approche pédagogique et le taux de redoublement à l'école primaire. Nous y reviendrons dans notre conclusion.

---

<sup>12</sup> Hutmacher, W., *op.cit.*

## OBJECTIFS DU RAPPORT

Ce rapport a pour objectif d'évaluer :

- l'importance et l'évolution des décisions de fin de cycle (promotions, maintiens et mesures particulières) dans chaque cycle (CIN, CYP1, CYP2) depuis la mise en œuvre de la réforme EVM;
- les éventuelles différences de décision de fin de cycle selon certaines caractéristiques individuelles des élèves;
- les éventuelles différences de décision de fin de cycle dans les différents établissements scolaires.

Ces données sont d'autant plus intéressantes que le canton de Vaud est le canton suisse dont le taux de maintien à l'école obligatoire est le plus élevé (4% en moyenne en 2004). En outre, si le canton de Vaud a un taux d'élèves dits en «enseignement spécial» relativement proche de la moyenne suisse (6.7% contre 6.2% en 2004), son taux est toutefois nettement plus élevé que celui des autres cantons romands (qui varie entre 2.4% en Valais et 4.5% à Genève et à Neuchâtel)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Pour les pourcentages de ce paragraphe, source OFS.

## MÉTHODE

### POPULATION CONCERNÉE ET DONNÉES UTILISÉES

Les décisions de maintien ne devraient avoir lieu (sauf situations particulières) qu'en fin de cycle. C'est pourquoi la population considérée dans ce travail :

- inclut les élèves de chaque cycle de parcours 2 et 3 (c'est-à-dire qui effectuent leur 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année dans le cycle), mais;
- exclut les élèves de parcours 1 (c'est-à-dire qui effectuent leur 1<sup>re</sup> année dans le cycle).

Ces derniers peuvent être «promus» au cycle suivant après avoir passé une année seulement dans leur cycle, mais ces situations restent exceptionnelles<sup>14</sup>.

En outre, les élèves qui suivent leur scolarité en classe de développement ou dans des classes gérées par le service de l'enseignement spécialisé (classes SESAF) ne font pas l'objet d'une décision d'orientation de fin de cycle. De ce fait, ils ne peuvent être inclus dans ce rapport. A titre indicatif, ces élèves correspondaient, en 2004-05, à un peu plus de 4% des élèves de l'école obligatoire (1.79% en classes de développement et 2.28% en écoles spécialisées)<sup>15</sup>.

Finalement, les élèves pour lesquels aucune décision de promotion au sens strict du terme n'a été prise (c'est-à-dire qui sont orientés en classe d'accueil ou «promus» en raison de leur âge, comme le sont par exemple les élèves qui présentent certains handicaps) sont eux aussi exclus de la population étudiée.

Les décisions de fin de cycle pour l'ensemble des élèves du canton de Vaud sont généralement saisies directement au sein des établissements scolaires à l'aide du Logiciel LAGAPES (Logiciel d'Aide à la Gestion Administrative et Pédagogique des Etablissements Scolaires). Après vérification de la plausibilité des données, les décisions de fin de cycle du CIN et du CYP2 se révèlent être fiables dès l'année scolaire 2003-04 (promotions de 2004 et 2005). Les décisions de fin de CYP1 sont, elles, fiables dès l'année scolaire 2002-03 (promotions de 2003, 2004 et 2005)<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Selon les chiffres disponibles, de l'ordre de 1 pour 1000.

<sup>15</sup> Source : *Indicateurs de l'enseignement obligatoire à l'attention du Grand Conseil de l'Etat de Vaud*, Direction générale de l'enseignement obligatoire, novembre 2005.

<sup>16</sup> La disponibilité des données pour le CYP2 plus tardive que pour le CYP1 s'explique par un facteur contextuel. La mise en œuvre d'EVM au CYP22 (c'est-à-dire pour les élèves qui suivent leur 2<sup>e</sup> année au CYP2, anciennement nommée 4<sup>e</sup> année primaire) a débuté par une phase exploratoire durant l'année scolaire 2002-03. Durant cette année scolaire, quelques établissements volontaires voyaient tout ou partie de leurs classes de CYP22 suivre la nouvelle approche; les autres établissements/classes poursuivaient en parallèle l'enseignement «habituel». Les élèves suivant l'approche d'EVM correspondaient alors à environ un septième des élèves du canton. La généralisation de la mise en œuvre d'EVM au CYP22 a été réalisée en 2003-04. Depuis cette année scolaire, les décisions de promotion sont, elles aussi, complètes.

La vérification de la cohérence des données a mis en évidence une pratique très différenciée entre établissements quant à la saisie de l'information indiquant l'intégration des élèves en classes ER. En outre, si certains établissements nomment leurs classes ER de manière très explicite, d'autres établissements choisissent de ne pas leur attribuer de noms distinctifs. C'est pourquoi les décisions de fin de cycle de ces élèves *déclarés* en classes ER ne seront rapportées qu'à titre indicatif, et c'est pourquoi elles ne seront qu'exceptionnellement traitées séparément de celles des élèves en classes à effectif normal.

## VARIABLES

Les *décisions de fin de cycle* – seule *variable dépendante* considérée – comprenaient jusqu'en 2005 cinq modalités de réponses<sup>17</sup> afin de relever en détail les conditions de promotion des élèves en fin de CIN, de CYP1 ou de CYP2. Mais la source que nous avons utilisée pour la récupération de certaines données n'offrait pas ce degré de précision. Nous avons donc dû regrouper les cinq modalités de réponses en trois catégories. Ces dernières rejoignent par ailleurs les trois modalités de décision de fin de cycle prévues par le Règlement d'application actuel :

- *promotions* (au cycle suivant);
- *maintiens* (dans le cycle, et;
- *mesures particulières*.

Le choix de cette classification permet donc de distinguer prioritairement deux types de décisions de fin d'année.

Le premier type de décision (promotion ou maintien) comprend les élèves qui fréquenteront régulièrement une classe de l'enseignement ordinaire à plein temps l'année suivante, à la suite d'une décision de promotion ou de maintien dans le cycle. Et elle comprend tant les élèves qui ne bénéficieront d'aucun soutien pédagogique, que les élèves qui bénéficieront d'un encadrement plus important (par le biais d'une orientation en classe ER) ou d'un soutien pédagogique plus individualisé (qu'il soit dispensé par un maître de l'enseignement ordinaire (appui DGEO), un maître de classe de développement (MCDI), un maître de l'enseignement spécialisé (soutien pédagogique SPS), ou encore un logopédiste).

---

<sup>17</sup> Il s'agit des modalités : A (promotion ordinaire), B1 (promotion extraordinaire sans conditions), B2 (promotion extraordinaire sous conditions: la promotion est accordée à condition que l'élève s'engage à asseoir certaines de ses compétences dans un temps défini, et la promotion est confirmée ultérieurement), C (maintien dans le degré) et X (autre).

Le second type de décision (mesures particulières) comprend les élèves qui fréquenteront une classe/institution gérée par le service de l'enseignement spécialisé, et pour lesquels il devient peu adéquat de parler de promotion/maintien dans le cycle. Il s'agit des élèves qui fréquenteront une classe de développement, une classe-ressource<sup>18</sup>, une classe de l'enseignement spécialisé ou une institution spécialisée.

Toutefois, afin de conserver au maximum les informations saisies au sein des établissements, ces trois catégories peuvent se subdiviser dans les nouvelles sous-catégories qui suivent.

La catégorie *promotions* se subdivise en :

- *promotions* : promotions non accompagnées de mesures de pédagogie compensatoire;
- *promotions avec soutien* : promotions accompagnées de mesures de pédagogie compensatoire telles que : 1) l'orientation en classe ER; 2) un soutien pédagogique plus individualisé (dispensé par un maître de l'enseignement ordinaire (appui DGEO), un maître de classe de développement (MCDI) ou encore un maître de l'enseignement spécialisé (soutien pédagogique SPS)) ou; 3) un accompagnement en logopédie.

La catégorie *maintiens* se subdivise en :

- *maintiens* : maintiens non accompagnés de mesures de pédagogie compensatoire;
- *maintiens avec soutien* : maintiens accompagnés de mesures de pédagogie compensatoire telles que celles citées ci-dessus.

La catégorie *mesures particulières* se subdivise en :

- *mesures D* : orientation dans une classe de développement ou intégration dans une classe-ressource;
- *classes ES* : orientation dans une classe de l'enseignement spécialisé (classe langage, classe d'intégration, classe d'enseignement spécialisé, classe verte);
- *institutions* : orientation en institutions ou en écoles d'enseignement spécialisé (dont les centres logopédiques).

En ce qui concerne les *variables indépendantes*, les promotions seront analysées en tenant compte de trois variables, dont :

---

<sup>18</sup> Quand bien même les élèves en classes-ressource fréquentent parallèlement des classes ordinaires, le choix d'associer ces élèves à des mesures de développement (D) se justifie de par l'adaptation du programme et le recours régulier à des enseignants de classes D.

- deux caractéristiques personnelles des élèves :
  - le *sexe* (garçons/filles),
  - puis la *langue maternelle* (francophones/allophones)
- et une variable contextuelle, soit l'*établissement scolaire* de l'élève (66 établissements primaires, ou primaires et secondaires).

## PLAN D'ANALYSE

### *Comparaison entre élèves*

Une première partie du rapport analyse les décisions de fin de cycle – et leur évolution – en considérant les élèves comme unité d'analyse. Elle aboutit à :

- une description des décisions de fin de cycle (taux de promotion, de maintien et de mesures particulières) – et de leur évolution – par cycle et par année de promotion;
- une comparaison des décisions de fin de cycle – et de leur évolution – par cycle et par année de promotion selon le sexe des élèves;
- une comparaison des décisions de fin de cycle – et de leur évolution – par cycle et par année de promotion selon la langue maternelle des élèves.

### *Comparaison entre établissements*

Une deuxième partie analyse les décisions de fin de cycle – et leur évolution – en considérant les établissements comme unité d'analyse. Elle aboutit dans ce rapport à :

- une description des décisions de fin de cycle (taux de promotion, de maintien et de mesures particulières) des établissements par cycle et par année de promotion;
- une comparaison des décisions de fin de cycle des établissements, par cycle et par année de promotion, selon leur taux d'élèves francophones/allophones;
- une description de la similitude des décisions de fin de cycle des établissements (entre cycles ou entre années scolaires).

Il est utile de relever qu'une similitude dans les décisions de fin de cycle (par exemple, un taux élevé de maintien) peut être tant le reflet du fonctionnement implicite ou du projet explicite d'un établissement (facteurs internes à l'établissement), que le reflet des caractéristiques sociodémographiques d'un bassin de recrutement (facteurs externes). Les données à disposition ne nous permettront hélas pas de distinguer ces interprétations.

## RÉSULTATS

### CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

Sur la base de la démarche et des données décrites précédemment, *les effectifs – d'élèves et d'établissements* – retenus dans nos analyses sont indiqués dans le tableau 1.

Tableau 1 : Nombre d'élèves et nombre d'établissements, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005)

	CIN		CYP1		CYP2	
	N élèves	N établ.	N élèves	N établ.	N élèves	N établ.
2003	-*	-	7383	66	-	-
2004	6310	62	7234	65	7183	65
2005	5568	56 <sup>19</sup>	7686	66	7372	66

\* *Légende* : le symbole « - » indique que l'information n'est pas disponible.

Selon l'année scolaire considérée, la proportion de garçons varie entre 50.6% et 51.1%, et la proportion d'élèves allophones varie entre 25.9% et 27.6%.

Selon les informations à disposition, et à titre indicatif uniquement, la proportion d'élèves *déclarés en classes ER* par cycle et par année sont les suivantes : au CYP1, seuls 0,1% des élèves étaient en classes ER en 2003, 0.9% en 2004, et 0.7% en 2005. Au CYP2, 0.5% des élèves étaient en classes ER en 2004, et 0.7% en 2005. La disponibilité et la fiabilité de ces données ne sont à ce jour pas assurées, et ces chiffres sont probablement inférieurs à la réalité du terrain.

A titre indicatif, l'*âge moyen* des élèves – ainsi que le *pourcentage d'élèves en avance/à temps/en retard* – à la fin de chaque cycle<sup>20</sup> sont mentionnés dans les tableaux 2 et 3 qui suivent.

Tableau 2 : Age moyen des élèves en fin de cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005)

	CIN	CYP1	CYP2
2003	-	8.6	
2004	6.5	8.6	10.7
2005	6.5	8.6	10.7

<sup>19</sup> Partant du principe que les élèves en fin de CIN sont normalement promus automatiquement au cycle suivant, un certain nombre d'établissements n'ont pas systématiquement intégré les données dans leur logiciel informatique.

<sup>20</sup> Les données étant saisies lors des décisions de fin de cycle, l'âge indiqué ci-dessous correspond à l'âge des élèves en fin d'année scolaire.



L'âge moyen des élèves de chaque cycle correspond donc parfaitement aux âges prévus par la Loi scolaire. L'âge moyen est en outre resté stable au cours de ces deux – ou trois – dernières années. Néanmoins, une observation légèrement plus détaillée de l'âge des élèves permet de souligner qu'une importante proportion d'entre eux est en retard par rapport aux âges scolaires «standard».

Tableau 3 : Pourcentage d'élèves en avance/à temps/en retard en fin de cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005), sans considération de la possibilité légale d'avancer ou de retarder la scolarité des élèves d'une année

	CIN			CYP1			CYP2		
	en avance	à temps	en retard	en avance	à temps	en retard	en avance	à temps	en retard
2003	-	-	-	3.6	82.8	13.6	-	-	-
2004	3.0	89.8	7.2	3.5	83.8	12.7	4.1	77.3	18.7
2005	3.2	90.2	6.6	3.8	82.2	14.0	4.4	76.7	18.9

Afin de savoir si le retard scolaire important observé en fin de scolarité obligatoire<sup>21</sup> pourrait partiellement s'expliquer par un retard scolaire précoce (à titre indicatif, 29,9% pour la volée 2003-04), il faudrait idéalement suivre une cohorte d'élèves, de son entrée à l'école enfantine à sa sortie de l'école obligatoire. A défaut d'un tel suivi, les chiffres du tableau 3 peuvent nous donner quelques indications à ce sujet. En supposant que le taux d'élèves en retard en début de scolarité soit resté relativement stable depuis plusieurs années, le tableau ci-dessus indiquerait que le retard scolaire observé en fin de scolarité ne résulte pas uniquement d'un parcours difficile au secondaire, mais aussi – effectivement – d'un retard accumulé déjà durant les premières années d'école.

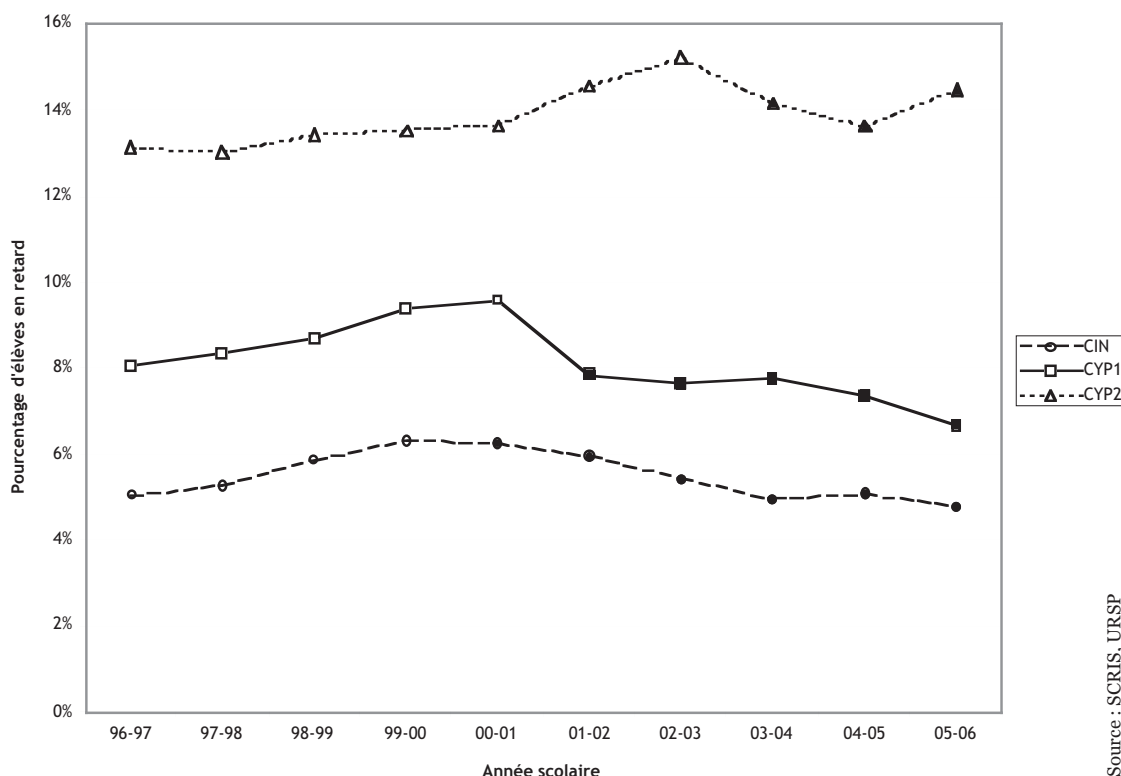
Dans ce tableau, nous avons considéré comme «en retard» tous les élèves qui ont déjà fêté respectivement leurs 7 ans en fin de CIN, leurs 9 ans en fin de CYP1 et leurs 11 ans en fin de CYP2. Si l'on considère la possibilité qu'ont les parents d'avancer ou de retarder le début de la scolarité de leur(s) enfant(s) né(s) entre le 1<sup>er</sup> mai et le 31 août (Art. 5 de la Loi scolaire), et que l'on considère alors les élèves qui ont deux mois de retard ou deux mois d'avance par rapport à l'âge «standard» comme étant des élèves «à temps», ces taux baissent de manière importante (pour une comparaison de ces deux modes de calcul du taux de retard, voir annexe 1).

