
MAINTIEN ET REDOUBLEMENT EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

Chenu, F. Dupont, V. Lejong, M, Staelens, V. & Grisay, A.

*Département Education et Formation
Université de Liège*

Chaque année, en Communauté française de Belgique, environ un élève sur vingt entre en 1^{re} primaire avec un an de retard, après avoir été maintenu en 3^e maternelle. Pourtant, l'enseignement maternel n'est pas obligatoire. Selon ceux qui recourent à la pratique du maintien, une telle décision permettrait aux enfants maintenus, souvent jugés immatures, d'être mieux préparés au terme de cette année supplémentaire à l'entrée dans l'enseignement primaire. Dans le cadre d'une politique de l'éducation qui s'attache à la promotion d'une école de la réussite, questionner la légitimité de cette pratique ainsi que ses réels tenants et aboutissants se justifie pleinement. Tout comme pour le redoublement, il est nécessaire d'interroger l'efficacité du maintien en 3^e maternelle, analyser le phénomène et examiner en quoi il est possible d'y sensibiliser les enseignants.

Ce texte présente les principaux résultats d'une recherche sur le phénomène du maintien en 3^e maternelle en Communauté française de Belgique. Trois aspects ont été étudiés : le profil et le parcours scolaire des élèves concernés par cette mesure, les facteurs d'influence des décisions de maintien prises par les enseignants et les logiques des acteurs impliqués dans ces décisions. Trois études ont été menées dans cette perspective :

- Une **analyse statistique des bases de données « comptage »** de la Communauté française couvrant la période de 2004-2005 à 2009-2010.

Ces traitements, qui portent sur l'ensemble de la population des élèves, permettent de déterminer les facteurs qui augmentent le risque d'un enfant d'être maintenu ainsi que les caractéristiques des écoles qui maintiennent davantage que les autres.

- Une prise d'information sur les **pratiques et les représentations des enseignants** au travers une **enquête par questionnaire**.

Fin mai 2010, un questionnaire destiné à un échantillon d'enseignant(e)s de 3^e maternelle (3M) et de 1^{re} primaire (1P) a été envoyé aux directions de 607 établissements qui organisent un enseignement maternel en Communauté française de Belgique. L'enseignante titulaire des élèves de 3^e maternelle de chaque implantation était invitée à compléter le questionnaire qui lui était personnellement destiné et à en transmettre une forme partiellement parallèle à son collègue de 1^{re} primaire. En tout, 719 questionnaires renvoyés par des enseignantes de 3M ont pu être traités.

- Une analyse qualitative des propos tenus dans le cadre d'**entretiens collectifs auprès des acteurs de huit centres psycho-médico-sociaux (CPMS)**

Ces CPMS ont été sélectionnés selon deux critères : leur localisation en province de Liège ou du Hainaut et le fait qu'ils travaillent en collaboration avec des écoles affichant un taux de maintien élevé.

Dans l'esprit des approches mixtes de recherche en éducation (voir notamment Pinard & al. 2004), l'objectif était d'éclairer et d'approfondir les constats issus de l'enquête par questionnaire et de l'analyse des bases de données de la Communauté française. Dans cette perspective, un document décrivant les principaux résultats était envoyé préalablement à la rencontre en vue d'être discutés. Chaque rencontre a duré entre une heure et une heure et demie.

A la fin de l'article, dans la suite des résultats mis en évidence par les trois études, une discussion est menée sur la possibilité et l'intérêt d'utiliser ces données pour sensibiliser le monde éducatif à cette problématique en vue d'amener un changement des pratiques, une réduction des décisions de maintien et de redoublement.

Avant d'entrer dans le vif du sujet et de présenter les données et les observations recueillies en Communauté française, il est intéressant de prendre rapidement connaissance des conclusions des recherches les plus récentes sur l'efficacité du maintien en 3M, et plus largement, du redoublement. Celles-ci ont été menées aux Etats-Unis.

Faire répéter une année est-il efficace ?

Depuis une quinzaine d'années, une nouvelle génération d'études portant sur l'efficacité du redoublement a vu le jour aux Etats-Unis. Elles ont souvent été menées à l'initiative de districts pressés d'en finir avec la promotion automatique et voulant, comme la loi le leur demande, appuyer leur politique de restauration du redoublement sur des données scientifiques plus conformes à leur vues. Sans surprise, nombre de ces études s'inscrivent dans la logique des comparaisons « à niveau scolaire égal », qui sont plus favorables aux redoublants que celles où la comparaison se fait « à âge égal » (voir Tableau 1). Un cas exemplaire de cette tendance, cité par Brophy (2007), est l'étude d'Alexander, Entwisle et Dauber (1994), portant sur une cohorte d'élèves de Baltimore suivis de la 1^{re} à la 4^e année primaire, où une première comparaison à niveau scolaire égal a donné des résultats très favorables aux pratiques de redoublement. Cependant, des insuffisances et des erreurs ont été relevées dans cette analyse (Shepard, Smith et Marion, 1996), ce qui a entraîné un réexamen des données. Les nouveaux résultats sont à l'opposé des premiers : ils montrent une supériorité significative du groupe des non-redoublants (Jimerson, 2001) ; mais les auteurs se contentent de décrire ces résultats corrigés comme « partiellement favorables, partiellement défavorables ». La poursuite du recueil de données au cours des années suivantes, qui fait apparaître des effets clairement négatifs sur le cursus ultérieur des redoublants, amène enfin les auteurs à reconnaître le caractère nocif du redoublement (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001).

Tableau 1 – Plan de recherche et biais selon le type de comparaison

	Type de comparaison	
	à niveau scolaire égal	à âge égal
Plan de recherche	Comparaison d'élèves ayant redoublé ou non au sein d'une même année scolaire.	Comparaison d'élèves ayant le même âge, certains ayant redoublé et d'autres pas
Biais	Des progrès pour les élèves qui recommencent leur année seront forcément observés puisque, contrairement aux autres, ils ont déjà vu la matière une fois.	Les élèves n'ayant pas redoublé ont forcément acquis davantage de compétences puisqu'ils ont une année de scolarité en plus que les autres.

D'autres chercheurs, plus rigoureux, ont dénoncé les réels biais méthodologiques affectant la quasi-totalité des études sur lesquelles s'étaient fondées les premières grandes synthèses ou méta-analyses sur le redoublement de Shepard et Smith (1989), de Holmes et Matthew (1992) et, dans une moindre mesure, de Jimerson (2002). On a ainsi montré que des techniques de contrôle beaucoup plus sophistiquées étaient indispensables pour éviter que la comparaison entre l'échantillon de redoublants et le groupe témoin de non-redoublants ne penche systématiquement en faveur des non-redoublants, en raison des biais très spécifiques qui s'attachent à l'étude des groupes de sujets se situant aux extrêmes d'une distribution. Plusieurs méthodes nouvelles ont été mises en œuvre pour remédier à ces artefacts : contrôle fondé sur de nombreuses variables démographiques et utilisation de techniques d'analyse d'inférences causales dans la remarquable étude de Hong et Raudenbush (2004) ; méthode utilisant la discontinuité de régression dans les cas où le redoublement est décidé sur la seule base d'une note-seuil à un test ou un examen de passage standardisé¹ chez Jacob et Lefgreen (2004 et 2009) ; méthode s'appuyant sur l'utilisation de variables instrumentales² (Dong, 2010), ou encore analyse structurale (Grisay, 2001).

