



Conférence de consensus

Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?

Extraits du futur rapport détaillé « Le redoublement : une aide à la réussite scolaire ? » (publication Cnesco automne 2014)

Conférence de presse de rentrée du Cnesco

Judi 28 août 2014 à 15h au Collège Louise Michel (Paris)

CONTACTS

Nathalie Mons
Présidente du Cnesco, professeure de sociologie à
l'Université de Cergy-Pontoise

PRESSE

Amandine Blanchard-Schneider
Chargée de communication et de partenariats
Cnesco 31-35 rue de la Fédération 75 015 Paris
Tél. 01 55 55 77 11
Port. 06 03 08 89 44
amandine.blanchard-schneider@education.gouv.fr

Pour plus d'informations :

cnesco.fr

Rejoignez-nous :



Sommaire :

Sommaire :	2
Le redoublement : une aide à la réussite scolaire ?	4
Partie 1. L'organisation d'une conférence de consensus	5
I. Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?	5
II. Quel est le processus d'une conférence de consensus ?	5
Partie 2. Pourquoi une conférence de consensus scientifique sur le redoublement ?	8
I. En recul, le taux de redoublement en France reste cependant l'un des plus élevés de l'OCDE.	8
A. Une pratique pédagogique massive qui présente des visages multiples	8
B. Le redoublement : une pratique en forte régression depuis 10 ans	11
C. Un profil de redoublant en évolution	13
D. Une réglementation du redoublement peu contraignante en France	16
II. La recherche sur les effets du redoublement : des résultats récents affinés	18
A. Un consensus de longue date autour de l'inefficacité du redoublement	18
B. Un renouvellement de la recherche sur le redoublement depuis 2000	20
C. Les effets du redoublement sur les parcours scolaires et l'insertion dans la vie active	22
III. Le coût élevé du redoublement	24
IV. Les usages et les représentations sociales du redoublement chez les enseignants et les parents	25
V. Les alternatives au redoublement dans l'OCDE	28
A. Le rattrapage de fin d'année	28
B. La promotion conditionnelle	28
C. Les écoles d'été	28
D. Classe multi-âges et looping	29
E. Les interventions dès la maternelle pour limiter le redoublement au primaire	29
F. La prévention de l'échec scolaire : suivi individualisé et apprentissage coopératif	29
VI. Conclusion	30
Références	31

Le redoublement : une aide à la réussite scolaire ?

Le Cnesco, en partenariat avec l'IFÉ/ENS DE LYON organise sa première conférence de consensus scientifique sur le redoublement.

Très débattue dans les salles de classe et l'opinion publique, cette pratique a généré une littérature scientifique abondante depuis plusieurs décennies qui s'est renouvelée récemment. Massivement mis en œuvre dans le système français, le redoublement a profondément évolué depuis les dix dernières années.

La conférence de consensus scientifique s'inscrit dans une durée d'un an. Sa première étape publique débute dès septembre 2014. Dans toute la France, plus d'une centaine d'établissements scolaires sont mobilisés pour élaborer les questions que les praticiens souhaitent poser au panel de scientifiques qui sera réuni lors des deux journées de séances publiques de la conférence en janvier 2015. Pour alimenter la réflexion, le Cnesco a mené une première enquête sur le redoublement dont il publie ici certains éléments saillants. Le phénomène du redoublement a été réanalysé avec des données statistiques récentes qui seront encore complétées durant toute la durée de la conférence de consensus scientifique. Des panels qualitatifs d'acteurs de l'éducation dans le primaire, au collège et au lycée ont été organisés pour analyser les pratiques actuelles dans les établissements scolaires.

Ce document présente l'organisation de la conférence de consensus sur le redoublement (ses objectifs, son organisation, son planning (partie 1)) ainsi que les premiers éléments d'un bilan réactualisé sur le redoublement en France et l'étranger (partie 2). Le Cnesco continuera pendant toute la durée de la conférence de consensus à analyser le phénomène du redoublement en France et ses évolutions les plus récentes.

Partie 1. L'organisation d'une conférence de consensus

Outil de dialogue entre le monde de la recherche, les praticiens de l'éducation et le grand public, une conférence de consensus s'inscrit dans la durée et s'organise autour de quatre principales étapes que nous présentons ici.

I. Qu'est-ce qu'une conférence de consensus ?

Une conférence de consensus vise à faire le lien entre les préoccupations et les questions des praticiens et du grand public, d'un côté, et les productions scientifiques, de l'autre, dans un objectif de réflexion et d'évolution des pratiques des acteurs de terrain. Elle se concrétise, au final, par des conclusions écrites par un jury d'acteurs de terrain après qu'il ait auditionné des experts. C'est un outil majeur et efficace de dialogue entre le monde de la recherche et les acteurs de terrain.

Une conférence de consensus, telle qu'elle est conçue par le Cnesco et l'IFÉ/ENS DE LYON, **permet l'accès des praticiens aux données scientifiques et un échange entre les chercheurs et les praticiens. En outre, elle est un levier du changement du système éducatif français, non seulement par l'effet de la séance publique, mais également par les travaux qui l'accompagnent en amont et en aval** : la consultation des acteurs de la communauté éducative pendant la préparation et à l'issue de la conférence, la rencontre des décideurs politiques, et des chercheurs en vue de la rédaction des recommandations du jury et des constats présentés...

II. Quel est le processus d'une conférence de consensus ?

Une conférence de consensus dure en moyenne un an. Elle est constituée de quatre étapes.

Phase 1. L'exploration de la thématique

La phase exploratoire débute, au sein du Cnesco et de l'IFÉ/ENS DE LYON, par une **analyse de la littérature scientifique** qui permet de vérifier que la thématique de la conférence de consensus a donné lieu à une littérature abondante qui éclairera les acteurs du monde scolaire sur des bases étayées par des résultats scientifiques. **Des entretiens avec des acteurs de terrain sont aussi conduits pour mieux comprendre les préoccupations et les nouvelles pratiques qui sont en lien avec la thématique.** Des analyses scientifiques sont menées pour mieux cerner les phénomènes étudiés.

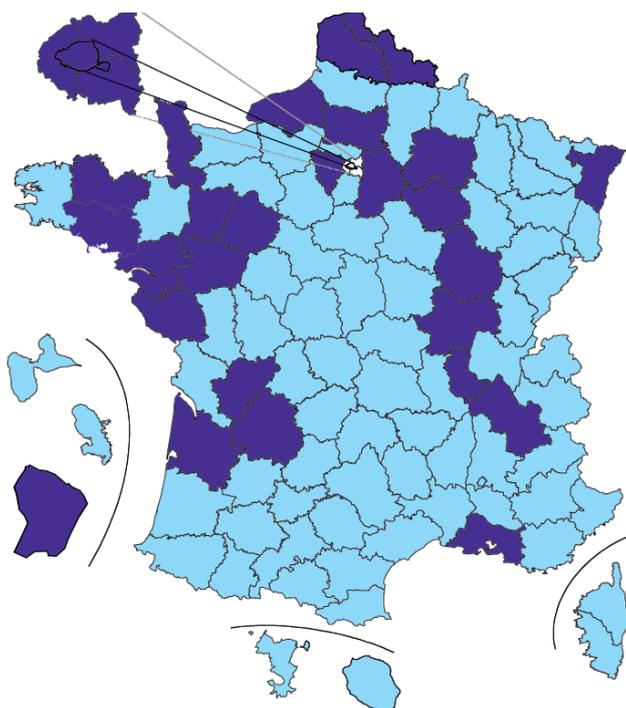
Phase 2. Le questionnement

Après ce temps exploratoire, la conférence de consensus scientifique s'ouvre aux acteurs de l'éducation. **Un réseau d'établissements scolaires partenaires de la conférence de consensus est sollicité pour formuler les questions qui seront posées aux scientifiques durant les séances publiques de la conférence de consensus.**

Ainsi, pour la conférence de consensus sur le redoublement plus d'une centaine d'établissements sont chargés d'élaborer les questions de la conférence (Cf. Figure 1 sur les établissements scolaires partenaires, répertoriés par département). Les questions des praticiens seront ensuite synthétisées sous la forme d'une dizaine d'interrogations larges et transmises à des scientifiques spécialisés dans le domaine de recherche.

Les experts appartiennent à des disciplines variées et exposent des conclusions scientifiques qui peuvent ne pas être convergentes. Ils rédigent leurs réponses par écrit et les communiquent en séance publique.

Figure 1. Carte des établissements scolaires partenaires de la conférence de consensus sur le redoublement, classés par département, au 27/08/2014



Phase 3. Les séances publiques

Les analyses scientifiques sont examinées par un jury d'acteurs de terrain choisis afin de représenter la diversité des parties prenantes liées à la thématique de la conférence de consensus (enseignants, personnels de direction, inspection, vie scolaire, administratifs, parents,...).

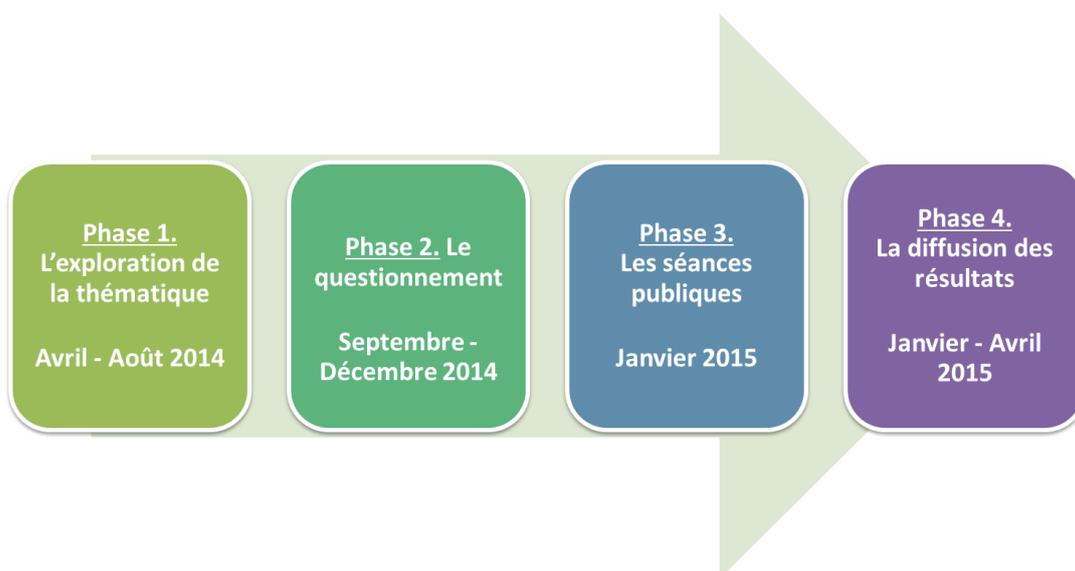
Au terme des discussions, des analyses critiques sur la littérature scientifique et des échanges entre participants, le jury rédige un ensemble de recommandations qui sont rendues publiques à l'issue de la conférence de consensus.