Ce tableau, basé sur les décisions de fin de cycle, porte sur trois années scolaires uniquement. Il ne permet en ce sens qu'un suivi très limité du taux d'élèves en retard scolaire. Les données du recensement scolaire, effectué en début d'année scolaire sur l'ensemble des élèves vaudois, constituent une source alternative pour établir un suivi

<sup>21</sup> A ce sujet, voir : Daeppen, K. (2005). *Promotions et réorientations au secondaire 1. Résultats de l'année 2003-04*. Lausanne : URSP.

sur une plus longue période. Elles sont à la base du graphique ci-après qui présente l'évolution de la proportion d'élèves en retard à l'entrée au CIN, au CYP1 et au CYP2, sur 10 ans.

Graphique 1 : Pourcentage d'élèves en retard au début de chaque cycle (CIN, CYP1, CYP2) : évolution entre 1996-97 et 2005-06, sans considération de la possibilité légale d'avancer ou de retarder la scolarité des élèves d'une année



Légende : Les volées qui n'étaient pas encore - ou pas complètement - sous le régime EVM sont indiquées par des symboles blancs, celles qui étaient sous le régime EVM sont indiquées par des symboles noirs.

Une lecture rapide de ce graphique indique que le pourcentage d'élèves en retard en 2005-06 a évolué par rapport au pourcentage d'élèves en retard en 1996-97. En effet, il a très légèrement baissé au CIN (il a passé de 5.05% à 4.76%), baissé au CYP1 (il a passé de 8.04% à 6.67%) et augmenté au CYP2 (il a passé de 13.12% à 14.47%).

Une lecture plus détaillée indique que ce taux n'a pas évolué uniformément au cours de ces 10 dernières années. Le taux d'élèves en retard au CIN a augmenté jusqu'en 1999-2000 (6.32%), pour diminuer depuis (4.76 en 2005-06). Il apparaît que la baisse du taux d'élèves en retard débute précisément l'année qui suit l'introduction progressive d'EVM au CIN. Le taux d'élèves en retard au CYP1 a augmenté jusqu'en 2000-01 (9.58%), puis a connu une baisse importante en 2001-02 (7.85%). Il apparaît que cette baisse se produit l'année de la mise en œuvre généralisée d'EVM au CYP1. Ce taux a encore baissé depuis (6.67% en 2005-06). Le taux d'élèves en retard au CYP2 a aug-

menté jusqu'en 2002-03 (15.22%), puis a connu une baisse importante en 2003-04 (14.17%). Ici aussi, il apparaît que cette baisse se produit l'année de la mise en œuvre généralisée d'EVM au CYP2. Cette baisse s'est poursuivie jusqu'en 2004-05 (13.63%), mais le taux d'élèves en retard a augmenté depuis (14.47% en 2005-06).

Dans le graphique 1 – tout comme dans le tableau 3 – les élèves dont la scolarité a été volontairement retardée d'une année sont considérés comme des élèves en retard. Afin de tenir compte de cette possibilité légale, un second graphique, en annexe, considère ces élèves-ci comme des élèves «à temps» (pour une comparaison de ces deux modes de calcul du taux de retard, voir annexe 2). Logiquement, il indique donc des taux d'élèves en retard nettement inférieurs.

Cette seconde approche offre une vision légèrement différente de l'évolution du taux d'élèves en retard au cours de ces 10 dernières années.

Si elle permet de confirmer une diminution du pourcentage d'élèves en retard entre 1996-97 et 2005-06 au CIN (il a passé de 0.56% à 0.37%) et au CYP1 (il a passé de 3.86% à 1.97%), elle indique - contrairement à ce que nous observons dans le graphique 1 – également une diminution de ce pourcentage au CYP2 (de 8.95% à 7.39%).

En outre, selon cette approche, l'augmentation progressive de ce taux avant la généralisation d'EVM dans les cycles n'est pas confirmée; et ce taux apparaît relativement stable depuis. On peut faire l'hypothèse que, avant EVM, les parents étaient toujours plus nombreux à recourir à la possibilité légale de retarder le début de la scolarité de leurs enfants. Et que, une fois EVM généralisé, cet usage a perdu de l'importance. Mais cela reste une hypothèse.

Enfin, cette approche confirme une nette diminution du taux d'élèves en retard dès la généralisation d'EVM au CYP1 et au CYP2, mais pas au CIN. Indépendamment du mode de calcul retenu, la baisse du taux d'élèves en retard lors de la généralisation d'EVM au CYP1 et au CYP2 peut s'expliquer par des raisons structurelles. Avant EVM, le taux d'élèves en retard au début de chaque cycle incluait non seulement les nouveaux élèves du cycle, mais aussi les élèves redoublants leur première année dans le cycle (soit la 1<sup>re</sup> ou la 3<sup>e</sup> année primaire), c'est-à-dire des élèves plus âgés. Depuis EVM, les élèves en difficulté ne redoublent pas leur première année dans le cycle, mais passent au degré supérieur. La première année de chaque cycle n'ayant plus de redoublants, elle a donc, logiquement, moins d'élèves âgés.

Rappelons que ces données, issues du recensement effectué en début d'année scolaire, ont permis d'établir le taux d'élèves en retard à l'entrée au CIN, au CYP1 et au CYP2 (de 1996-97 à 2005-06). Et rappelons aussi que nos propres données, basées sur les décisions de fin de cycle, ont permis précédemment d'établir le taux d'élèves en retard à la

*fin* de ces mêmes cycles (de 2002-03 à 2004-05). De ce fait, la comparaison des premiers taux (taux d'élèves en retard en début de cycle) avec les seconds (taux d'élèves en retard en fin de cycle) permet d'évaluer le taux d'élèves qui ont acquis du retard au cours de chaque cycle. Par exemple, durant l'année scolaire 2004-05 le taux d'élèves en retard à *l'entrée* au CIN était de 5.1%, et le taux d'élèves en retard *en fin* de CIN de 6.6%. Le taux d'élèves en retard à *l'entrée* au CYP1 était de 7.4%<sup>22</sup>, et le taux d'élèves en retard *en fin* de CYP1 de 14%. Enfin, le taux d'élèves en retard à *l'entrée* au CYP2 était de 13.6%, et le taux d'élèves en retard *en fin* de CYP2 de 18.9%.

Ainsi, le retard scolaire à la fin de l'enseignement primaire s'explique partiellement par une entrée «tardive» d'environ 5% des élèves au CIN, puis essentiellement par des difficultés rencontrées prioritairement au cours du CYP1 ainsi qu'au CYP2. Le retard pris au CIN n'est lui que marginal.

Parallèlement à l'évolution du taux d'élèves en retard, le taux d'élèves en avance à *l'entrée* de chaque cycle a lui aussi évolué. Sans entrer dans le détail (tableau non publié), ce taux a connu une très légère et constante hausse depuis dix ans. Pour l'année scolaire 2005-06, le taux d'élèves en avance était de 4.1% à *l'entrée* au CIN (alors qu'il était de 2.7% il y a dix ans), de 4.3% à *l'entrée* au CYP1 (alors qu'il était de 2.6%) et de 4.2% à *l'entrée* au CYP2 (alors qu'il était de 2.9%)<sup>23</sup>. Il reste toutefois difficile de saisir la(les) raison(s) de cette augmentation. Le système en cycle prévoit explicitement la possibilité d'un parcours en une année, ce qui a pu avoir une influence sur les parents; mais cette hypothèse devrait être vérifiée.

## RÉSULTATS GLOBAUX

### *Décisions de fin de cycle de l'ensemble des élèves*

Les décisions de fin de cycle des promotions 2003, 2004 et 2005 sont détaillées dans le tableau 4.

La distribution des décisions de fin de cycle est différente selon les cycles<sup>24</sup>. Rappelons que les «décisions» de fin de CIN ne répondent pas aux mêmes critères que celles en fin de CYP1 ou de CYP2 : en fin de CIN, la promotion est, sauf exception, automatique. Cela explique la proportion d'élèves *promus* particulièrement élevée dans ce cycle : 97% en 2004 et 97.2% en 2005. Il est donc rare de maintenir – ou de prendre des mesures particulières pour – un élève au CIN.

<sup>22</sup> La légère différence existant entre le taux d'élèves en retard à la fin d'un cycle et le taux de retard indiqué à l'entrée du cycle suivant peut être due au fait que le retard scolaire en fin de cycle est calculé sur une population d'élèves qui ne sera pas exactement la même au début du cycle suivant. En effet, à la fin d'un cycle, certains élèves sont maintenus ou orientés vers des mesures particulières. En outre, d'autres élèves quittent – ou rejoignent – l'école primaire vaudoise durant l'été.

<sup>23</sup> Seul le CYP2 a connu un taux similaire en 2003-04 (égal à 4.25%).

<sup>24</sup> En 2004,  $\text{Khi}^2=238.846$ ,  $p.<.001$ ; en 2005,  $\text{Khi}^2=188.392$ ,  $p.<.001$ . Pour les deux analyses, le degré de liberté est égal à 4.

Au CYP1, le pourcentage d'élèves promus est nettement plus bas : 91.7% en 2003, 91.1% en 2004, et 92% en 2005. Autrement dit, près d'un élève sur 10 est maintenu ou fait l'objet de mesures particulières dans ce cycle. Au CYP2, le pourcentage d'élèves promus est légèrement plus élevé qu'au CYP1 : 92.4% en 2004, et 92.6% en 2005.

Tableau 4 : Décisions de fin de cycle, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005) : % et N

		CIN			CYP1			CYP2		
		P*	M	MP	P	M	MP	P	M	MP
2003	%	-	-	-	91.7	6.3	2.0	-	-	-
	N				6773	463	147			
2004	%	97.0	1.6	1.3	91.1	7.2	1.8	92.4	5.8	1.8
	N	6123	103	84	6589	518	127	6636	420	127
2005	%	97.2	1.6	1.3	92.0	6.3	1.7	92.6	5.9	1.5
	N	5411	87	70	7071	484	131	6825	437	110

\* Légende : P = promotions, M = maintiens, MP = mesures particulières.

La promotion automatique en fin de CIN explique aussi, bien sûr, le pourcentage particulièrement bas d'élèves *non promus* à la fin de ce cycle (2.9% en 2004 et en 2005), par comparaison au CYP1 et au CYP2. A noter que la proportion d'élèves *non promus*, plus élevée au CYP1 (9% en 2004 et 8% en 2005) et au CYP2 (7.6% en 2004 et 7.4% en 2005), est due essentiellement à un taux de maintien plus élevé; le taux d'orientation vers des mesures particulières est, lui, à peu près le même dans les 3 cycles. Ce dernier point mérite d'être souligné : l'orientation vers des mesures particulières n'est pas liée à l'entrée dans la scolarité obligatoire, mais correspond à un processus qui concerne chaque cycle primaire. Nous verrons plus loin que ces mesures particulières ne reflètent toutefois pas exactement la même réalité pour chaque cycle.

Dans les 3 cycles, la proportion d'élèves promus, maintenus ou orientés vers des mesures particulières est restée stable au cours des trois dernières années<sup>25</sup>. Il sera intéressant d'observer dans le futur dans quelle mesure l'entrée en vigueur des exigences en lecture en fin de CYP1 – dès l'année scolaire 2005-06 – aura un impact sur le nombre de maintiens dans ce cycle.

A titre de comparaison avec les taux de redoublement observés au secondaire I, le taux de maintien était – en 2004 – de 2.9% en 7<sup>e</sup> année, de 5% en 8<sup>e</sup> et de 4.6% en 9<sup>e</sup> année. Si les taux de maintien du primaire paraissent à première vue supérieurs à ceux du secondaire (pour rappel, 7.2% au CYP1, et 5.8% au CYP2), il ne faut pas oublier que le

<sup>25</sup> Pour le CIN, Khi2=.222, p. NS (non significatif); pour le CYP1, Khi2=7.993, p. NS; et pour le CYP2, Khi2=1.756, p. NS. Pour ces trois analyses, le degré de liberté est égal à 4.

taux de maintien en fin de CYP1 totalise les maintiens pour deux degrés scolaires, et que le taux de maintien en fin de CYP2 fait de même. Si l'on tient compte de ce fait, les taux de maintien au primaire se révèlent alors similaires à ceux de la 7<sup>e</sup> année, et inférieurs à ceux des 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années.

### *Suivi et comparaison intercantonale*

La récente organisation de l'école primaire du canton de Vaud rompt la logique des statistiques cantonales et fédérales établies sur le redoublement. Alors que l'école primaire du canton de Vaud est, depuis quelques années, organisée en «cycles», les statistiques cantonales et fédérales sont organisées en «années de programme». Cette différence implique une certaine prudence dans l'utilisation des données vaudoises telles que présentées dans les statistiques cantonales et fédérales.

En effet, le fait de ne plus pouvoir redoubler en cours de cycle (sauf exception) implique que, dans les statistiques cantonales et fédérales, l'ensemble des maintiens sont désormais reportés en fin de cycle. Par conséquent, les taux de redoublements de 1<sup>re</sup> année enfantine, de 1<sup>re</sup> année primaire et de 3<sup>e</sup> année primaire ont disparu pour être désormais comptabilisés respectivement en : 2<sup>e</sup> année enfantine (correspondant au taux de maintien en fin de CIN), 2<sup>e</sup> année primaire (correspondant au taux de maintien en fin de CYP1), et; en 4<sup>e</sup> année primaire (correspondant au taux de maintien en fin de CYP2). Il s'agit d'en tenir compte lors de toute analyse de suivi ou de toute comparaison intercantonale basée sur les données du recensement de l'Office fédéral de la statistique (OFS).

Les données de l'OFS sur le redoublement ont précisément été adaptées pour permettre les deux analyses qui suivent, soit : le suivi du taux de maintien dans le canton de Vaud sur 10 ans, et une comparaison intercantonale du taux de maintien pour l'année scolaire 2004-05 (pour les détails techniques de cette adaptation, voir annexe 3).

#### *a. Suivi du maintien dans le canton*

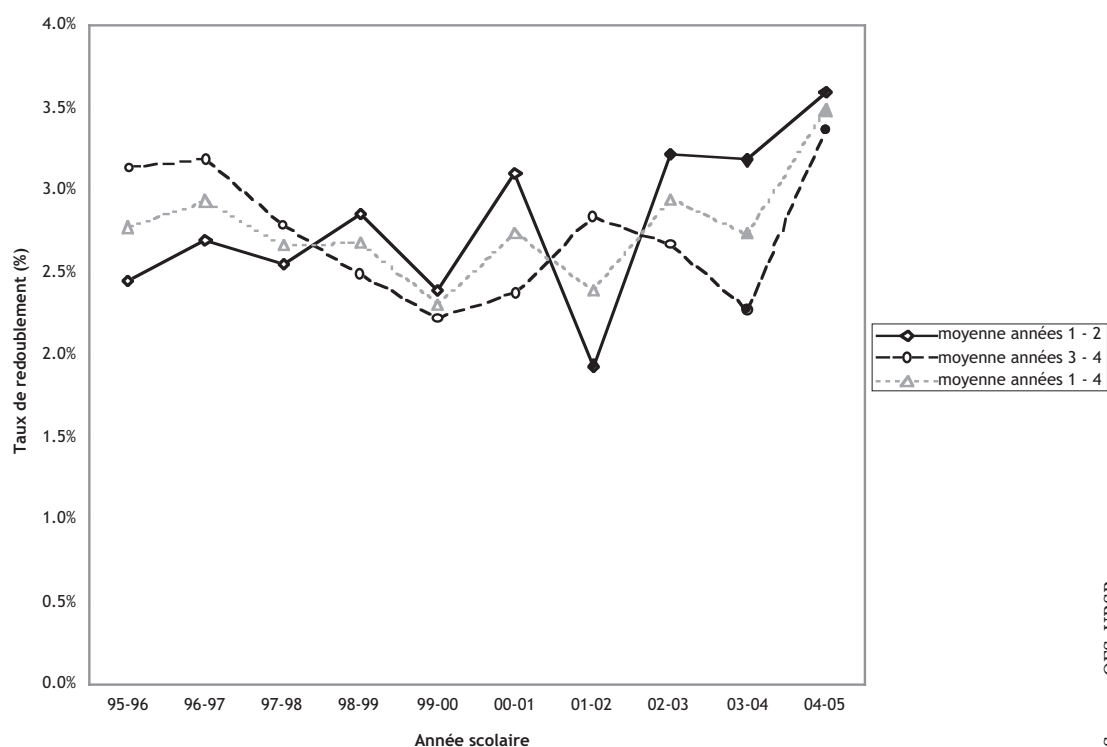
Alors que le taux de redoublement moyen au primaire (moyenne années 1-4) connaît un parcours en dents de scie depuis 1995-96, il atteint en 2004-05 le taux le plus élevé des 10 dernières années (cf. graphique 2).

Ce suivi avait pour objectif d'observer l'évolution du taux de redoublement au primaire, entre une période précédent le projet EVM et sa mise en œuvre. Avec l'hypothèse que l'introduction d'EVM concorde avec une diminution du taux de redoublement grâce à l'usage – essentiellement – d'une pédagogie différenciée.

Or, ni les degrés 1 et 2 (moyenne des deux degrés), ni les degrés 3 et 4 (moyenne des deux degrés) n'ont connu une diminution du taux de leur redoublement suite à la généralisation d'EVM au CYP1 et au CYP2. Au contraire, la généralisation d'EVM au CYP1

(année scolaire 2001-02) est suivie, l'année suivante, d'une hausse du taux de redoublement moyen des élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année. Et la généralisation d'EVM au CYP2 (année scolaire 2003-04) est suivie, l'année suivante, d'une hausse du taux de redoublement moyen des élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année.