Cette nouvelle génération d'études a permis de nuancer les résultats de la première, en montrant que le véritable effet *à court terme* du maintien en maternelle ou du redoublement à l'école primaire est moins négatif que ne le laisse supposer une comparaison prétest/post-test de type classique effectuée sur les mêmes données. La répétition d'une année s'avère même dans quelques cas légèrement positive pour les résultats scolaires durant l'année ou les deux années suivantes (Dong, 2010), ce qui explique un peu mieux pourquoi les enseignants ont toujours cru, croient, et continueront à croire que le redoublement « remet en selle » les élèves faibles. Mais, *à moyen et long termes*, les conséquences négatives sur le plan des apprentissages et de la confiance en soi de

¹ Cette technique consiste à comparer les groupes d'élèves admis à l'examen de passage mais dont le score était supérieur de très peu à la note seuil au groupe de ceux qui ont dû redoubler alors que leur note était très proche de ce seuil. Ces différences étant inférieures à la marge d'erreur inhérente à l'épreuve, l'appartenance à l'un ou l'autre groupe d'élèves peut être considérée comme effectivement aléatoire, dans le cas où aucun autre facteur que le résultat à l'examen n'est pris en compte dans la décision d'admission ou de refus d'admission.

² On peut lire Gary-Bobo et Robin (2011) pour une description plus détaillée de plusieurs de ces techniques, et une synthèse des études récentes sur le redoublement faisant appel à des méthodes inspirées des travaux sur l'économie de l'éducation.

l'élève et, surtout, les risques accrus d'abandon scolaire ont été solidement confirmés (Burkam, 2007 ; Ou et Reynolds, 2010).

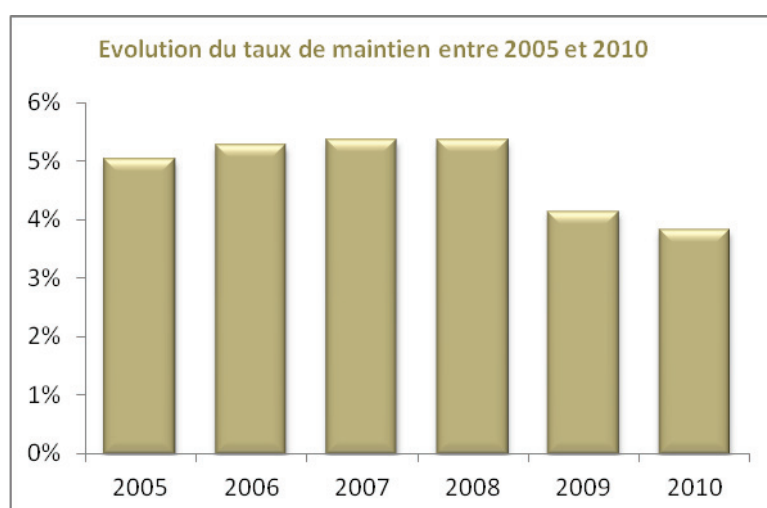
Il faut noter ici que la plupart des dispositifs de réintroduction du maintien ou du redoublement qui ont fait l'objet des études postérieures à 2000 (particulièrement à New-York, à Chicago et au Texas) se sont accompagnés de coûteuses mesures d'accompagnement³ en vue de répondre à l'objection selon laquelle le redoublement ne peut guère être fructueux s'il se limite à offrir à l'enfant à risques une seconde dose du traitement qui ne lui a pas réussi la première fois. On a ainsi consacré des efforts importants à la formation des enseignantes, au recrutement de personnel supplémentaire pour s'occuper des redoublants durant les leçons, à la réduction de la taille des classes où se trouvaient les enfants retenus, à l'organisation de classes de soutien durant les vacances scolaires, à l'intervention de logopèdes, de psychologues et de spécialistes de la lecture. Plusieurs des auteurs ayant observé des effets positifs à court terme (Allensworth, 2004 ; Dong, 2010) en concluent que ces effets étaient dus au soutien offert plutôt qu'au redoublement ; l'existence d'effets négatifs ultérieurs invite à penser que l'effort consenti aurait été sensiblement plus efficace s'il avait été mis en œuvre auprès d'élèves faibles dans un dispositif de promotion automatique (comme le suggèrent les travaux de Leinhardt, 1980).

Le maintien en 3^e maternelle en Communauté française de Belgique

QUELQUES CHIFFRES GÉNÉRAUX

Comme le montre la figure 1, le taux d'élèves maintenus en 2009-2010 en Communauté française s'élève à 3,81%. Il avoisinait encore les 5% il y a quelques années mais, visiblement, l'entrée en application en 2008-2009 d'un décret limitant à quatre le nombre d'années pour parcourir le cycle 5-8 a contribué à diminuer le phénomène.

Figure 1 - Taux de maintien selon l'année scolaire étudiée



³ Pour la ville de Chicago, Russo (2008) estime que le dispositif de remédiation mis en place pour accompagner la suppression de la promotion automatique et la réinstauration du redoublement a coûté 8 400 dollars par élève, et qu'il a touché environ 10 000 élèves par an depuis 1993.

L'hypothèse d'une influence du décret est étayée par les données recueillies auprès des enseignantes et des acteurs des CPMS. En effet, l'enquête par questionnaire révèle une réelle différence entre la réaction des parents avant et après 2009. En 2007-2008 et 2008-2009, 93% des parents en moyenne partageaient l'avis de maintien émis par l'enseignante. En 2009-2010, ils ne sont plus que 70% à ne pas remettre en question la suggestion. Sans doute les parents (mais aussi les enseignantes) jugent-ils plus utile de « garder » l'année pour un éventuel redoublement au 1^{er} degré primaire. C'est en tout cas ce que laissent penser certains propos recueillis auprès des acteurs de CPMS :

« Au niveau de la proposition des parents, ça a limité parce qu'ils réfléchissent en termes : quelle est la meilleure année « à renouveler », quelle est la meilleure année où il vaut mieux être maintenu ? Et beaucoup de parents se positionnent en préférant un maintien de 1^{re} primaire plutôt qu'un maintien de 3^e. »

Les enseignants sont embarrassés « parce que l'élève recommence sa 3^e maternelle. Ils réfléchissent : il ne pourra plus recommencer sa 1^{re} ou 2^e année. Et les directions d'écoles aussi. C'est un problème qui concerne tout le monde. »

QUI SONT LES ENSEIGNANTES QUI MAINTIENNENT ?

Parmi les 719 institutrices⁴ de 3^e maternelle qui ont répondu au questionnaire, 61% ont maintenu un élève au cours des trois dernières années. Pour les 39% restants, c'est moins l'opposition à la pratique du maintien qui fait qu'elles n'ont pas maintenu que simplement le fait que la situation ne s'est pas présentée ou qu'elles préfèrent laisser la possibilité à l'élève de recommencer une année au premier degré primaire. Au final, seulement 11 institutrices sur 719, soit 1,5%, ne maintiennent pas parce qu'elles sont opposées à cette pratique ou parce qu'elles la trouvent inutile.

