

Que nous apprennent les évaluations internationales sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? Une illustration avec la question du redoublement

Thierry Rocher

Bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Les résultats des comparaisons internationales de compétences des élèves, telles que PIRLS ou PISA, se sont largement diffusés au cours des dernières années. Cependant, d'un point de vue médiatique et politique, ce sont les palmarès qui retiennent le plus souvent l'attention.

Or, ces classements de pays selon une dimension commune et unique – le score en mathématiques par exemple – ne constituent pas, en soi, une source très riche d'informations.

La mise en perspective des données issues des évaluations internationales nécessite un exercice de comparaison plus fin qu'un simple ordonnancement des pays. Cet article vise à utiliser et à interpréter les résultats des évaluations internationales de manière à étudier une politique éducative, en l'occurrence la pratique du redoublement.

En France, le redoublement fait partie des modes de fonctionnement du système éducatif depuis de nombreuses années, mais la décision de redoublement reste aujourd'hui un sujet qui « divise ». Au niveau des intéressés, les élèves qui ont redoublé, cette décision est vécue subjectivement de façon différente mais constitue objectivement un événement stigmatisant désavantageux dans leur processus d'orientation (Cosnefroy et Rocher, 2004). Cette pratique du redoublement est également cause de clivage chez les enseignants qui, tout en percevant objectivement les limites pédagogiques de cette pratique, n'en restent pas moins des utilisateurs convaincus du bien-fondé de celle-ci (Crahay, 1996). Seuls les chercheurs semblent montrer de manière unanime qu'une telle mesure est à la fois inefficace, coûteuse et, pour le moins, incertaine (Holmes et Matthews, 1984 ; Sheppard et Smith 1990 ; Jimerson, 2001).

Cependant, malgré ces nombreuses recherches convergentes, pour beaucoup, le redoublement reste une pratique sinon efficace, du moins nécessaire. Efficace pour les élèves en difficulté parce qu'il permettrait de remédier à leurs faiblesses. Néces-

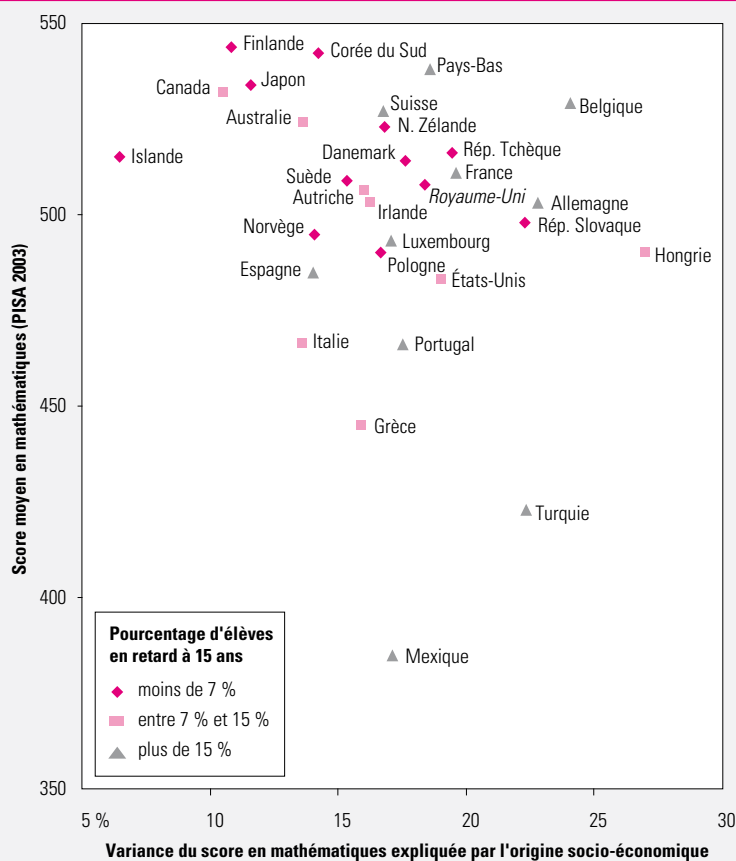
saire pour les enseignants parce qu'il réduirait l'hétérogénéité du niveau des élèves et faciliterait ainsi l'enseignement. Enfin, il apparaît, pour certains, pouvoir faire office d'un facteur stimulant pour les élèves les moins motivés. Or, il est des pays où le redoublement est exceptionnel, voire interdit, et où l'on favorise le passage automatique dans la classe supérieure (i.e. la promotion automatique). C'est le cas par exemple de l'Irlande, des pays nordiques (Norvège, Suède, Finlande, Danemark) et du Japon. Les élèves de ces pays ont-ils pour autant des niveaux de compétences moins élevés et plus hétérogènes ?