Phase 4. La diffusion des résultats aux acteurs de terrain

Pour être efficace, la conférence de consensus doit se finaliser par un travail de diffusion auprès des acteurs de la communauté éducative nationaux et locaux, ainsi que du grand public. Pour ce faire, elle emprunte plusieurs canaux adaptés aux publics visés : formation continue des futurs enseignants dans les ESPE, information des cadres de l'Éducation nationale à l'ESEN, des forums en région pour dialoguer avec les parents,...

Le planning ci-après détaille les quatre grandes étapes de la conférence de consensus sur le redoublement. Le temps fort des séances publiques et des recommandations aura ainsi lieu mi-janvier 2015.

Figure 2. Planning de la conférence de consensus scientifique sur le redoublement



En conclusion, il s'agit de construire, grâce à l'apport de ressources scientifiques, un processus de réflexion collective autour d'une thématique spécifique qui questionne les acteurs de terrain (professionnels de l'éducation mais aussi parents et élèves). Une telle conférence de consensus qui s'était déjà tenue en 2003 autour de la lecture, avait remarquablement fonctionné. L'IFÉ/ENS DE LYON a aussi développé des conférences de consensus autour de la formation des enseignants, selon un modèle plus contraint dans la durée.

Partie 2. Pourquoi une conférence de consensus scientifique sur le redoublement ?

Les pratiques du redoublement en France sont en pleine mutation. Débattu dans les salles de classe, contesté parfois par les parents, notamment au primaire, ou exigé dans une visée stratégique au collège et au lycée pour éviter des orientations non souhaitées, le redoublement a nettement reculé sur les cinq dernières années, faisant évoluer le profil de l'élève redoublant. Pour autant la France demeure dans le palmarès de tête des pays qui font le plus redoubler leurs élèves, alors que les recherches les plus récentes montrent de nouveau les effets négatifs d'une telle pratique sur les résultats scolaires, la motivation pour les études et – résultat nouveau – l'insertion professionnelle des jeunes adultes.

Après avoir présenté un bilan statistique et réglementaire réactualisé du redoublement en France et dans les pays de l'OCDE, ainsi que les résultats des dernières recherches sur les effets de cette pratique pédagogique, nous mettons en évidence les politiques alternatives qui ont été développées à l'étranger.

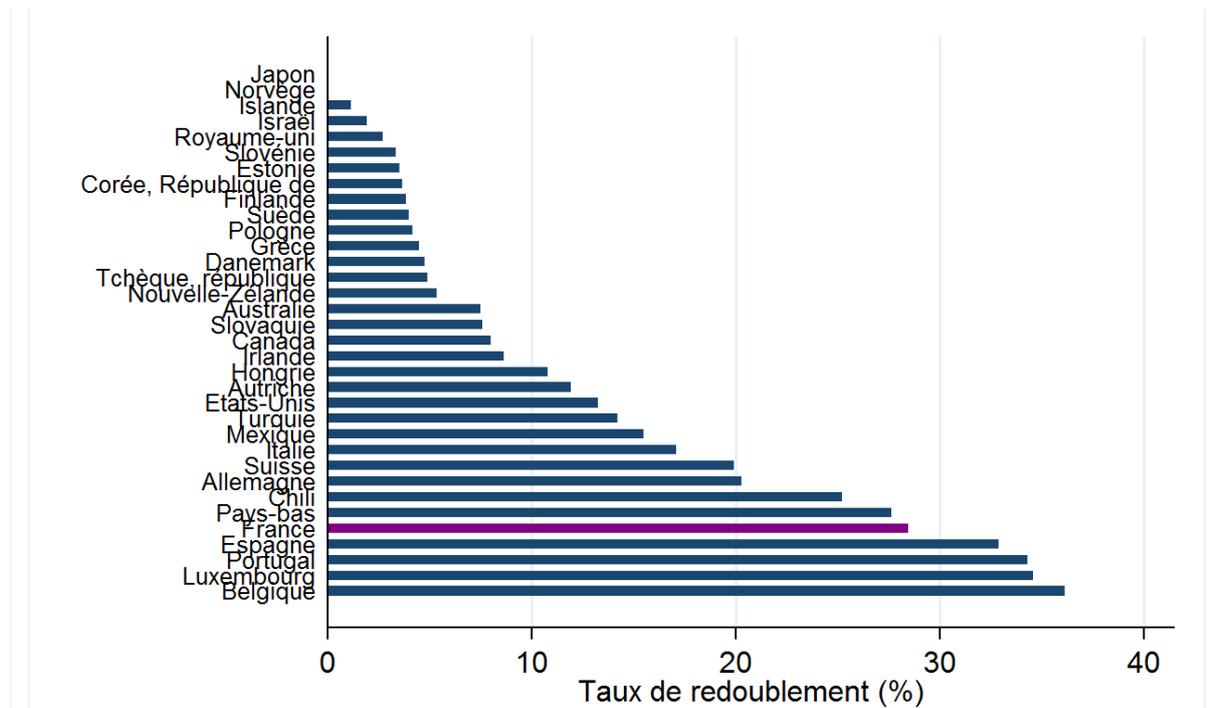
I. En recul, le taux de redoublement en France reste cependant l'un des plus élevés de l'OCDE

Cette section présente un bilan actualisé du redoublement en France à partir des données statistiques disponibles les plus récentes et notamment l'enquête PISA 2012.

A. Une pratique pédagogique massive qui présente des visages multiples

En 2012, 28 % des élèves Français âgés de 15 ans déclarent avoir déjà redoublé. Cette contre-performance place la France au 5^{ème} rang des pays qui font le plus redoubler leurs élèves (OCDE, PISA 2012). Seuls l'Espagne, le Portugal, le Luxembourg et la Belgique francophone présentent des taux de redoublement plus élevés (Figure 3).

Figure 3 : Taux d'élèves ayant déjà redoublé à 15 ans en 2012 (enquête 2012)



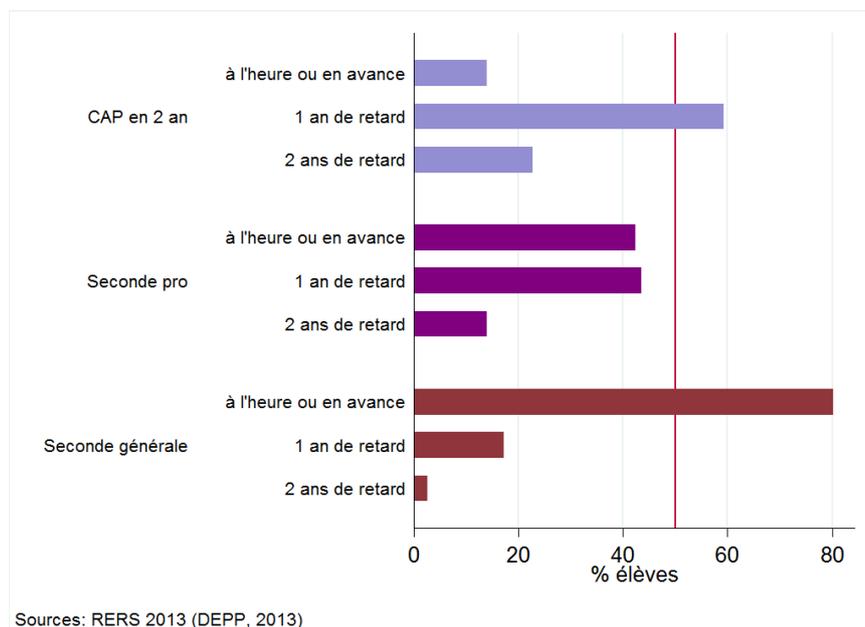
Source enquête Pisa 2012, calculs du Cnesco

A l'opposé, dans plus d'un tiers des pays de l'OCDE moins de 5 % des élèves ont redoublé à 15 ans (Royaume-Uni, Corée, Finlande, Suède, Danemark...). Certains pays, comme le Japon, la Norvège ou l'Islande pratiquent la promotion automatique, c'est-à-dire qu'ils ont interdit cette pratique pédagogique. L'ensemble de ces pays ont mis en place un suivi plus individualisé des élèves et ont développé des alternatives au redoublement (cf. section sur les alternatives au redoublement à l'étranger).

La contre-performance française en matière de redoublement cache, de plus, de très fortes disparités entre les voies au niveau du lycée.

Ainsi, si en 2^{nde} de lycée général et technologique, seulement 19 % des élèves sont en retard, ils sont 57 % en 2^{nde} professionnelle et 82 % en première année de CAP (Cf. figure 4).

Figure 4 : Taux de retard à l'entrée dans le secondaire supérieur en 2012

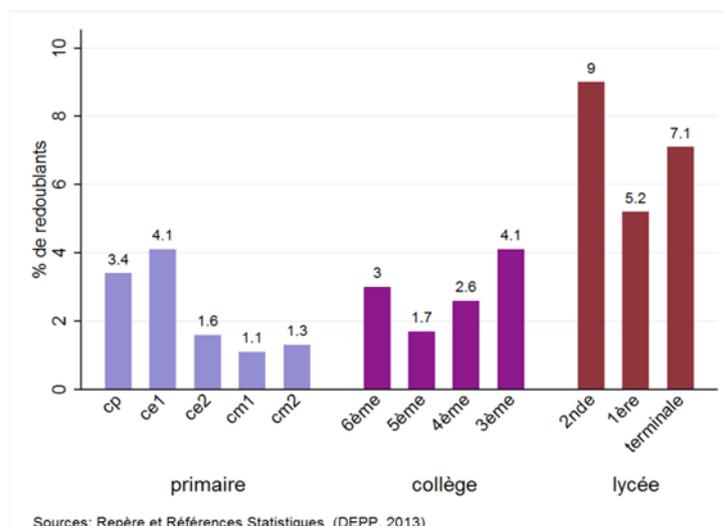


Sources: RERS 2013 (DEPP, 2013)

Le redoublement présente des visages et des motivations multiples : lutte contre les difficultés scolaires mais aussi et surtout stratégies familiales de choix de l'orientation.

Les classes les plus redoublées sont celles de 3^{ème}, 2^{nde} et premières générales et technologiques (Cf. Figure 5). Le redoublement y a massivement une visée de stratégie familiale ; les redoublements sont alors demandés par les parents pour contrer une orientation non désirée.

