



Les effets nocifs du redoublement précoce

AUDITION AU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

25 janvier 2007

Claude SEIBEL
Jacqueline LEVASSEUR

Les effets nocifs du redoublement précoce

AUDITION AU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

25 janvier 2007

Claude SEIBEL
Jacqueline LEVASSEUR

Monsieur le Président,
Mesdames et messieurs,

Introduction

Je souhaitais d'abord vous remercier d'avoir accepté de nous auditionner, Jacqueline LEVASSEUR et moi, sur le thème des « redoublements précoces de l'école élémentaire » dans le cadre de la préparation de votre premier rapport au Président de la République, rapport dont vous avez l'intention de consacrer une partie à l'École primaire. (Cette audition a été préparée par un groupe informel autour de Philippe Santana avec Agnès Florin, Jacqueline Levasseur, Thierry Troncin et moi-même.)

Comme vous allez le voir, cette audition n'interfère pas avec les informations beaucoup plus complètes sur le redoublement que vous avez demandées à Jean-Jacques PAUL, le directeur de l'IREDU.

Nous allons nous centrer sur les effets pédagogiques et psychologiques du « redoublement précoce » vu du point de vue des élèves, grâce à des travaux d'évaluation anciens et récents qui démontrent la même réalité : « le redoublement à ces âges jeunes, 6-8 ans, n'est pas un service rendu aux élèves » alors que les idées reçues sont : « un redoublement n'a jamais fait de mal à personne ».

Eh bien, je vais m'efforcer de vous montrer que certaines idées reçues sont fausses.

Je rappellerai d'abord, en les résumant, quelques faits déjà acquis ; dans une deuxième partie en m'appuyant sur les performances pédagogiques des redoublants et des non redoublants, je montrerai les écarts de résultats qui s'amorcent lors de ce redoublement ; j'évoquerai dans une troisième partie, les occasions manquées pour traiter ce problème des redoublements précoces ; enfin je vous soumettrai plusieurs propositions qui sont susceptibles de nourrir cette réflexion.

I. Quelques faits pour caractériser le redoublement *(je m'inspire là très largement de l'avis n°14 du HCÉE que beaucoup d'entre vous connaissent)*

Bien qu'en baisse par rapport aux années 80 (37,7 % d'élèves redoublent au moins une classe à la fin de l'école primaire en 1980 ; 19,5 % en 2000, en palier au cours des années 90), le redoublement à l'école primaire est inéquitable et inefficace.

Inéquitable :

- ▶ car il est marqué d'une très grande variabilité géographique selon les circonscriptions, les départements ou les régions en fonction des pratiques hétérogènes des instituteurs, des écoles ou des circonscriptions ;
- ▶ il contribue à la segmentation sociale des collèges, puis du lycée, car les élèves d'origine sociale modeste sont plus souvent soumis au redoublement précoce ;
- ▶ il introduit une injustice de calendrier puisque le redoublement du CP est d'autant plus important que les élèves sont nés en fin d'année : c'est application absurde de l'adage « il n'est pas encore assez mûr : une nouvelle année lui fera du bien » alors que cela va peser sur toute la suite de la scolarité de cet enfant.

Inefficace :

- ▶ Le « *redoublement précoce* » est *inefficace* du point de vue des progrès des élèves : même avec retard, ils ne parviennent pas aux résultats de ceux qui n'ont pas redoublé.

Comme le montre Agnès FLORIN et les travaux de la DEPP, le redoublement précoce est prédictif de faibles chances de réussite ultérieure : les écarts se creusent même en cours de collège entre les élèves « à l'heure » et ceux « en retard », d'autant plus que le redoublement a eu lieu plus tôt dans le cursus scolaire. D'ailleurs il est essentiel de ne pas confondre ces redoublements en début d'école primaire avec ceux en fin de collège ou au lycée : ces redoublements peuvent s'insérer dans une stratégie scolaire *positive* de l'élève ou de sa famille...

Enfin dernier point, les enquêtes internationales PISA analysées par la DEPP sont très révélatrices de l'impact global du retard scolaire sur les performances des élèves : en fin de 3^e, ce sont les élèves en retard (souvent en dehors de l'enseignement général) qui abaissent très significativement la moyenne générale... Pour les élèves « à l'heure », la performance est celle des meilleurs élèves scandinaves en particulier.

C'est donc bien au « redoublement précoce » qu'il faut nous consacrer pour comprendre par quels types de mécanismes, pédagogiques ou psychologiques (ou les deux) il met en porte-à-faux les élèves qui le subissent.

II. Les redoublants précoces sont PÉNALISÉS (et non favorisés) par le redoublement qu'ils subissent

J'évoquerai successivement les aspects pédagogiques des compétences des élèves puis plus brièvement les aspects psychologiques que nous observons pour ces élèves.