Les résultats de l'évaluation internationale PISA sont utilisés de différentes manières pour illustrer la question du redoublement (OCDE, 2004)¹. Dans une première partie, les résultats globaux – en termes de performance et d'équité – sont mis en

NOTE

1. Les données utilisées sont celles de l'enquête PISA 2003 et non celles de PISA 2006, car certaines informations ne sont pas disponibles pour l'enquête de 2006, par exemple celles concernant les parcours scolaires des élèves pour tous les pays.

Graphique 1 – Performances en mathématiques et corrélation avec l'origine socio-économique, selon la pratique du redoublement des pays de l'OCDE



Remarque - Les données détaillées figurent en annexe.

Source : OCDE, PISA 2003.

relation avec la politique de redoublement. La deuxième partie est consacrée plus spécifiquement à l'examen de l'hétérogénéité des performances des élèves « à l'heure »² et « en retard » sont positionnées sur l'échelle internationale. Enfin, dans un dernier temps, la comparaison de deux systèmes éducatifs n'ayant pas les mêmes politiques de passage des élèves – l'Angleterre et la France – s'avère complexe mais apporte

un éclairage intéressant sur la question du redoublement.

RÉSULTATS INTERNATIONAUX

Le *graphique 1* positionne les pays de l'OCDE selon deux axes que l'on peut caractériser de la manière suivante : le niveau de performance, à travers le score moyen obtenu en mathématiques à PISA 2003, et le degré d'équité, à travers le pourcentage de variance du score en mathématiques expliquée par l'origine socio-économique des élèves. La position des pays sur cette « carte » est instructive en soi et permet quelques constats connus : par exemple, la Finlande, qui se situe dans le cadran nord-ouest, parvient à

allier efficacité et équité ; à l'inverse, l'Allemagne ou la Hongrie, dans le cadran sud-est, affichent des performances moyennes médiocres et de grandes disparités selon l'origine socio-économique de leurs élèves.

Une information supplémentaire est ajoutée sur ce graphique : les pays sont distingués, selon leur politique de passage, à travers le pourcentage d'élèves en retard à 15 ans. Il ressort que les pays qui pratiquent le passage automatique ou qui ont un faible taux d'élèves en retard affichent, globalement, de bons résultats – en termes de performance et d'équité – en comparaison avec les pays qui ont recours au redoublement de manière importante. Bien évidemment, il s'agit d'une tendance et non d'un lien déterministe. Le simple fait que la Finlande ou le Japon soient plus performants et plus équitables en mathématiques à PISA et, qu'à l'inverse, l'Allemagne et la France se situent en deçà sur ces deux aspects ne suffit pas à condamner le redoublement : de nombreux facteurs entrent en jeu dans le niveau de performance et le degré d'équité d'un pays (économiques, sociaux, culturels, etc.). De plus, une politique différente, comme la pratique du passage automatique, s'inscrit dans un ensemble plus global. Elle implique, de fait, une organisation différente du système scolaire, organisation qui elle-même peut sensiblement varier entre deux pays adeptes du passage automatique, comme par exemple, la Finlande et le Japon. Ainsi, il est impossible d'affirmer que les compétences des élèves finlandais seraient moins bonnes si une partie d'entre eux avait redoublé. De la même manière, on ne peut pas se déterminer sur l'évolution des compétences des élèves français si l'on supprimait brusquement le redoublement.

NOTE

2. Le terme « à l'heure » renvoie à des élèves qui n'ont jamais redoublé, et le terme « en retard » caractérise des élèves ayant redoublé au moins une fois pendant leur scolarité.

Cependant, ces études permettent d'affirmer, et c'est là un résultat important, que le redoublement n'est pas la réponse *ad hoc* à l'échec scolaire. À ceux qui pensent qu'il vaut mieux maintenir un enfant plutôt que de le « noyer » dans la classe supérieure où ses difficultés risquent de s'aggraver, un modèle « alternatif » leur est fourni par les pays qui favorisent le passage automatique et dans lesquels on n'observe pas plus d'élèves en difficulté qu'ailleurs, sinon moins. Le *graphique 1* montre également que la politique de redoublement semble peu à même de réduire les disparités socio-économiques. Si nous nous référons au pourcentage de variance des scores en mathématiques expliquée par le niveau socio-économique des parents des élèves, nous observons des valeurs comparables, sinon inférieures, dans les pays qui pratiquent le passage automatique.