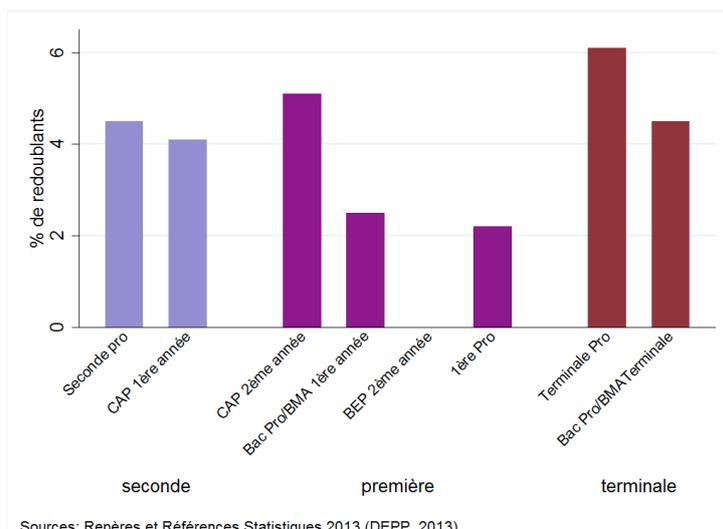
Figure 5 : Taux de redoublement par niveau d'enseignement en 2012



L'usage du redoublement comme outil de remédiation scolaire est, lui, plus marqué au primaire, notamment à l'entrée dans les apprentissages premiers. Plus de 7 % des élèves redoublent les classes de CP ou de CE1 malgré les consignes réglementaires conseillant (mais n'interdisant pas) le redoublement au milieu du cycle 2 (grande section de maternelle-CE1, jusqu'au changement à venir de programmes scolaires). Ce redoublement très précoce s'impose comme une spécificité française. Dans l'Union européenne, plus d'un tiers des pays ou communautés régionales interdisent le redoublement au primaire pour l'ensemble du niveau d'enseignement ou pour les toutes premières classes (Eurydice, 2011).

L'enseignement professionnel fait, lui, un faible usage du redoublement (Cf. Figure n°6). Mais ces taux faibles apparents sont à mettre en relation avec les taux d'élèves en retard très élevés dans cette voie mentionnés auparavant et des phénomènes de décrochage plus présents qu'en lycée général et technologique. Les réorientations qui limitent les redoublements sont également importantes.

Figure 6 : Taux de redoublement dans l'enseignement professionnel en 2012

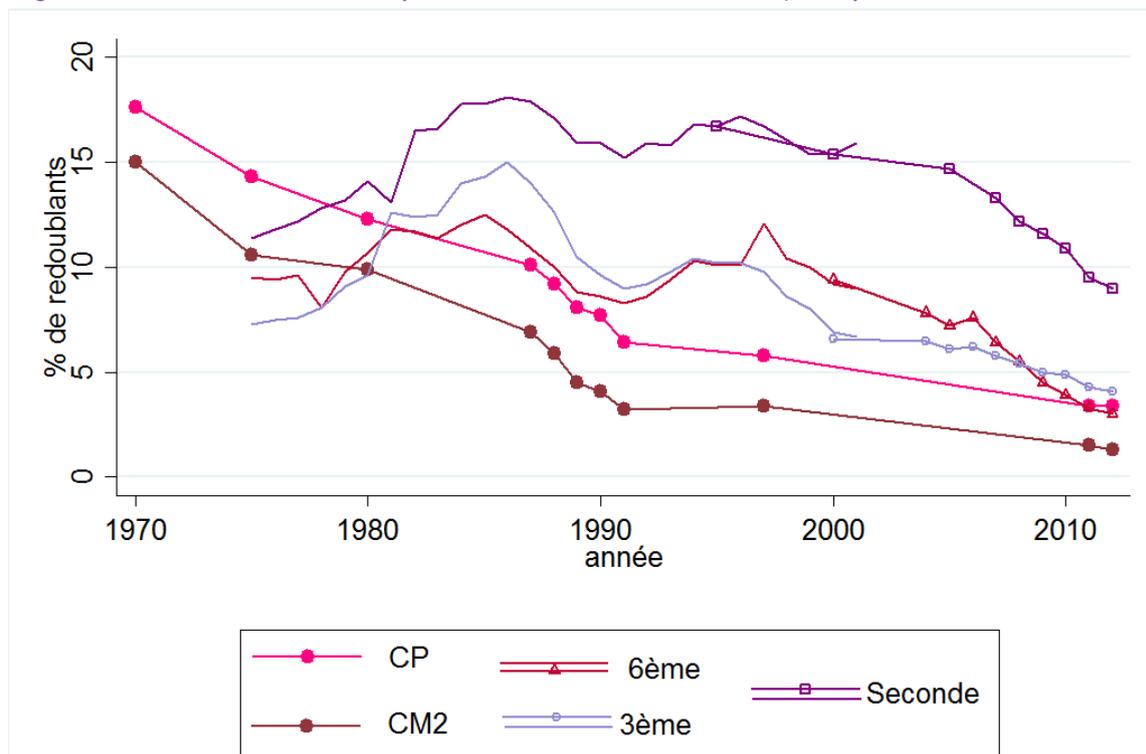


Au total, le nombre d'élèves ayant déjà redoublé en fin de scolarité obligatoire en France est parmi les plus élevés de l'OCDE et semble conduire une majorité de ces derniers à des formations professionnelles.

B. Le redoublement : une pratique en forte régression depuis 10 ans.

Si les taux de redoublement demeurent très élevés en France, en lien avec les difficultés scolaires mais aussi les stratégies familiales, ils ont nettement régressé depuis 30 ans dans tous les niveaux d'enseignement (Cf. Figure 7).

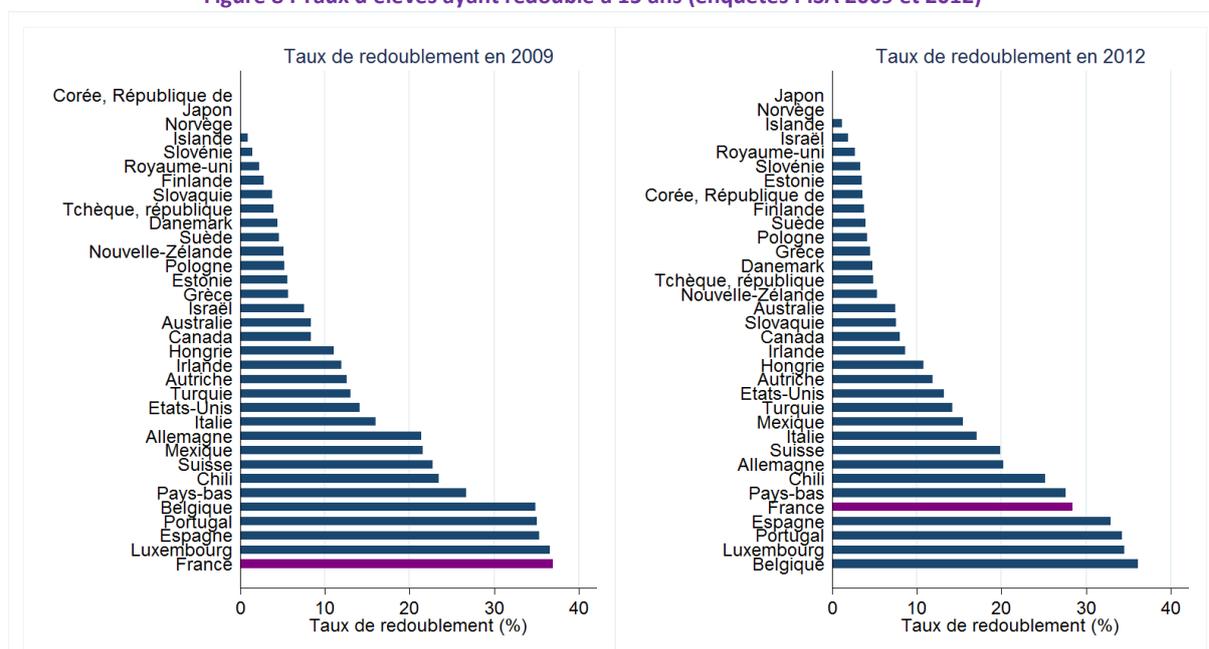
Figure 7 : Taux de redoublement dans plusieurs niveaux clés de 1970 à 2012 (séries présentant des discontinuités)



Le système scolaire Français part de très loin. Dans les années 1970, près d'un élève sur 5 redoublait son CP et 1 élève sur 7 son CM2.

Le recul de cette pratique pédagogique s'est plus encore accéléré depuis le milieu des années 2000. La comparaison des enquêtes PISA montre qu'en 2009, le taux d'élèves ayant au moins redoublé une fois à 15 ans était de 10 points plus élevé qu'en 2012 (Cf. Figure 8). La France était en 2006 en tête du palmarès du redoublement dans les pays de l'OCDE. Entre PISA 2009 et 2012, la France enregistre la meilleure performance des pays de l'OCDE en termes de recul du redoublement dans les pays de l'OCDE, juste derrière le Mexique. C'est principalement le redoublement que l'on peut qualifier de stratégique dans les classes de 3^{ème} et de seconde de lycée général et technologique qui a régressé. Le recul est moins net dans les classes du primaire sur la période toute récente (Cf. Figure 7).

Figure 8 : Taux d'élèves ayant redoublé à 15 ans (enquêtes PISA 2009 et 2012)



Sources : enquêtes PISA 2009 et 2012, calculs du Cnesco

C. Un profil de redoublant en évolution

Le nombre de redoublants ayant largement régressé sur les 10 dernières années, l'hypothèse peut être posée d'une évolution du profil de ces élèves. Pour répondre à cette question nous exploitons les enquêtes PISA 2003-2012 qui nous renseignent, à près de 10 ans d'intervalle, sur quelques caractéristiques¹ des élèves français âgés de 15 ans déclarant avoir déjà redoublé. Les résultats sont présentés dans le tableau 1.

Cette analyse montre que les redoublants sont marqués par un ensemble de caractéristiques dont certaines évoluent dans le temps.

En 2012, **le genre** détermine significativement la probabilité d'avoir redoublé mais cette influence a largement diminué depuis 2003. Ainsi, à caractéristiques données, **être un garçon augmente la probabilité d'avoir redoublé de 48 %**. Ce taux était de 83 % en 2003.

La **structure familiale** détermine également la probabilité d'avoir redoublé. Vivre dans une famille monoparentale est associé à une probabilité d'avoir déjà redoublé 37 % plus élevée qu'une celle d'un enfant vivant avec ses deux parents, *toutes choses égales par ailleurs*. Vivre avec ses deux parents plutôt qu'avec un seul parent est toutefois moins important en 2012 qu'il ne l'était en 2003.