Graphique 2 : Taux de redoublement (%) des élèves du canton de Vaud des années de programme 1 et 2 (moyenne années 1-2) et des années de programme 3 et 4 (moyenne années 3-4) : évolution de 1995-96 à 2004-05



Source : OFS, URSP

Légende : Les volées qui n'étaient pas encore - ou pas complètement - sous le régime EVM sont indiquées par des symboles blancs; celles qui étaient sous le régime EVM sont indiquées par des symboles noirs.

Ce graphique ne devrait pas donner lieu à une interprétation abusive. Premièrement, il est difficile d'associer ces taux particulièrement élevés au seul projet EVM; des taux de redoublement proches de ceux de l'année scolaire 2004-05 avaient déjà été atteints en 1991-92, 1992-93 et 1993-94 (cf. annexe 4). Deuxièmement, si ce graphique indique une augmentation du redoublement suite à la généralisation d'EVM, il ne peut juger en soi de l'intérêt pédagogique du temps supplémentaire accordé aux redoublants. Selon EVM, un «maintien dans le cycle» n'a ni les mêmes caractéristiques, ni le même intérêt qu'un «redoublement» (d'une année de programme). Et seule une enquête de terrain serait en mesure de le confirmer.

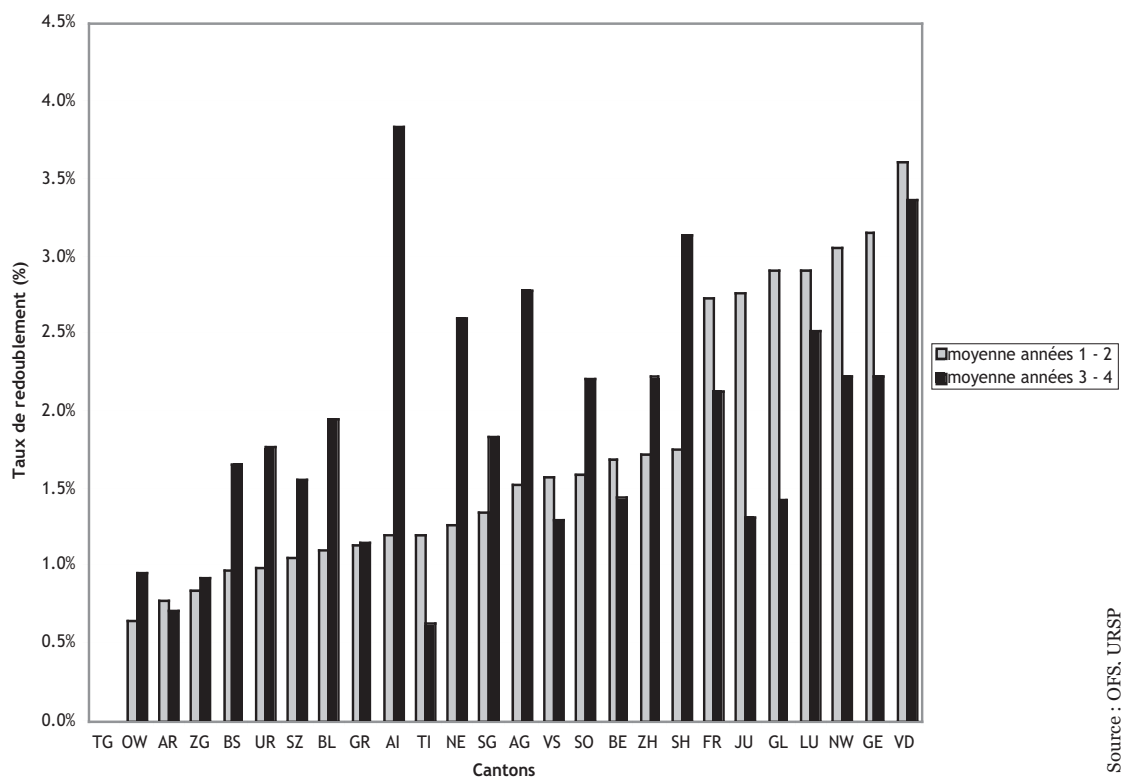
Ces précautions étant prises, ce graphique indique néanmoins que les deux cycles primaires ont connu, depuis la généralisation d'EVM, une augmentation de la proportion

d'élèves qui parcourent les degrés 1 et 2 d'une part, 3 et 4 d'autre part, en trois ans (au lieu des deux ans prévus)<sup>26</sup>.

*b. Comparaison intercantonale*

Vu l'adéquation existant entre le taux de maintien décidé en fin de cycle et le taux de redoublement des statistiques fédérales pour l'année scolaire 2004-05, il nous paraît pertinent de comparer le taux de maintien moyen des années 1 et 2, ainsi que celui des années 3 et 4, à ceux des autres cantons suisses, pour cette année scolaire précisément.

Graphique 3 : Taux de redoublement (%) des élèves des années de programme 1 et 2 (moyenne année 1-2) et des années de programme 3 et 4 (moyenne 3-4) par canton: année scolaire 2004-05



Source : OFS, URSP

Le canton de Vaud se distingue des autres cantons avec le taux le redoublement moyen en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année le plus élevé de Suisse. Il se distingue aussi des autres cantons quant au taux de redoublement moyen en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année : un seul canton a un taux supérieur au sien (Appenzell Rhodes-Intérieures).

<sup>26</sup> Remarque : Si ce graphique nous permet d'observer l'évolution du taux de maintien, il ne nous permet pas de connaître l'évolution du taux de promotion. En effet, les élèves non maintenus ne sont pas forcément promus, mais peuvent être aussi – rappelons-le – orientés vers des mesures particulières.



*Décisions de fin de cycle des élèves en classes «standard» ou en classes ER*

Bien que nous ne possédions probablement pas un recensement complet des élèves en classes ER<sup>27</sup> et que les effectifs soient inférieurs à 100, nous avons procédé à une comparaison des décisions de fin de cycle de ces élèves (*déclarés* en classes ER) avec celles des élèves en classes à «effectif standard» (ci-après, les classes standard).

*Tableau 5 : Décisions de fin de cycle au CYP1 et au CYP2, selon le type de classes (standard/ER) et par année de promotion (2003, 2004, 2005) : % et N*

		CYP1						CYP2					
		Classes standard			Classes ER			Classes standard			Classes ER		
		P*	M	MP	P	M	MP	P	M	MP	P	M	MP
2003	%	92.1	6.1	1.8	58.3	23.6	18.1	-	-	-	-	-	-
	N	6731	446	134	42	17	13	-	-	-	-	-	-
2004	%	91.5	6.9	1.6	46.8	35.5	17.7	92.6	5.8	1.7	55.3	21.1	23.7
	N	6560	496	116	29	22	11	6615	412	118	21	8	9
2005	%	92.3	6.1	1.6	44.2	36.5	19.2	92.8	5.8	1.4	60.8	31.4	7.8
	N	7048	465	121	23	19	10	6794	421	106	31	16	4

\* *Légende* : P = promotions, M = maintiens, MP = mesures particulières.

L'objectif des classes ER consiste à offrir un encadrement plus important à certains élèves en difficulté. Idéalement, les élèves en difficulté bénéficiant de cet appui devraient ainsi pouvoir atteindre les mêmes objectifs que les élèves en classes standard. Toutefois, le tableau ci-dessus indique que – au CYP1 et au CYP2 – la proportion<sup>28</sup> d'élèves *déclarés* en classes ER promus au cycle suivant (en classes ER ou non) est nettement inférieure à celle des élèves des classes standard. Conjointement, la proportion d'élèves *déclarés* en classes ER et qui sont maintenus (en classes ER ou non), ou orientés vers des mesures particulières, est nettement supérieure à celle des élèves en classes standard<sup>29</sup>.

L'intégration dans une classe ER est donc loin de représenter une mesure permettant de rétablir une égalité des chances de promotion entre les élèves en difficulté (soit, ici, les élèves en classes ER) et ceux qui ne le sont pas. Reste que l'interprétation de ces données demeure ambiguë. D'un côté, on peut relever que les classes ER ont permis à environ un élève sur deux de poursuivre sa scolarité sans prendre de retard scolaire;

<sup>27</sup> Pour une explication de ce fait, voir la partie *Méthode, Population concernée et données utilisées*.

<sup>28</sup> Nous évitons ici volontairement le terme de pourcentage, qui laisserait supposer que ces proportions sont basées sur un nombre élevé d'élèves.

<sup>29</sup> Les effectifs de ce tableau ne permettent pas un calcul fiable du Khi2 de cette comparaison entre classes standard et classes ER du CYP1 et du CYP2.

d'un autre côté, on peut relever que ces classes n'ont pas permis d'empêcher le maintien ou l'orientation vers des mesures particulières d'environ un élève sur deux. Ainsi, si les classes ER peuvent être perçues comme une opportunité d'accéder à un encadrement plus individualisé, elles peuvent aussi être perçues comme un premier pas vers l'exclusion de l'école publique «standard» et comme un facteur de stigmatisation.

Il est d'autant plus difficile de savoir laquelle de ces deux interprétations est la plus valide que :

- une décision de promotion n'exclut pas une promotion dans une classe ER. Dans ce cas, la promotion est un semi-échec : la fréquentation d'une classe ER n'a pas permis la «réintégration» en classe standard l'année suivante;
- une décision de maintien n'exclut pas un maintien dans une classe standard. Dans ce cas, le maintien est une semi-réussite : la fréquentation d'une classe ER a permis la «réintégration» en classe standard.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'évolution des décisions d'une année à l'autre, aucune évolution significative n'est à souligner<sup>30</sup>. Nous pouvons tout au plus remarquer que, depuis 2003, la proportion d'élèves maintenus au CYP1 et au CYP2 a légèrement augmenté dans les classes ER. Mais le nombre total limité d'élèves en classes ER nous invite à ne pas «surinterpréter» ces chiffres. D'autant que l'on ne sait pas avec certitude si ces maintiens correspondent à un maintien en classe ER ou à une réintégration en classe standard. La disponibilité de cette information est abordée dans la partie qui suit.

#### *Détail des décisions de promotion et de maintien : avec ou sans soutien*

Une lecture plus détaillée des promotions permet d'identifier la proportion d'élèves qui sont promus ou maintenus dans des classes régulières, mais qui bénéficieront aussi parallèlement de mesures de pédagogie compensatoire (que cet appui soit collectif ou individualisé). Selon les années, des mesures de pédagogie compensatoire accompagnent les élèves promus jusqu'à représenter 0.3% (N=16) des élèves en fin de CIN, 0.8% (N=61) des élèves en fin de CYP1, et au maximum 1.1% (N=80) des élèves en fin de CYP2. Selon les années, des mesures de pédagogie compensatoire accompagnent aussi les élèves maintenus, pour représenter au maximum 0.5% (N=39) des élèves en fin de CYP1, et au maximum 0.1% (N=6) des élèves en fin de CYP2 (cf. annexe 5).

Selon les données à disposition, les mesures «légères» de pédagogie compensatoire accompagnent donc proportionnellement davantage les élèves promus au cycle suivant que les élèves maintenus dans leur cycle : est-ce à dire que le maintien dans le cycle est perçu par les enseignants comme une mesure «compensatoire» en soi ?

<sup>30</sup> Pour les élèves en fin de CYP1 en classes standard,  $\text{Khi}^2=7.028$ , p. NS, et pour ceux en classes ER,  $\text{Khi}^2=3.656$ , p. NS. Pour ces deux analyses, le degré de liberté est égal à 4. Pour les élèves en fin de CYP2 en classes standard,  $\text{Khi}^2=.988$ , p. NS, et pour ceux en classes ER,  $\text{Khi}^2=4.715$ , p. NS. Pour ces deux analyses, le degré de liberté est égal à 2.

Si le maintien dans le cycle correspond à un enseignement différencié et à un rythme d'apprentissage plus adapté à l'élève, alors la décision d'un maintien aura peut-être un impact positif sur l'apprentissage de certains élèves. Si, par contre, dans la pratique, le maintien signifie refaire un même degré et être intégré dans une «nouvelle» classe, alors il s'apparente à un redoublement. Et, comme souligné précédemment, l'efficacité de cette pratique n'est pas démontrée, bien au contraire.

Ces chiffres doivent être considérés avec beaucoup de précaution. La saisie semble-t-il non systématique de l'information concernant les classes à effectif réduit pourrait amener à une sous-estimation globale de la proportion d'élèves promus ou maintenus qui bénéficient de cette mesure de pédagogie compensatoire particulière.

#### *Détail des décisions de mesures particulières*

A titre de rappel, les élèves orientés en fin de cycle vers des mesures particulières fréquenteront partiellement/intégralement une classe/institution gérée par le service responsable de l'enseignement spécialisé. Ces élèves fréquenteront soit une classe de développement ou une classe-ressource, soit une classe de l'enseignement spécialisé, une institution ou encore une école spécialisée.

Le tableau récapitulatif 7 indique la fréquence des types de mesures envisagées. Les pourcentages indiqués se réfèrent au nombre total d'élèves du cycle de l'année considérée<sup>31</sup>.

*Tableau 6 : Détail des orientations vers des mesures particulières (D, ES, I), par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et année de promotion (2003, 2004, 2005) : % et N*

		CIN			CYP1			CYP2		
		D*	ES	I	D	ES	I	D	ES	I
2003	%	-	-	-	1.2	0.4	0.4	-	-	-
	N	-	-	-	86	29	32	-	-	-
2004	%	0.3	0.5	0.5	1.2	0.2	0.4	1.5	0.1	0.2
	N	21	32	31	85	16	26	108	5	14
2005	%	0.2	0.5	0.5	1.1	0.2	0.4	1.1	0.2	0.2
	N	12	28	30	83	19	29	83	12	15

\* *Légende* : D = classes développement et classes-ressources, ES = classes de l'enseignement spécialisé, I = institutions et écoles spécialisées.

<sup>31</sup> A titre d'exemple : 0.3% des élèves en fin de CIN en 2004 ont été orientés vers des mesures particulières de type D, 0.5% vers des classes de l'enseignement spécialisé, et 0.5% vers des institutions et écoles spécialisées. Et les 98.7% d'élèves en fin de CIN en 2004 qui ne figurent pas sur ce tableau ont donc été soit promus, soit maintenus.

La distribution des mesures particulières prises pour les élèves en difficulté varie d'un cycle à l'autre<sup>32</sup>. Les élèves en fin de CIN sont majoritairement orientés vers des classes de l'enseignement spécialisé (essentiellement des classes de langage) et des institutions ou écoles spécialisées, et secondairement vers des classes D. Par contre, les élèves en fin de CYP1 et en fin de CYP2 sont surtout orientés vers des classes de développement et des classes-ressources, et secondairement seulement vers des classes de l'enseignement spécialisé et des institutions/écoles spécialisées.

Nous avons relevé précédemment que la proportion d'élèves orientés vers des mesures particulières était similaire dans les trois cycles. Les chiffres ci-dessus permettent d'apporter quelques précisions. Les mesures particulières décidées au CIN reflètent proportionnellement un recours plus important au service de l'enseignement spécialisé que les mesures particulières décidées au CYP1 et au CYP2. Ceci reflète probablement un dépistage et une prise en charge précoces des élèves les plus en difficulté<sup>33</sup>.

## DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES

### *A titre de rappel*

Les analyses qui suivent concernent les décisions de fin de cycle selon le sexe et la langue maternelle des élèves. Indirectement, elles reflètent donc le niveau de connaissances/compétences des élèves tel qu'il est perçu par les enseignants, ainsi que l'encadrement planifié pour ces élèves pour l'année à venir. Mais elles ne permettent pas de savoir si un maintien ou des mesures particulières représentent un moyen efficace pour soutenir les élèves les plus en difficulté (selon qu'ils sont garçons ou filles, ou selon qu'ils sont francophones ou allophones), et donc si ces taux sont le reflet d'une certaine (in)équité.

### ***Décisions selon le sexe des élèves***

#### *Comparaison entre les décisions de fin de cycle des garçons et des filles*

Les différences de décisions de fin de cycle entre les garçons et les filles, par année et par cycle d'enseignement, sont présentées dans le tableau 7.

L'observation de ces chiffres – pour chaque cycle de chaque année – nous indique que les filles sont proportionnellement plus souvent promues que les garçons, et cela de manière systématique. Conjointement, les garçons sont donc proportionnellement plus souvent maintenus ou orientés vers des mesures particulières que les filles, et cela aussi

<sup>32</sup> En 2004,  $\text{Khi}^2=84.209$ ,  $p.<.001$ ; et en 2005,  $\text{Khi}^2=63.973$ ,  $p.<.001$ . Pour ces deux analyses, le degré de liberté est égal à 4.

<sup>33</sup> C'est-à-dire, ici, qui nécessitent la fréquentation d'une classe/institution gérée par le Service de l'enseignement spécialisé, par opposition aux élèves pour lesquels des mesures de développement sont jugées adéquates.

de manière systématique. Une seule exception est identifiée : le taux de maintien au CYP1 en 2005 est plus élevé pour les filles que pour les garçons (mais elles restent néanmoins parallèlement quand même plus souvent promues que les garçons, la différence étant due aux mesures particulières).

Tableau 7 : Décisions de fin de cycle des garçons et des filles, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005) : % et N

		CIN			CYP1			CYP2		
		P*	M	MP	P	M	MP	P	M	MP
<b>2003</b>										
Garçons	%	-	-	-	90.6	7.1	2.3	-	-	-
	N	-	-	-	3401	266	87	-	-	-
Filles	%	-	-	-	92.9	5.4	1.7	-	-	-
	N	-	-	-	3372	197	60	-	-	-
<b>2004</b>										
Garçons	%	96.7	1.9	1.4	89.8	8.2	2.0	91.5	6.5	2.0
	N	3095	60	45	3365	307	75	3343	237	72
Filles	%	97.4	1.4	1.3	92.5	6.1	1.5	93.3	5.2	1.6
	N	3028	43	39	3224	211	52	3293	183	55
<b>2005</b>										
Garçons	%	96.9	2.6	1.5	91.6	6.1	2.3	91.4	6.7	1.9
	N	2757	46	43	3550	238	89	3398	250	71
Filles	%	97.5	1.5	1.0	92.4	6.5	1.1	93.8	5.1	1.1
	N	2654	41	27	3521	246	42	3427	187	39

\* Légende : P = promotions, M = maintiens, MP = mesures particulières.