SITUATION DES ÉLÈVES FRANÇAIS SUR L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

En France, quel que soit le moment de la scolarité, les élèves en retard ont, en moyenne, des résultats nettement inférieurs aux élèves « à l'heure » (*cf.* Cosnefroy et Rocher, 2004). Cet écart apparaît de manière encore plus nette dans l'enquête PISA. En effet, l'enquête PISA a pour particularité d'évaluer les élèves d'un même âge, ici 15 ans, quelle que soit la classe qu'ils fréquentent. En France, à 15 ans en 2003, les élèves « à l'heure » sont principalement en seconde générale et technologique (49,6 %) mais aussi en seconde professionnelle (7,4 %). Les élèves en retard, quant à eux, sont encore en troisième (34,5 %), voire en quatrième (5,2 %)

Tableau 1 – Situation des élèves français selon le retard scolaire à l'évaluation PISA 2003 en mathématiques

Seconde générale et technologique « à l'heure » (15 ans)	564
Finlande	544
Corée du Sud	542
Troisième « à l'heure » (14 ans)	540
Pays-Bas	538
Japon	534
Canada	532
Belgique	529
Suisse	527
Australie	524
Nouvelle-Zélande	523
République Tchèque	516
Islande	515
Danemark	514
France (15 ans)	511
Suède	509
Royaume-Uni	508
Autriche	506
Allemagne	503
Irlande	503
Moyenne OCDE	500
République Slovaque	498
Norvège	495
Luxembourg	493
Pologne	490
Hongrie	490
Seconde professionnelle « à l'heure » (15 ans)	486
Espagne	485
États-Unis	483
Portugal	466
Italie	466
Troisième « en retard » (15 ans)	454
Grèce	445
Turquie	423
Quatrième « en retard » (15 ans)	401
Mexique	385

s'ils ont redoublé deux fois. Notons qu'une petite partie des élèves de cet âge sont en avance, c'est-à-dire en première (2,2 %) et qu'une infime minorité est très en retard ou suit un cursus spécifique (1,1 %).

Le *tableau 1* situe, dans le palmarès international en mathématiques de PISA 2003, les élèves français selon la classe qu'ils fréquentent à 15 ans. Globalement, la France, avec un score de 511, se situe légèrement au-dessus de la moyenne des pays participants. L'examen des différen-

ces de performances selon la classe fréquentée à 15 ans est frappant : les élèves français « à l'heure » à 15 ans et scolarisés en seconde générale et technologique obtiennent d'excellents résultats, supérieurs même à ceux de la Finlande. À l'inverse, les élèves ayant un an de retard se situent dans le bas du tableau, juste devant la Grèce. Les élèves encore en quatrième (deux ans de retard) sont, quant à eux, au niveau du Mexique, pays qui obtient les résultats parmi les moins bons à cette enquête. Les élèves en

Tableau 2 – Répartition et performance des élèves de 15 ans en France et en Angleterre selon l'année d'enseignement (moyenne et écart type, PISA 2003)

Année d'enseignement	Angleterre			France		
	Répartition	Score en mathématiques	Années passées à l'école	Répartition	Score en mathématiques	Années passées à l'école
« Grade » 9				34,5 %	454 (72)	10
« Grade » 10	37,8 %	499 (91)	10	57,0 %	553 (73)	10
« Grade » 11	62,2 %	514 (93)	11			

seconde professionnelle à 15 ans forment une population particulière : ils ne sont pas représentatifs des élèves de seconde professionnelle car la grande majorité des entrants dans cette classe ont généralement au moins un an de retard. Ces élèves obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne internationale et relativement proches de ceux des élèves ayant un an de retard.

La position des élèves français sur l'échelle internationale, selon qu'ils ont redoublé ou non, permet d'illustrer l'ampleur des écarts de performances qui existent entre ces groupes d'élèves. Plus d'un écart type sépare les élèves « à l'heure » des élèves en retard d'un an. À elle seule, la variable « retard scolaire » explique près de 40 % de la variation totale des performances des élèves français³. Cela conduit d'ailleurs à s'interroger sur la signification à donner à la moyenne globale française, tant l'écart entre ces sous-groupes d'élèves est important.