Le tableau 2 détaille comment les enseignantes jugent l'utilité du maintien selon qu'elles maintiennent (reçoivent des élèves maintenus) ou non et selon qu'elles enseignent en 3M ou en 1P. Le tableau 3 présente le taux d'avis favorables à diverses propositions en faveur du maintien selon qu'on le pratique, qu'on ne le pratique pas par refus, ou qu'on ne le pratique pas par manque d'occasion ou par « report de la décision ».

Tableau 2. Jugements sur l'utilité du maintien recueillis auprès des institutrices de 3M et de 1P

		Tout à fait inutile	Plutôt inutile	Plutôt utile	Tout à fait utile
Maternel	Tous les répondants	2%	12%	68%	18%
	Sans maintenus	3%	20%	68%	8%
	Avec maintenus	1%	6%	67%	25%
Primaire	Tous les répondants	2%	16%	69%	14%
	Sans maintenus	2%	21%	65%	12%

⁴ 99% des enseignants qui ont répondu à l'enquête par questionnaire sont des femmes. Nous utiliserons donc le féminin lorsque nous décrirons les résultats.

	Avec maintenus	1%	12%	72%	15%
--	----------------	----	-----	-----	-----

Tableau 3. Taux d'avis favorables au maintien chez les enseignantes qui maintiennent et chez les autres (selon les raisons données pour le non-maintien)

Ensemble des enseignantes pour lesquelles les données sont disponibles...	N : 576	86%
... qui maintiennent	N : 424	90%
... qui n'ont pas maintenu (pas l'occasion / laissent la possibilité de doubler plus tard)	N : 141	77%
... qui refusent le maintien (elles y sont hostiles ou le considèrent inutile)	N : 11	38%

Ces résultats montrent que l'attitude favorable au maintien d'enfants en difficulté au terme de la 3^e maternelle est bien ancrée chez les enseignantes de 1P et 3M. Seules les 11 institutrices qui refusent de maintenir affichent clairement une attitude beaucoup moins positive.

Quelques corrélations entre le fait d'être (dé)favorable au maintien et certaines des variables recueillies dans l'enquête par questionnaire (tableau 4) permettent d'esquisser le profil des enseignantes les plus ou les moins favorables au maintien. Ces profils sont toutefois à considérer avec beaucoup de prudence étant donné que la plupart des coefficients observés, même quand ils s'avèrent statistiquement significatifs, demeurent très modestes.

Tableau 4. Réponses des enseignantes pour lesquelles on observe une association significative (négative ou positive) avec l'indicateur d'attitudes favorables au maintien

Les variables sont classées selon la valeur du coefficient de corrélation, du plus négatif au plus positif.

Variables	Corrélation	P
Parmi les mesures permettant d'être au plus près l'école de la réussite, cite « une organisation qui ne permet plus le redoublement ».	-0.218	<0.0001
Indique que, l'année scolaire prochaine, elle va mettre en place un soutien spécifique pour les élèves dont elle a demandé le maintien	-0.183	0.008
Le temps consacré à la musique ne diminue pas ou augmente entre le début d'année et le mois de mars	-0.134	0.03
Accepte l'avis des parents quand ils ne sont pas d'accord sur la demande de maintien	-0.12	0.03
Pense qu'à la naissance, hormis les cas de handicap sévère, tous les enfants ont le même potentiel intellectuel	-0.117	0.002
Parmi les mesures permettant d'être au plus près l'école de la réussite, cite « une organisation en cycles »	-0.115	0.001
Cite parmi les trois priorités éducatives « la garde de l'enfant »	-0.109	0.003
Considère que la pédagogie différenciée est pratiquée dans l'implantation	-0.103	0.005
Cite parmi les trois priorités éducatives « la préparation à l'école primaire »	0.088	0.01
Pourcentage de temps consacré en mars aux activités de pré-écriture	0.098	0.01
Estime que maintenir l'élève n'a pas d'influence sur le nombre d'années dont il	0.147	0.01

va disposer pour effectuer son cycle 5-8		
Nombre d'élèves pour qui une demande de maintien a été introduite en 2009-2010	0.186	<0.0001

Les **11 enseignantes défavorables au maintien** défendent davantage l'idée que tous les enfants ont le même potentiel intellectuel. Elles considèrent la promotion automatique et le fonctionnement en cycles comme des moyens de se rapprocher de l'école de la réussite. Elles acceptent plus souvent l'avis des parents lorsqu'un maintien est envisagé et mettent plus souvent en place un suivi pour les enfants maintenus. Elles ne modifient pas, en cours d'année, le temps consacré à des activités telles que la musique.

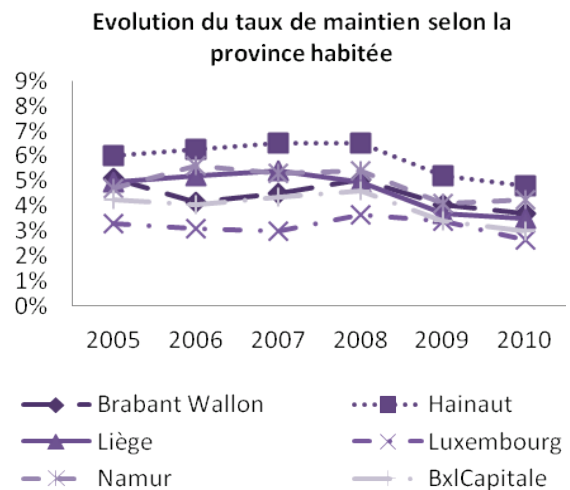
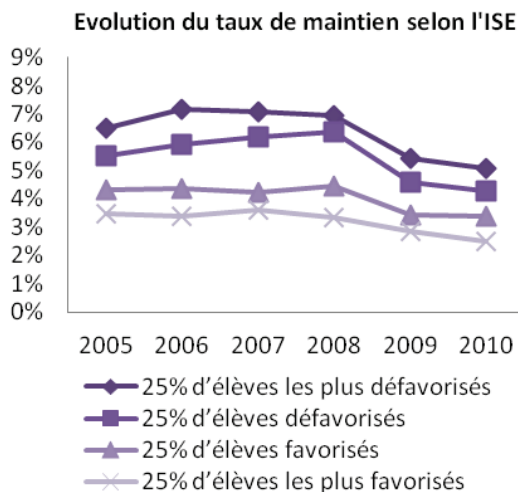
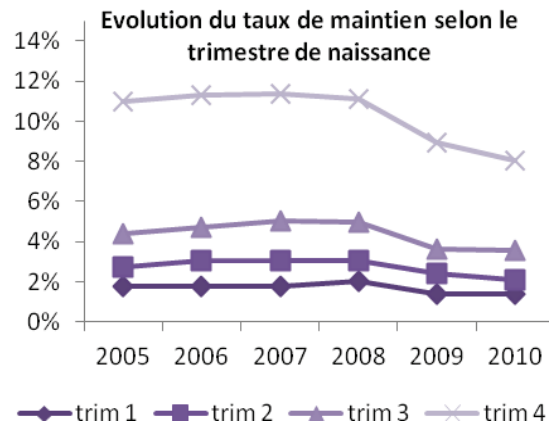
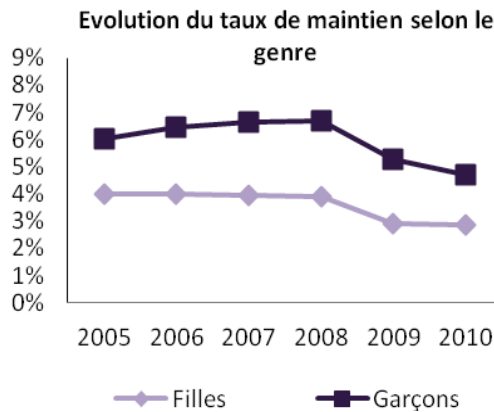
Les **enseignantes favorables au maintien** considèrent la préparation à l'école primaire comme une priorité éducative de l'école maternelle. Elles déclarent passer plus de temps aux activités de pré-écriture et estiment qu'un maintien n'influence pas le nombre d'années dont l'élève dispose pour parcourir le cycle 5-8.

