

 **cnesco**  
 **conseil national**  
 **d'évaluation**  
 **du système scolaire**



# CONFÉRENCE DE CONSENSUS

SYNTHÈSE

LUTTER CONTRE LES  
DIFFICULTÉS SCOLAIRES :  
LE REDOUBLEMENT ET SES  
ALTERNATIVES ?

Décembre 2014



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

Synthèse



---

# Table des matières

<b>Avant propos</b>	<b>i</b>
<b>1 Le redoublement en France et dans le monde : une comparaison statistique et réglementaire</b>	<b>1</b>
I    En recul, le taux de redoublement en France reste cependant l'un des plus élevés de l'OCDE	1
1    Une pratique pédagogique massive qui présente des visages multiples . . . . .	1
2    Le redoublement : une pratique en forte régression. . . . .	3
3    Un profil de redoublant en évolution . . . . .	4
II   La réglementation du redoublement en France :	
de faibles contraintes à sa quasi-interdiction . . . . .	7
<b>2 Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité</b>	<b>9</b>
I    La recherche sur les effets du redoublement : des résultats récents affinés . . . . .	9
1    Un consensus de longue date autour de l'inefficacité du redoublement . . . . .	9
2    Un renouvellement de la recherche sur le redoublement depuis 2000 . . . . .	11
3    Performances des systèmes scolaires : le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales . . . . .	13
4    Les effets du redoublement sur les parcours scolaires et l'insertion dans la vie active	15
II   Les usages et les représentations sociales du redoublement chez les enseignants et les parents . . . . .	16
<b>3 Les alternatives au redoublement dans l'OCDE</b>	<b>19</b>
I    Des dispositifs pour laisser une seconde chance aux élèves . . . . .	19
1    Le rattrapage de fin d'année . . . . .	20
2    La promotion conditionnelle . . . . .	20
3    Les écoles d'été . . . . .	20
II   Des organisations de la classe moins favorables au redoublement . . . . .	21
1    L'organisation pluriannuelle des programmes scolaires (cycles scolaires) . . . . .	21

2	Taille des classes et performances . . . . .	21
3	<i>Looping</i> et classe multi-âges . . . . .	22
III	Prévenir les difficultés scolaires : ou comment rendre le redoublement contingent? . . .	23
1	Les interventions dès la maternelle pour limiter le redoublement au primaire . .	23
2	Des actions complémentaires et/ou préventives du redoublement . . . . .	24
3	La prévention de l'échec scolaire : suivi individualisé et apprentissage coopératif	24
	<b>Conclusion</b>	<b>25</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>33</b>

Ce document s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) autour de la question :

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

Ils ont été portés par Arthur Heim et Claire Steinmetz, chargés de missions au Cnesco, sous la direction de Nathalie Mons, présidente du Cnesco et professeure à l'université de Cergy Pontoise. Une assistance analytique et éditoriale a été apportée par Pascal Bressoux, professeur à l'université de Grenoble et membre du Cnesco, Marcel Crahay, professeur à l'université de Genève, Dominique Goux, chercheuse au CREST et membre du Cnesco, Marc Gurgand, professeur à l'école d'économie de Paris et membre du Cnesco, Pierre Vrignaud, professeur émérite à l'université Paris Ouest et président du cycle de conférences de consensus du Cnesco et de l'IFÉ (ENS de Lyon), et Anne West, professeure à London School of Economics et membre du Cnesco, et avec la participation de Alain Lopes et Philippe Romain, chargés de mission au Cnesco.

Les données exploitées dans le présent rapport proviennent de la Base Centrale de Scolarité (MENESR-DEPP), du Panel d'élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995 (MENESR-DEPP [producteur], Centre Maurice Halbwachs [diffuseur]) et des enquêtes PISA (OCDE).