Cet écart est cependant à nuancer puisque les élèves de 15 ans encore

en troisième n'ont pas bénéficié du programme de la seconde générale et technologique. Afin d'évaluer l'action pédagogique de la classe de seconde en termes de gain de performance, un échantillon supplémentaire d'élèves a été tiré, représentatif des élèves de la classe de troisième générale, quel que soit leur âge. Ces élèves ont suivi à l'identique le protocole de PISA. Il apparaît que l'écart de performance entre les élèves « à l'heure » de troisième et les élèves « à l'heure » de seconde est faible en comparaison de celui observé entre les élèves en retard et les élèves « à l'heure » (24 points sur 110). De plus, il faut noter que l'écart de performance entre les élèves « à l'heure » de troisième et les élèves « à l'heure » de seconde surestime l'effet de l'action pédagogique de la classe de seconde, puisqu'une partie seulement des élèves « à l'heure » en troisième iront en seconde générale et technologique. Ce résultat montre que le redoublement n'est pas un « remède » efficace puisque, dans leur grande majorité, les élèves ayant un an de retard parviendront très difficilement à rejoindre le niveau de performance des élèves « à l'heure ».

En France, à 15 ans, les élèves forment ainsi deux groupes très distincts : l'un rassemble les élèves n'ayant jamais redoublé, dont les performances sont excellentes ; l'autre regroupe les élèves ayant redoublé au moins une fois pendant leur scolarité et dont les résultats sont faibles.

COMPARAISON DE DEUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS DIFFÉRENTS EN MATIÈRE DE REDOUBLEMENT

S'il est délicat d'établir une comparaison pertinente des résultats de deux systèmes éducatifs où l'organisation des parcours scolaires est différente (Goldstein, 2004), une telle approche est néanmoins très instructive. Nous nous limitons ici à l'analyse des résultats de deux systèmes qui se différencient nettement, en matière de redoublement et de parcours scolaire, l'Angleterre et la France.

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

En outre, les élèves français d'une même génération ont passé le

NOTE

3. Cette situation n'est pas spécifique à la France. Les mêmes analyses ont été effectuées dans deux pays ayant des taux de retard importants : en Espagne (Box, 2003) et en communauté française de Belgique (Lafontaine *et al.*, 2003). La différence entre le score moyen des élèves en retard d'un an et celui des élèves « à l'heure » s'établit également aux alentours d'un écart type dans chacun de ces pays.

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

Ainsi, l'évaluation PISA 2003 rappelle que 37,8 % des élèves anglais de 15 ans sont scolarisés en 10^e année et 62,2 % en 11^e année (tableau 2). En France, nous trouvons, comme il a été dit plus haut, 34,5 % des élèves en 9^e année (c'est-à-dire en classe de troisième) et 57 % en 10^e année (en seconde générale ou professionnelle).

Conformément à ce qui a été présenté précédemment, en France, la différence de performances entre le grade 9 (classe de troisième) et le grade 10 (seconde générale ou professionnelle) est très élevée (553 contre 454). En revanche, en Angleterre, il apparaît une faible différence en mathématiques d'une année d'enseignement à l'autre. Ce résultat peut sembler surprenant mais cela ne signifie certainement pas que l'action pédagogique de la 11^e année n'apporte rien aux élèves. En fait, il faut voir là la traduction logique des choix effectués pour construire le protocole des épreuves de PISA, qui s'appuient sur des « situations de la vie réelle » et non sur les « programmes scolaires ». Ce résultat rejoint les observations faites plus haut sur le gain d'une année supplémentaire d'apprentissage qui, en comparaison avec d'autres variables, est très faible.

Concernant la dispersion globale des performances des élèves de 15 ans, elle est comparable dans les

deux pays (écart type de 93 en Angleterre et de 91 en France). Toutefois, cette dispersion ne se décompose pas de la même manière d'un pays à l'autre. En France, les résultats des élèves du grade 9 (classe de troisième) ont tendance à être faibles et homogènes (écart type de 72) et ils sont élevés et homogènes pour le grade 10 (classe de seconde, écart type de 73). La situation est différente en Angleterre : les résultats moyens des élèves des grades 10 et 11 sont proches et, au sein de chaque grade, hétérogènes (écart type autour de 90 pour les deux grades).