Une analyse un peu plus fine permet de préciser que ces différences, entre les décisions de fin de cycle des garçons et celles des filles, sont statistiquement non significatives au CIN (en 2004 et 2005), mais statistiquement significatives au CYP1 (en 2003, 2004 et 2005) et au CYP2 (en 2004 et 2005)<sup>34</sup>. Ces dernières différences restent toutefois modestes quant au nombre d'élèves concernés.

Cet effet global du genre rejoint les observations de la littérature traitant de la réussite et de l'échec scolaire. Une recherche des facteurs explicatifs de cet effet de genre dépasse le cadre de notre travail. Relevons toutefois que certaines hypothèses explicatives – d'ordre psychologique et sociologique – avaient déjà été abordées dans un précédent rapport sur le cycle de transition<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Au CIN en 2004, Khi2=2.684, p. NS; et en 2005, Khi2=3.145, p. NS. Au CYP1 en 2003, Khi2=13.254, p<.005; en 2004, Khi2=15.650, p<.001; et en 2005, Khi2=16.513, p<.001. Au CYP2 en 2004 Khi2=7.559, p<.05; et en 2005, Khi2=17.925, p<.001. Pour l'ensemble de ces analyses, le degré de liberté est égal à 2.

<sup>35</sup> Leutwyler, J. (2005). *Du dialogue à la décision. Analyse de l'orientation au CYT en 2002 et 2003*. Lausanne : URSP.

### Décisions selon la langue maternelle des élèves

Comparaison entre les décisions de fin de cycle des élèves francophones et des élèves allophones

Les différences de promotions entre les élèves de langue maternelle française (francophones) et les élèves possédant une autre langue maternelle (allophones) – par année et par cycle d’enseignement – sont présentées dans le tableau 8.

L’observation de ces chiffres – pour chaque cycle de chaque année – indique que les francophones sont proportionnellement plus souvent promus que les allophones, et cela de manière systématique. A noter que, selon le cycle et l’année de promotion considérée, la proportion d’élèves allophones maintenus est jusqu’à 3 fois plus élevée que celle des élèves francophones (au CYP1 en 2003); et que la proportion d’élèves allophones orientés vers des mesures particulières est jusqu’à 2,7 fois plus élevée que celle des élèves francophones (au CYP1 en 2004). Rappelons que ces mesures ne visent pas spécifiquement à résoudre des problèmes liés à l’allophonie, mais qu’elles reflètent l’orientation des élèves dans une classe de développement, une classe de l’enseignement spécialisé, ou encore dans une institution.

Tableau 8 : Décisions de fin de cycle des élèves francophones et allophones, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005) : % et N

		CIN			CYP1			CYP2		
		P*	M	MP	P	M	MP	P	M	MP
<b>2003</b>										
Franco- phones	%	-	-	-	94.6	4.0	1.4	-	-	-
	N	-	-	-	5059	213	73	-	-	-
Allophones	%	-	-	-	84.1	12.3	3.6	-	-	-
	N	-	-	-	1714	250	74	-	-	-
<b>2004</b>										
Franco- phones	%	97.6	1.5	1.0	94.0	4.8	1.2	93.7	5.0	1.4
	N	4600	69	46	4882	251	61	5097	270	75
Allophones	%	95.5	2.1	2.4	83.7	13.1	3.2	88.4	8.6	3.0
	N	1523	34	38	1707	267	66	1539	150	52
<b>2005</b>										
Franco- phones	%	97.8	1.3	0.9	94.3	4.5	1.2	93.9	4.8	1.3
	N	4039	52	38	5095	242	65	5096	263	68
Allophones	%	95.3	2.4	2.2	86.5	10.6	2.9	88.9	8.9	2.2
	N	1372	35	32	1976	242	66	1729	174	42

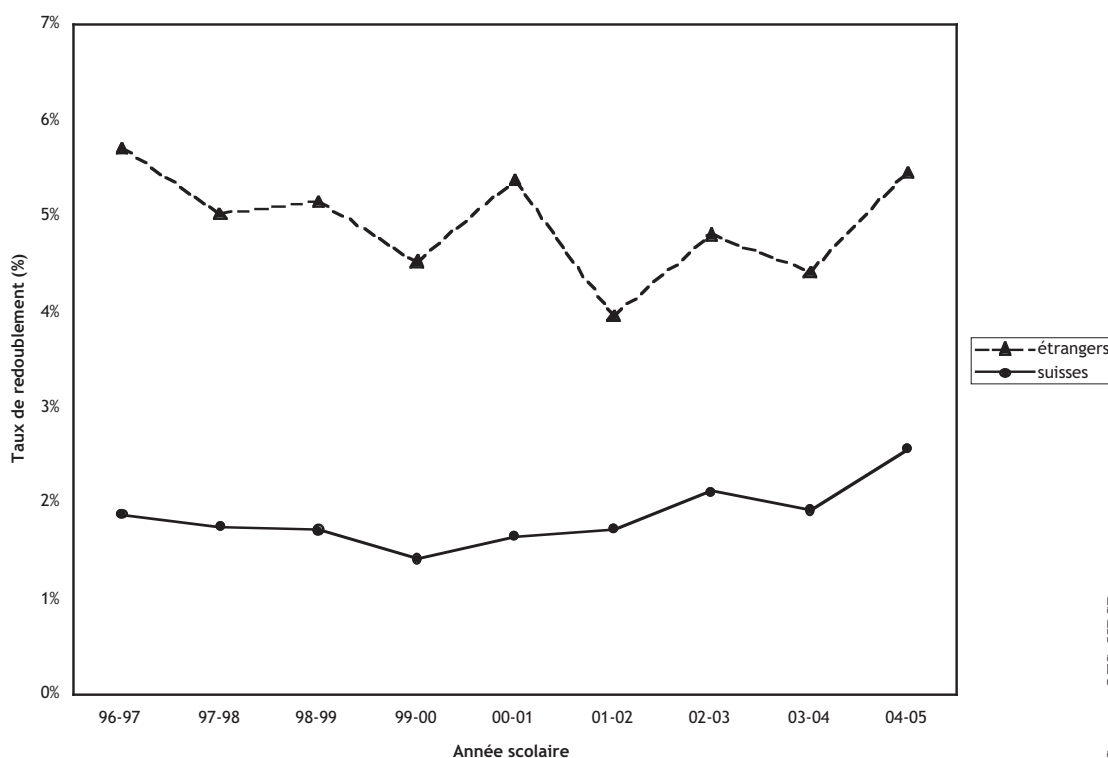
\* Légende : P = promotions, M = maintiens, MP = mesures particulières.

Une analyse statistique permet de préciser que ces différences sont toutes statistiquement significatives, tant au CIN, au CYP1 qu'au CYP2, et cela tant en 2003, en 2004 qu'en 2005<sup>36</sup>.

Quand bien même il n'est pas possible d'établir si la langue maternelle constitue l'obstacle majeur à la promotion scolaire des élèves allophones en fin de CIN, de CYP1 et de CYP2, la langue représente donc – sans surprise – un obstacle dans le parcours des élèves allophones. Et d'autres travaux ont montré que ce facteur constitue dans notre système un handicap particulièrement important (par comparaison à des facteurs comme l'âge ou le sexe)<sup>37</sup>.

Précédemment, une mise en forme des données du recensement scolaire a permis de comparer les taux de redoublement existant avant et après la mise en œuvre d'EVM. Si ces données ne sont pas disponibles selon la langue maternelle des élèves, elles le sont par contre selon la nationalité des élèves. Une comparaison de l'évolution des taux de redoublement durant les quatre premiers degrés de l'école obligatoire selon la nationalité des élèves permet d'étayer indirectement nos résultats.

Graphique 4 : Taux de redoublement (%) des élèves du canton de Vaud des années de programme 1 à 4 (moyenne) selon leur nationalité (suisses, étrangers): évolution de 1996-97 à 2004-05



Source : OFS, URSP

<sup>36</sup> Au CIN en 2004,  $\text{Khi}2=21.509$ ,  $p.<.001$ ; et en 2005,  $\text{Khi}2=24.489$ ,  $p.<.001$ . Au CYP1 en 2003,  $\text{Khi}2=217.289$ ,  $p.<.001$ ; en 2004,  $\text{Khi}2=191.966$ ,  $p.<.001$ ; et en 2005,  $\text{Khi}2=132.750$ ,  $p.<.001$ . Au CYP2, en 2004,  $\text{Khi}2=53.384$ ,  $p.<.001$ ; et en 2005,  $\text{Khi}2=52.361$ ,  $p.<.001$ . Pour l'ensemble de ces analyses, le degré de liberté est égal à 2.

<sup>37</sup> Moreau, J. (2004). *Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité. Analyse des données vaudoises de PISA 2000*. Lausanne : URSP.

Visiblement, la diminution temporaire du taux de redoublement observée lors de l'année de la généralisation d'EVM aux CYP concernait quasi exclusivement les élèves de nationalité étrangère. En effet, si le taux de redoublement a, en 2001-02, diminué de 1.42% chez les étrangers, il a augmenté de 0.7% chez les Suisses. En 2003-04, il a diminué de 0.39 % chez les étrangers et de 0.2% chez les Suisses. Il semble que, lors de la mise en œuvre d'EVM, les enseignants aient porté une attention particulière aux questions de langue.

## **DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS**

### *A titre de rappel*

Tout comme les comparaisons entre élèves, les comparaisons des décisions entre établissements se rapportent à une étape du cursus de l'élève et non pas à ses performances en fin de scolarité obligatoire. Si les comparaisons entre cycles ne permettent pas d'évaluer l'équité (des résultats) entre établissements, elles permettent par contre d'observer si les décisions de fin de cycle d'un établissement reflètent peut-être des exigences particulières (via la similitude des taux de promotion entre cycles ou entre années), ou encore si les décisions de fin de cycles corréleraient avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves.

### **Résultats généraux**

Le CIN n'est pas soumis au même règlement que le CYP1 et le CYP2<sup>38</sup>. Mais, afin de pouvoir le positionner par rapport au CYP1 et au CYP2, nous avons choisi d'intégrer les taux le concernant dans les tableaux et graphiques qui suivent. Les différences extrêmes des décisions de fin de cycle entre établissements – par année et par cycle d'enseignement – sont présentées dans le tableau 9.

Pour les pourcentages qui suivent, les décimales inférieures à 5 ont été abandonnées au profit du pourcentage inférieur, et les décimales égales ou supérieures à 5 au profit du pourcentage supérieur.

Ainsi, pour un même cycle, et pour une même année scolaire :

- le taux de promotion varie entre établissements au minimum de 8% (au CIN, en 2004) et au maximum de 24% (au CYP1, en 2004);
- le taux de maintien varie entre établissements au minimum de 7% (au CIN, en 2004) et au maximum de 24% (au CYP1, en 2004);

---

<sup>38</sup> Pour rappel, les élèves de CIN sont normalement automatiquement promus, et ne sont pas «soumis» à une décision de fin de cycle.



- le taux d'orientation vers des mesures particulières varie entre établissements au minimum de 5% (au CIN en 2004) et au maximum de 8% (au CYP1, en 2004).

Tableau 9 : Pourcentages minimum et maximum des décisions de fin de cycle (promotions, maintiens, mesures particulières) par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005)

		N*	Promotions			Maintiens			Mesures particulières		
			Min.	Max.	Diff.	Min.	Max.	Diff.	Min.	Max.	Diff.
CIN	2004	62	92	100	8	0	7	7	0	5	5
	2005	56	91	100	9	0	10	10	0	6	6
CYP1	2003	66	77	100	23	0	19	19	0	7	7
	2004	65	76	100	24	0	24	24	0	8	8
	2005	66	82	99	17	0	18	18	0	7	7
CYP2	2004	65	84	100	16	0	13	13	0	7	7
	2005	66	82	99	17	1	16	15	0	6	6

\*Légende : N = nombre d'établissements considérés, Diff. = différence entre le taux maximum et le taux minimum.

Comme mentionné plus haut, l'explication de ces différences n'est pas univoque. Ces différences pourraient être le reflet des exigences particulièrement élevées de certains établissements (et, par complémentarité, le reflet des faibles exigences d'autres établissements). Mais elles pourraient aussi être le reflet des difficultés rencontrées plus spécifiquement par les élèves de certains établissements (et, par complémentarité, le reflet de la facilité rencontrée par d'autres).

### **Identification des cas particuliers**

La représentation des décisions de fin de cycle (promotions, maintiens, et mesures particulières) sous la forme de «boxplots» permet de relativiser les différences extrêmes observées entre établissements en limitant l'influence des établissements qui constituent des cas particuliers sur les résultats généraux et en les identifiant précisément. En outre, afin d'évaluer l'intérêt de ces cas particuliers, nous indiquons en note de bas de page l'effectif d'élèves auxquels ils se rapportent.

Enfin, cette représentation permet de montrer qu'un taux cantonal de promotion recouvre, nous le verrons, des réalités fort différentes (cf. graphique 5).

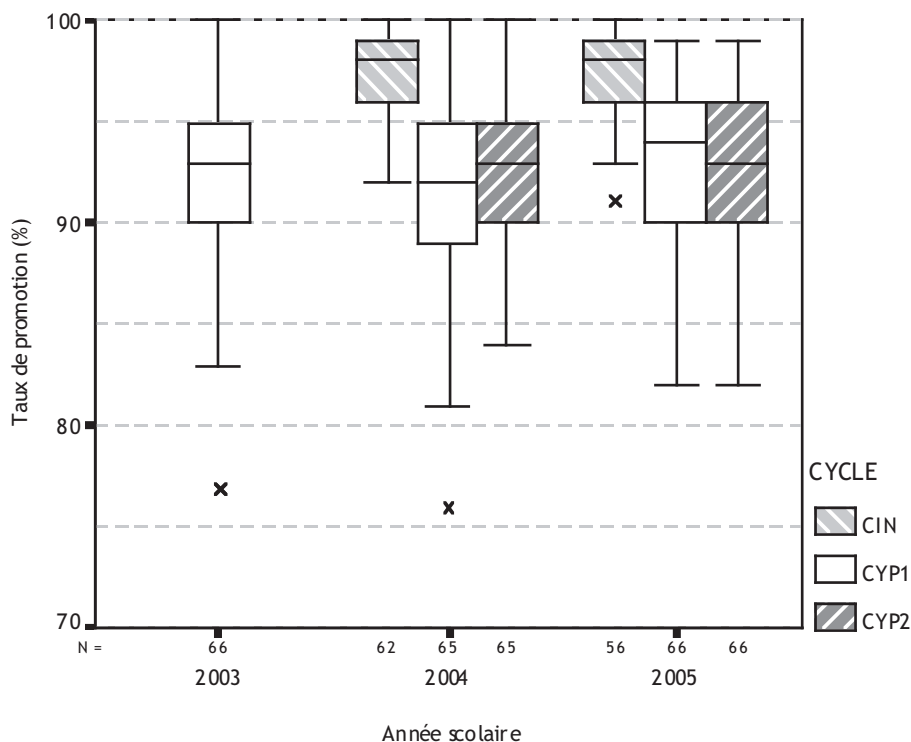
En ce qui concerne le CIN, 3 établissements sur 4 connaissent un taux de promotion supérieur à 96%, et cela tant en 2004 qu'en 2005. Le quart restant connaît un taux de promotion inférieur qui descend jusqu'à 92% en 2004, et jusqu'à 93% en 2005. Un seul

établissement fait exception en 2005 avec un taux de 91%<sup>39</sup>.

En ce qui concerne le CYP1, 3 établissements sur 4 connaissent un taux de promotion supérieur à 90% en 2003, à 88% en 2004, et à 90% en 2005. Le quart restant connaît un taux de promotion inférieur qui descend jusqu'à 83% en 2003, jusqu'à 81% en 2004, et jusqu'à 82% en 2005. Deux établissements font exception en 2003 avec un taux de 77%<sup>40</sup> (indiqués par une seule croix), et un établissement en 2004 avec un taux de 76%<sup>41</sup>.

En ce qui concerne le CYP2, 3 établissements sur 4 connaissent un taux de promotion supérieur à 90% tant en 2004 qu'en 2005. Le quart restant connaît un taux de promotion inférieur qui descend jusqu'à 84% en 2004, et jusqu'à 82% en 2005.

Graphique 5 : Dispersion des taux de promotion des établissements, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005)<sup>42</sup>



<sup>39</sup> Pourcentage établi sur 63 élèves.