Le niveau d'éducation des parents est un élément déterminant de la probabilité d'avoir redoublé. Plus les parents sont éduqués, plus les chances d'avoir redoublé à 15 ans sont faibles. En 2012, l'éducation de la mère est plus déterminante que celle du père, en particulier dans les niveaux d'éducation élevés. Ainsi, avoir une mère diplômée du supérieur en 2012 divise la probabilité d'avoir redoublé par presque 3 par rapport à une mère ayant au plus un niveau collège, toutes choses égales par ailleurs. En 2003, l'éducation du père avait une influence plus forte sur la probabilité de redoubler. On interprète ce résultat comme le fruit de l'augmentation importante du niveau d'éducation des femmes dans la décennie 1990 qui sont les mères des élèves de 15 ans en 2009 et 2012.

Plus un enfant est né tard dans l'année, plus il a de chances d'avoir redoublé. Cet élément a été maintes fois analysé et décrit dans divers champs de recherche (sciences de l'éducation, sociologie, économie,...). On retiendra que les enseignants du primaire retiennent plus facilement les élèves nés en fin d'année car ils sont souvent moins matures et qu'une année de plus est supposée leur permettre de rattraper ces retards. Les paramètres estimés indiquent une influence plus importante du trimestre de naissance en 2012 qu'en 2009 ou 2003. Cela peut vouloir dire que les arguments *maturationalistes* ont été plus déterminants dans les redoublements récents.

¹ En observant les élèves à l'âge de 15 ans dans les enquêtes PISA, le redoublement est en réalité un fait passé. Estimer la probabilité d'avoir redoublé à partir de caractéristiques postérieures risque d'amener des résultats biaisés en raison de relations de causalités inversées. C'est pourquoi nous sommes contraint d'utiliser des caractéristiques qui ne varient pas (ou peu dans le temps). Trois variables peuvent toutefois avoir varié : les statuts professionnels des parents et la composition familiale. Nous pensons toutefois que si la composition familiale a changé après le redoublement, d'une part ce dernier n'en est pas la cause, d'autre part il a pu être au contraire causé par les relations parentales probablement déjà altérées. De même, Les changements de statuts professionnels ne sont probablement pas causés par le redoublement mais ils capturent des caractéristiques inobservables *d'employabilité* des parents que l'éducation ne capture pas.

La durée de la scolarisation en maternelle joue un rôle déterminant dans le redoublement puisque, à caractéristiques données, un élève qui est allé *au plus une année*² en maternelle a deux fois plus de chances de redoubler. L'influence de ce facteur était légèrement moins élevée en 2003.

À caractéristiques données, la nationalité³ de l'élève ou de sa famille n'a aucune influence sur la probabilité d'avoir redoublé en 2012, contrairement à 2003 où parler une langue autre que le français à la maison augmentait la probabilité d'avoir redoublé de 80%, toutes choses égales par ailleurs.

Enfin, les conditions économiques, appréhendées par le **statut d'emploi des parents (temps plein, temps partiel, chômage), impactent désormais fortement le redoublement en 2012, ce qui n'était pas le cas en 2003**. Ainsi, un élève dont le père est au chômage ou travaille à temps partiel, a en 2012, deux fois plus de chance d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps plein. Un élève dont la mère est au chômage a 58% plus de chance d'avoir déjà redoublé qu'un élève dont la mère travaille à temps plein⁴.

Ces résultats reflètent certainement **l'impact de la crise économique perdurant depuis la fin des années 2000**.

Ainsi, les caractéristiques des élèves redoublants ont évolué de façon significative depuis dix ans. Alors que le genre, les caractéristiques familiales et la langue parlée à la maison sont aujourd'hui moins déterminants, les caractéristiques des parents prédisent davantage la probabilité de redoublement. En particulier, l'éducation de la mère joue aujourd'hui un rôle fondamental. La crise économique semble également avoir impacté les performances des élèves puisque le statut professionnel des parents, qui était jusqu'alors indépendant du redoublement, impacte massivement la probabilité de redoubler. Enfin, la durée de la scolarisation à l'école maternelle semble également jouer un rôle plus important en 2012 que dans le passé.

La réglementation du redoublement en France que nous étudions dans la partie suivante n'est certainement pas étrangère au recours massif à cette pratique et au poids de certaines caractéristiques sociales et familiales des élèves décrites précédemment.

² Un Odd ratio inférieur à 1 ne s'interprète pas aussi naturellement que lorsqu'il est supérieur à un. Il convient alors de renverser les cotes pour quantifier l'importance de ce facteur. Ainsi, le coefficient associé à « niveau tertiaire supérieur » de la mère vaut 0.605 en 2003. On pourra alors dire qu'avoir une mère ayant au plus un niveau d'éducation « secondaire inférieur » augmente la probabilité d'avoir redoublé de $1-1/605=67\%$, toutes choses égales par ailleurs. Le raisonnement est le même pour la maternelle.

³ Mesurée par le pays de naissance, la langue parlée à la maison et l'origine des parents

⁴ L'interprétation de ces résultats est délicate car le statut d'emploi est observé après le redoublement. Ces coefficients capturent en réalité des caractéristiques d'employabilité latentes des parents qui les conduisent à des emplois à temps partiels, ou plus à risque d'être au chômage.

Tableau 1 : « Probabilités relatives » des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des redoublants d'après les enquêtes PISA 2003-2012

Variable	modalité	(2003)		(2009)		(2012)	
		b	(se)	b	(se)	b	(se)
Genre	Garçon	1.832***	(0.195)	1.606***	(0.152)	1.475***	(0.140)
Maternelle	plus d'1 an	0.613***	(0.101)	0.625**	(0.114)	0.468***	(0.086)
Structure familiale ref: 2 parents	1 parent	1.570***	(0.175)	1.362**	(0.170)	1.353**	(0.173)
	Autre	1.599***	(0.257)	3.912**	(2.369)	2.730**	(1.305)
Emploi de la mère ref: travaille à temps plein	travaille à temps partiel	0.874	(0.118)	1.125	(0.126)	0.881	(0.118)
	ne travaille pas mais cherche	1.086	(0.210)	1.700***	(0.308)	1.587***	(0.257)
	autre (retraité,...)	0.980	(0.123)	1.284**	(0.152)	1.192	(0.159)
Emploi du père ref: travaille à temps plein	travaille à temps partiel	1.626**	(0.358)	2.277***	(0.329)	2.020***	(0.345)
	ne travaille pas mais cherche	1.031	(0.192)	1.539**	(0.319)	2.267***	(0.616)
	autre (retraité,...)	0.859	(0.144)	1.011	(0.194)	0.953	(0.173)
Education de la mère : ref: collègue ou moins (ISCED 2 ou moins)	2ndaire sup. pro et technique	0.750**	(0.101)	0.802*	(0.104)	0.710**	(0.114)
	2ndaire général	0.466***	(0.067)	0.588***	(0.079)	0.522***	(0.093)
	tertiaire court	0.670**	(0.120)	0.544***	(0.079)	0.399***	(0.064)
	tertiaire sup.	0.605***	(0.095)	0.649**	(0.123)	0.365***	(0.067)
Education du père: ref: collègue ou moins (ISCED 2 ou moins)	2ndaire sup. pro et technique	0.858	(0.101)	0.739**	(0.098)	0.922	(0.125)
	2ndaire général	0.570***	(0.083)	0.473***	(0.101)	0.680**	(0.110)
	tertiaire court	0.791	(0.123)	0.514***	(0.081)	0.607***	(0.106)
	tertiaire sup.	0.427***	(0.067)	0.469***	(0.085)	0.620***	(0.091)
Pays de naissance	étranger	1.357	(0.524)	0.943	(0.231)	1.160	(0.387)
Statut d'immigration: ref: natif	2ème génération	0.643*	(0.154)	1.113	(0.295)	1.432	(0.329)
	1ère génération	0.493	(0.250)	1.077	(0.396)	1.145	(0.481)
Langue parlée à la maison	Autre langue	1.791***	(0.376)	1.191	(0.292)	0.894	(0.195)
Trimestre de naissance ref: 1er trimestre	2ème trimestre	1.068	(0.116)	0.929	(0.101)	1.019	(0.148)
	3ème trimestre	1.316**	(0.143)	1.277**	(0.143)	1.372**	(0.175)
	4ème trimestre	1.421***	(0.151)	1.679***	(0.193)	2.038***	(0.233)
	Constante	0.970	(0.249)	0.781	(0.205)	0.710	(0.198)
	Observations	3382		3394		3511	

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Erreurs standards entre parenthèses obtenues après 80 replications (BRR) et un facteur de Fay de 0.5

Sources: Enquêtes PISA 2003, 2009 et 2012, calculs de l'auteur obtenus à partir de régressions logistiques tenant compte de la structure d'échantillonnage de l'enquête par 80 replications pondérées des estimations selon la méthodes des *balances repeated replications* avec un facteur de Fay de 0.5

Lecture : Odds ratios estimant la probabilité qu'un élève français déclare avoir déjà redoublé à l'âge de 15 ans. Les Odds ratios se définissent comme le rapport de la cote d'un évènement (ici le redoublement) arrivant à un groupe d'individus (par exemple les filles) avec celle du même évènement arrivant à un groupe d'individus de référence (les garçons). Ainsi, en maintenant toutes les autres caractéristiques constantes, les chances d'avoir déjà redoublé pour les garçons par rapport aux chances d'avoir redoublé pour une fille en 2003 valent 1.832. En pourcentage, on peut dire que les chances d'avoir redoublé sont 83% (1-1.832) plus élevées que les garçons, toutes choses égales par ailleurs.

D. Une réglementation du redoublement peu contraignante en France

Comparativement aux autres pays de l'Union européenne, la législation française apparaît à la fois peu contraignante et, sur de nombreux points, peu précise (Eurydice, 2011).

Ainsi, le redoublement est autorisé en France à tous les niveaux d'enseignement, malgré des politiques timides de limitation des redoublements initiées dès les années 1980, fondées sur la limitation du nombre de redoublements (Cf. encadré sur la législation du redoublement en France).

A l'opposé, certains pays européens pratiquent la promotion automatique. Ils ne sont pas majoritaires. Cependant, dans le primaire, un tiers d'entre eux a interdit cette pratique pédagogique au moins dans les premières années du primaire (Norvège, Islande, Allemagne, Pologne,...).

Par ailleurs, en France, les critères du redoublement apparaissent peu définis, particulièrement dans le second degré, au regard des pratiques dans les pays européens. Ainsi, en France, le redoublement est fondé sur une appréciation générale des performances scolaires des élèves alors que majoritairement dans les pays de l'Union européenne, des critères très précis, notamment en termes de notation, sont imposés aux écoles. Moins de 25 % des pays de la communauté européenne fondent le redoublement, comme la France, sur des critères de décision du redoublement peu déterminés. Cette situation laisse davantage de place à des décisions subjectives et contextualisées.

La décision de faire redoubler est prise collégalement, ce qui est le cas dans de nombreux pays. Au primaire cette compétence revient au conseil des maîtres tandis qu'au collège et lycée c'est le chef d'établissement, sur proposition du conseil de classe, qui prend la décision (comme en République tchèque, Danemark, Ecosse, Angleterre).