Les constats que nous vous présentons portent sur la fin des années 70 (1979 exactement) et sur le début du XXI^{ème} siècle (2003-2004 exactement). Ils s'appuient sur un protocole d'observation identique (avec naturellement des populations d'enfants différents : ceux de 1979 ont actuellement 34-35 ans) : les deux études au basculement du CP et du CE1 comparent les redoublants du CP à des élèves faibles qui, eux, n'ont pas redoublés.

Dans *l'étude sur le « Redoublement du Cours préparatoire »* que nous avons publiée en 1983 avec Jacqueline LEVASSEUR, nous avons appelé « non redoublants faibles », ces élèves de faibles performances en juin, mais que nous retrouvions en décembre (deuxième phase de l'observation) en CE1 alors que les redoublants étaient, eux, restés en CP (leur deuxième CP). Nous disposions également d'une population d'anciens redoublants (qui terminaient leur deuxième CP en juin et entraient en CE1 où ils se trouvaient en décembre (ils sont donc décalés d'un an).

Le mieux serait de commenter certains exemples de résultats globaux et 4 exercices pour que vous compreniez mieux l'organisation des résultats.

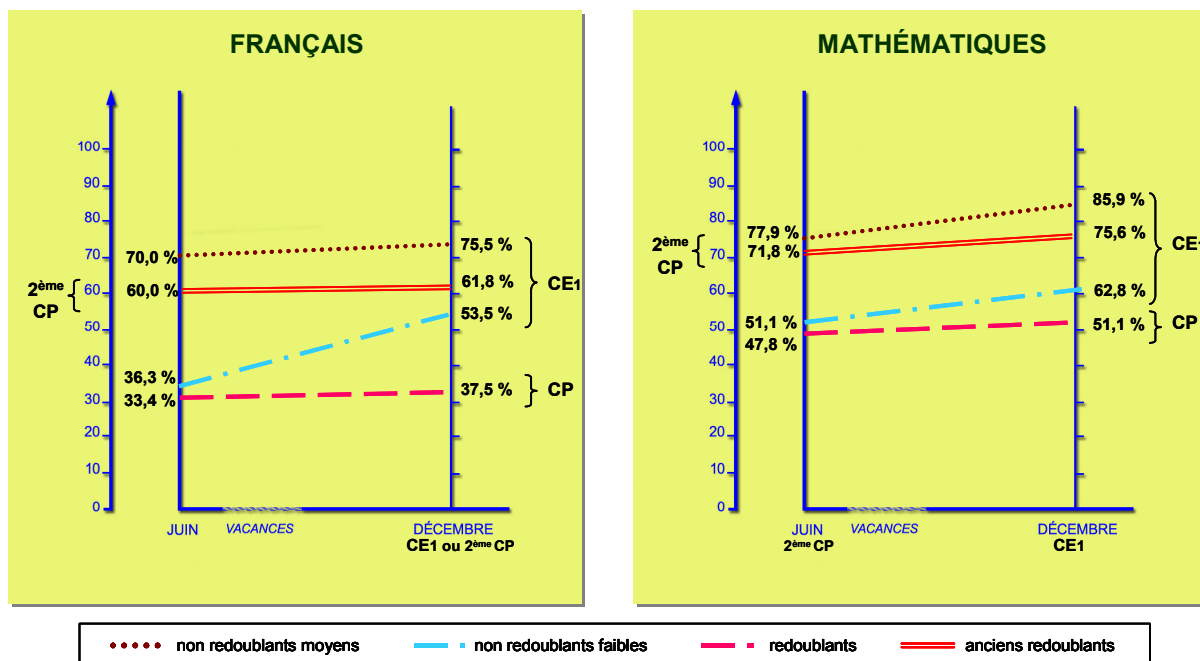
Je reste volontairement sélectif mais l'ouvrage « La continuité des apprentissages » permet de connaître tous les résultats. *Globalement*, ce qui nous a tout de suite frappé, c'est le « ciseau » de progression comparée : très accentué en français, beaucoup moins apparente en mathématiques.

Pourcentage d'items réussis en Français	Juin	Décembre
« redoublants »	33,4 %	37,5 %
« Non redoublants faibles »	36,3 %	53,5 %

Les « anciens redoublants » n'atteignent pas la moyenne des autres élèves ni en français ni en mathématiques ; leur progression de juin à décembre reste extrêmement faible dans les deux disciplines (en tout cas beaucoup plus faible que ceux des non redoublants moyens).

Évolution du nombre moyen de questions réussies

Unité : pourcentage moyen de réussite



Source : CP/CE1 - De la continuité des apprentissages - Document de travail SPRESE 1984

Évidemment, ce qui nous a intéressé, c'est de savoir sur quelles *compétences* achoppaient les « redoublants » (voire les anciens redoublants) en les comparant au « non redoublants faibles ».

Pour ne pas vous lasser, nous avons sélectionné 4 exercices (alors qu'il y en a 45 où la même analyse est applicable) (29 en mathématiques et 16 en français).