Pour toute question relative au contenu de ce rapport, contacter [arthur.heim@education.gouv.fr](mailto:arthur.heim@education.gouv.fr)

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que le Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en décembre 2014

Conseil National d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35, rue de la Fédération

75 015 Paris





---

# Avant propos

Le présent rapport s'inscrit dans le processus de réflexion de la conférence de consensus organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut Français d'Éducation (IFÉ/ENS de Lyon) dont le titre est :

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

Très débattu dans les salles de classe et l'opinion publique, le redoublement a également généré une littérature scientifique abondante dont de récents développements ont fait évoluer les conclusions. En France, sa pratique est en pleine mutation. Parfois contesté par les parents - notamment au primaire - ou exigé dans une visée stratégique au collège et au lycée, le redoublement a nettement reculé ces dix dernières années, faisant évoluer les profils des élèves qu'il affecte. Pour autant, la France demeure dans le groupe de tête des pays de l'OCDE qui font le plus redoubler leurs élèves.

La phase exploratoire de la conférence de consensus - dont l'objectif principal était d'identifier, d'analyser et de synthétiser la littérature scientifique internationale étudiant le redoublement et ses alternatives - aboutit à une série de trois rapports :

### **Le redoublement en France et dans le monde :**

*une comparaison statistique et réglementaire ;*

### **Le redoublement en France et dans le monde :**

*de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité ;*

### **Le redoublement en France et dans le monde :**

*quelles alternatives au redoublement ?*

Cette série permet en premier lieu aux participants à la conférence de consensus de s'approprier la thématique du redoublement et de ses alternatives en disposant d'une revue exhaustive de la littérature scientifique à ce sujet. Elle offre également à toute personne, utilisateur ou acteur de l'éducation, professeur ou étudiant, les éléments statistiques et réglementaires les plus récents, une analyse scientifique de l'impact et des perceptions du redoublement et enfin un ensemble de dispositifs et d'organisations qui complètent ou se substituent au redoublement et permettent de lutter efficacement contre les difficultés scolaires.

Ce document constitue une synthèse des trois rapports.



---

## Chapitre 1

# Le redoublement en France et dans le monde : une comparaison statistique et réglementaire

### 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.

#### 1 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<sup>ème</sup> 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 (voir Figure 1.1).

À 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 a mis en place un suivi plus individualisé des élèves et a développé des alternatives au redoublement (voir le 3<sup>ème</sup> rapport de la série). La contre-performance française en matière de redoublement cache, de plus, de très fortes disparités entre les voies d'enseignement au niveau du lycée. Ainsi, si en 2<sup>nde</sup> de lycée général et technologique, seulement 19 % des élèves sont en retard, ils sont 57 % en 2<sup>nde</sup> professionnelle et 82 % en première année de CAP.