Le poids des parents est central par rapport aux autres réglementations européennes. Ils peuvent en effet faire appel des décisions des établissements scolaires tant dans le primaire que le secondaire. Dans les classes liées à l'orientation, le redoublement est accordé de droit en cas de demande des parents.

Au final, cette procédure, peu définie dans ses critères de décision, recouvre des étapes multiples autorisant des interventions parentales plus efficaces, ce qui explique aussi le recours massif à cette pratique.

Pourtant, les recherches sur le redoublement ne valident pas scientifiquement les effets positifs qui lui sont prêtés par la communauté éducative. Nous détaillons dans la section suivante ce champ de recherche qui s'est encore développé depuis le début des années 2000.

La réglementation du redoublement en France aujourd'hui

Légalement, le redoublement ne peut être qu'exceptionnel (article 37 de la loi de 2013). Il n'est cependant pas interdit.

Depuis 1989, de timides efforts ont tendu à rendre obsolètes le terme de redoublement et la pratique du redoublement. La loi d'Orientation de 1989 argue que les objectifs scolaires étant fixés par cycle d'apprentissage, il n'est pas envisageable de redoubler l'ensemble d'un cycle mais seulement de « prolonger » le cycle d'une « année complémentaire ». Donc, toutes les classes n'étaient pas « redoublables ».

Le nombre de redoublement est également limité par niveau d'enseignement.

Dans les premier et second degrés, les parents peuvent faire appel, auprès d'une commission, des redoublements décidés en fin de cycle, en cas de désaccord.

À l'opposé, le redoublement est accordé, de droit, à l'élève dont la demande d'orientation n'est pas satisfaite en appel. Les objectifs non-atteints qui conduisent à un redoublement peuvent ainsi être ceux que se fixent l'élève et les parents

Le code de l'éducation ne définit pas précisément, en tant que tels, les objectifs non-atteints qui justifient un redoublement. La réglementation mentionne seulement comme critère d'appréciation, pour le premier degré, « le point sur la progression des élèves à partir de travaux de l'équipe pédagogique de cycle » et pour le second degré « un bilan [du conseil de classe] afin de déterminer si l'élève a atteint les objectifs du cycle ».

À partir des décrets d'application de la loi de 2005, le redoublement d'une année d'un cycle est à nouveau possible ; cette restauration est présentée comme un acte pédagogique en raison de l'obligation, qu'elle institue, d'organiser, pour tout redoublant, une remédiation, le programme personnalisé de réussite éducative, même si ce dispositif défini comme temporaire est, a priori, incompatible avec une remédiation d'une année.

II. La recherche sur les effets du redoublement : des résultats récents affinés

Veine de recherche très féconde, les études scientifiques sur les effets du redoublement se sont encore enrichies de nouveaux résultats depuis les années 2000.

A. Un consensus de longue date autour de l'inefficacité du redoublement

Jusqu'au début des années 2000, les chercheurs ont mis en évidence de façon récurrente des effets négatifs du redoublement à court et à long terme, notamment sur les résultats scolaires. Cependant, ces études souffraient de plusieurs limites méthodologiques.

La diversité des pratiques du redoublement dans le temps et dans le monde a depuis longtemps généré une demande forte pour une évaluation scientifique des effets du redoublement. De nombreux auteurs ont ainsi étudié ses effets sur les résultats des élèves ou sur d'autres indicateurs de développement, de motivation, d'aspiration des élèves...

Les résultats des recherches conduites entre 1911 et 1989 ne plaident pas en faveur du redoublement comme moyen de remédier aux difficultés ou à l'échec scolaire. La première revue de littérature menée par Jackson (1975) recensait 30 études aux méthodologies très variées cherchant à comparer les performances des redoublants et non redoublants et concluait qu'« il n'y a pas un ensemble de preuve fiable pour indiquer que le redoublement est plus favorable que la promotion automatique pour les élèves ayant des difficultés académiques sérieuses ou des difficultés d'adaptation⁵ ».

Holmes et Matthews (1984) ont fait une méta-analyse⁶ de la littérature sur les effets du redoublement aux Etats-Unis entre 1929 et 1981 et obtiennent des différences significatives systématiques entre élèves promus et redoublants dans tous les champs de comparaison. Ils montrent alors qu'à QI donné, les redoublants ont de moins bons résultats en mathématiques et en lecture, ont une plus faible estime de soi, sont plus fréquemment absents et ont plus fréquemment une attitude négative envers l'école. Ces résultats ont été confirmés par Holmes (1989) qui a conduit une seconde méta-analyse incluant 19 études supplémentaires.

⁵ Jackson (1975) p 672, traduction de l'auteur

⁶ Une méta-analyse est une démarche statistique combinant les résultats d'un ensemble d'études indépendantes sur un problème donné. Elle permet une analyse plus précise des données par l'augmentation du nombre de cas étudiés, et de tirer une conclusion globale.

Enfin, Jimerson (2001) a synthétisé la littérature scientifique produite entre 1990 et 1999 dans une méta-analyse structurée de façon à tenir compte de la rigueur méthodologique. Ses résultats montrent que la comparaison des redoublants avec des non-redoublants aux caractéristiques observables similaires produit dans la majorité des cas des différences non significatives (dans 86% des analyses de mesures socio-émotionnelles et dans 48 % des mesures de performance scolaire) ou en faveur des élèves promus (dans 47 % des analyses de réussite scolaire et 9 % des mesures socio-émotionnelles).

En somme, la littérature jusqu'au début des années 2000 aboutit à un consensus fort mettant en évidence des effets négatifs du redoublement. **Au mieux, ce dernier n'a pas d'effet mais il s'avère dans bien des cas nocif pour la réussite scolaire des élèves, pour le développement de leur estime de soi et de diverses capacités non cognitives.**

Toutefois, cette littérature souffre de plusieurs faiblesses méthodologiques qu'ont révélé plusieurs articles récents.

Pour commencer, Allen et al. (2009) font une méta-analyse des études publiées entre 1990 et 2007 en Amérique du Nord sur l'effet du redoublement sur les performances scolaires. L'apport principal de ce travail est de s'intéresser à la rigueur de la méthodologie employée dans les articles recensés pour déterminer l'impact du redoublement. Ils s'intéressent également au moment où l'analyse est menée (i.e. combien de temps après le redoublement) et à la façon dont les élèves redoublants et non-redoublants sont comparés. Ils montrent alors que les études qui utilisent une méthodologie plus rigoureuse obtiennent des effets du redoublement **systématiquement non significatifs**. Ainsi, lorsque les chercheurs tentent de réduire les différences préexistantes entre le

L'existence d'un biais de sélection :

Mesurer *l'effet du redoublement*, c'est chercher à estimer la différence entre la situation d'un élève et *ce qui se serait passé s'il n'avait pas redoublé*. Or, il n'est pas possible d'observer à la fois un même élève ayant redoublé et ayant été promu. Le chercheur est donc contraint de comparer des élèves redoublants et des élèves non-redoublants pour *estimer* la valeur inobservable de *ce qui se serait passé pour le redoublant s'il avait été promu*.

La complication vient du fait que les élèves redoublants et non-redoublants ne sont pas comparables. Ces derniers sont en général un peu meilleurs, parfois plus intéressés par les disciplines scolaires, plus matures,... La comparaison de ces deux groupes est donc polluée d'un biais de sélection.

Les études des années 70-90 avaient l'habitude de *contrôler* un certain nombre de caractéristiques afin de rendre les groupes de redoublants et non redoublants les plus comparables possibles. Ces méthodes font l'hypothèse qu'au-delà de ces variables, il n'y a pas de caractéristiques qui influent à la fois sur le redoublement et sur les variables qui intéressent le chercheur. Or il existe des caractéristiques inobservables (la motivation, l'effort,...) qui violent cette hypothèse et biaisent les estimations.

Les progrès récents en économétrie ont fourni des méthodes permettant de construire des groupes de comparaison valides et ainsi de mieux mesurer l'effet du redoublement.

groupe de redoublants et le groupe de non-redoublants avec lesquels ils le comparent, **l'effet du redoublement à court terme est proche de zéro**. Par contre, les auteurs montrent que, sur le long terme, plus l'année où sont mesurés les résultats est éloignée du redoublement, plus l'effet du redoublement est important et délétère. L'effet négatif du nombre d'années après le redoublement est plus fort pour les études qui comparent les résultats à niveau égal qu'à âge égal⁷.

Au final, l'étude montre que lorsque les études contrôlent davantage les différences préexistantes entre redoublants et non redoublants, l'impact n'est pas aussi fortement négatif dans le temps.

En effet, la comparaison des redoublants et des non-redoublants ne mesure pas que l'effet du redoublement. Des caractéristiques (observables ou non) influent à la fois sur la probabilité de redoubler, le niveau scolaire, la motivation de l'élève... C'est ce qu'on appelle le biais de sélection⁸ (voir encadré plus haut).

La littérature récente que nous synthétisons ci-dessous emploie des méthodes *quasi-expérimentales* qui exploitent l'existence naturelle de groupes cibles affectés par le redoublement et comparent leurs résultats à ceux de l'ensemble de la population à laquelle ils appartiennent, en tenant sous contrôle le niveau initial par des techniques statistiques.

B. Un renouvellement de la recherche sur le redoublement depuis 2000

Depuis 2000, de nouvelles méthodes statistiques et économétriques permises par les progrès technologiques (en puissance de calculs notamment) aboutissent à des résultats plus affinés sur les effets du redoublement qui apparaissent désormais distincts selon qu'on les considère à court et à long terme. Elles mettent en évidence des effets qui peuvent être positifs en termes de résultats scolaires à court terme – notamment l'année du redoublement – mais toujours négatifs à long terme. Ces nouvelles recherches explorent, de plus, des nouveaux niveaux scolaires, comme le collège. Le lycée reste cependant un champ totalement vierge.

Les années 2000 ont vu se développer de nouvelles méthodes d'estimations de l'impact causal de politiques publiques qui ont été appliquées au cas du redoublement. Nous ne présentons pas une revue exhaustive de la littérature que nous avons recensée, mais quelques résultats récents particulièrement intéressants.

Ainsi les articles de Hong et Raudenbush (2006) et de Dong (2010) analysent l'effet du maintien en dernière année de **maternelle** aux États-Unis avec des méthodes différentes. Hong et Raudenbush (2006), dans un article de qualité mais ne corrigeant pas le biais dû aux caractéristiques inobservables, concluent que **la rétention en maternelle ne produit pas d'effets bénéfiques aux élèves même à très court terme**. Au contraire, Dong (2010) emploie une méthode très sophistiquée qui élimine, sous des hypothèses assez crédibles le biais de sélection, et **montre que les élèves ayant**

⁷ Les comparaisons à *niveau égal* mesurent les performances des élèves redoublants et non-redoublants dans une même classe, les comparaisons à *âge égal* testent les élèves retenus dans une classe et comparent leurs performances avec celles de leurs pairs promus au niveau supérieur.