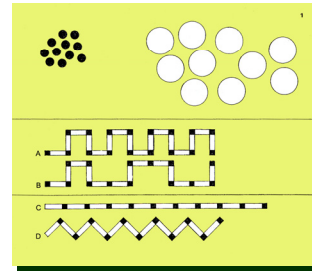
Ces exercices ont l'avantage de vous faire apparaître les différents cas de figure observés.

Évolution comparée des élèves (« redoublants » et « non redoublants faibles »)		Exercices
« redoublants » ont de meilleurs résultats en juin que « non redoublants faibles »	Régression des « redoublants » jusqu'en décembre	C1 « Savoir évaluer une quantité discrète à l'aide d'un leurre figuratif »
« redoublants » et « non redoublants faibles » ont les mêmes résultats en juin	Forte régression des « redoublants » jusqu'en décembre	B3a « Connaître la numération décimale écrite »
	Régression faible des « redoublants » jusqu'en décembre	A1 « Reproduire une forme sur un quadrillage »
« non redoublants faibles » ont de meilleurs résultats que les « redoublants » en juin	Stabilité des résultats des « redoublants » jusqu'en décembre	G1 « Compléter l'écriture de mots « familiers » correspondant à des images »

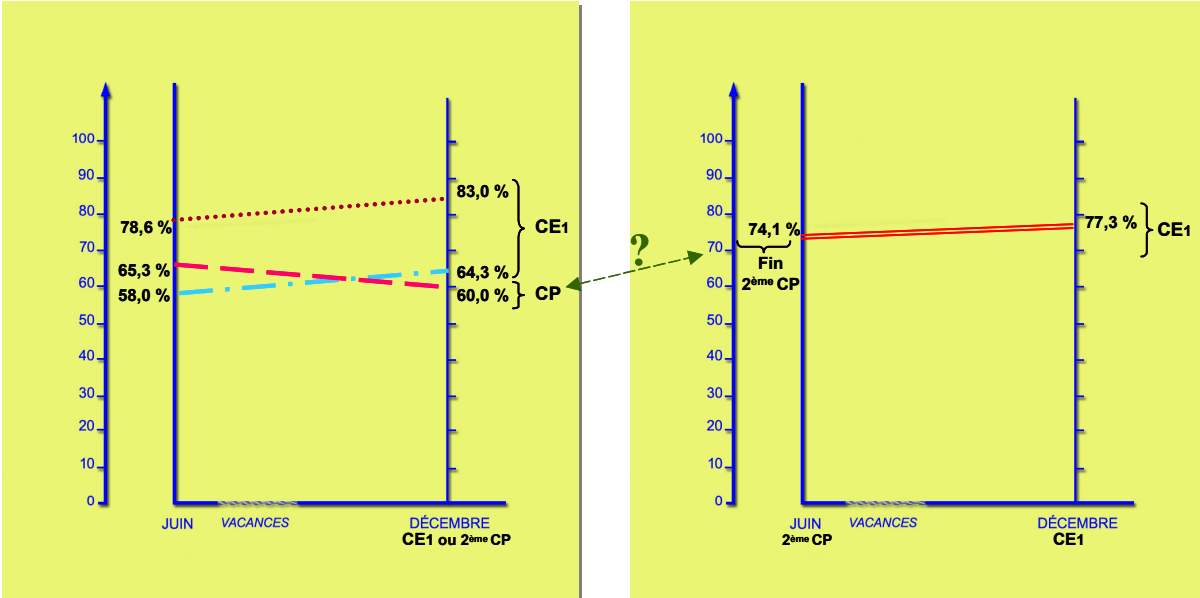
Exemple d'exercice où les redoublants en juin sont supérieurs aux non redoublants faibles

Objectif recherché :