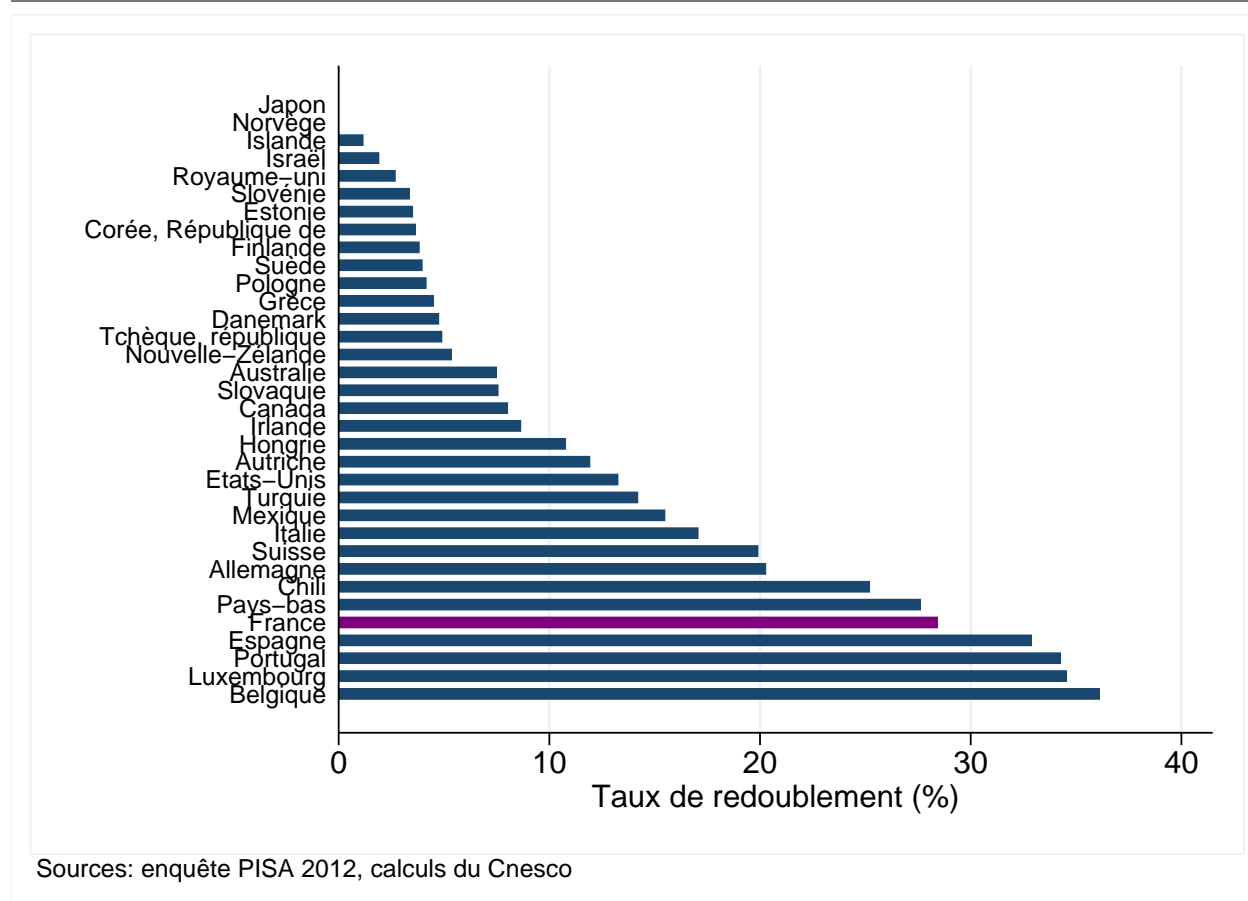


Figure 1.1 – Taux d'élèves ayant déjà redoublé à 15 ans en 2012

Le redoublement présente des visages et des motivations multiples : lutte contre les difficultés scolaires mais aussi parfois stratégies familiales de choix de l'orientation. Les classes les plus redoublées sont celles de 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup> générales et technologiques. Le redoublement y a très souvent une visée de stratégie familiale ; les redoublements sont alors demandés par les élèves et leurs parents pour contrer une orientation non désirée.

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 CE<sub>1</sub> malgré les consignes réglementaires déconseillant (mais n'interdisant pas) le redoublement au milieu du cycle 2 (grande section de maternelle-CE<sub>1</sub>, 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 interdit 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. Mais ces taux faibles apparents sont à mettre en relation avec les taux très élevés d'élèves en retard 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.

Au total, le taux 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.

## 2 Le redoublement : une pratique en forte régression.

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 pour tous les niveaux d'enseignement. 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 CM<sub>2</sub>.