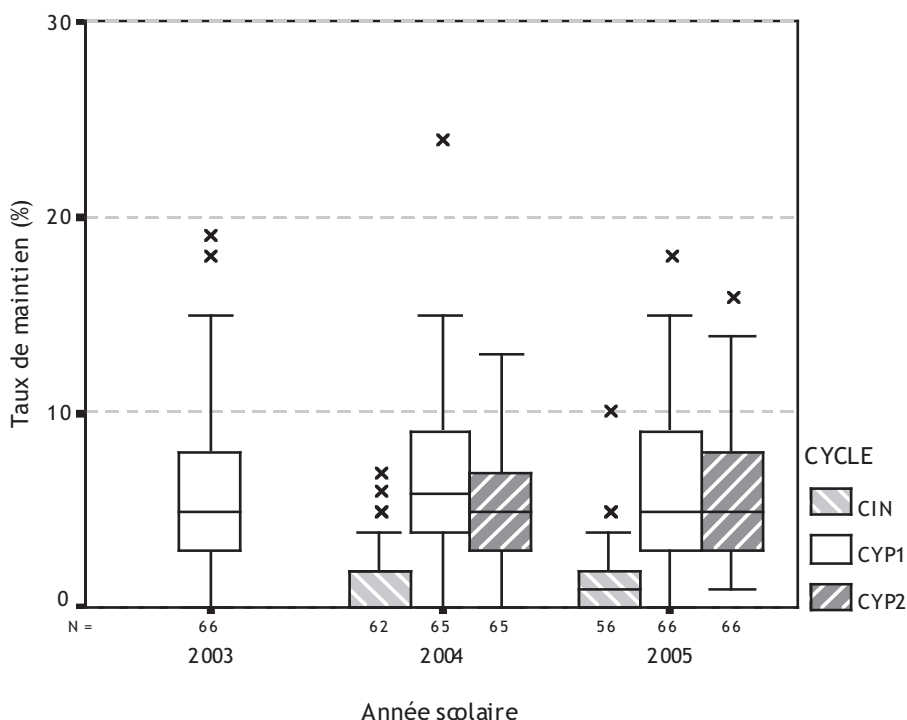
<sup>40</sup> Pourcentage établi sur 144 élèves pour un établissement, et sur 198 élèves pour un autre établissement.

<sup>41</sup> Pourcentage établi sur 74 élèves.

<sup>42</sup> Pour rappel et à titre d'exemple pour la lecture du graphique : au CYP1, en 2003, 50% des établissements (boîte blanche) ont un taux de promotion entre 90 et 95%; 25% d'entre eux (ligne verticale supérieure) ont un taux de promotion supérieur qui se situe entre 95 et 100%; 25% d'entre eux (ligne verticale inférieure) ont un taux de promotion inférieur qui se situe entre 90 et 83%; la médiane (ligne horizontale dans la boîte) se situe à 93%; le/les taux de promotion exceptionnellement bas (croix) sont exclus de ces pourcentages. Les exceptions sont constituées arbitrairement des taux qui se situent à une distance minimale de 1.5 longueur de boîte de chaque côté de la boîte (dans cet exemple, uniquement du côté inférieur). Le N – égal ici à 66 – indique le nombre d'établissements considérés pour le cycle et l'année scolaire représentés.

Comme on peut l'inférer, les établissements qui ont un taux particulièrement bas de promotion se trouvent être aussi des établissements qui ont un taux particulièrement élevé de maintien, mais ce ne sont pas les seuls<sup>43</sup> (cf. graphique 6).

Graphique 6 : Dispersion des taux de maintien des établissements, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005)



En ce qui concerne le CIN, 3 établissements sur 4 ont un taux de maintien qui ne dépasse pas 2%, et cela tant en 2004 qu'en 2005<sup>44</sup>. Le quart restant connaît un taux de maintien qui se situe entre 2 et 4%. Quatre établissements font exception en 2004 (deux établissements sont représentés par une seule croix en 2004) avec un taux allant de 5% à 8%<sup>45</sup>, et 3 font exception en 2005 (deux établissements sont représentés par une seule croix en 2005), avec un taux pouvant atteindre jusqu'à 10%<sup>46</sup>.

Rappelons que ces pourcentages sont calculés sur des effectifs souvent inférieurs à 100 et qu'un effet de volée ne peut être écarté. Mais si l'on considère que la promotion est théoriquement automatique au CIN, force est de constater qu'en 2004 et 2005, 3/4 des établissements recommandent à plusieurs de leurs élèves de parcourir le CIN en 3 ans.

<sup>43</sup> Alors que ce résultat paraît évident à première vue, un faible taux de promotion peut non seulement être «compensé» par un taux élevé de maintien, mais aussi/ou par un taux particulièrement élevé d'orientation vers des mesures particulières.

<sup>44</sup> Au CIN, en 2004, la médiane se superpose au haut de la boîte.

<sup>45</sup> Pourcentages établis selon l'établissement, sur 95, 162, 72 et 44 élèves.

<sup>46</sup> Pourcentages établis selon l'établissement, sur 63, 43 et 39 élèves.

Et dans les établissements aux taux extrêmes, les élèves du CIN rencontrent assurément quelques difficultés.

En ce qui concerne le CYP1, 3 établissements sur 4 ont un taux de maintien qui peut atteindre 8% en 2003, 9% en 2004 et en 2005. Le quart restant connaît un taux de maintien qui peut monter à 15%. Deux établissements font exception en 2003 (19% et 18%)<sup>47</sup>, un établissement fait exception en 2004 (24%)<sup>48</sup>, et un autre en 2005 (17%)<sup>49</sup>. Rappelons que la moyenne cantonale était de 6.3% pour l'année scolaire 2003, de 7.2% en 2004 et de 6.3% en 2005.

En ce qui concerne le CYP2, 3 établissements sur 4 ont un taux de maintien qui peut atteindre 7% en 2004 et 8% en 2005. Le quart restant connaît un taux de maintien qui peut aller jusqu'à 13% en 2004 et 14% en 2005. Un établissement fait exception en 2005 (16%)<sup>50</sup>. Rappelons ici aussi que la moyenne cantonale était de 5.8% pour l'année scolaire 2004 et de 5.9% en 2005.

Enfin, en ce qui concerne la dispersion des taux d'élèves orientés vers des mesures particulières au CIN (graphique non publié), 3 établissements sur 4 ont un taux qui ne dépasse pas 2% indépendamment de l'année considérée. Et en fin de CYP1 et de CYP2, 3 établissements sur 4 ont un taux d'orientation vers des mesures particulières qui ne dépasse pas 4%. Comme pour les maintiens, un certain nombre d'établissements ont un nombre exceptionnellement élevé d'orientation vers des classes ou des institutions spécialisées. Selon les années et les cycles, ces taux jugés exceptionnels sont de l'ordre de 5 à 8%<sup>51</sup>.

On pourrait supposer que les établissements qui ont un taux particulièrement élevé de maintien se trouvent être aussi des établissements qui ont un taux particulièrement élevé d'orientation vers des mesures particulières. Ce n'est en fait le cas que pour un petit nombre d'entre eux; la majorité des établissements qui se distinguent quant à leur recours à des mesures particulières ne se différencient pas par leur taux de promotion ou de maintien.

L'ensemble de ces données se limite à 2 ou 3 années scolaires. C'est pourquoi il nous paraîtrait abusif d'en déduire que nous allons vers une réduction – ou au contraire un accroissement – de la dispersion des taux de promotion des établissements. La même prudence nous paraît de mise quant à une probable évolution du taux de maintien ou

---

<sup>47</sup> Pourcentage établi sur 144 élèves pour un établissement et sur 198 élèves pour un autre établissement.

<sup>48</sup> Pourcentage établi sur 74 élèves.

<sup>49</sup> Pourcentage établi sur 34 élèves.

<sup>50</sup> Pourcentage établi sur 114 élèves.

<sup>51</sup> Dix-huit établissements présentent, selon les années et les cycles, un taux extrême. Les pourcentages ont été établis pour 8 d'entre eux sur un effectif de 50 à 100 élèves, et pour 10 d'entre eux, sur un effectif supérieur.

du taux d'orientation vers des mesures particulières. Nous pouvons par contre tenter de cerner les conditions propres aux établissements qui ont montré, à la fin d'une ou de plusieurs années scolaires et pour un ou plusieurs cycles, un taux de promotion particulièrement bas (4 établissements), un taux de maintien particulièrement élevé (10 établissements), ou encore un taux de mesures particulières particulièrement élevé (14 établissements).

Les bassins de recrutement des établissements concernés présentent un ou plusieurs points communs quant aux caractéristiques sociodémographiques de leur population. Ces établissements ont des bassins de recrutement qui rejoignent – partiellement<sup>52</sup> – le découpage des districts. Cette proximité permet d'obtenir quelques informations – approximatives – sur les bassins de recrutement des établissements qui nous intéressent ici.

Parmi les districts qui se recoupent avec les bassins de recrutement qui nous intéressent (10 au total), 4 districts connaissent un taux de population étrangère supérieur à la moyenne cantonale (qui était de 28.2% en 2005<sup>53</sup>), 1 district connaît un taux élevé par rapport à d'autres districts du canton. Ces mêmes districts possèdent un taux de chômage particulièrement élevé (de 4 à 5.9% en 2006, la moyenne cantonale étant de 4.4%<sup>54</sup>). Six districts présentent (aussi) un taux d'emplois dans le secteur primaire élevé, sans être toutefois le plus élevé du canton (de 15.8 à 21% en 2001, la moyenne cantonale étant de 6.4%<sup>55</sup>). Enfin, plusieurs établissements sont à proximité d'un centre de requérants d'asile. A la lumière de ce qui précède, l'allophonie et l'origine socioéconomique des élèves représentent des pistes d'interprétation possibles. En raison des données disponibles (par élève), seule la première piste sera explorée.

## PROFILS D'ÉTABLISSEMENTS

La partie qui suit tente d'identifier des liens entre les décisions de fin de cycle et les caractéristiques sociodémographiques des élèves des établissements, et d'identifier les éventuelles exigences particulières des établissements (via la similitude des décisions de fin de cycle entre cycles ou entre années).

### *Décisions des établissements selon la langue maternelle des élèves*

Nous avons vu précédemment que le pourcentage de promotion, maintien et mesures particulières varie selon le sexe des élèves et selon leur langue maternelle. Nous avons

---

<sup>52</sup> Les bassins de recrutement des établissements ne correspondent pas exactement au découpage des districts.

<sup>53</sup> Source SCRIS : «Taux de la population étrangère en % par district au 31.12.05».

<sup>54</sup> Source SCRIS : «Taux de chômage (juillet 2006) en pourcentage de la population active, selon le recensement fédéral de la population (RFP) de 2000».

<sup>55</sup> Source SCRIS : «Districts vaudois : Etablissements et emplois, selon le secteur économique, en 2001, selon le recensement fédéral de l'agriculture de 2000».

vu aussi que les établissements qui ont un taux de promotion particulièrement bas – et/ou un pourcentage de maintien, ou de mesures particulières particulièrement élevé – sont des établissements avec des bassins de recrutement qui connaissent, pour certains, un taux particulièrement élevé de population étrangère. De ce fait, on peut supposer une corrélation entre le taux moyen de promotion – ou de maintien ou de mesures particulières – des établissements et leur taux d’élèves francophones. Cette analyse de corrélation est présentée dans le tableau 10.

Tableau 10 : Corrélation bivariée (*r*, ou coefficient de corrélation de Pearson) entre le taux de décisions de fin de cycle des établissements (promotions, maintiens, mesures particulières) et leur taux d’élèves francophones, par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005)

		N	Promotions	Maintiens	Mesures particulières
CIN	2004	62	.242 <sup>*56</sup>	.017	-.473**
	2005	56	.441**	-.159	-.431**
CYP1	2003	66	.522**	-.470**	-.297*
	2004	65	.545**	-.506**	-.280*
	2005	66	.462**	-.351**	-.396**
CYP2	2004	65	.265*	-.244*	-.139
	2005	66	.366**	-.348**	-.231*

Légende : N = nombre d’établissements considérés.

Au CIN, le taux d’élèves francophones est corrélé au taux de promotion en 2004 et en 2005; non corrélé au taux de maintien; et corrélé aux taux de mesures particulières en 2004 et en 2005.

Au CYP1 et au CYP2, la corrélation entre les taux de décisions de fin de cycle et le taux d’élèves francophones est systématique, à une exception près (le taux de mesures particulières au CYP2 en 2004).

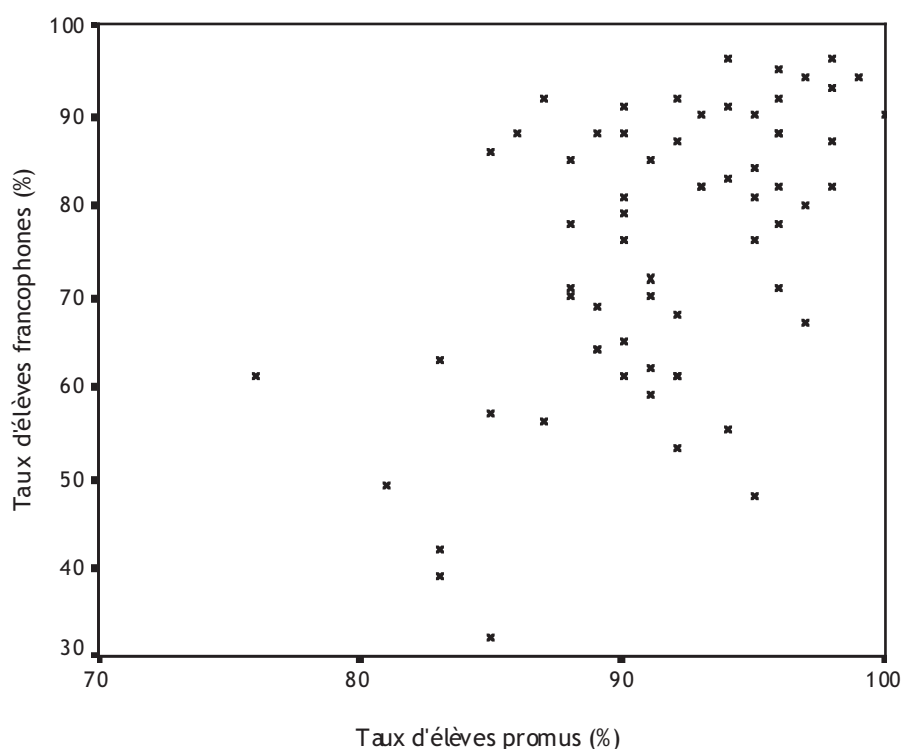
Ces corrélations suggèrent que les mesures particulières concernent pour une bonne part les étrangers au CIN, alors qu’au CYP, c’est le maintien qui s’accroît lorsqu’ils sont plus nombreux.

Cette analyse ne permet pas de dire si la langue est l’obstacle majeur dans le parcours des élèves. Elle permet néanmoins d’affirmer qu’un taux élevé d’élèves allophones s’accompagne d’un taux plus bas de promotion, et d’un taux plus élevé de maintien et de mesures particulières. Ces résultats rejoignent ceux qui résultaient de la comparaison entre élèves selon leur langue maternelle.

<sup>56</sup> Une astérisque indique que la corrélation est statistiquement significative (valeur de  $p < .05$ , 1-tailed) et deux astérisques indiquent que la corrélation est statistiquement très significative (valeur de  $p < .01$ , 1-tailed).

La signification statistique de ces résultats doit toutefois être relativisée puisque ces corrélations montrent que la langue maternelle ne suffit pas à expliquer les décisions de fin de cycle des établissements. En effet, à titre d'exemple, la corrélation la plus élevée (au CYP1, en 2004) explique 29.7% de la variance<sup>57</sup>. Elle peut aussi être représentée sous la forme d'un graphique (cf. graphique 7).

Graphique 7 : Relation entre le taux de promotion et le taux d'élèves francophones au CYP1 en 2004



Le nuage de points montre bien qu'il existe une relation entre les deux variables, mais que cette tendance générale souffre de nombreuses exceptions.

### ***Similitude des décisions des établissements entre les 3 cycles***

Une analyse de corrélation bivariée entre le taux de promotion du CIN, du CYP1 et du CYP2 – séparément pour 2004 ou 2005 – a été effectuée pour tenter d'identifier une éventuelle similitude des décisions prises en fin de cycle. Cette analyse de corrélation est présentée dans le tableau 11.

<sup>57</sup> Autrement dit, le coefficient de corrélation de Pearson au carré (le  $r^2$ , soit ici .545 au carré) indique que, en 2004, 29.7% de la variance du taux de promotion des établissements au CYP1 s'expliquent par le taux d'élèves francophones.

Tableau 11 : Corrélation bivariée entre le taux de décisions de fin de cycle des établissements (promotions, maintiens, mesures particulières) entre le CIN et le CYP1, entre le CIN et le CYP2 et entre le CYP1 et le CYP2 : années de promotion 2004 et 2005

		CYP1			CYP2		
		P	M	MP	P	M	MP
2004	CIN	-.019	-.053	.137	.146	.172	.107
	CYP1	1	1	1	.429** <sup>58</sup>	.342**	.144
2005	CIN	.116	.157	.060	.200	.110	-.034
	CYP1	1	1	1	.564**	.546**	.049

Légende : P = promotions, M = maintiens, MP = mesures particulières.

Les taux de promotion, de maintien et d'orientation vers des mesures particulières en fin de CIN ne corréleront ni avec ceux du CYP1, ni avec ceux du CYP2; et cela ni en 2004, ni en 2005. Le taux d'orientation vers des mesures particulières en fin de CYP1 ne corréleront pas non plus avec celui du CYP2. Par contre, le taux de promotion, ainsi que le taux de maintien en fin de CYP1 corréleront avec ceux du CYP2, tant en 2004 qu'en 2005.

Ainsi, le taux de promotion – ou encore de maintien ou de mesures particulières – d'un établissement au CIN ne laisse rien entrevoir des taux qui sont observés au CYP1 et au CYP2. Par contre, plus le taux de promotion – ou de maintien – d'un établissement en fin de CYP1 est élevé, et plus il l'est aussi en fin de CYP2 (et vice versa). Ce dernier résultat indique que les mêmes facteurs – internes ou externes – sont à l'œuvre dans les deux cycles. La force de ces corrélations montre toutefois que les décisions de fin de CYP1 et de fin de CYP2 des établissements sont loin d'être parfaitement corrélées. En effet, à titre d'exemple toujours, la corrélation la plus élevée (entre le taux de promotion en fin de CYP1 et en fin de CYP2, en 2005) explique 31.8% de la variance.