Savoir évaluer une quantité discrète en dépit d'un leurre figuratif



Unité : pourcentage moyen de réussite



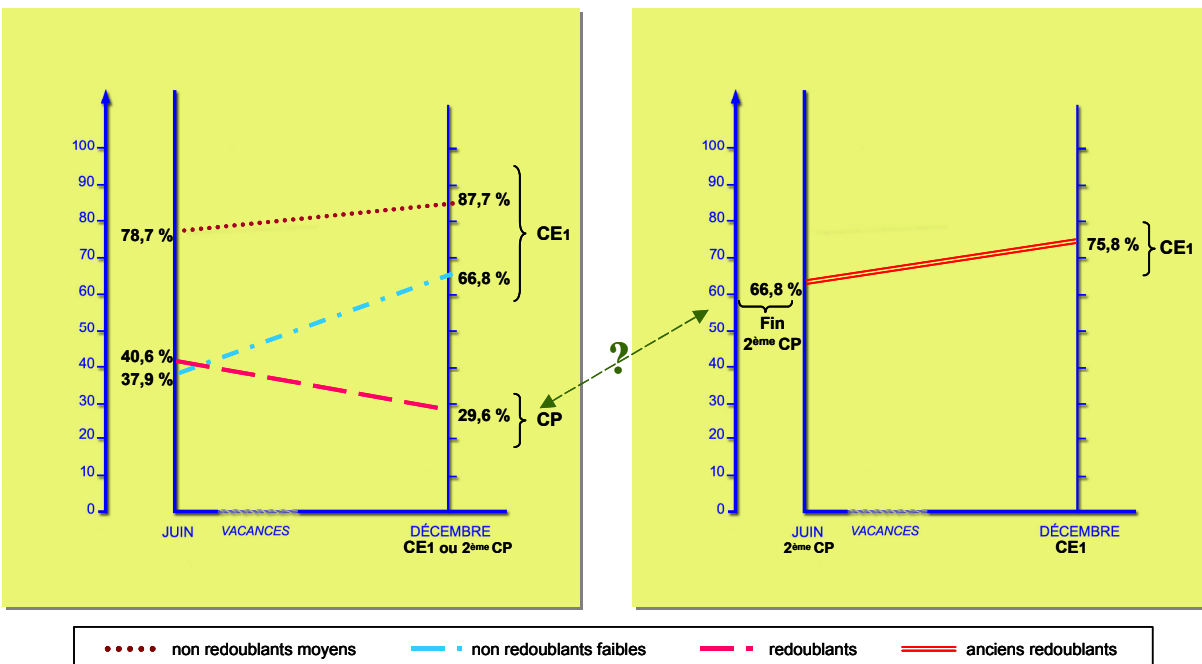
Exemple d'exercice marqué par une régression des redoublants

Objectif recherché :

Connaître la numérotation décimale écrite

huit :
vingt-sept :
soixante-et-onze :
quarante-quatre :

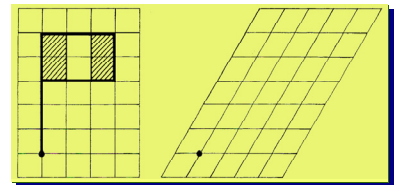
Unité : pourcentage moyen de réussite



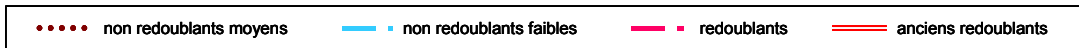
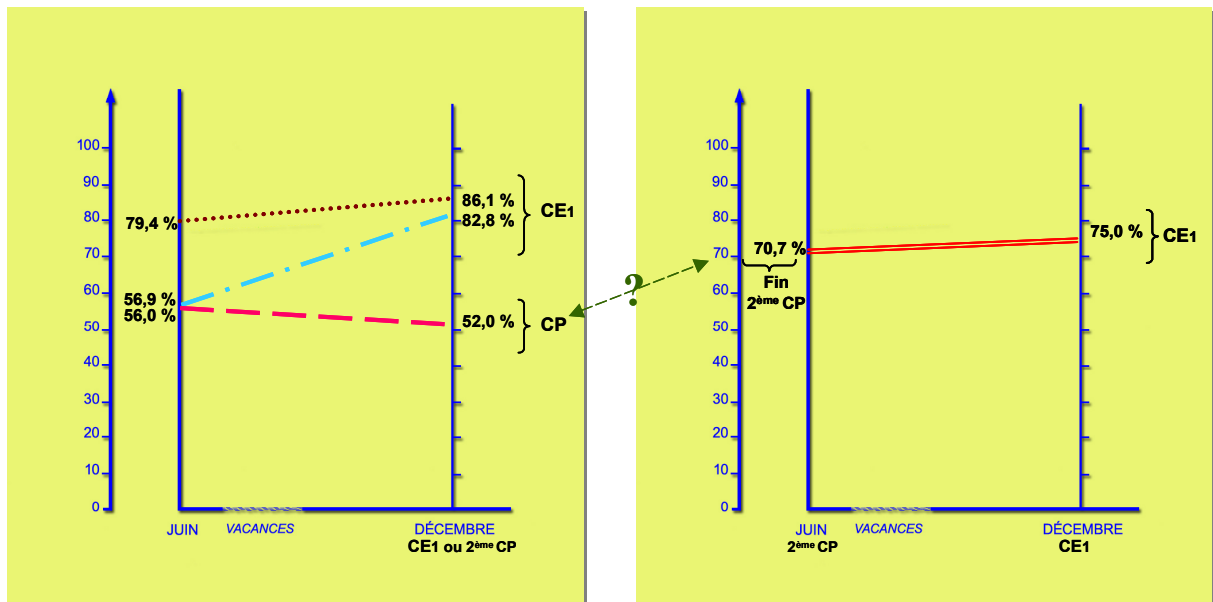
Exemple d'exercice d'équivalence en juin des redoublants et des non redoublants faibles

Objectif recherché :

A partir d'une figure simple dessinée sur un quadrillage orthogonal, savoir reproduire une figure analogue sur un quadrillage oblique



