

les

dossiers

Enseignement scolaire

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

166 [mai 2005]

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



RÉSUMÉ

Avertissement :

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

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

I. Éléments de contexte ; domaines de recherche

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

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

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

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

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

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

II. Le redoublement est inéquitable

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

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

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

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

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

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

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

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

→ Chapitre « Étude des progressions du CP au CE2 »

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

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

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

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

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

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

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

IV. Le redoublement amplifie les inégalités

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

→ Chapitre « Impact du redoublement sur les aspects motivationnels »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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