Afin d'avoir une idée plus concrète de ce à quoi correspondent les corrélations observées entre les décisions de fin de CYP1 et de CYP2, nous avons classé – pour chaque année scolaire et chaque type de décision – les établissements en quatre catégories correspondant aux quartiles des taux de chaque type de décision. Cette catégorisation permet non seulement de situer les décisions de fin de cycle d'un établissement par rapport aux autres (en ce qui concerne, séparément, son taux de promotion, de maintien et d'orientation vers des mesures particulières), mais aussi d'observer s'il occupe une position similaire en ce qui concerne les décisions de fin de CYP1 et les décisions de fin de CYP2. A noter que des positions sont jugées similaires d'un cycle à l'autre pour autant qu'un établissement se situe dans le même quartile pour les deux cycles.

<sup>58</sup> Une astérisque indique que la corrélation est statistiquement significative (valeur de p. <.05, 1-tailed) et deux astérisques indiquent que la corrélation est statistiquement très significative (valeur de p.<.01, 1-tailed).



En 2004, 26 établissements (sur 65) occupent une position similaire au CYP1 et au CYP2 quant au taux de promotion<sup>59</sup>, et 24 établissements (sur 65) occupent une position similaire quant au taux de maintien<sup>60</sup>. En 2005, 27 établissements (sur 66) occupent une position similaire quant au taux de promotion<sup>61</sup>, et 25 établissements (sur 66) occupent une position similaire quant au taux de maintien<sup>62</sup>. Ces résultats se différencient peu d'une répartition au hasard selon laquelle 16 établissements se retrouveraient dans une position similaire.

### ***Similitude des décisions des établissements entre 2004 et 2005***

Si certains établissements connaissent une relative similitude entre les décisions de fin de CYP1 et les décisions de fin de CYP2, la question reste ouverte de savoir si les décisions de fin de cycle restent stables d'une année à l'autre. Nos données ne portent que sur 2 années de promotion; le suivi qu'elles permettent est donc très limité. Leur analyse offre néanmoins un premier aperçu de la similitude – ou non-similitude – des décisions des établissements, reflet des volées d'élèves et de leur environnement. Les analyses qui suivent compilent – pour chaque type de décision – les taux du CYP1 et du CYP2 en un taux moyen. Les décisions de fin de CIN en sont exclues.

Une analyse de corrélation a été effectuée entre les taux de promotion, de maintien, et d'orientation vers des mesures particulières de 2004 et ceux de 2005. Toutes sont statistiquement significatives. La corrélation entre les taux de promotion est de  $r=.637$  ( $p<.001$  et  $N=65$ ), celle du taux de maintien est de  $r=.562$  ( $p<.001$  et  $N=65$ ), et celle du taux d'orientation vers des mesures particulières est de  $r=.336$  ( $p<.001$  et  $N=65$ ).

Afin de mieux visualiser ce à quoi correspondent ces corrélations, le graphique 8 qui suit illustre la différence (en %) des taux de promotion de chaque établissement entre 2004 et 2005.

Parmi les 28 établissements qui voient leur taux s'abaisser en 2005, la moitié d'entre eux connaissent une baisse de plus de 2%. Et parmi les 37 établissements qui voient leur taux augmenter, la moitié connaissent une hausse de plus de 2%. La différence du taux de promotion peut s'avérer très importante pour certains établissements : jusqu'à une diminution de 7.6% pour l'un d'entre eux et jusqu'à une augmentation de 8.2% pour un autre. Ces résultats indiquent donc globalement que le taux de promotion des élèves d'un établissement varie de manière importante d'une année à l'autre.

---

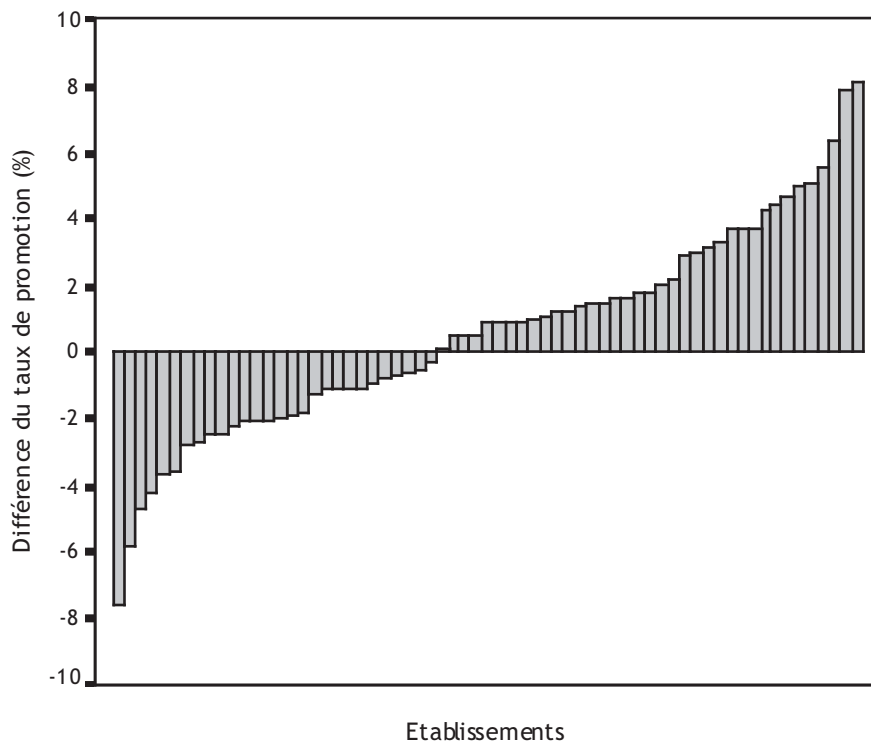
<sup>59</sup> 19 établissements se situent dans un quartile inférieur et 20 établissements se situent dans un quartile supérieur au CYP2.

<sup>60</sup> 22 établissements se situent dans un quartile inférieur et 19 établissements se situent dans un quartile supérieur au CYP2.

<sup>61</sup> 23 établissements se situent dans un quartile inférieur et 16 établissements se situent dans un quartile supérieur au CYP2.

<sup>62</sup> 19 établissements se situent dans un quartile inférieur et 22 établissements se situent dans un quartile supérieur au CYP2.

Graphique 8 : Différence du taux de promotion des établissements (CYP1 et CYP2 confondus) entre 2004 et 2005



Deux autres graphiques – l’un sur la similitude du taux de maintien, l’autre sur la similitude du taux d’orientation vers des mesures particulières – sont présentés en annexe (cf. annexe 6). Ils confirment globalement l’importante variation des décisions de fin de cycle entre 2004 et 2005.

Afin d’illustrer encore ce à quoi correspondent les corrélations observées entre les décisions de fin de cycle de 2004 et de 2005, nous avons classé – pour chaque année scolaire et chaque type de décision – les établissements en quatre catégories correspondant aux quartiles des taux de chaque type de décision. Cette catégorisation permet non seulement de situer les décisions de fin de cycle d’un établissement par rapport aux autres (en ce qui concerne, séparément, son taux de promotion, de maintien et d’orientation vers des mesures particulières), mais aussi d’observer s’il occupe une position similaire (par opposition à identique) en ce qui concerne ses décisions de fin de cycle de 2004 et de 2005. Les positions sont jugées similaires d’une année à l’autre pour autant qu’un établissement se situe dans le même quartile en 2004 et en 2005.

En ce qui concerne le taux de promotion, 35 établissements (sur 65) occupent une position similaire en 2004 et en 2005<sup>63</sup>. En ce qui concerne les taux de maintien, 30 établis-

<sup>63</sup> 17 établissements se situent dans un quartile inférieur et 13 établissements se situent dans un quartile supérieur en 2005.

sements (sur 65) occupent une position similaire sur ces deux années<sup>64</sup>. Et en ce qui concerne les orientations vers des mesures particulières, 25 établissements (sur 65) occupent une position similaire sur ces deux années<sup>65</sup>. Ces résultats sur les similitudes entre années se distinguent davantage d'une répartition au hasard que les résultats précédents sur les similitudes entre cycles.

Néanmoins, le graphique 8 présenté plus haut, et les graphiques de l'annexe 6, soulignent à quel point cette similitude est relative. A titre de rappel, plus de la moitié des établissements voient leur taux de maintien augmenter ou diminuer de plus de 2%, et au minimum un tiers des établissements voient leur taux de maintien augmenter ou diminuer de 2%.

Comme évoqué lors de l'analyse des décisions des établissements selon la langue maternelle, l'importance du bassin de recrutement est certes non négligeable. La similitude observée ci-dessus entre les décisions prises par les établissements, soit entre les cycles, soit d'une année à l'autre, peut être à son tour aussi le reflet des caractéristiques sociodémographiques d'un bassin de recrutement (facteurs externes). Mais elle peut aussi être le reflet du fonctionnement implicite ou du projet explicite d'un établissement (facteurs internes). A l'analyse, cette similitude est toutefois relative, puisqu'il apparaît clairement que l'importance de chaque volée reste déterminante.

---

<sup>64</sup> 18 établissements se situent dans un quartile inférieur et 17 établissements se situent dans un quartile supérieur en 2005.

<sup>65</sup> 21 établissements se situent dans un quartile inférieur et 19 établissements se situent dans un quartile supérieur en 2005.

## RÉSUMÉ ET CONCLUSION

### *Importance et évolution des décisions de fin de cycle depuis EVM*

Le CYP1 et le CYP2 ont connu, en 2005, un taux de maintien moyen qui n'avait pas été aussi élevé depuis 1993-94. A noter que le CYP1 et le CYP2 ont eu, en 2005 toujours, des taux de décisions de fin de cycle très similaires.

Une comparaison intercantonale révèle que le canton de Vaud est, en 2004-05 le canton suisse qui a le plus haut taux de maintien durant les 4 premières années d'école obligatoire. A noter que, depuis 20 ans au moins, le canton de Vaud a un taux de redoublement moyen sur ces 4 premières années nettement supérieur à la moyenne suisse.

Quant au CIN, s'il connaît un taux de promotion nettement supérieur à celui du CYP1 et à celui du CYP2, ce taux montre l'importance des cas particuliers qui peuvent bénéficier d'un traitement exceptionnel par rapport à ce que prévoit la Loi scolaire.

Il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure le projet EVM a contribué, depuis sa généralisation complète au primaire (soit en 2003-04), à ce haut taux de maintien. Force est de constater toutefois que la mise en œuvre de ce projet ne s'est pas accompagnée d'une diminution du taux de maintien, au contraire. Et force est de constater qu'elle n'a – par conséquent – pas permis au canton de Vaud de quitter sa position élevée dans les comparaisons intercantionales du taux de redoublement.

Dans l'introduction, nous avons mentionné une recherche sur le redoublement dans le canton de Genève<sup>66</sup>. Cette recherche soulignait que le taux de redoublement ne pouvait pas être compris uniquement comme le résultat d'une approche pédagogique plus ou moins individualisée. Si l'on en croit Hutmacher, les enseignants acceptent l'échec pour 1 ou 2 élèves de leur classe selon des critères normatifs liés aux performances de l'élève; mais ces échecs assument d'autres fonctions sociales difficiles à ébranler. Indépendamment des explications avancées par cet auteur, on peut imaginer d'autres raisons pour lesquelles la mise en œuvre d'EVM ne s'est pas accompagnée d'une diminution du taux de maintien. Ainsi, la réforme a demandé aux enseignants de se centrer sur les objectifs à atteindre et les seuils minimaux exigés. Cela a pu mettre en évidence des écarts qui étaient tolérés auparavant, mais qui, soulignés aujourd'hui, ne peuvent que faire augmenter l'échec scolaire. Face aux écarts entre les objectifs «atteints» et les objectifs «à atteindre» – et cela malgré l'évolution croissante des ressources en appui de ces dernières années –, le maintien semble se présenter comme la seule solution appropriée.

---

<sup>66</sup> Hutmacher, W., *op.cit.*

D'autres pays ont choisi de recourir bien plus largement aux mesures de soutien précoce. Si on compare les taux d'élèves promus ou maintenus avec soutien dans le canton de Vaud (entre 0.1 et 1.1% selon le cycle et l'année scolaire) avec la Finlande où 20% des élèves ont des mesures compensatoires, on voit que le canton de Vaud préfère sans commune mesure le maintien aux mesures d'appui.

En ce qui concerne plus spécifiquement les classes *déclarées* à effectif réduit, leur rôle de remédiation pour les élèves en difficulté est loin d'être évident. Si elles offrent un encadrement qui permet à la moitié de leurs élèves d'être promus au cycle suivant, elles ne remplissent que partiellement leur rôle : elles n'auront pas réussi à éviter un maintien ou une orientation vers des mesures particulières pour l'autre moitié de leurs élèves. Nous ne savons pas dans quelle mesure le taux de maintien élevé des classes ER masque la semi-réussite de certains élèves qui réintègrent – grâce à un maintien – une classe à effectif standard; mais, indépendamment de cela, ce taux reste élevé.

Nous pouvons faire l'hypothèse, ici aussi, que face à certaines difficultés, les enseignants ne possèdent pas d'autres alternatives que le redoublement, tant pour remédier aux difficultés scolaires des élèves que pour se conformer à la logique du système.

### ***Décisions de fin de cycle selon les caractéristiques individuelles des élèves***

#### *Différences entre garçons et filles*

Selon nos analyses sur les décisions de fin de cycle depuis 2003, les filles sont proportionnellement plus souvent promues que les garçons, et cela de manière systématique. Conjointement, les garçons sont proportionnellement plus souvent maintenus, ou orientés vers des mesures particulières que les filles, et cela aussi de manière (quasi) systématique. Cet effet global du genre rejoint les observations mentionnées dans la littérature traitant de la réussite et de l'échec scolaire, et se rencontre dans tous les pays voisins.

Plusieurs explications d'ordre psychologique ou sociologique sont avancées par la littérature. On peut toutefois s'étonner de voir ces différences apparaître aussi tôt dans le parcours scolaire des élèves. En effet, ces écarts entre garçons et filles signifient que la valorisation de certaines compétences bien particulières – et/ou que d'autres facteurs plus contextuels comme, par exemple, l'attitude des élèves envers l'école – exercent très tôt déjà leur influence sur le parcours scolaire des enfants.

#### *Différence entre allophones et francophones*

Toujours selon nos analyses sur les décisions de fin de cycle depuis 2003, les francophones sont proportionnellement plus souvent promus que les allophones, et cela de manière systématique. Selon le cycle et l'année de promotion considérés, la proportion élèves allophones maintenus est jusqu'à 3 fois plus élevée que celle des élèves franco-

phones; et la proportion d'élèves allophones orientés vers des mesures particulières est jusqu'à 2,7 fois plus élevée que celle des élèves francophones. De manière évidente, la langue représente donc toujours un obstacle dans le parcours scolaire des élèves allophones. Selon d'autres travaux sur les compétences scolaires des élèves<sup>67</sup>, c'est un obstacle particulièrement important dans le canton de Vaud, tant par le nombre d'élèves qu'il concerne que par le poids de ce facteur sur les compétences scolaires. Outre le fait de souligner les difficultés des élèves allophones dans l'école vaudoise, ces résultats laissent entrevoir aussi que le maintien est une mesure souvent liée à la langue d'origine. Et si l'on ne peut être certain de l'efficacité de cette mesure, elle aura pour effet certain de prolonger la scolarité de ces élèves.

### ***Décisions de fin de cycle des établissements scolaires***

Les dispersions des taux de promotion, de maintien et de mesures particulières sont plus importantes au CYP1 et au CYP2 qu'au CIN. Cela reflète la mise en œuvre – même si ce n'est pas systématique – de la Loi scolaire qui stipule une promotion automatique en fin de CIN.

L'identification de cas extrêmes laisse entrevoir quelques facteurs potentiellement explicatifs de la variation des décisions de fin de cycle entre établissements. Ces cas extrêmes se situent dans des bassins de recrutement qui ont une population étrangère particulièrement importante et/ou un taux de chômage particulièrement élevé et/ou un taux d'emploi dans le secteur primaire élevé. L'allophonie ne peut expliquer à elle seule la variabilité des décisions de fin de cycle. Mais nos analyses nous portent à la considérer comme une piste d'interprétation incontournable.

Pour mieux saisir le positionnement des établissements les uns par rapport aux autres quant à leurs décisions de fin de cycle, nous avons cherché à identifier d'éventuels profils d'établissements via la similitude des décisions prises pour les trois cycles, ou la similitude des décisions prises d'une année à l'autre. En ce qui concerne les décisions prises entre les cycles, les taux de promotion et les taux de maintien du CYP1 et du CYP2 sont corrélés. Mais, à l'analyse, ces corrélations ne renvoient concrètement qu'à une similitude relative. En ce qui concerne les décisions d'une année à l'autre, les taux de promotion et les taux de maintien sont corrélés, mais pas les taux d'orientation vers des mesures particulières. Mais ici aussi, après analyse, ces corrélations sont modérées. Quant aux mesures particulières, elles sont, par définition, moins stables, et liées à des cas particuliers.

Une certaine stabilité – soit entre les cycles, soit entre les années – est donc observée dans les établissements, mais elle souffre de nombreuses exceptions. Par ailleurs, on ne

---

<sup>67</sup> Moreau, J., *op.cit.*

sait si cette similitude est le reflet d'un mode de fonctionnement interne, le reflet d'une orientation choisie et explicite, ou bien encore – ou aussi – le reflet du bassin de recrutement des établissements. Indépendamment de ces incertitudes, la force relative de ces corrélations montre, en contrepartie, que l'importance de chaque volée reste déterminante.

### ***Questions soulevées par les résultats***

*Quelles sont les raisons qui ne permettent pas la promotion automatique pour tous les élèves du CIN ?*

Visiblement, la promotion automatique au CIN n'est pas toujours appliquée par les enseignants. Plutôt que de tenter d'imposer la mise en œuvre de la Loi, et au moment où le CIN va être rendu obligatoire, il nous semblerait utile de documenter les raisons qui motivent les enseignants à recourir si tôt à un maintien (ou encore à une orientation vers des mesures particulières).