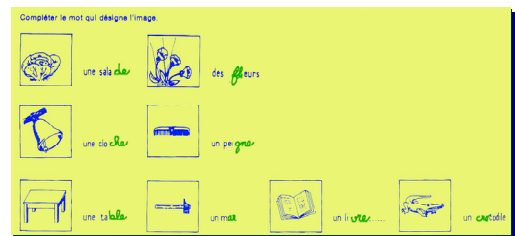
Unité : pourcentage moyen de réussite



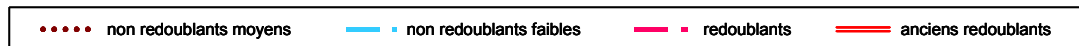
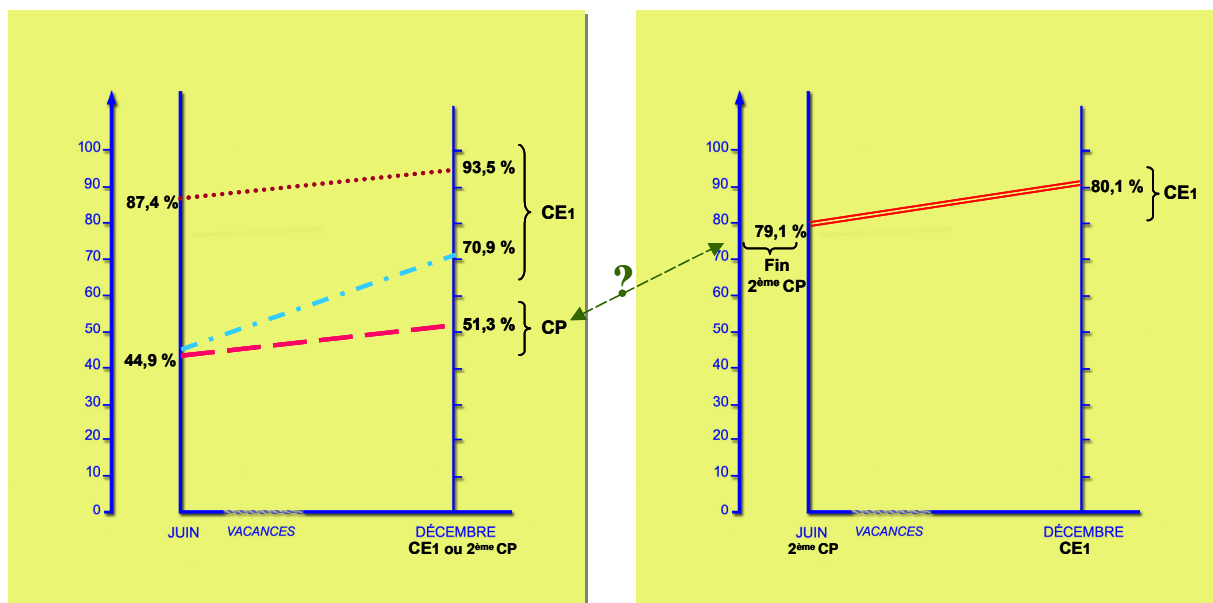
Exemple d'exercice avec faible progression des redoublants

Objectif recherché :

Être capable, à partir d'une image, de compléter l'étiquette verbale correspondant à un objet



Unité : pourcentage moyen de réussite



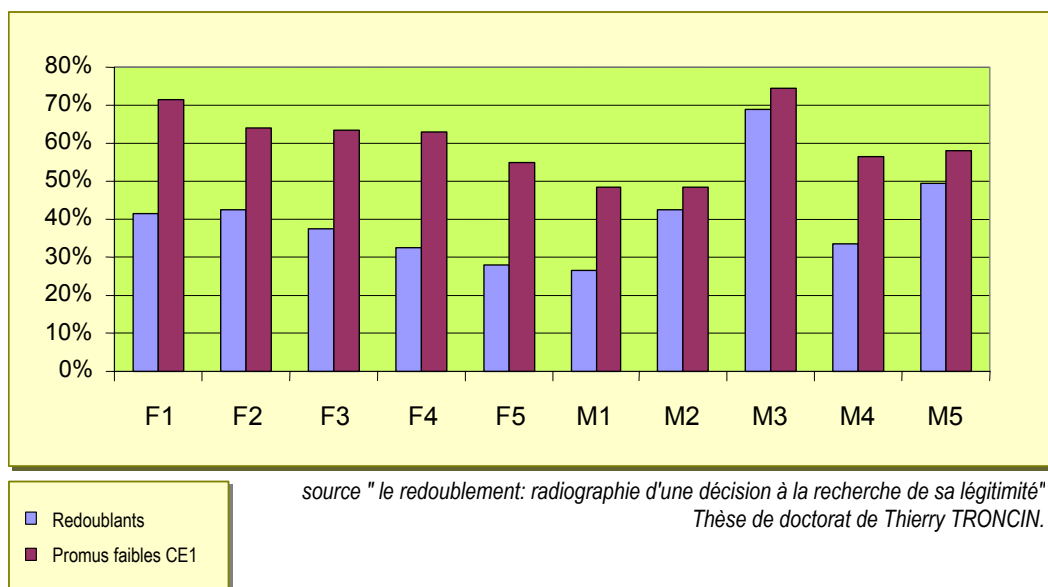
Les observations 2003-2004 de Thierry TRONCIN (thèse : le redoublement, radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité) nous permettent de comparer en fin de 2^{ème} année :