été maintenus en maternelle ont des résultats environ 14 % plus élevés en CP en mathématiques et en lecture que s'ils avaient été promus directement. L'effet sur la lecture tombe à 0 en CE₂ mais reste significatif et positif en mathématiques. Dong (2010) emploie ensuite une méthode similaire à Hong et Raudenbush (2006) et montre que **le biais dû aux variables inobservables diminue de moitié les estimations**, ce qui peut expliquer les différences entre leurs estimations. **Ainsi, il semble que si l'effet du redoublement en maternelle peut être bénéfique à court terme aux élèves, son effet semble s'atténuer très rapidement.**

Les articles étudiant les effets du redoublement au **primaire** sont très nombreux, mais sont également très spécifiques aux systèmes scolaires dans lesquels ils sont testés. Ainsi, une partie importante de la littérature étudie les effets à court et moyen terme du redoublement lorsque celui-ci est décidé sur la base de notes à un test standardisé⁹. Les résultats de ces études vont généralement dans le même sens : **le redoublement engendre des gains positifs ou nuls à court terme sur les performances en mathématiques et en lecture pour les élèves dits marginaux, c'est-à-dire à la limite des exigences de performances attendues. Cependant, le redoublement n'est généralement pas la seule remédiation dont bénéficient ces élèves**¹⁰. Ces éléments indiquent donc que le redoublement au primaire peut avoir des effets positifs à court terme s'il est accompagné d'autres remédiations telles que des cours d'été. Les effets s'estompent là aussi très rapidement (trois ans après).

Plus proche de nous, Goos (2013) a récemment consacré sa thèse de doctorat à l'étude des effets du redoublement au CP sur les apprentissages, les aspects psychosociaux et la carrière scolaire ultérieure des élèves en Belgique flamande. Elle montre alors que les élèves redoublants réussissent mieux en mathématiques et en lecture l'année de leur redoublement que leurs pairs à risque qui ont été promus. Cependant, cet effet disparaît lors de la seconde année, c'est-à-dire lorsque les redoublants doivent à nouveau apprendre au même rythme que les autres. Par ailleurs, l'estimation de la situation contre-factuelle¹¹ des auteurs indique que les redoublants auraient progressé plus rapidement en mathématiques et en lecture s'ils n'avaient pas été retenus. Les indicateurs de développement psychosociaux révèlent des profils moins avancés pour les redoublants (ce qui ne surprendra pas le praticien) mais leurs estimations montrent qu'ils se seraient développés plus rapidement s'ils n'avaient pas redoublé leur CP. Goos (2013) met en relation ces résultats avec les études américaines précédemment évoquées et suppose que dans ses données "*beaucoup de redoublants recyclent simplement la matière, au lieu de recevoir une instruction à leur rythme, dans leur groupe de niveau*".

En France, Cosenefroy et Rocher (2005) ont réalisé plusieurs travaux sur les effets du redoublement en employant différentes méthodes. Leurs conclusions pointent du doigt les effets délétères du redoublement en matière de performance scolaire et sa nocivité en termes de motivation et de sentiment d'efficacité. Par ailleurs, les auteurs comparent les notes données par les enseignants aux élèves et leurs résultats à des tests standardisés et constatent que la dispersion au sein des classes est plus importante pour les notes données par les enseignants. Symétriquement, les différences réelles entre classes sont estompées par les notes des enseignants. Ainsi, un élève peut être

⁹ Voir notamment Jacob et Lefgren (2004), Roderick et Nagaoka (2005), Jacob et Lefgren (2007) pour le redoublement à Chicago, Schwerd et West (2012), Greene et Winters (2007) en Floride.

¹⁰ Les élèves suivent en général des cours d'été et bénéficient de soutiens additionnels l'année suivante.

¹¹ Ce qui se serait passé si l'élève n'avait pas été retenu.

considéré comme faible dans la classe alors qu'au regard des évaluations standardisées, il n'aura pas ce statut. Aussi, en l'absence de repère extérieur à la classe, la décision du redoublement se fait presque à l'aveugle et confère un caractère arbitraire à la décision.

Alors que la littérature sur les effets du redoublement au primaire abonde, peu d'études quasi expérimentales portent sur le second degré (Crahay, 2004). Gary-Bobo et al. (2013) ont étudié le redoublement au collège. Ils mettent en évidence **des effets en général négatifs sauf pour les élèves les plus faibles qui pourraient bénéficier du redoublement**. Cependant, la probabilité d'accéder à la troisième est toujours négativement affectée par le redoublement (sauf pour les élèves les plus compétents pour qui il n'y a pas d'effet). Au final, les auteurs concluent que si le redoublement peut avoir des effets positifs sur les résultats des élèves les plus faibles, cet effet est faible en magnitude.

Au total, les premières recherches sur les effets du redoublement trouvaient des effets systématiquement négatifs à court et long terme du redoublement mais souffraient de plusieurs problèmes méthodologiques et de données parfois lacunaires ou difficilement comparables. Les évolutions récentes ont permis de corriger ces problèmes et d'affiner sensiblement les conclusions. Dans la majorité des études récentes recensées, le redoublement semble n'avoir aucun effet sur les variables étudiées à moyen terme. Quelques études obtiennent des effets positifs à court terme dans des contextes très particuliers¹² sans pour autant conclure que le redoublement est une remédiation efficace contre les difficultés d'apprentissage. On remarquera que si le redoublement a donné lieu à de nombreuses recherches au primaire, le secondaire reste aujourd'hui très peu investigué.

C. Les effets du redoublement sur les parcours scolaires et l'insertion dans la vie active

Le redoublement impacte également négativement les trajectoires scolaires et agit comme signal négatif sur le marché du travail, comme le montre une recherche très récente.

De nombreuses recherches montrent, dans une variété de pays pratiquant le redoublement, qu'avoir été retenu une année est associé à un risque de décrochage plus élevé. Cette littérature est recensée dans Jimerson (1999) qui explique également les limites méthodologiques de ces études. Il est en effet très différent d'identifier des décrocheurs et de voir combien parmi eux ont redoublé et de comparer des élèves ayant redoublé avec des élèves faibles ayant été promus. **La majorité des études emploient pourtant la première méthode. Il montre alors que les élèves ayant redoublé sont significativement plus nombreux (en pourcentage) à abandonner l'école avant 19 ans et moins nombreux à obtenir un diplôme au lycée ainsi qu'à être inscrits à 20 ans dans l'enseignement supérieur.**

Fine et Davis (2003) étudient les trajectoires scolaires des élèves ayant redoublé mais ayant cependant obtenu un diplôme du secondaire. Ils montrent que ces élèves, ayant pourtant déjà "battu les statistiques", ont une probabilité significativement plus faible d'être inscrits dans le supérieur. Ces

¹² Presque toujours à niveau égal, ce qui n'est pas étonnant.

résultats indiquent que **même les élèves les plus persistants parmi les redoublants ont des trajectoires d'éducation différentes des élèves ayant toujours été promus à caractéristiques observables données.**

En France, Afsa (2011) fait plusieurs estimations de l'effet d'avoir redoublé la 6ème sur la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire à partir des données du Panel 1995 de la DEPP (MEN). Il trouve alors que **le redoublement a globalement un effet négatif et significatif sur la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire.**

Enfin, le travail de Brodaty et al. (2008) est, à notre connaissance, le seul à estimer l'effet du redoublement sur l'insertion dans la vie active. Les auteurs trouvent qu'une année de retard entraîne une diminution du revenu moyen pendant les 5 premières années d'insertion professionnelle d'environ 9%. En comparant ces estimations avec ce que rapporte une année d'étude supplémentaire qui est de même magnitude selon les estimations, ils concluent qu'un étudiant qui redouble une année pour obtenir un diplôme l'année suivante fait en réalité une opération blanche en termes de perspectives de gains salariaux futurs. Les auteurs interprètent ces résultats comme une preuve empirique que le redoublement (ou plutôt le retard) est utilisé par les employeurs comme un signal de productivité des candidats durant les toutes premières années d'entrée dans la vie active.

Au total, les effets du redoublement sur les performances scolaires et les indicateurs psychologiques étudiés peuvent dans certains contextes scolaires apparaître positifs à court terme mais sont toujours négatifs sur le long terme.

Le redoublement a par contre toujours un effet négatif sur les trajectoires scolaires et demeure le meilleur déterminant du décrochage. Il semble également impacter négativement le revenu futur du jeune adulte en agissant comme un signal de faible performance du salarié pour les entreprises.

Peu efficace pédagogiquement, le redoublement est également coûteux.

III. Le coût élevé du redoublement

Selon les estimations du Cnesco, en 2012, le redoublement coûte environ 415 millions d'euros au primaire et 1,15 milliards d'euros dans le secondaire¹³. Le coût du redoublement s'élève donc à environ 1,6 milliards d'euros. Il s'agit d'une estimation conservatrice qui ne prend en compte que le coût direct pour l'institution scolaire et non les conséquences indirectes du redoublement sur l'insertion professionnelle retardée des jeunes adultes.

Estimer le coût du redoublement : une opération sensible

Estimer le coût du redoublement est un exercice difficile car il implique de nombreuses hypothèses. Par ailleurs, il existe plusieurs natures de coûts : les coûts directs supportés par l'Education Nationale et l'ensemble des coûts indirects qui seront supportés en différé par l'élève, devenu jeune adulte, sa famille et la société plus généralement puisque l'entrée sur le marché du travail est a priori retardée d'un an et la scolarité allongée d'une année.

L'estimation du coût du redoublement est généralement entendue comme la charge qui pèse sur l'institution scolaire et suppose que ces ressources pourraient être allouées différemment s'il n'y avait pas de redoublement. Une estimation consiste à multiplier à une date t le nombre d'élèves qui redoublent cette année à chaque niveau et de multiplier ce nombre d'élèves par le coût moyen par élève pour ce niveau. C'est ce que font Paul et Troncin (2004). Ce calcul revient à supposer que le coût du redoublement correspond à la part des dépenses pour l'enseignement obligatoire consommée par la proportion d'élèves redoublants et que le coût moyen par élève est égal au coût marginal de l'élève.

Cette hypothèse est peu vraisemblable puisqu'elle suppose que faire passer un élève dans la classe supérieure au lieu de le faire redoubler diminuerait le coût pour l'administration du coût moyen de l'élève.

Pour mieux appréhender le coût du redoublement nous avons calculé la sensibilité de la part de la dépense intérieure d'éducation par degré d'éducation au nombre d'élèves dans chaque degré. Nous trouvons alors qu'une augmentation de 1% du nombre d'élèves engendre une hausse de la dépense intérieure d'éducation de 0,6%.