Les conceptions de l'intelligence des enseignantes qui ont répondu au questionnaire ont également été mises en relation avec les pratiques de maintien. Un seul résultat probant apparaît à ce niveau : **les quelques enseignantes qui ont une conception fixiste de l'intelligence font un peu plus souvent partie du groupe de celles qui ont maintenu des élèves**. Hormis ce constat, peu de divergences entre enseignantes qui maintiennent et enseignantes qui ne maintiennent pas ont été observées en ce qui concerne les conceptions de l'intelligence. Une écrasante majorité refuse l'idée d'une intelligence fixée à la naissance. Beaucoup associent intelligence et compréhension mais pas intelligence et accumulation de connaissances. Beaucoup aussi adhèrent à l'idée de l'existence de différents types d'intelligence et à l'importance de la confiance en soi pour la construire.

QUI SONT LES ÉLÈVES MAINTENUS ?

L'analyse des données de la Communauté française met en évidence différents facteurs qui augmentent le risque d'être maintenu. Nous retiendrons notamment le fait d'être un garçon, d'être né en fin d'année civile, de provenir d'un milieu défavorisé (indice socioéconomique du quartier) et d'habiter la province du Hainaut. Les résultats sont détaillés par les figures 2 à 5.

Figures 2, 3, 4, 5 - Evolution des taux de maintien selon les caractéristiques des élèves



Les enseignements qui peuvent être tirés de ces graphiques sont les suivants :

- Les garçons sont proportionnellement plus maintenus que les filles. Une des hypothèses, un peu stéréotypée et évoquée par les acteurs des CPMS, est celle des difficultés plus grandes pour les garçons à se concentrer, à leur caractère plus « turbulent » qui pourrait leur être préjudiciable au moment du passage en 1^{re} primaire, où la nécessité de rester assis sur un banc une grande partie de la journée devient réelle. Une autre hypothèse renvoie à l'analyse plus générale de l'attitude des adultes à l'égard des enfants selon leur genre : « les garçons feraient l'objet d'une attention particulière, qui se traduirait par un niveau d'exigence élevé, à la mesure de ce qu'on attend d'eux dans la société. A l'inverse, les filles feraient l'objet d'une moindre exigence de la part des adultes, hommes et femmes, dans des domaines utiles et valorisés, considérés comme l'apanage masculin : réussite scolaire, sociale et professionnelle (Duru-Bellat (1990) citée par Bressoux & Pansu (2003, p.136)). Cette seconde hypothèse, elle aussi, trouve son écho dans les propos de certains acteurs des CPMS : « *La petite fille un peu faible mais qui a des attitudes adéquates, on la verra plus volontiers en première primaire...* »

- Les enfants nés fin d'année sont davantage maintenus que les autres. Cette différence en fonction du mois de naissance est à rapprocher des différences de maturité mises en avant par les enseignantes et qui font naître chez elles un doute quant à la possibilité pour ces enfants de suivre une 1^{re} primaire avec fruit. C'est une idée importante et nous y revenons ci-après.
- Les élèves issus des quartiers les plus défavorisés (quartile 4) sont davantage maintenus que les autres. Ces inégalités sociales face au maintien peuvent sûrement s'expliquer en partie par des différences de capital culturel (Duru-Bellat, 2003) qui engendrent des difficultés pour l'enfant à s'adapter à la culture scolaire.
- Il semble que ce soient les élèves du Hainaut qui soient les plus touchés par le maintien. L'hypothèse qu'il pourrait exister un effet néfaste du regroupement massif d'élèves défavorisés, même pour les enfants qui seraient issus d'un milieu plus privilégié, n'est pas à exclure. Il existe un tel effet au niveau des implantations : à niveau socioéconomique constant de l'élève, le fait de fréquenter une implantation défavorisée augmente le risque d'être maintenu.
- Il est à noter que les écarts mis en évidence entre les différentes catégories d'élèves tendent à diminuer au cours du temps et cela en faveur des populations les plus touchées. Cette diminution semble faire suite, le plus souvent, à la mise en application du décret limitant à quatre ans le nombre maximum d'années pour parcourir le cycle 5-8.

Aussi bien dans l'enquête par questionnaire que lors des rencontres avec les équipes des CPMS, les acteurs reconnaissent l'importance de la donnée relative au mois de naissance et à l'origine socioéconomique. Le facteur du mois de naissance renvoie à une des causes que les enseignantes évoquent le plus souvent pour maintenir un élève : le manque de maturité. Il est également question de faiblesse, de retard général, ou d'une difficulté d'aboutir aux apprentissages... Le recours à de telles causes générales peut sans doute s'expliquer par le fait que, « dans notre univers quotidien, nous nous comportons bien plus comme des juges du comportement d'autrui que comme des scientifiques en quête de leurs déterminants objectifs. [...] Dans le milieu scolaire, il est plus facile de voir tel élève comme essentiellement bon ou mauvais, comme quelqu'un qui déborde ou manque selon le cas de qualité intellectuelles ou relationnelles, que de rechercher les déterminants multiples et complexes de son comportement » (Bressoux et Pansu, 2003 : pp.36-37)

Lorsque l'explication par le manque de maturité est mise en relation avec la période de l'année scolaire à laquelle on envisage un maintien (tableau 5), il est troublant de remarquer que, dans 80% des cas, la question du maintien de l'élève s'est posée avant la fin du second trimestre (27% entre septembre et novembre, 53% entre décembre et février). On peut se demander dans quelle mesure une amorce de décision si précoce laisse justement le temps à l'élève trop peu mature de « mûrir ».

Tableau 5. A quel moment a-t-on envisagé le maintien de l'élève ?