- ▶ CP pour les « redoublants »
- ▶ CE1 pour les « promus faibles »,

les résultats obtenus dans 10 items communs des deux tests fin de CP ou fin de CE1.

Les « promus faibles » sont définis par des caractéristiques des résultats et de conditions socio-démographiques identiques à celles des redoublants. Dans l'échantillon, il y a ainsi 103 redoublants et 103 promus faibles.

Au bout de la deuxième année (CP ou CE1), les écarts de performance sont spectaculaires : ils portent sur les 5 items de français et l'écart est parfois du simple au double :



Exemple F4 : « Compléter un texte à l'aide de mots proposés » (32,4 % redoublants ; 63,1 % promus faibles)

Exemple F5 : « Terminer trois phrases enclenchées » (28,2 % redoublants ; 55,2 % promus faibles)

Pour les mathématiques, les écarts sont moins pénalisants : dans 2 items sur 5 (M1 et M4), les redoublants restent beaucoup plus faibles ; dans les 3 autres, ils se rapprochent des « promus faibles » mais en restant toujours à des performances inférieures.

Ainsi, tout en étant décalés d'un an dans le cursus scolaire, les redoublants de CP sont pénalisés par rapport à des élèves faibles eux aussi, mais qui eux, n'ont pas redoublé. Nous le constatons à 25 ans d'intervalle avec des « protocoles » d'observation comparables.

Liste des 10 items communs aux épreuves fin CP et fin CE1

Associer des mots qui vont ensemble	F1	Français
Retrouver le mot intrus dans une phrase	F2	
Écrire des mots " familiers " correspondant à des images	F3	
Compléter un texte à l'aide de mots proposés	F4	
Terminer trois phrases enclenchées	F5	
Compléter des égalités	M1	Mathématiques
Résoudre un problème de type multiplicatif	M2	
Coder des cases dans un quadrillage	M3	
Reproduire une forme sur un quadrillage	M4	
Comparer des masses	M5	

Comment expliquer ces résultats étonnants ? Quelles sont les compétences ainsi mises en péril ?

Comment expliquer ce constat ?

J'évoquerai trois éléments qui tous contribuent à ces résultats (sans que nous puissions évidemment les pondérer mathématiquement)