*Comment interpréter la variation des résultats des établissements ?*

Une analyse des cas extrêmes permet d'identifier les établissements particulièrement (non) sélectifs. Si les établissements qui ont un taux de maintien particulièrement élevé correspondent aussi aux établissements qui ont un bassin de recrutement avec un taux de population allophone élevé, il serait toutefois incorrect d'en déduire que le maintien est «principalement» associé à une population d'élèves allophones ou étrangers. Cela d'autant plus que nous n'avons pas les moyens de vérifier cette relation en tenant compte de l'origine sociale des élèves comme variable de contrôle; et que cette dernière s'est précisément révélé être, dans certains cas<sup>68</sup>, comme plus discriminante que le pays d'origine. Ainsi, expliquer un taux de maintien élevé par la langue maternelle ou le pays d'origine des élèves reviendrait à mettre l'accent sur une cause – très apparente – en occultant l'influence – plus cachée – de l'origine sociale des élèves. Bien sûr, la multiplication des données ne nous permettra jamais de représenter la complexité de la réalité du terrain; mais la connaissance du niveau socioéconomique se révélerait être précieuse pour nuancer l'importance des différents facteurs et pour mieux connaître l'évolution de l'équité du système scolaire vaudois.

La relative similitude des décisions prises par les établissements en fin de CYP1 et en fin de CYP2, ainsi que la relative similitude observée entre les décisions de 2004 et celles de 2005, portent à croire que ces décisions semblent moins être le produit d'une «politique» (implicite ou explicite) et/ou du bassin de recrutement des établissements que le produit d'une volée. Dans le cas particulier où un établissement se trouverait être

---

<sup>68</sup> A ce sujet, voir Hutmacher, W., *op.cit.*

dans une position extrême de *manière répétée*, il devrait susciter une analyse plus approfondie, moins pour fixer une cible quant à son taux de maintien (pour lequel aucune règle n'est formulée à ce jour) que pour saisir les raisons qui justifient, aux yeux de son équipe enseignante, ces résultats. Un bilan quant à l'adéquation de l'outil utilisé (le maintien) par rapport au problème à résoudre pourrait être aussi envisagé; avec la perspective bien sûr d'en faire émerger un projet commun à l'équipe éducative concernée.

### *Le maintien : soutien efficace ou facteur de discrimination ?*

Le redoublement constitue une des mesures possibles qui : «(...) tendent à faire face à une situation où l'école et ses acteurs sont confrontés au cas "inattendu" d'un élève qui ne progresse pas aussi vite et aussi bien que ne le prévoit le projet de formation institutionnalisé»<sup>69</sup>. En ce sens, le redoublement est un indicateur de l'échec scolaire. Il peut aussi être considéré comme une mesure de soutien pour les élèves en difficulté; mais les travaux effectués à ce jour sur le redoublement n'ont pas permis de prouver son efficacité. Il reste que le redoublement a pour conséquence de prolonger le cursus scolaire des élèves et que cela constitue, comme cela a été observé dans une recherche précédemment citée, un objet de discrimination quant à leur carrière scolaire future.

Depuis la mise en œuvre d'EVM, le maintien a été mis en place pour éviter le redoublement, c'est-à-dire la répétition d'une année de programme. En effet, théoriquement, le maintien doit permettre aux élèves en difficulté de parcourir le programme de leur cycle en trois ans au lieu de deux ans. Mais, grâce à un encadrement plus individualisé, l'élève ne devrait pas «refaire» le même programme une seconde fois comme c'est le cas avec le redoublement. Les résultats des travaux de recherche effectués sur l'efficacité du redoublement ne devraient donc pas être transposés à l'efficacité du maintien.

C'est une réelle question que de savoir si la flexibilité d'un cycle engage effectivement les enseignants à adapter leur encadrement à la diversité des compétences et des motivations des élèves. Une étude de terrain sur le maintien paraît utile pour établir si cette pratique se distingue effectivement du redoublement. Elle constituerait même un préalable à toute évaluation de l'efficacité du maintien (par opposition au redoublement). Relevons toutefois d'ores et déjà que le grand nombre de classes mono-âges<sup>70</sup> rendrait probablement la distinction entre le maintien et le redoublement difficile. Mais sans cette connaissance du terrain, il sera impossible de savoir si le maintien s'avère être, comme le redoublement, un facteur de discrimination ou s'il constitue une mesure de soutien favorable aux élèves en difficulté.

<sup>69</sup> Hutmacher, W., *op.cit.*, pp. 33-34.

<sup>70</sup> Pour rappel, si un élève en classe mono-âge n'atteint pas les objectifs du cycle, il est maintenu dans une classe complètement nouvelle et change généralement d'enseignant (pour plus de détails, voir p. 6).



### ***Conclusion générale***

Indépendamment du fait de savoir si oui ou non le maintien a su se différencier du redoublement, un constat s'impose. A ce jour, il apparaît que la mise en œuvre d'EVM ne s'est pas accompagnée d'une diminution du redoublement (à l'exception de son année même de mise en œuvre dans chaque cycle). Elle s'est même accompagnée d'une augmentation du taux de maintien. A noter que, au cours des vingt dernières années, le canton de Vaud avait connu des taux de redoublement similaires uniquement de 1991-92 à 1993-94.

*Si la différenciation de l'enseignement est effective*, elle ne semble donc pas s'accompagner d'une diminution des maintiens ou des mesures particulières, mais plutôt d'une augmentation de l'échec scolaire. Plusieurs explications relatives à des mécanismes sociaux ou institutionnels peuvent être avancées, ce qui montre qu'une seule relation de cause (différenciation pédagogique) à effet (diminution du taux de redoublement) est difficile à envisager. Parmi d'autres explications, figure celle d'une recherche de crédibilité des enseignants envers leurs pairs. Rappelons en effet que, selon la recherche genevoise précédemment citée, les élèves qui ne changent pas de maîtres redoublent moins.

Cette même recherche avance d'autres explications qui soulignent les effets potentiellement inattendus – voire pervers – d'un encadrement plus différencié. Il est par exemple communément admis qu'une plus grande attention portée à un élève lui est bénéfique. Hutmacher fait toutefois l'hypothèse qu'en portant une plus grande attention aux élèves, l'enseignant est précisément porté à percevoir plus souvent leurs lacunes, lacunes auxquelles il tente de remédier par un maintien.

Au vu du nombre d'élèves non promus, il apparaît clairement que, si différenciation de l'encadrement il y a eu, elle n'a pas suffi, ou n'était pas adéquate, pour éviter aux élèves en difficulté un maintien ou une orientation dans une classe ou une institution du service de l'enseignement spécialisé. En particulier, au vu de la proportion d'élèves allophones maintenus, la différenciation – telle qu'elle serait pratiquée à ce jour – ne semble pas répondre aux difficultés de ces élèves. On peut alors légitimement questionner l'intérêt d'un maintien qui leur offrira le même encadrement pédagogique, sans autre soutien particulier<sup>71</sup>; ou encore, en d'autres termes, l'intérêt d'un maintien qui correspond à «la même chose» pendant «plus longtemps». Les élèves en difficulté scolaire ont peut-être moins besoin de temps supplémentaire que d'un encadrement plus en harmonie avec leur habitus. Rappelons que la diminution temporaire du taux de redoublement lors de la généralisation d'EVM aux CYP a été observée essentiellement chez les élèves de nationalité étrangère. On peut faire l'hypothèse que les enseignants

---

<sup>71</sup> Le maintien n'étant – selon les données à disposition – que rarement accompagné de mesures de pédagogie compensatoire.

ont peut-être considéré, pour un certain temps, que le maintien n'était effectivement pas la bonne mesure pour ces élèves.

En outre, l'importance des mécanismes sociaux et surtout institutionnels relevés plus haut (par exemple, le maintien et les mesures particulières en tant que facteurs de marginalisation, ou le maintien comme menace) invite à ne pas lier l'échec scolaire à l'approche pédagogique adoptée uniquement, mais à prendre en considération des logiques institutionnelles auxquelles les enseignants sont amenés à se soumettre.

La question se pose donc de savoir comment motiver concrètement la prise en charge individualisée des élèves en difficulté avant une décision de maintien, voire même avant qu'une décision de maintien ne vienne se substituer à cette démarche. Sans prétendre être la solution, l'annonce – vers le milieu de l'année scolaire – d'un risque de maintien à l'équipe éducative, à l'élève, ainsi qu'aux parents, pourrait peut-être constituer une démarche favorable à la mise en forme d'un projet motivant pour l'élève. Autrement dit, quand un maintien est envisagé, les parents devraient être avertis, dans la période de Pâques, afin que toutes les mesures envisageables soient mises en oeuvre. Et si le maintien n'est pas évitable, il nous paraît souhaitable de l'associer à un projet individuel qui contribuera à ce que ce maintien ne soit pas un redoublement.

La réforme introduite dans le canton de Vaud visait des objectifs dépassant largement celui que nous avons traité ici (la diminution de l'échec scolaire dans le sens du redoublement). Les données que nous avons analysées nous montrent cependant que, de ce point de vue, les changements mis en oeuvre n'ont pas permis de s'en approcher, et que le système tend à utiliser de plus en plus le maintien comme moyen de répondre aux difficultés scolaires. En raison de la position extrême du canton par rapport à cet usage, il faut s'inquiéter des répercussions qu'il peut avoir sur les pratiques pédagogiques, le climat scolaire et les coûts de la formation.

## BIBLIOGRAPHIE

Etat de Vaud. (1996). "Exposé des motifs et projets de lois (EMPL) modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur et rapport sur les motions Luc Recordon et consorts relatives à la cinquième année de l'école secondaire vaudoise et Jacqueline Maurer-Mayor et consorts demandant une étude de la revalorisation de la voie diplôme des gymnases par la création d'une maturité spécialisée". Lausanne.

Bess, G., Bonvin, P., et Schüpbach, M. (2004). *Le redoublement scolaire, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Haupt Verlag.

Daeppen, K. (2005). *Promotions et réorientations au secondaire 1. Résultats de l'année 2003-04*. Lausanne: URSP.

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.

Leutwyler, J. (2005). *Du dialogue à la décision. Analyse de l'orientation au CYT en 2002 et 2003*. Lausanne: URSP.

Meuret, D. (2002). *Le redoublement est-il efficace? Les réponses de la recherche en éducation, version écrite remaniée d'une intervention faite le 16 janvier 2002, devant des enseignants et conseillers en orientation de l'académie de Versailles, à l'IUFM de Cergy-Pontoise*.

Moreau, J. (2004). *Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité. Analyse des données vaudoises de PISA 2000*. Lausanne: URSP.

Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2005). *Indicateurs de l'enseignement obligatoire à l'attention du Grand Conseil de l'Etat de Vaud*. Lausanne: Etat de Vaud.

### Documents internet

SCRIS. (2006). Taux de la population étrangère en % par district au 31.12.05.

SCRIS. (2006). Taux de chômage (juillet 2006) en pourcentage de la population active, selon le RFP de 2000.

SCRIS. (2006). Districts vaudois : Etablissements et emplois, selon le secteur économique, en 2001, selon le recensement fédéral de l'agriculture de 2000.

## ANNEXES

### ANNEXE 1

#### Pour rappel

Tableau 3 : Pourcentage d'élèves en avance/à temps/en retard en fin de cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005), sans considération de la possibilité légale d'avancer ou de retarder la scolarité des élèves d'une année

	CIN			CYP1			CYP2		
	en avance	à temps	en retard	en avance	à temps	en retard	en avance	à temps	en retard
2003	-	-	-	3.6	82.8	13.6	-	-	-
2004	3.0	89.8	7.2	3.5	83.8	12.7	4.1	77.3	18.7
2005	3.2	90.2	6.6	3.8	82.2	14.0	4.4	76.7	18.9

#### Pour comparaison

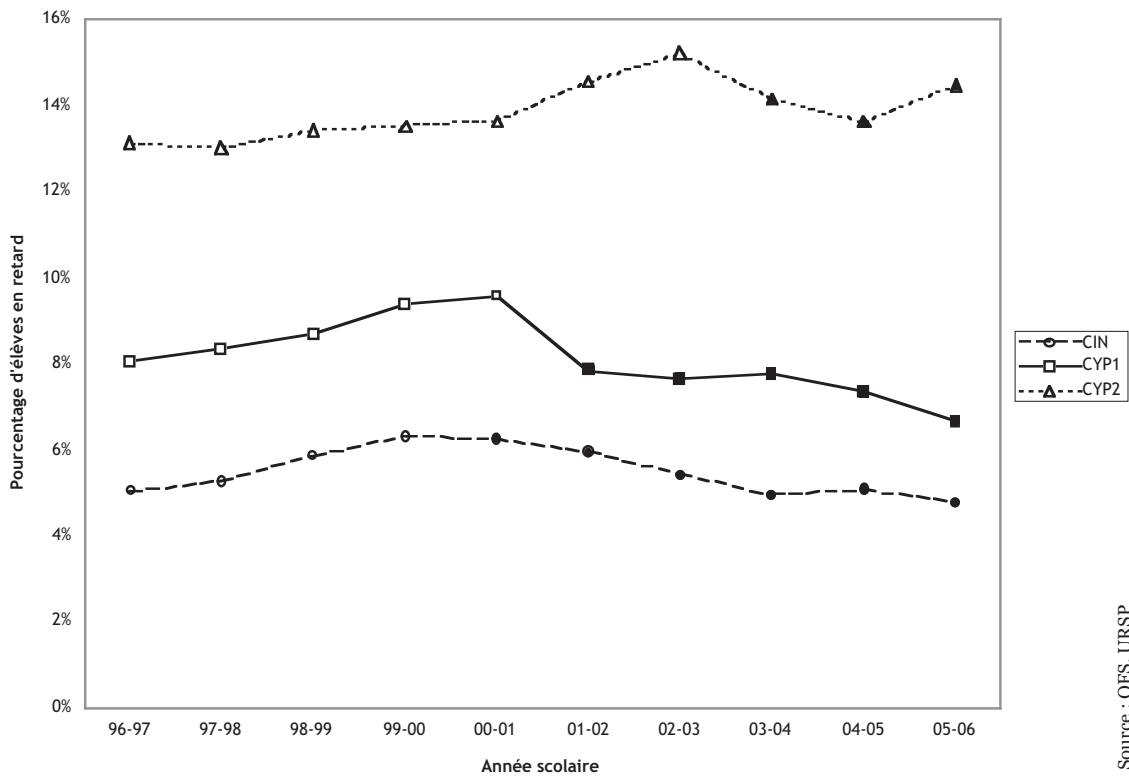
Tableau 3bis : Pourcentage d'élèves en avance/à temps/en retard en fin de cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005), en considérant la possibilité légale d'avancer ou de retarder la scolarité des élèves d'une année

	CIN			CYP1			CYP2		
	en avance	à temps	en retard	en avance	à temps	en retard	en avance	à temps	en retard
2003	-	-	-	1.1	92.1	6.8	-	-	-
2004	0.3	98.4	1.4	1.1	92.8	6.2	1.8	86.8	11.5
2005	0.3	98.2	1.5	1	92	7	2	86.8	11.2

## ANNEXE 2

Pour rappel

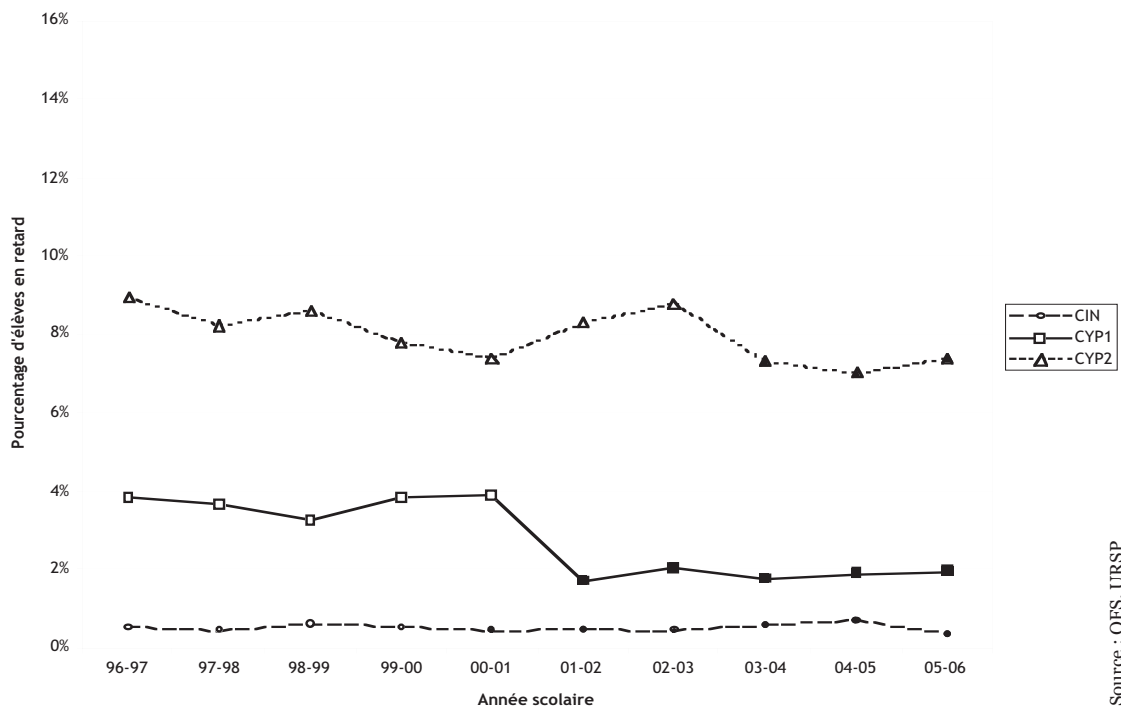
Graphique 1 : Pourcentage d'élèves en retard au début de chaque cycle (CIN, CYP1, CYP2) : évolution entre 1996-97 et 2005-06, sans considération de la possibilité légale d'avancer ou de retarder la scolarité des élèves d'une année



**Légende :** Les volées qui n'étaient pas encore - ou pas complètement - sous le régime EVM sont indiquées par des symboles blancs; celles qui étaient sous le régime EVM sont indiquées par des symboles noirs.