N : 832 élèves maintenus au cours des années scolaires 2007-2008 à 2009-2010

Pour chaque élève, précisez le moment de l'année scolaire auquel ce maintien a été suggéré	En %
1 ^{er} trimestre	27%
2 ^e trimestre	53%
3 ^e trimestre	9%
4 ^e trimestre	8%
Imprécis	3%

Dans les CPMS, **on est bien conscient du fait que les enfants nés tard dans l'année sont plus souvent maintenus**. Les acteurs disent prendre en considération cette donnée pour éclairer les problèmes et décider d'un report de l'entrée en 1^{re} primaire. Ce facteur n'engendre cependant pas *ipso facto* l'ouverture d'un dossier de maintien. Par ailleurs, le mois de naissance présente l'avantage de pouvoir argumenter auprès des parents la décision de maintien sur base de l'idée de maturité, ce qu'ils peuvent entendre plus facilement qu'un discours sur une faiblesse ou un retard général.

Les enquêtes menées auprès des équipes éducatives et des CPMS confirment également le poids de l'origine socioéconomique sur les décisions de maintien. Le tableau 6 met en relation le jugement des enseignants sur le niveau socioéconomique des enfants issus de leur classe et le fait qu'elles aient maintenus des élèves dans les dernières années.

Tableau 6. Taux de maintien chez les enseignantes estimant que la majorité des enfants de leur classe sont issus d'un milieu « favorisé », « moyen » ou « défavorisé »

Les classes*	% d'enseignantes qui, durant les trois années concernées,			P
	n'ont pas maintenu d'élèves	ont maintenu des élèves	Σ	
les plus défavorisées (23)%	32%	68%	100%	<.001
défavorisées (25%)	38%	62%	100%	
favorisées (27%)	45%	55%	100%	
les plus favorisées (25%)	62%	38%	100%	

* Les institutrices ont été divisées en quatre groupes de taille à peu près équivalente, selon la description qu'elles fournissent de l'origine socioculturelle de leurs élèves (i.e, selon le nombre d'élèves qu'elles décrivent comme « socioculturellement favorisés », ou « défavorisés », rapporté au nombre total d'élèves de leur classe).

Les enseignantes dont les élèves sont issus en majorité d'un milieu défavorisé déclarent significativement plus de maintiens que les autres. La corrélation entre la proportion d'élèves de la classe considérés par l'institutrice comme étant de milieu socio-culturellement favorisé et le nombre total de maintiens durant les trois dernières années est ainsi de -0.21. Les entretiens avec les acteurs des CPMS fournissent une interprétation de ces résultats : selon eux, dans les milieux populaires, les

parents seraient peu conscients du rôle joué par l'école maternelle par rapport aux apprentissages et de l'importance de ces derniers. Les enfants seraient moins suivis et plus fréquemment absents.

L'AIDE AUX ÉLÈVES MAINTENUS

Face aux difficultés des enfants maintenus, l'enquête par questionnaire et surtout les rencontres avec les équipes de CPMS mettent en évidence que peu d'aménagements spécifiques semblent mis en place pour aider l'enfant qui recommence son année. En effet, bien que les membres des CPMS considèrent qu'un maintien n'est utile que s'il est accompagné d'une prise en charge de l'élève en difficulté, ils ne déclarent pas organiser un suivi particulier des maintenus. Par ailleurs, les moyens qu'ils disent observer chez certains enseignants semblent dépendre de la bonne volonté de ces derniers et peuvent apparaître comme limités, voire cosmétiques (par exemple, on donne le rôle de « grand de la classe » à l'enfant maintenu) :

« Il y a des enseignantes qui très spontanément vont mettre en place des ateliers spécifiques pour travailler la difficulté plus particulière de l'un ou l'autre enfant, il y en a d'autres qui vont être moins en recherche. Je pense que c'est très individuel. »

« L'enseignante a une attitude particulière : elle le responsabilise, il est le grand de la classe. Et moi, avec toutes les enseignantes avec lesquelles je travaille, il y en a énormément qui fonctionnent comme cela. L'enfant maintenu a un autre statut et, en général, elles s'y adaptent. Les enfants qui sont fort demandeurs peuvent avoir des exercices en plus et les enfants qui ont plus de difficultés, elles resteront plus à côté. »

LE MAINTIEN EN 3^E MATERNELLE : ANTICHAMBRE DE L'ÉCHEC ET DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ?

Outre le manque de maturité, les acteurs des CPMS signalent un deuxième motif à l'entrée tardive d'un enfant en primaire : la facilitation de l'orientation vers l'enseignement spécialisé. C'est une finalité et non plus une cause qui rend légitime la pratique du maintien. L'année supplémentaire est perçue comme un temps nécessaire pour que les parents puissent se faire à l'idée d'un parcours scolaire « différent » pour leur enfant :

« On ne décrète pas comme ça qu'un enfant va dans l'enseignement spécialisé. C'est tout un travail : les parents doivent faire le deuil d'un enfant « normal ». Ça prend du temps. »