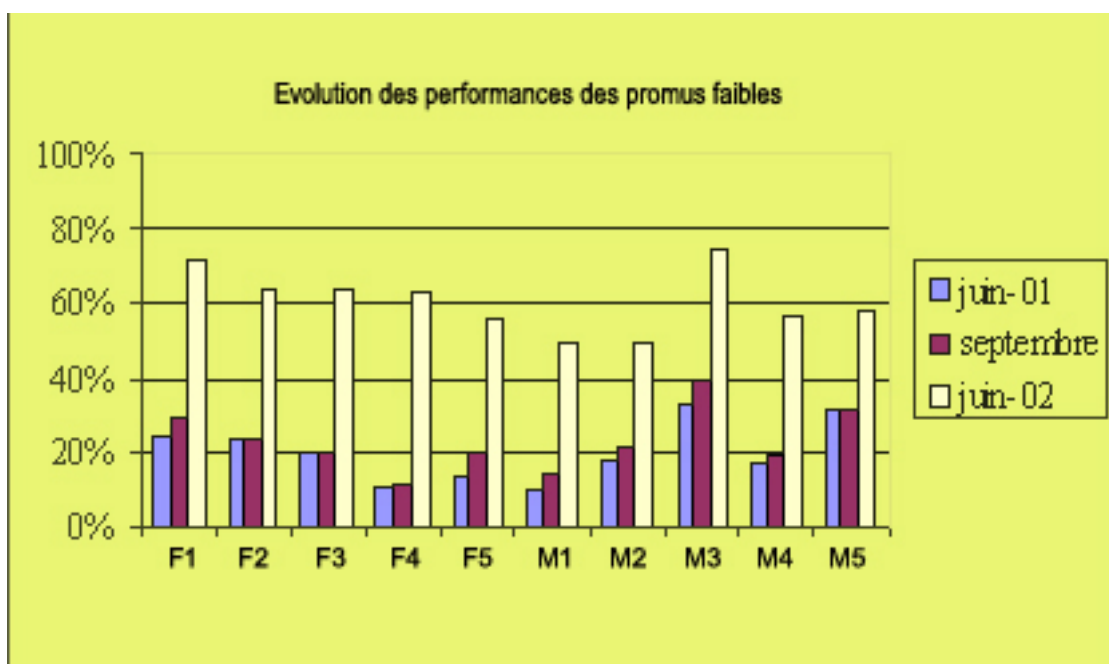
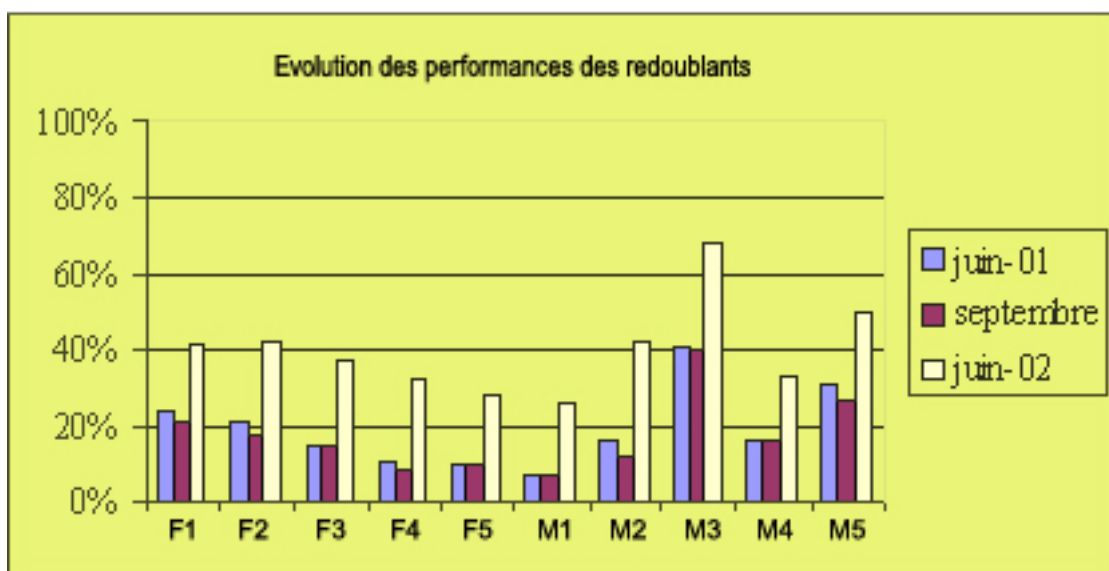
- ▶ La *rupture des vacances* mises en évidence par Thierry TRONCIN.

Cet élément n'avait jamais été testé avant les observations de l'IREDU. Or les deux graphiques qui comparent l'évolution des performances des deux populations (« redoublants » et « promus faibles ») sont très éclairants

« Redoublants » stabilité : 6 items ; régression : 8 items

« Promus faibles » stabilité : 5 items ; progression : 9 items

De plus, comme nous l'avons vu ci-dessus ces écarts se creusent jusqu'à la fin de la deuxième année (CP pour les « redoublants » et CE1 pour les « promus faibles »)



- ▶ Les *modalités de prise en charge des redoublants* qui sont traités de la même manière que les nouveaux entrants. Pourtant, Thierry TRONCIN démontre que les redoublants du CP ont des performances meilleures que les nouveaux entrants, au début du 2^{ème} CP, en français et en mathématiques.
- ▶ Les résultats de 1979 et 2003-2004 montrent également les *fragilités de certaines acquisitions et de certaines compétences*
 - non stabilisées par les redoublants au début du 2^{ème} CP
 - non sollicitées en début du 2^{ème} CP soit elles restent latentes, soit elles se dégradent et se rétablissent mais à un niveau *plus faible* à la fin du 2^{ème} CP puis au CE1.

Quelles sont ces compétences fragiles, mal stabilisées, voire en régression ?

Il ne s'agit pas ici d'en faire une liste qui concerne évidemment les enseignants (vous en trouverez les éléments dans « la continuité des apprentissages »), car il y a beaucoup plus intéressant : c'est une *totale convergences des conclusions de 1979 et de 2003-2004*

« Les exercices proposés sollicitent l'enfant pour accomplir des tâches complexes et emboîtées ». *Tout se passe comme si, sous l'effet de multiples causes affectives, pédagogiques ou génétiques étroitement imbriquées la maîtrise puis la stabilisation par les redoublants des apprentissages de niveau complexe restait fragile du moins si on les compare aux performances des élèves non redoublants moyens ou faibles.* (Page 170-« la continuité des apprentissages »)

« Ils sont ceux qui sollicitent des habilités cognitives qui ne sont pas du registre de l'automatisation mais qui sollicitent :

- ▶ soit le raisonnement
- ▶ soit la mise en relation de plusieurs informations
- ▶ soit la mise en œuvre de plusieurs opérations ou tâches successives » (Th. Troncin)

Les impacts *psychologiques* du redoublement précoce ne sont pas moins importants. A. Florin montre que le redoublement affecte négativement l'estime de soi, un an plus tard au cours du CE1. L'écart de performances scolaires en lecture notamment pourrait expliquer cette dégradation de l'estime de soi qu'A. Florin ne perçoit pas lors du 2^{ème} CP.