Ainsi, le coût du redoublement correspond à environ 60% du *surcoût* calculé comme le produit de la dépense moyenne par élève et du nombre de redoublant.

Malgré son inefficacité démontrée par la recherche et son coût élevé, le fait que le redoublement est encore en France largement pratiqué s'explique par les représentations sociales positives qu'il véhicule. Mais les croyances attachées à cette pratique pédagogique, chez les enseignants et les parents, évoluent rapidement sur les dix dernières années.

¹³ Les calculs n'intègrent pas la voie professionnelle car l'estimation du redoublement est compromise par la suppression progressive entre 2008 et 2012 des BEP et bacs pro en 2 ans.

IV. Les usages et les représentations sociales du redoublement chez les enseignants et les parents

Des recherches récentes se sont attachées à comprendre l'attachement des enseignants et des parents au redoublement.

Les parents et les enseignants considèrent encore le redoublement comme un moyen de remédiation efficace. Ils lui attribuent par ailleurs un rôle instrumental. Cependant les représentations sont en train de changer dans ce domaine.

Le récent sondage de OpinionWay (2012) révèle que 70% des parents et 64% des enseignants interrogés sont d'accord avec la phrase "*Le redoublement permet réellement à l'élève de rattraper son retard et d'être mieux préparé pour les classes supérieures*".

Le point de vue des parents est peu étudié dans la littérature scientifique contrairement à celui des enseignants. Paul et Troncin (2004) citent cependant plusieurs études anciennes qui révèlent une adhésion massive au redoublement. Les recherches de Troncin (2005) montrent que très peu de parents sont prêts à s'opposer au redoublement de leur enfant en CP, ce que l'auteur interprète comme un signe de confiance des parents envers les enseignants à ces niveaux scolaires.

Cependant, les auteurs notent que les familles dites « favorisées » sont nettement moins disposées à accepter l'embêlée la décision de redoublement, ce qui peut indiquer un plus grand scepticisme à l'égard du redoublement. **En particulier, de nombreux redoublements sont aujourd'hui contestés par les parents au primaire**, d'après les panels qualitatifs organisés par le Cnesco dont les résultats devront être confortés.

Les résultats du sondage d'OpinionWay (2012) en matière de croyance des enseignants sont en adéquation avec la littérature scientifique à ce sujet (Draelants, 2006; Crahay, 2007; Boraita et Marcoux, 2013; Range et al., 2011; Terry, 2011; Wynn, 2010). La plupart de ces études sont teintées d'une forme de surprise, voire d'exaspération des chercheurs (Draelants, 2008) qui se manifeste très bien dans le titre de l'article de Marcoux et Crahay (2008) : "Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ?"

Draelants (2006) estime que les enseignants ont de bonnes raisons de croire aux vertus du redoublement. Tout d'abord, "dans la plupart des cas, l'élève redoublant sera un peu meilleur durant son année de redoublement". Le jugement de l'efficacité pédagogique apparaît alors comme un mélange de bon sens et d'observation qui est très différent de l'approche des chercheurs sur la question.

Marcoux et Crahay (2008) expliquent aussi l'adhésion des enseignants au redoublement par une vision séquentielle des apprentissages qui implique qu'un élève ne maîtrisant pas une des étapes de cette séquence n'est plus en mesure d'acquérir des compétences aussi robustes. Dès lors, le redoublement apparaît comme une solution adaptée pour solidifier les bases. De plus, le redoublement est perçu comme un moyen permettant aux élèves de gagner en maturité afin d'être plus aptes à comprendre et acquérir les compétences puisque leurs capacités cognitives seront plus développées que l'année précédente. Aussi, le redoublement permettrait d'éviter qu'ils ne soient complètement perdus l'année suivante en ayant accumulé des lacunes.

Pour Dubet, les enseignants sont attachés au redoublement car il est conforme à leur vision morale de l'école républicaine. Le sociologue écrit (2002) : « l'école démocratique repose sur deux piliers [...] : Un principe d'égalité, tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses ; un principe de mérite, fondant des inégalités justes." Or ces deux piliers sont parfaitement contradictoires car ils impliquent de classer les élèves et d'affirmer leur égalité, ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performances comme les conséquences de leur liberté (Draelants, 2008). Au final, cette conception morale de l'enseignement crée un attachement au redoublement qui s'intègre alors comme une institution conforme aux valeurs de l'école démocratique dans lesquels "tous les élèves sont égaux et les meilleurs sont ceux qui travaillent plus" (Dubet (2002) p.18).

Par ailleurs, Draelants (2006, 2008) a mis en exergue d'autres rôles associés au redoublement qui expliquent l'attachement des professeurs et des parents à cette pratique. Il les désigne comme des « fonctions latentes », c'est-à-dire des fonctions cachées du redoublement dont l'usage ne vise pas seulement l'objectif explicite de remédiation scolaire.

Ainsi, le redoublement joue un rôle incitatif sur le travail des élèves et certains voient dans le redoublement une forme de menace, de punition incitant les élèves à augmenter leurs efforts afin de ne pas redoubler. Draelants (2008) constate ainsi en Belgique que "sans redoublement les notes perdent beaucoup de leur pouvoir régulateur".

Le redoublement peut aussi apparaître comme un moyen de gérer l'hétérogénéité au sein des classes et des établissements. Cet argument repose sur l'idée que l'élève redoublant est moins en difficulté parmi les élèves plus jeunes qui découvrent le programme. Pour Draelants, (2008), l'interdiction du redoublement en 2001 en Belgique a compliqué le travail des enseignants pour qui la gestion de l'hétérogénéité est la principale difficulté. Ainsi, l'attachement au redoublement peut aussi refléter une certaine crainte de dégradation des conditions de travail.

En outre, le redoublement joue un rôle de signal envoyé par l'enseignant à ses pairs et par l'établissement aux autres établissements, aux enseignants et aux parents. En effet, Gary-Bobo et Robin (2014) expliquent que les enseignants peuvent être favorables au redoublement par peur d'être jugés par leurs pairs et d'être considérés comme laxistes. En laissant passer un élève trop faible dans le niveau supérieur dont un collègue est en charge, l'enseignant s'expose aux critiques, place l'autre enseignant dans une situation délicate, et apparaît complaisant avec les élèves en difficultés.

Le redoublement peut également être utilisé par le chef d'établissement pour signaler aux parents et aux élèves le niveau d'exigence scolaire qu'il attend de son établissement. Dans un contexte où l'établissement est en concurrence dans un environnement institutionnel de quasi-marché (Draelants, 2008), un fort taux de redoublement permet d'exclure, sans l'afficher, des élèves d'un niveau insuffisant, car ces derniers iront s'inscrire ailleurs afin d'éviter de redoubler. Les parents privilégiant une stratégie élitiste seront sensibles à cette hiérarchie d'excellence. S'ils jugent un établissement non sur sa capacité à faire réussir le plus grand nombre mais sur sa sélectivité, le redoublement leur apparaît comme un signal crédible de performance de l'établissement.

En somme, les enseignants, les parents et les chefs d'établissement semblent attachés au redoublement car ils croient en son efficacité pédagogique. L'évolution des performances de l'élève redoublant l'année de son redoublement est en général positive, ce qui les conforte dans leurs jugements. Le redoublement s'inscrit par ailleurs dans un système de valeurs méritocratique dans lequel il joue un rôle structurant. Enfin, il a plusieurs fonctions latentes qui expliquent également l'attachement des parties prenantes à cette institution scolaire.

Si en France, la communauté éducative reste fidèle à la pratique traditionnelle du redoublement, de nombreux pays de l'OCDE ont mis en place des organisations scolaires permettant de le limiter drastiquement, voire de le supprimer sans dégrader les résultats scolaires de leur système scolaire.

V. Les alternatives au redoublement dans l'OCDE

La lutte contre le redoublement et l'échec scolaire étant une tendance commune dans les systèmes éducatifs de l'OCDE, des alternatives au redoublement ont été mises en place dans de nombreux pays.

A. Le rattrapage de fin d'année

La quasi-totalité des pays européens, à l'exception de trois d'entre eux dont la France et le Portugal, offrent aux élèves pour lesquels un diagnostic de redoublement a été établi la possibilité de passer des épreuves supplémentaires en fin d'année scolaire (notamment écrites) pour rattraper les cours dans lesquels les notes ont été jugées par l'équipe enseignante trop faibles. Cette pratique permet de limiter drastiquement les redoublements.

En général le nombre de matières qui peuvent être rattrapées sont limitées à une ou deux. Font exception la Grèce ou l'Espagne où les élèves peuvent repasser toutes les matières. Au Luxembourg, des devoirs supplémentaires sont donnés aux élèves pour faire progresser le résultat de leur évaluation. En Finlande, c'est l'école qui décide de la forme que prend ce rattrapage qui en général mixe des épreuves écrites et des entretiens oraux avec les enseignants.

Le recours aux rattrapages est souvent limité à certains niveaux non-diplômants.

B. La promotion conditionnelle

Moins répandue que les rattrapages de fin d'année scolaire, la promotion conditionnelle permet à un élève de passer dans la classe supérieure en contrepartie du suivi d'un programme de rattrapage dans la matière pour laquelle ses résultats ont été considérés comme insuffisants. L'Allemagne, l'Espagne, l'Autriche ou la Pologne ont mis en place cette organisation. Par exemple, en Espagne, les élèves qui n'ont pas reçu plus de deux notes considérées comme insuffisantes progressent dans l'année suivante mais doivent suivre un programme spécifique dans les matières mal évaluées et passer un examen final dans ces disciplines. La possibilité de promotion conditionnelle est rarement mise en place dans les classes diplômantes.

C. Les écoles d'été

Les écoles d'été permettant aux élèves ayant quelques faiblesses de rattraper leurs lacunes pendant les vacances d'été et de repasser un examen en septembre afin de pouvoir être promus. En Italie, par exemple, ce type de programme est devenu obligatoire à partir de 2007 pour les élèves ayant de mauvais résultats (Battistin et Schizzerotto, 2012). Cette réforme a permis de diminuer significativement le taux de redoublement.

D. Classe multi-âges et looping

La construction de classe multi-âges ou la pratique du looping, qui consiste à faire monter l'enseignant avec ses élèves pendant plusieurs années, apparaissent comme des pratiques efficaces pour intégrer les différences individuelles d'apprentissage et de développement dans la pédagogie des enseignants (Jimerson et al., 2006). En suivant les élèves plusieurs années de suite, les enseignants peuvent "répondre aux besoins et comprendre les forces de chaque élève" (Jimerson et al., 2006, pp :92). Les classes multi-âges regroupent des élèves d'âges et de compétences différents et, d'après les recherches, permettent à chacun de progresser à son rythme (May et Brent (1995). En 1995, plus de la moitié des classes étaient multi-âges aux Pays-Bas, en Finlande, au Portugal ou en Australie (Song et al., 2009).