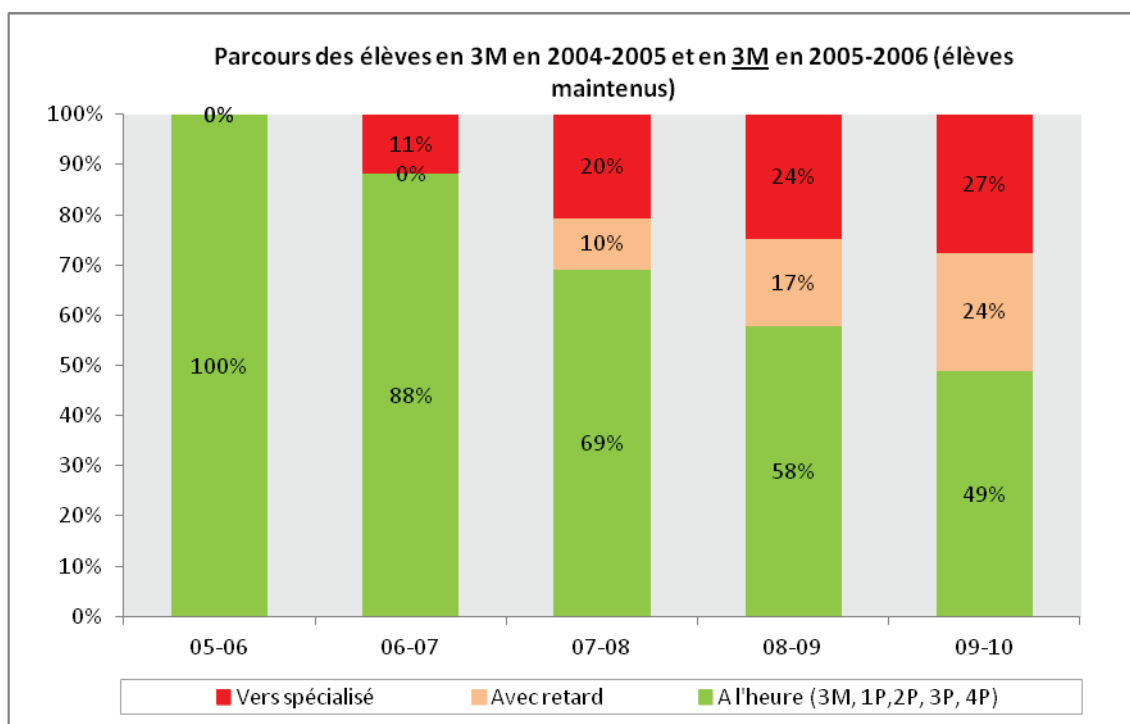
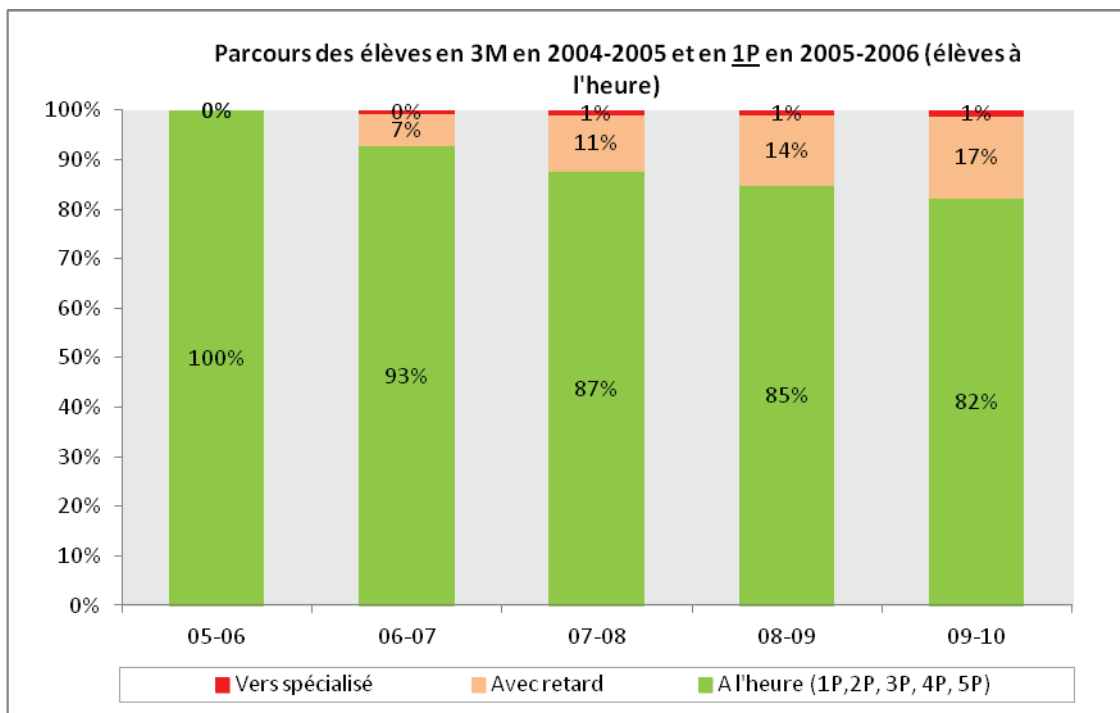
Si les acteurs de terrain conçoivent la pratique de maintien comme une étape transitoire vers l'enseignement spécialisé, il n'y a plus rien d'étonnant à ce que l'analyse des bases de données de la Communauté française montre que 11% des élèves maintenus y soient orientés l'année suivante et que plus d'un quart s'y retrouvent dans les quatre ans (voir figure 6)⁵.

Le suivi de cohortes d'élèves sur base des informations de la Communauté française montre également que les enfants maintenus connaissent plus l'échec scolaire dans leur parcours ultérieur

⁵ Cette orientation vers le spécialisé touche davantage les enfants nés en début d'année. Ainsi, 54% des enfants maintenus nés au 1^{er} trimestre fréquentent l'enseignement spécialisé quatre ans plus tard.

et que seulement 49% atteignent la 4P sans encombre alors qu'ils sont 85% dans ce cas chez les élèves non maintenus. Lorsque ces résultats sont soumis aux acteurs des CPMS, ces derniers ne les considèrent pas comme négatifs. Pour eux, le taux de réussite n'est pas si mauvais étant donné que ce sont des élèves qui, « à la base ont des difficultés ». Sait-on ce qu'ils seraient devenus s'ils avaient été promus ? La question est souvent posée et, dans le même temps, le décret qui aboutit à la limitation des décisions de maintien est désapprouvé.

Figure 6 - Parcours scolaire des élèves de 3e maternelle en 2004-2005 selon qu'ils ont été maintenus ou non.



COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTES DE 3M ET 1P SUR LES PRATIQUES DE MAINTIEN

Selon les acteurs des CPMS, le maintien d'un élève s'inscrit dans la transition délicate entre les niveaux maternel et primaire de l'enseignement. Dans ce cadre, les attentes que l'enseignante de 1P nourrit à l'égard de sa collègue de 3M semblent jouer un rôle important par rapport aux décisions de maintien. Les équipes des CPMS parlent de « pression » ressentie par les enseignantes de 3M, ce qui les pousse à concevoir la dernière année préscolaire comme une « pré-première » et à considérer qu'un enfant présentant des lacunes importantes ne peut être envoyé au collègue de la classe supérieure. L'enquête par questionnaire confirme ce phénomène, comme le montre le tableau 7 :

Tableau 7. Taux de maintien chez les enseignantes qui affirment collaborer avec des collègues de 1^{re} année primaire

Est-ce que vous collaborez avec des enseignantes de 1 ^{re} primaire ?	% d'enseignantes qui, durant les trois années concernées,			P
	n'ont pas maintenu d'élèves	ont maintenu des élèves	Σ	
Oui (52%)	37%	63%	100%	.0002
Non (48%)	51%	49%	100%	

Parmi les 52% d'enseignantes de 3M qui disent collaborer avec les enseignantes de 1P, 63% ont maintenu des élèves au cours des 3 dernières années. Elles ne sont par contre que 49% à avoir maintenu des élèves parmi celles qui disent ne pas collaborer.

Pour expliquer ces résultats, on peut se tourner vers les attentes mutuelles entre collègues, ou plus précisément, les représentations que s'en fait l'enseignante de 3M. Comme l'explique Crahay (1996) à propos du doublement, « *au moment de décider de la réussite ou de l'échec des élèves, l'enseignant est confronté à un dilemme [...] : faire échouer un élève dont le niveau de performance est à la limite de ce qu'il croit devoir être exigé, c'est courir le risque d'interrompre inutilement la scolarité d'un élève, mais cette erreur possible, l'enseignant sait qu'il est fort peu probable qu'on la lui reproche. En revanche, laisser réussir ce même élève, c'est prendre le risque qu'il se montre incapable de suivre l'enseignement du collègue du niveau supérieur ; et là, la probabilité des reproches venant de collègues est bien plus élevée.* » (p. 102). Le tableau 8 fournit quelques résultats par rapport à ces attentes mutuelles.