III. Face à ces constats et à leurs explications, des actions ont-elles été menées ?

Le but de cette partie n'est pas de reconstruire le passé mais de souligner que ce problème du « redoublement précoce » s'il n'a pas été ignoré, n'a pas été pris à bras le corps : en réalité il n'a jamais été complètement traité....

- Loi de 1989
 - création des cycles d'apprentissage
 - proposition de « continuité des apprentissages »

La mise en œuvre concrète a été déléguée implicitement aux instituteurs et aux équipes éducatives du 1^{er} degré : il en est résulté :

- ▶ une grande hétérogénéité des situations
- ▶ une absence de capitalisation d'outils de remédiation laissée également à l'initiative de l'instituteur

- Loi de 2005

À la suite de l'avis n°14 du HCÉÉ, le thème du « redoublement comme dernier recours » a été mentionné dans l'exposé des motifs de la loi. Le Conseil Constitutionnel a dissocié l'exposé des motifs, de la loi et celle-ci ne fait plus allusion au danger du « redoublement précoce ».

Par ces retournements dont l'Éducation nationale a le secret, le Décret du 25 août 2005 qui met en place les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) mentionne, dans la même ligne, et le redoublement et le programme personnalisé de réussite éducative. Il n'a y pas une seule fois dans ce Décret la mention du risque que représente le redoublement ou le fait qu'il doit demeurer un « dernier recours »...

IV. Quelles préconisations ?

Au terme de cette audition, je voudrais évoquer plusieurs pistes d'action qui essaient d'aller plus loin que le constat sur 25 ans que nous vous avons présenté.

Certes le redoublement n'est qu'une « *face visible de l'iceberg* » de l'échec scolaire et souvent sa première manifestation. Pourtant résoudre cette difficulté ne se fera pas autoritairement ou de manière mécanique.

Je suis même hostile à toute mesure autoritaire en ce domaine : les esprits n'y sont pas préparés (on ne remplace pas une norme par une autre norme !). Sans mesures et apports pédagogiques adaptés, ces élèves faibles seront encore plus isolés et en porte-à-faux dans leur classe.

- Par contre, il est essentiel de *réaffirmer le danger du « redoublement précoce »* et donc de modifier sur ce point le Décret du 25 août 2005.
- L'objectif sera alors de *substituer au redoublement des solutions alternatives* d'accompagnement et de soutien individualisé pour les élèves en difficultés à l'école élémentaire. (Les PPRE ont cet objectif, mais en recours du redoublement et non pas lié au redoublement !)

Certes, des rendez-vous et des paliers communs doivent exister pour tous les élèves et, de ce point de vue, le « Socle commun » est une contribution essentielle du HCE. Mais pour respecter ces rendez-vous, du fait de l'hétérogénéité des performances, c'est la *différentiation pédagogique* qui doit être le fil directeur d'un pilotage pédagogique qualitatif, attentif à chaque enfant et à tous les enfants.

Pour y parvenir, les instituteurs, les corps d'inspection, les chercheurs en éducation doivent dépasser l'étape du seul constat des difficultés et des différences. Ils doivent mettre au point, puis disposer et capitaliser (ce qui n'a pas été fait après la loi de 1985 et qui risque de se reproduire avec la loi de 2005) :

- des *outils d'analyse qualitative des réussites et des difficultés des élèves* ;
- des *outils de remédiation* qui permettront à des élèves, individuellement (pour les PPRE) ou en groupes à peu près semblables, la maîtrise progressive, sans retard scolaire, des compétences les plus fragiles et les plus complexes

Il sera également nécessaire de mobiliser les moyens de la formation initiale et continue pour donner aux enseignants une *formation sur ces thèmes de la remédiation* en sciences de l'éducation et psychologie cognitive, voire de spécialiser certains enseignants avec ce type de formation (c'est la cas dans des pays du Nord, Finlande et Suède notamment).

Enfin dernière suggestion qui entre dans la mission générale de pilotage du Système éducatif : il serait judicieux de *commanditer une évaluation participative* (et maïeutique) des PPRE lancés dans le cadre de la réforme de 2005.

Quelles pratiques pédagogiques ?

Quels contenus ?

Quel arbitrage redoublement/PPRE

Quel lien avec enseignement spécial, RASED, etc.

Même si les situations sont sans doute très hétérogènes (cf. rapport juillet 2006 de l'IGEN), on trouve 51800 références des PPRE dans Google !

Je vous remercie de votre attention.

claude.seibel@wanadoo.fr

jacqueline.levasseur@education.gouv.fr