E. Les interventions dès la maternelle pour limiter le redoublement au primaire

Les interventions précoces visent à favoriser la réussite des élèves dès le plus jeune âge. En effet, des programmes de soutien peuvent être mis en place dès la maternelle afin de prévenir les risques de redoublement et de s'assurer de l'acquisition des compétences et connaissances de base en lecture et en écriture pour pouvoir suivre l'année suivante. L'étude de Smith et al. (2003), entre autres, montre que le programme Bright Beginnings en Caroline du Nord permet de mieux préparer les enfants à l'entrée à l'école élémentaire, d'augmenter leurs performances en lecture et mathématiques et de réduire le taux de redoublement.

F. La prévention de l'échec scolaire : suivi individualisé et apprentissage coopératif

Certains pays scandinaves (Finlande, Islande, Norvège...) ou asiatiques (Japon, Corée...) ont intégré la mise en place de la promotion automatique ou la limitation drastique du redoublement dans une révolution pédagogique globale de leur système scolaire. Il ne s'agit plus de lutter contre cette pratique pédagogique par des remédiations ponctuelles mais de développer une politique de prévention de l'échec scolaire qui a pour conséquence la disparition ou quasi-disparition du redoublement (Mons, 2007).

La prévention de l'échec scolaire s'appuie sur un suivi individualisé des élèves (avec notamment des pédagogies différenciées développées en intra ou en inter-classes, déconstruisant le groupe classe, comme en Finlande ou en Angleterre. Des classes de niveaux scolaires hétérogènes permettent également l'enseignement coopératif et le tutorat entre pairs comme au Japon dans l'enseignement obligatoire. Les relations avec les parents sont particulièrement développées. Ces organisations scolaires sont associées à des performances scolaires de haut niveau dans PISA tant en termes d'efficacité que d'équité scolaires.

VI. Conclusion

La France reste fidèle à la pratique traditionnelle du redoublement à la fois dans une visée de **remédiation** à la demande des enseignants, notamment du primaire, mais aussi dans le cadre **d'objectifs stratégiques d'orientation scolaire** à la demande des parents. Cette complexité du redoublement, les rôles multiples qu'il joue dans l'organisation scolaire, de façon latente souvent, bien au-delà de la remédiation affichée et de l'attachement des acteurs de la communauté éducative (enseignants, parents...) expliquent que, malgré les politiques de lutte contre cette pratique initiées dans les années 1980, la France se classe encore aujourd'hui dans le peloton de tête des pays de l'OCDE sur ce sujet.

Les faibles contraintes réglementaires, les procédures floues de décision quant aux critères de redoublement, la place essentielle laissée aux parents dans les décisions expliquent aussi la résistance de cette pratique.

Pour autant, cette pratique a fortement régressé ces dix dernières années sans que soit mise en place une organisation scolaire permettant d'offrir aux équipes pédagogiques comme aux parents et aux élèves des alternatives crédibles. La conférence de consensus scientifique du Cnesco et de l'IFÉ/ENS de LYON devra donc à la fois permettre la diffusion des recherches scientifiques sur les effets négatifs du redoublement sur les élèves mais aussi mettre en évidence les alternatives qui ont leur preuve à l'étranger et qui ne sont développées que très ponctuellement en France.

Références

- Cédric Afsa. Faut-il supprimer le redoublement. Working paper, DEPP A, 2011.
- Elodie Alet, Liliane Bonnal, et Pascal Favard. Repetition: Medicine for a Short-Run Remission. TSE Working Papers 27240, Toulouse School of Economics (TSE), 2012. URL <http://ideas.repec.org/p/tse/wpaper/27240.html>.
- Chiharu S. Allen, Qi Chen, Victor L. Willson, et Jan. N. Hughes. Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multi-level analysis. *Educ Eval Policy Anal.*, 31 :480—499, 2009.
- Erich Battistin et Antonio Schizzerotto. Threat of grade retention, remedial education and student achievement: Evidence from upper secondary schools in Italy. Discussion Paper 7086, IZA, December 2012.
- Fanny Boraita et Géry Marcoux. Adaptation et validation d'échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(1) :49--81, 2013
- Thomas Brodaty, Robert J. Gary-Bobo, et Ana Prieto. Does Speed Signal Ability? The Impact of Grade Repetitions on Employment and Wages. CEPR Discussion Papers 6832, C.E.P.R. Discussion Papers, May 2008. URL <http://ideas.repec.org/p/cpr/ceprdp/6832.html>.
- Olivier Cosenefroy et Thierry Rocher. Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, même constats. Dans *Les dossiers*, N° 166. DEPP, 2005.
- Marcel Crahay. Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148 :11--23, 2004.
- Marcel Crahay. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, chapitre 3 : Que pensent les enseignants du redoublement ?, pages 123--162. De Boeck Supérieur, 2007. URL www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158-page-123.htm.
- Ying ying Dong. Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European economic review*, 54 :219--236, 2010.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. L'éducation nationale en chiffres, septembre. 2013.
- Hugues Draelants. Le redoublement est moins un problème qu'une solution : Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en éducation et formation*, 52 :1--25, Juillet 2006. URL <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563874>.
- Hugues Draelants. Les fonctions latentes du redoublement. *Education et société*, 21 :163--180, 2008.
- François Dubet. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues. *Education et société*, 9 :13--25, 2002.

- Eurydice. Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques. Commission européenne, 2011.
- Robert. Gary-Bobo et Mohamed-Badrane Mahjoub. Estimation of class-size effects, using Maimonides rule and other instruments: the case of French junior high schools. *Annals of economics and statistics*, 111 :193--225, 2013.
- Robert Gary-Bobo et Jean-Marc Robin. La question des redoublements : analyse économique et problèmes statistiques. *Revue Economique*, 1(65) :5 -- 45, Janvier 2014. URL http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RECO_651_0005.
- Mieke Goos. *Grade retention. The role of the national education policy and the effects on students' academic achievement, psychosocial functioning, and school career*. Inedited, Katholieke Universiteit Leuven, 2013.
- Xavier d'Hautefoeuille. A new instrumental method for dealing with endogenous selection. *Journal of Econometrics*, 154(1):1--15, January 2010. URL http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/xdhault/idse_l_vfin.pdf.
- C.T Holmes et K.M. Matthews. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 54:225--236, 1984.
- C.T. Holmes. Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In M.L. Smith, editor, *Flunking grades : Research and policies on retention*, pages 16--33. London : The falmer press, 1989.
- Guanglei Hong et Stephen W. Raudenbush. Evaluating kindergarten retention policy: A case study of causal inference for multilevel observational data. *Journal of American statistical association*, 101(475) :901-- 910, 2006.
- G. Jackson. The research evidence on the effect of grade retention. *Review of educational research*, 45 :613--635, 1975.
- Brian. Jacob et Lars Lefgren. Remedial education and student achievement: A regression discontinuity analysis. *The review of Economics and Statistics*, 86(02):226--244, 2004.
- Brian Jacob et Lars Lefgren. The effect of grade retention on high school completion. Working paper, National Bureau of Economic Research, 2007.
- Shane R. Jimerson. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School psychology review*, 30 :420--437, 2001.
- Shane R. Jimerson, Sarah M. W. Pletcher, Kelly Graydon, Britton L. Schnurr, Amanda B. Nickerson, et Deborah K. Kundert. Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1) :85--97, 2006
- Jodene Goldenring Fine et John M Davis. Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology*, 41(6) :401 -- 411, 2003. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440503000992>.

- Jay P. Greene et Marcus A. Winters. Revisiting grade retention: An evaluation of Florida's test-based promotion policy. *Education finance and policy*, 2(4) :319--340, 2007.
- Géry Marcoux et Marcel Crahay. Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 : 501--518, 2008.
- Deborah C. May, Deborah K. Kundert et Donna Brent. Does delayed entry reduce later grade retentions and use of special education services? *Remedial and Special Education*, 16 :288--294, 1995.
- National Association of School Psychologists (NASP). Position statement: Student grade retention and social promotion. In *Siver Spring*, 1998.
- Jean-jacques Paul et Thierry Troncin. Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traité les difficultés sscolaire au cours de la scolarité obligatoire. Rapport 14, Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé), Décembre 2004.
- Dawn M. Picklo et Sanda L. Christenson. Alternatives to retention and social promotion : The availability of instructional options. *Remedial and Special Education*, 26 :258--268, 2005.
- OpinionWay. Le redoublement à l'école, quels ressentis des enseignants et des parents. Sondage, Novembre 2012. URL <http://www.apel.fr/images/stories/apel-opinionway-redoublement.pdf>.
- Bret G. Range, Debra A. D. Yonke, et Suzanne Young. Preservice teacher beliefs about retention : How do they know what they don't know ? *Journal of research in education*, 21(2):77--99, 2011. URL: http://www.eeraonline.org/journal/files/v21/JRE_v21n2_Article_7_Range_et_al.pdf.
- RERS. Repère et référence statistiques. In *Repère et référence statistiques 2012*. DEPP, 2012.
- RERS. Repère et référence statistiques. In *Repère et référence statistiques 2013*. DEPP, 2013.
- J.C. Reynolds, B. Barnhart, et B.N Martin. Looping : A solution to the retention vs. social promotion dilemma? *ERS Spectrum*, page 16--20, 1999.
- Melissa Roderick et Jenny Nagaoka. Retention under chicago's high stakes testing program: helpful, harmful or harmless ? *Educational evaluation and policy analysis*, 27(4) :309--340, 2005.
- Guido Schwerd et Martin R. West. The effects of test-based retention on student outcomes over time : Regression discontinuity evidence from florida. Working paper PEPG, Program on Education Policy and Governance, 09 2012.
- Sarah Elizabeth Terry. *Teachers' Beliefs Towards Grade Retention in a Rural Elementary School*. Paper 284., Theses, Dissertations and Capstones., 2011.
- E. J. Smith, B. J. Pellin, et S. A. Agruso. *Bright Beginnings: An Effective Literacy-focused PreK Program for Educationally Disadvantaged Four-Year-Old Children*. Educational Research Service, 2003.

- Ruiting Song, Terry E. Spradlin, et Jonathan A. Plucker. The advantages and disadvantages of multiage classrooms in the era of nclb accountability. *Education Policy Brief*, 7(1) :Center for Evaluation and Education Policy, winter 2009.
- Thierry Troncin. Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Dijon, Université de Bourgogne, 582 p., Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Jacques Paul. 2005.
- Julius L. Wynn. *A Study of Selected Teachers' Perceptions of Grade Retention*. Phd thesis for the degree of doctor of education, University of South Florida, March 2010.