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

La comparaison entre deux pays n'ayant pas les mêmes organisations du parcours scolaire des élèves apporte un éclairage intéressant sur la pratique du redoublement. Si d'un point de vue local, le redoublement est entendu comme une pratique visant à réduire les difficultés des élèves, à un niveau macroscopique, il renvoie une image très différente du fonctionnement du système éducatif. Au même âge, deux grands groupes

homogènes d'élèves apparaissent : les élèves qui ont redoublé, présentant des performances particulièrement faibles, et les élèves n'ayant pas redoublé, constituant l'« élite » scolaire. De ce fait, la scolarité d'une génération d'élèves français semble organisée autour de filières sélectives, alors qu'en réalité le système français est organisé selon un troc commun jusqu'à 15 ans.



Les récentes évaluations internationales montrent que les pays adeptes de la promotion automatique affichent globalement de bonnes performances moyennes et que la disparité de leurs résultats n'est pas plus élevée qu'ailleurs. Ces résultats ne plaident pas en faveur du redoublement, mais ne permettent pas non plus de conclure directement à son inefficacité. Plus spécifiquement, les élèves en retard ont des performances très nettement inférieures à celles des élèves « à l'heure ». Le gain d'une année d'enseignement supplémentaire est très faible en comparaison de cet écart. Enfin, une étude détaillée des résultats de l'Angleterre et de la France montre qu'à un niveau macroscopique, le redoublement semble faire office d'un mécanisme de « filiarisation » de la scolarité d'une génération.

Le croisement de ces différents points de vue – d'une approche macroscopique à une comparaison plus fine – permet de tirer des évaluations internationales des enseignements enrichissants, qui dépassent largement ceux retirés des simples classements de pays.

	Score moyen en mathématiques	Écart type	% d'élèves de 15 ans ayant redoublé au moins une fois*	% de variance des scores expliquée par l'origine socio-économique (ESCS)
Islande	515	90	0,0	6,5
Norvège	495	92	0,0	14,1
Japon	534	101	0,0	11,6
Corée du Sud	542	92	0,5	14,2
Royaume-Uni	508	93	2,1	18,4
Rép. Slovaque	498	93	2,5	22,3
Rép. Tchèque	516	96	2,6	19,5
Finlande	544	84	2,8	10,9
Suède	509	95	3,4	15,3
Danemark	514	91	3,4	17,6
Pologne	490	90	3,6	16,7
Nouvelle-Zélande	523	98	4,5	16,8
Grèce	445	94	7,0	15,9
Australie	524	95	9,0	13,7
Hongrie	490	94	9,5	27,0
Autriche	506	93	9,6	16,0
Canada	532	87	9,7	10,5
États-Unis	483	95	11,3	19,0
Irlande	503	85	13,8	16,3
Italie	466	96	15,0	13,6
Turquie	423	105	17,3	22,3
Allemagne	503	103	20,3	22,8
Suisse	527	98	21,6	16,8
Mexique	385	85	28,4	17,1
Pays-Bas	538	93	28,4	18,6
Espagne	485	88	28,6	14,0
Portugal	466	88	29,5	17,5
Belgique	529	110	29,5	24,1
Luxembourg	493	92	37,9	17,1
France	511	92	38,3	19,6

Source : OCDE, PISA 2003.

* Remarque - Les pays sont classés par ordre de taux d'élèves en retard à 15 ans. Le pourcentage d'élèves de 15 ans qui ont redoublé au moins une fois est basé sur les déclarations des élèves. ESCS est un indice composite du niveau socio-économique des élèves.

À LIRE

Box R.-P. (2003), PISA 2000 en Espagne, « Les facteurs associés à la performance », *Séminaire DEP sur PISA*, 27 juin 2003.

Cosnefroy O. et Rocher T. (2004), « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats ». *Éducation & formations*, n° 70, décembre 2004.

Crahay M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles : De Boeck.

Goldstein H. (2004), "International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 11, pp. 319-330, Abingdon : Carfax publishing.

Holmes C.T. et Matthews K.M. (1984), "The effects of nonpromotion on elementary and junior high schools pupils: a meta-analysis", *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2.

Jimerson S.R. (2001), "Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century", *School Psychological Review*, 30(3), pp. 420-437.

Lafontaine D., Baye A., Burton R., Demonty I., Matoul A. et Monseur C. (2003), « Les compétences des jeunes de 15 ans en communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000 », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège*, n° 13/14.

OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*, Paris : OCDE. En anglais : **OECD** (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, Paris: OECD

Shepard L.A. et Smith M.L. (1990), *Flunking Grades - Research and Policies on Retention*, Bristol : Falmer Press.