Tableau 8. Attentes mutuelles des enseignantes de 3^e maternelle et de 1^{re} primaire

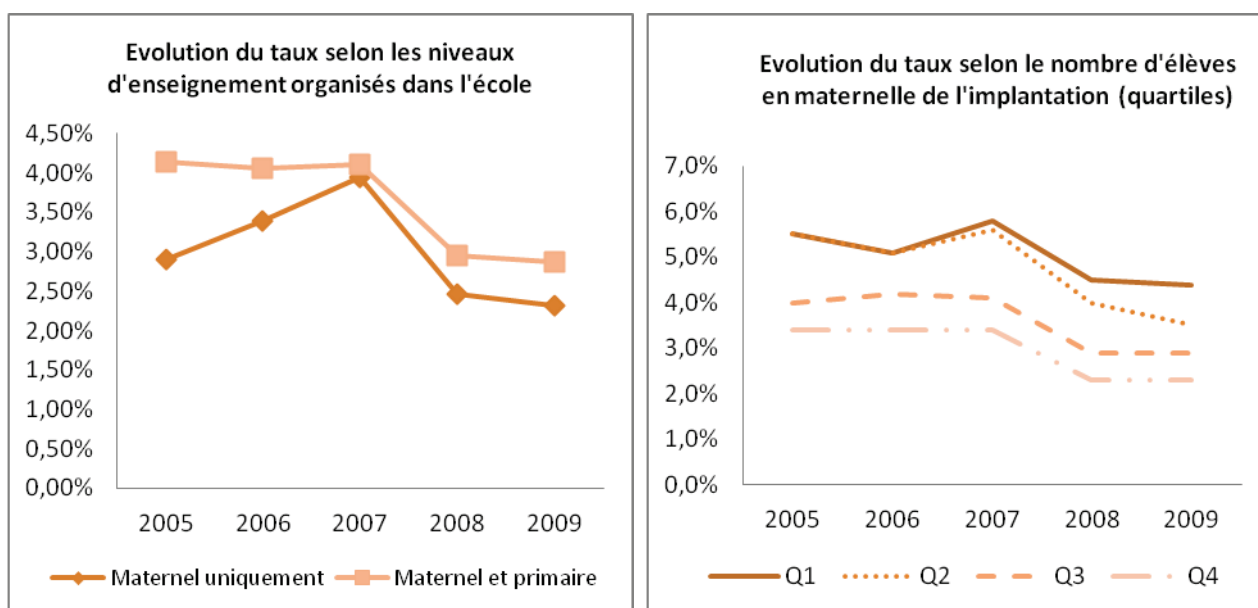
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Maternel : Vis-à-vis du collègue qui recevra ma classe l'année suivante, je n'ai pas le droit de laisser entrer en 1 ^{re} primaire un élève qui présente des lacunes importantes				
Tous	9%	24%	44%	23%

Enseignent dans implantation <u>sans</u> maintenus	8%	27%	45%	20%
Enseignent dans implantation <u>avec</u> maintenus	10%	22%	43%	24%
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Primaire : J'attends de l'institutrice de 3^e maternelle qu'elle ne laisse pas entrer en 1^{re} primaire un élève qui présente des difficultés importantes				
Tous	4%	17%	46%	33%
Enseignent dans implantation <u>sans</u> maintenus	4%	22%	42%	31%
Enseignent dans implantation <u>avec</u> maintenus	4%	12%	49%	34%

Les enseignantes de 3M se sentent tenues de ne pas laisser passer un élève en difficulté, tout comme les enseignantes de 1P disent attendre de leurs collègues qu'elles ne laissent pas entrer en 1P un enfant non prêt à recevoir leur enseignement. C'est sans doute ce qui explique qu'il y a plus d'enseignantes qui maintiennent parmi celles qui collaborent avec la collègue de 1P qui accueillera leurs élèves l'année suivante. La pratique du maintien est d'ailleurs aussi plus fréquente parmi les enseignantes qui passent plus de temps à faire de la pré-écriture, par exemple au détriment de la musique.

Cette importance des attentes mutuelles renvoie au constat réalisé au départ de l'analyse des bases de données selon lequel les implantations qui n'organisent que de l'enseignement maternel affichent des taux de maintien plus faibles (figure 7). C'est aussi le cas des implantations qui comptent le plus d'élèves en maternelle (figure 8).

Figure 7 & 8 - Evolution du taux de maintien entre 2004-2005 et 2008-2009 selon les caractéristiques des écoles – implantations



Peut-on modifier les perceptions des enseignantes à propos du maintien ?

Les résultats qui viennent d'être décrits soulignent la nécessité d'envisager des actions pour réduire les décisions de maintien. Ils incitent également à considérer que, aussi bien chez les enseignantes qui maintiennent que chez celles qui ne maintiennent pas, un changement des représentations relatives à la répétition d'une année et à son efficacité serait plus que souhaitable. Si certaines ne maintiennent pas parce qu'elles n'en ont pas l'occasion ou parce qu'elles préfèrent en quelque sorte « reporter » la décision, une sensibilisation à la problématique du maintien et du redoublement paraît en ce qui les concerne tout aussi pertinente.

Comme l'avait déjà remarqué le chercheur américain Sakowicz (1996), parmi les grands thèmes traités par les sciences de l'éducation, le redoublement est sans aucun doute l'exemple le plus clair d'une pratique à propos de laquelle les résultats scientifiques, aussi rigoureux et convergents soient-ils, s'avèrent pourtant impuissants à modifier les opinions des enseignants.

Quand on interroge des enseignants sur ce qui est à l'origine de leurs opinions ou de leurs pratiques en termes de redoublement, on observe que ces opinions et pratiques sont rarement fondées sur une connaissance des recherches, et ne se modifient, en général, qu'à la suite d'une expérience personnelle ou d'échanges avec un collègue (Kagan, 1992).

Le cas des États-Unis devrait faire réfléchir quiconque serait tenté de penser qu'une réforme de la formation initiale ou un programme de sensibilisation bien conçu pourraient venir à bout de la « culture de l'échec » qui a si bien persuadé nos enseignantes maternelles du bien fondé du maintien.

DÉMONSTRATION PAR L'ABSURDE : L'EXEMPLE AMÉRICAIN

Notons d'abord qu'il s'agit du pays où les études sur l'« *early grade-repeating* » sont les plus anciennes (les premières datent des années '20), les plus nombreuses et les plus largement diffusées. C'est aussi un pays où, suite aux constats sans ambiguïté issus de ces recherches, les autorités de la plupart des États ont favorisé pendant des décennies la promotion automatique dans l'enseignement obligatoire. C'est enfin un pays où il est *requis par la loi* que les politiques dans le domaine de l'éducation s'inspirent autant que possible de pratiques et d'innovations « *evidence-based* » (c'est-à-dire validées par des études rigoureuses ayant démontré leur impact positif sur les élèves).

Une enquête du *National Center for Educational Statistics* montrait pourtant, dès 1993, que seules 27% des institutrices des écoles maternelles publiques du pays estimaient, à la fin de l'année scolaire, que tous les élèves de leur classe étaient prêts pour l'entrée en 1^{re} année primaire. Près de la moitié indiquaient que lorsqu'un enfant ne leur semblait pas prêt pour l'école primaire, elles conseillaient aux parents de le faire attendre un an avant de l'y inscrire. Une institutrice maternelle sur cinq estimait normal de donner chaque jour à ses élèves du travail à faire à la maison et une sur deux estimait que les parents devraient réserver du temps chaque jour pour encadrer leur enfant pour les devoirs à domicile (69% dans les écoles accueillant une majorité d'élèves défavorisés).