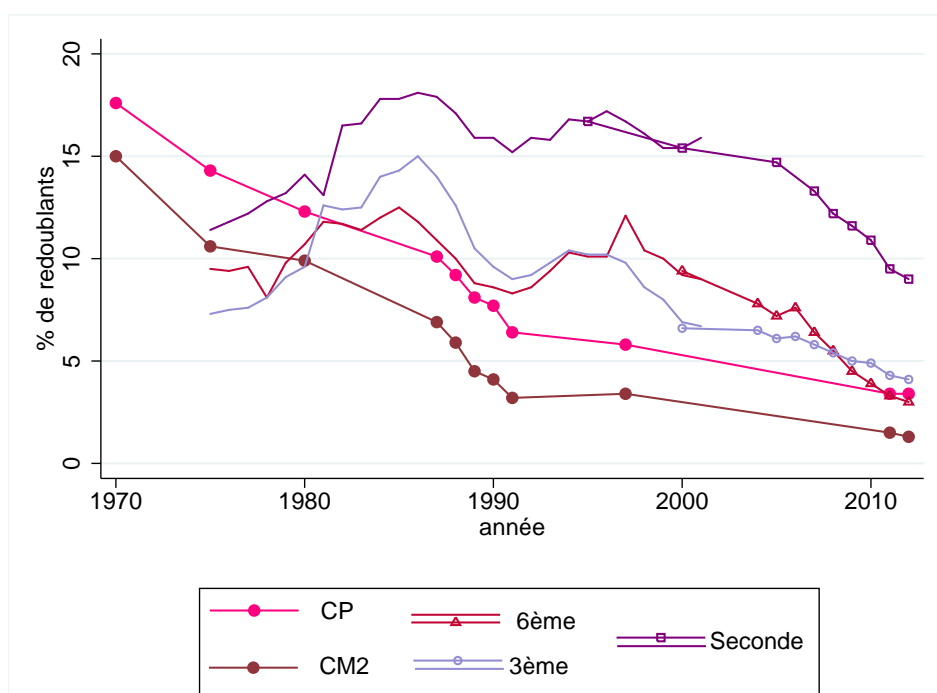


Figure 1.2 – Évolution des taux de redoublement en France depuis 1970

Sources : Les taux de redoublements en lignes continues pour le second degré proviennent de la base ADOC/ HC 141, notice n° 8507 de la DEPP. Les points connectés du secondaire proviennent du Repères et Références Statistiques (MENESR-DEPP, 2013). Les séries du primaire proviennent de la base ADOC/HC 29, notice n° 3686 à l'exception des points 2011 et 2012 qui proviennent des MENESR-DEPP (2012, 2013)

Le recul de cette pratique pédagogique s'est 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. En 2003, la France était en tête du palmarès du redoublement dans les pays de l'OCDE. Entre PISA 2009 et 2012, la France enregistre la seconde meilleure performance des pays de l'OCDE en termes de recul du redoublement, juste derrière le Mexique. C'est principalement le redoublement dans les classes de collège et 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 1.2). Le redoublement en 6<sup>ème</sup> a fortement régressé depuis le milieu des années 2000 et concerne aujourd'hui moins d'élèves qu'en 3<sup>ème</sup>.

Les différents indicateurs du redoublement montrent que la baisse a eu lieu à un rythme comparable dans les secteurs privé et public et pour les garçons comme pour les filles. Ce phénomène s'est accéléré depuis le début des années 2000. Cependant, les analyses plus fines révèlent des dynamiques de progression différentes selon l'origine sociale et la nationalité des élèves, et également des disparités importantes entre les académies. Au final, l'écart du taux de retard entre élèves d'origines sociales différentes s'est réduit depuis 2004. Seuls les enfants de certaines nationalités semblent toujours avoir du retard même s'il est difficile d'aller plus loin que ce constat.

### 3 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 avons exploité les enquêtes PISA 2003-2012 qui nous renseignent, à près de 10 ans d'intervalle, sur quelques caractéristiques des élèves français âgés de 15 ans déclarant avoir déjà redoublé (Cf. Tableau 1.1). Cette analyse montre que les redoublants sont marqués par un ensemble de caractéristiques dont certaines évoluent dans le temps.

Ici, nous nous intéressons à l'effet du genre de l'élève, de son trimestre de naissance, de son statut d'immigration et de la langue qu'il parle chez lui, de la durée de sa scolarisation en maternelle et des caractéristiques de sa famille. En particulier, on étudie l'effet de niveau d'éducation de chacun de ses parents, de leur situation face à l'emploi et de la composition du foyer (famille monoparentale,...). La méthode statistique utilisée permet de prendre toutes ces caractéristiques comme données et de mesurer l'intensité du lien entre le redoublement et chaque variable lorsque les autres ne varient pas (toutes choses égales par ailleurs, ou à caractéristiques données).

En 2012, le genre est significativement corrélé à la probabilité d'avoir redoublé, mais cette influence a largement diminué depuis 2003. Ainsi, à caractéristiques données, un garçon a une probabilité relative d'avoir redoublé par rapport à une fille 48 % plus élevée. Ce taux était de 83 % en 2003.