## Pour comparaison

Graphique 1bis : Pourcentage d'élèves en retard au début de chaque cycle (CIN, CYP1, CYP2) : évolution entre 1996-97 et 2005-06, en considérant la possibilité légale d'avancer ou de retarder la scolarité des élèves d'une année

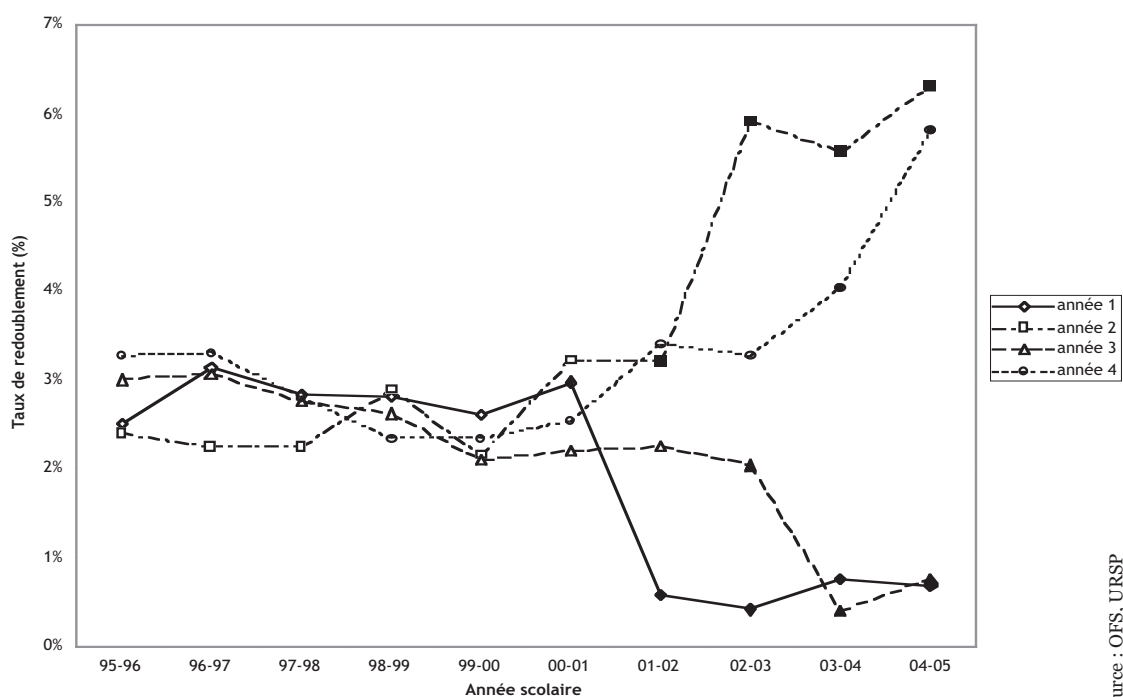


**Légende :** Les volées qui n'étaient pas encore - ou pas complètement - sous le régime EVM sont indiquées par des symboles blancs; celles qui étaient sous le régime EVM sont indiquées par des symboles noirs.

### ANNEXE 3

Le graphique qui suit permet de visualiser la raison pour laquelle le taux de redoublement publié par l'OFS ne peut pas être utilisé tel quel, ni pour établir un suivi du maintien dans le canton de Vaud, ni pour établir une comparaison intercantonale du taux de redoublement.

*Taux de redoublement (%) des élèves du canton de Vaud, des 4 premières années de programme : évolution de 1995-96 à 2004-05*



Source : OFS, URSP

*Légende* : Les volées qui n'étaient pas encore - ou pas complètement - sous le régime EVM sont indiquées par des symboles blancs; celles qui étaient sous le régime EVM sont indiquées par des symboles noirs.

Le changement de logique adopté lors de la mise en œuvre progressive d'EVM s'est traduit, au fil des ans, par une diminution attendue du taux de redoublement en 1<sup>re</sup> et en 3<sup>e</sup> année, et par une augmentation non souhaitée de ce taux en 2<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année.

Comme les élèves ne peuvent plus redoubler en règle générale au cours du cycle (c'est-à-dire, ci-dessus, ni en 1<sup>re</sup> année, ni en 3<sup>e</sup> année), le nombre d'élèves redoublants est désormais comptabilisé en fin de cycle seulement (c'est-à-dire, ci-dessus, en 2<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année). C'est pourquoi les statistiques sur le redoublement dans le canton de Vaud doivent être lues avec une attention toute particulière : le taux de redoublement des élèves de 2<sup>e</sup> année totalise en réalité les redoublements/maintiens des élèves du CYP1;

et le taux de redoublement des élèves de 4<sup>e</sup> année totalise en réalité les redoublements/maintiens du CYP2.

Les élèves mentionnés, en 2004-05, comme redoublants leur 1<sup>re</sup> (0.68%) ou leur 3<sup>e</sup> année (0.77%) correspondent à des situations d'élèves particulières (déménagements, maladies, ..., etc.).

Une mise en forme des données permet toutefois de remédier à cette situation. En effet, la création d'un taux moyen de redoublement pour les années de programme 1 et 2 (correspondant aux deux degrés du CYP1), et celle d'un taux moyen de redoublement pour les années de programme 3 et 4 (correspondant aux deux degrés du CYP2), rendent ces données comparables au fil des ans. Plus précisément, ce taux de redoublement moyen – pour les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année – correspond au calcul suivant :  $(N \text{ redoublants en } 1^{\text{re}} + N \text{ redoublants en } 2^{\text{e}}) / (N \text{ total d'élèves en } 1^{\text{re}} + N \text{ total d'élèves en } 2^{\text{e}})$ . La même logique est suivie pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année. C'est l'évolution de ces deux taux qui est présentée dans le texte.

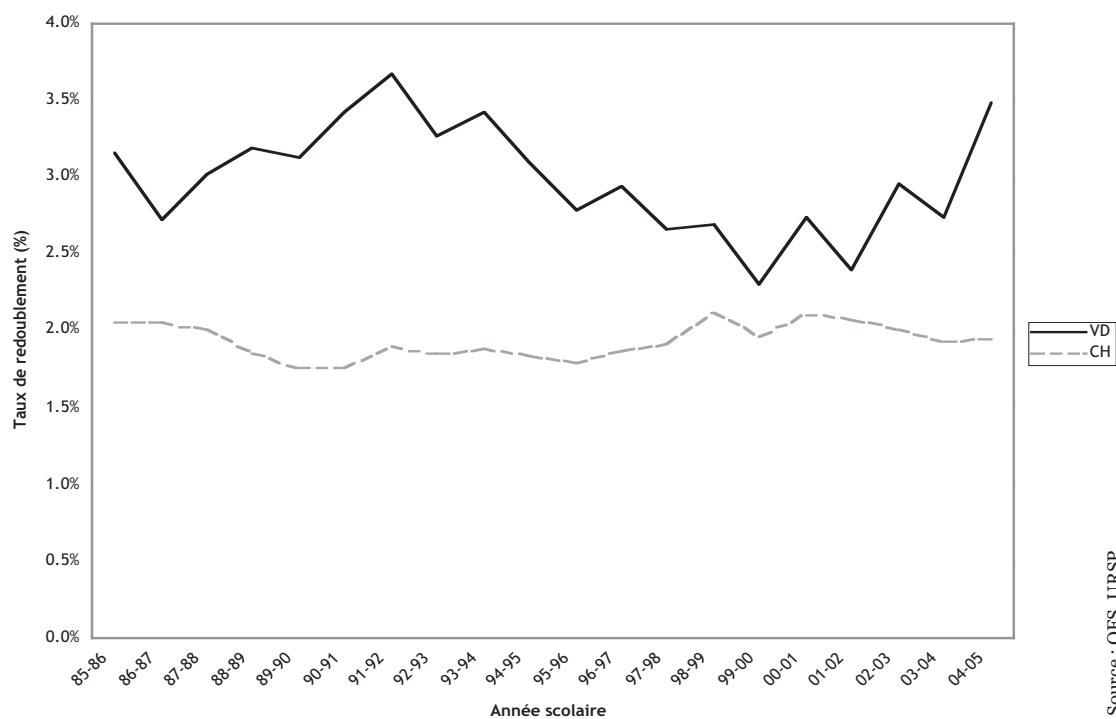
### **Remarque**

Afin de tester la fiabilité de notre base de données (obtenue en fin d'année scolaire), nous avons comparé le taux d'élèves maintenus en fin de CYP1 et en fin de CYP2 à la fin de l'année scolaire 2003-04 (correspondant donc au taux d'élèves qui seront maintenus dans le cycle l'année suivante), avec le taux de redoublement effectif indiqué pour l'année scolaire 2004-05 (correspondant en fait au taux d'élèves qui sont en train de «redoubler» leur année). Ces données émanent du recensement officiel des élèves. En 2004, le taux de maintien au CYP1 est de 7.2%, et le taux de redoublement en 2<sup>e</sup> année est de 6.3%. Quant au CYP2, le taux de maintien est de 5.8%, et le taux de redoublement en 4<sup>e</sup> est identique. La différence de 0.9% observée au CYP1 entre le taux de maintien et le taux de redoublement s'explique essentiellement par le fait que les populations considérées ne sont pas les mêmes : si le dénominateur du taux de maintien correspond à la volée de l'année scolaire 2003-04, le dénominateur du taux de redoublement officiel correspond à la volée de l'année scolaire 2004-05. En outre, le taux de maintien que nous avons calculé est basé sur des décisions de fin de cycle (correspondant de ce fait au taux d'élèves qui devront «redoubler» leur année), alors que le taux de redoublement indiqué par l'OFS est basé sur la suite du parcours des élèves (correspondant de ce fait plus exactement au taux d'élèves qui sont en train de redoubler leur année).



## ANNEXE 4

Taux de redoublement moyen (%) des élèves du canton de Vaud, et taux de redoublement moyen des élèves suisses, des 4 premières années de programme : évolution de 1985-96 à 2004-05



Source : OFS, URSP

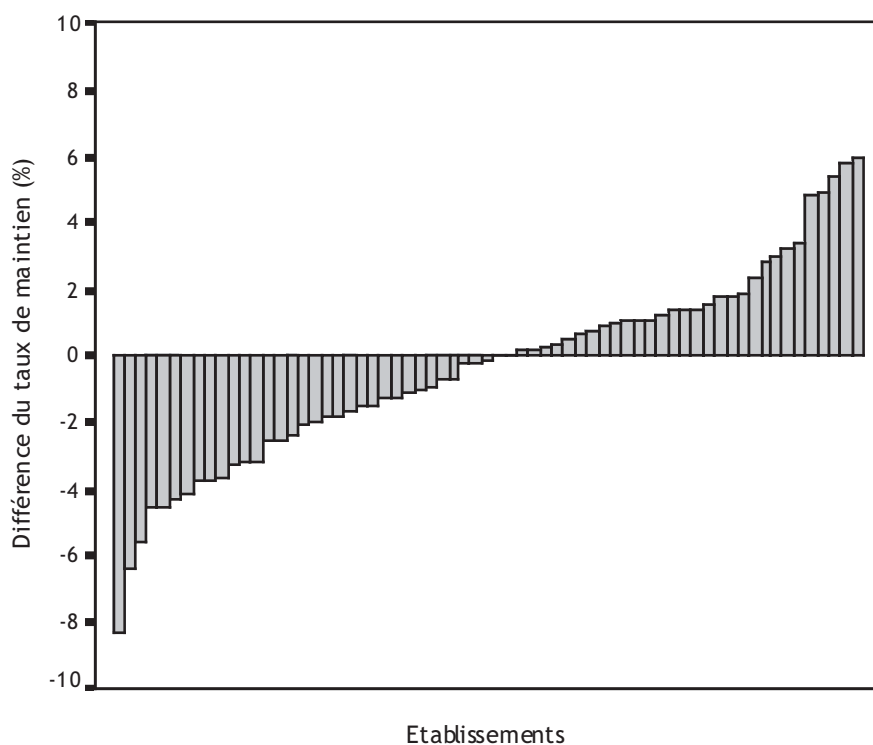
## ANNEXE 5

Décisions de fin de cycle détaillées (avec ou sans soutien), par cycle (CIN, CYP1, CYP2) et par année de promotion (2003, 2004, 2005) : % et N

ANNEES			CYCLES			Total
			CIN	CYP1	CYP2	
2003	promotions	N %		6712 90.9		6712 90.9
	promotions avec soutien	N %		61 0.8		61 0.8
	maintiens	N %		424 5.7		424 5.7
	maintiens avec soutien	N %		39 0.5		39 0.5
	mesures particulières	N %		147 2.0		147 2.0
Total		N %		7383 100		7383 100
2004	promotions	N %	6112 96.9	6556 90.6	6556 91.3	19224 92.7
	promotions avec soutien	N %	11 0.2	32 0.4	80 1.1	123 0.6
	maintiens	N %	103 1.6	500 6.9	414 5.8	1017 4.9
	maintiens avec soutien	N %		19 0.3	6 0.1	25 0.1
	mesures particulières	N %	84 1.3	127 1.8	127 1.8	338 1.6
Total		N %	6310 100	7234 100	7183 100	20727 100
2005	promotions	N %	5395 96.9	7025 91.4	6773 91.9	19193 93.1
	promotions avec soutien	N %	16 0.3	46 0.6	52 0.7	114 0.6
	maintiens	N %	87 1.6	469 6.1	431 5.8	987 4.8
	maintiens avec soutien	N %		15 0.2	6 0.1	21 0.1
	mesures particulières	N %	70 1.3	131 1.7	110 1.5	311 1.5
Total		N %	5568 100	7686 100	7372 100	20626 100

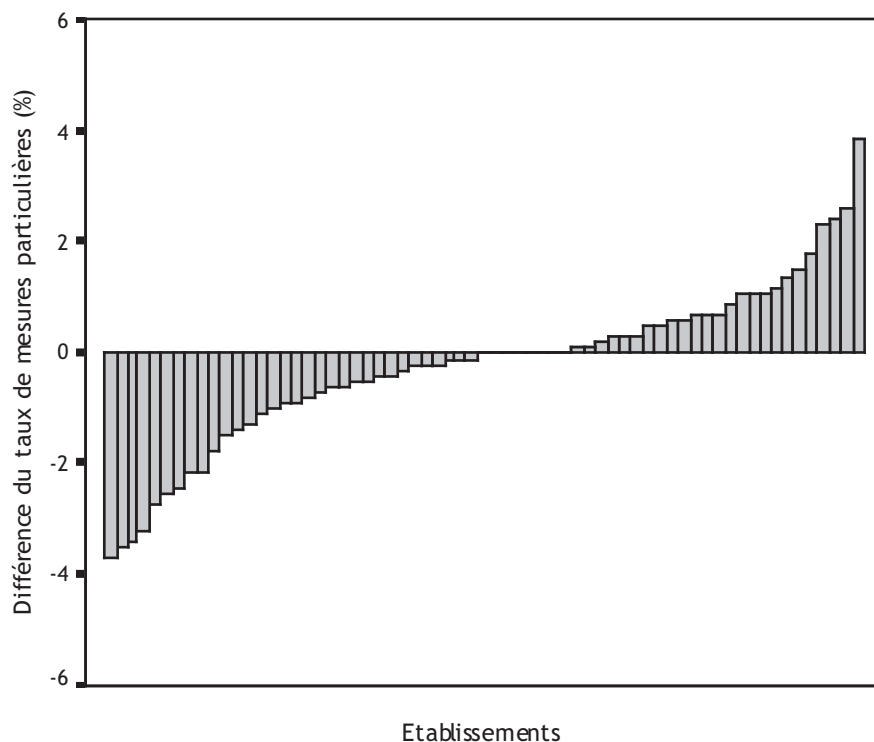
## ANNEXE 6

*Différence du taux de maintien des établissements (CYP1 et CYP2 confondus) entre 2004 et 2005*



Parmi les 33 établissements qui voient leur taux s'abaisser en 2005, plus de la moitié d'entre eux connaissent une baisse de plus de 2%. Et parmi les 30 établissements qui voient leur taux augmenter, un tiers connaissent une hausse de plus de 2%. Deux établissements ne connaissent pas de changement. La différence du taux de maintien peut s'avérer très importante pour certains établissements : jusqu'à une diminution de 8.3% pour l'un d'entre eux et jusqu'à une augmentation de 6% pour un autre. Ces résultats indiquent donc globalement que – tout comme le taux de promotion – le taux de maintien des élèves d'un établissement varie aussi de manière importante d'une année à l'autre.

*Différence du taux d'orientation vers des mesures particulières des établissements (CYP1 et CYP2 confondus) entre 2004 et 2005*



Parmi les 32 établissements qui voient leur taux s'abaisser en 2005, près d'un tiers d'entre eux connaissent une baisse de plus de 2%. Et parmi les 25 établissements qui voient leur taux augmenter, 4 connaissent une hausse de plus de 2%. Huit établissements ne connaissent pas de changement. La différence du taux de maintien peut s'avérer très importante pour certains établissements : jusqu'à une diminution de 3.7% pour l'un d'entre eux et jusqu'à une augmentation de 3.9% pour un autre. Ces résultats indiquent donc globalement que le taux de maintien des élèves d'un établissement varie aussi de manière importante d'une année à l'autre.