De telles données, comme bien d'autres, témoignent du puissant retour en force, au tournant des années '90, d'un courant d'opinion opposé à la promotion automatique, jugée trop laxiste et désastreuse pour le devenir des élèves en difficulté. Ce retour en arrière semble avoir été involontairement accentué par le dispositif *No Child Left Behind*, lancé en 2001 dans le but de favoriser une école de la réussite par des politiques de responsabilisation des écoles (*accountability*). En conditionnant l'attribution de crédits fédéraux destinés aux établissements scolaires aux progrès observés chez les élèves à travers des évaluations standardisées, ce programme (pourtant positif à de nombreux égards) a entraîné un accroissement des exigences en termes de « *readiness* »⁶ dans les classes maternelles, l'adoption de standards de résultats plus sévères, l'abandon de la promotion automatique dans un nombre croissant de districts et une très nette tendance à la hausse des taux de redoublement tant dans l'enseignement maternel que primaire.

OÙ L'ON VOIT QUE C'EST L'OPINION QUI INFLUENCE LA RECHERCHE, ET NON LE CONTRAIRE

Les résultats des recherches américaines récentes évoquées au début de cet article à propos de la nocivité du maintien en maternelle et du redoublement au primaire ne paraissent pas avoir entamé la détermination des autorités locales et des praticiens dans les districts qui ont abandonné la promotion automatique et qui demeurent farouchement opposés à son retour. Pour se convaincre de la puissance des résistances que rencontrent les chercheurs quand, en matière de redoublement, leurs résultats vont à l'encontre de ce qui semble être le « sens commun », on peut lire l'historique peu charitable que Russo (2004) a consacré aux avatars du programme d'abolition de la « social promotion », mis en œuvre à Chicago depuis 1993, et jamais abandonné malgré son coût élevé et les conclusions globalement négatives des multiples études dont il a fait l'objet.

Les initiatives visant à sensibiliser individuellement des enseignantes en les informant sur l'existence de ces recherches et sur leurs résultats ne paraissent pas rencontrer plus de succès. Lors d'une série d'expériences menées tout récemment dans divers districts scolaires de Virginie (Pettay, 2010 ; Terry, 2011 et Gilmore-Hook, 2011), des groupes d'institutrices enseignant à l'école maternelle et dans les classes des trois premières années primaires ont été priées de donner leur avis sur l'utilité de faire répéter l'année aux élèves qui ne maîtrisent pas les compétences attendues à la fin d'une année scolaire. Elles devaient pour cela compléter un questionnaire avant et après avoir lu un article et/ou regardé une vidéo de vulgarisation sur les résultats de plusieurs études montrant les effets nocifs du redoublement sur l'image de soi des élèves, sur leurs apprentissages en mathématiques et en lecture, et sur l'évolution à long terme de leur scolarité. Dans un des districts, aucun changement d'opinion significatif n'est observé; les modifications sont faibles dans l'autre ; dans le troisième cas, les quelques modifications significatives enregistrées par le questionnaire sont démenties par les commentaires spontanés qu'y ont ajouté les répondantes. En particulier, les enseignantes gardent intacte leur confiance que l'année supplémentaire aidera l'élève à surmonter ses difficultés et que son image de soi ne sera pas affectée.

En conclusion, nous retiendrons qu'il est vain d'attendre un changement des attitudes des enseignants qui vienne de la simple diffusion et présentation de résultats de recherche. Une voie à suivre - et qui l'est d'ailleurs par nos collègues de l'ULB (Bouko, Khan, Rey, Vanlint & Vanlint, 2011) -

⁶ « *Readiness* » désigne le fait d'être prêt.

est le travail en partenariat étroit avec les équipes éducatives sur le terrain en vue d'amorcer un nouveau regard, de faire adopter une nouvelle posture. Si on ne peut guère escompter un changement d'attitudes et encore moins un changement de pratiques par cette voie « descendante », la voie qui consiste à questionner et enrichir les pratiques et ainsi susciter un changement d'attitudes semble davantage prometteuse.

Références bibliographiques

- Allensworth, E. (2004). *Ending social promotion. Dropout rates in Chicago after implementation of the eighth grade promotion gate*. Consortium of Chicago Schools Research.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Dauber, S. (1994). *On the success of failure: a reassessment of grade retention in the primary grades*. New York: Cambridge University Press.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teacher College Record*, 103, 760-822.
- Allensworth, E. (2004). *Ending social promotion. Dropout rates in Chicago after implementation of the eighth grade promotion gate*. Consortium of Chicago Schools Research.
- Bouko, Ch., Kahn, S., Rey, A., Vanlint, A., & Valint, S. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en troisième maternelle de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif et la Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles (rapport intermédiaire 2^e année).
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France
- Brophy, J. (2006). Grade repetition. Education policy Series Vol. 6. *International Academy of Education. International Institute for Educational Planning*.
- Burkam, D.T., LoGerfo, L., Ready, D., & Lee, V.E. (2007). The differential effects of repeating kindergarten. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 12(2), 103-136.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dong, Y. (2010). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review*, 54, 219-236.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'harmattan.
- Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Gary-Bobo, R., & Robin, J.M. (2011). *La querelle des redoublements : analyse économique et problèmes statistiques* (sous presse).
- Gilmore-Hook, T. (2011). *Teacher beliefs regarding grade retention in an urban elementary school*. Marshall University Huntington, WV.
- Grisay, A. (2001). *Évaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de*

- groupes naturels entraîne des artefacts. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège*, 7-8.
- Hong, G. & Raudenbush, S.W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 27-3, 205-224.
- Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2004). "Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226-244.
- Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 33-58.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Leinhardt, G. (1980). Transition rooms: Promoting maturation or reducing education? *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 53-61.
- Ou, S.R., & Reynolds, A.J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 118-139.
- Pettay, B.L. (2010). *Grade Retention as Perceived by Kindergarten through Third Grade Teachers*. Marshall University Huntington, WV.
- Pinard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Terry, S.E. (2011). *Teacher beliefs regarding grade retention in a rural school*. Marshall University Huntington, WV.
- Russo, A. (2004). Retaining retention: how Chicago changed —but ultimately saved—its controversial program to end social promotion. In A. Russo (Ed.). *School Reform in Chicago: Lessons in Policy and Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sakowicz, A.B. (1996). *The effect of retention, in grade one, on the slow reader*. New Jersey: Kean College. Education. FindArticles.com.
- Shepard, L.A., & Smith, M.L. (Eds.) (1989). *Flunking grades: Research and policies on retention*. London: The Falmer Press. (See chapter by C.T. Holmes, pp. 16-33.)
- Shepard, L.A., Smith, M.L., & Marion, S. (1994). Failed evidence on grade retention. *Psychology in the Schools*, 33, 251-261.
- Witmer, S.M., Hoffman, L.M., & Nottis, K.E. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: how do we know what they know?, *Education*, 125(2), 173-193.