La structure familiale est également fortement liée à la probabilité d'avoir redoublé. Ainsi, vivre dans une famille monoparentale est associé à une probabilité d'avoir déjà redoublé 37 % plus élevée que 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 fortement associé à la probabilité d'avoir redoublé. Plus les parents ont un niveau d'éducation élevé, 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 pour les niveaux d'éducation élevés. Ainsi, avoir une mère diplômée du supérieur en 2012 est associé à une probabilité d'avoir redoublé presque 3 fois plus faible 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 1980-1990 qui sont les mères des élèves de 15 ans en 2009 et en 2012.

Le mois de naissance est également associé à la probabilité de redoubler. Ainsi, 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, psychologie, ...). On retiendra que les enseignants du primaire retiennent plus facilement les élèves nés en fin d'année car ils sont souvent jugés 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 maturationnistes ont été plus déterminants dans les redoublements récents. La durée de la scolarisation en maternelle semble jouer un rôle déterminant dans le redoublement puisque, à caractéristiques données, un élève qui est allé au plus une année en maternelle a une probabilité relative d'avoir redoublé deux fois plus élevée qu'un élève qui y est allé plus longtemps. L'influence de ce facteur était légèrement moins élevée en 2003.

À caractéristiques données, la nationalité 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), sont fortement liées au 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 plein. 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, la composition du foyer 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, affecte 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.

Odds ratios de la probabilité d'avoir déjà redoublé à 15 ans en fonction de caractéristiques personnelles et familiales des élèves

Variables	Modalités	2003		2009		2012	
		$e^{\hat{\beta}}$	(SE)	$e^{\hat{\beta}}$	(SE)	$e^{\hat{\beta}}$	(SE)
<b>Sexe</b>	Garçon	1.832***	(0.195)	1.606***	(0.152)	1.475***	(0.140)
<b>École maternelle</b>	plus d'un ans	0.613***	(0.101)	0.625**	(0.114)	0.468***	(0.086)
<b>Structure familiale</b> 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)
<b>Emploi de la mère</b> ref : travaille à temps plein	temps partiel	0.874	(0.118)	1.125	(0.126)	0.881	(0.118)
	chômage	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)
<b>Emploi du père</b> ref : travaille à temps plein	temps partiel	1.626**	(0.358)	2.277***	(0.329)	2.020***	(0.345)
	chômage	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)
<b>Éducation de la mère :</b> ref : collège ou moins (ISCED 2 ou moins)	2 <sup>nd</sup> aire pro et tech.	0.750**	(0.101)	0.802*	(0.104)	0.710**	(0.114)
	2 <sup>nd</sup> aire sup. 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)
<b>Éducation du père :</b> ref : collège ou moins (ISCED 2 ou moins)	2 <sup>nd</sup> aire pro et tech.	0.858	(0.101)	0.739**	(0.098)	0.922	(0.125)
	2 <sup>nd</sup> aire sup. 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)
<b>Pays de naissance</b>	étranger	1.357	(0.524)	0.943	(0.231)	1.160	(0.387)
<b>Statut d'immigration :</b> ref : natif	2 <sup>ème</sup> génération	0.643*	(0.154)	1.113	(0.295)	1.432	(0.329)
	1 <sup>ère</sup> génération	0.493	(0.250)	1.077	(0.396)	1.145	(0.481)
<b>Langue parlée à la maison</b>	Autre langue	1.791***	(0.376)	1.191	(0.292)	0.894	(0.195)
<b>Trimestre de naissance</b> ref : 1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>ème</sup> trimestre	1.068	(0.116)	0.929	(0.101)	1.019	(0.148)
	3 <sup>ème</sup> trimestre	1.316**	(0.143)	1.277**	(0.143)	1.372**	(0.175)
	4 <sup>ème</sup> trimestre	1.421***	(0.151)	1.679***	(0.193)	2.038***	(0.233)
<b>Constante</b>		0.970	(0.249)	0.781	(0.205)	0.710	(0.198)
	Observations	3382		3394		3511	

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

Exponentiel des erreurs standards entre parenthèses obtenues après 80 réplifications (BRR) et un facteur de Fay de 0.5

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

Définition : 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 du *risque* d'un évènement (ici le redoublement) arrivant à un groupe d'individus (par exemple les garçons) avec celle du même évènement arrivant à un groupe d'individus de référence (les filles). Le risque (Odd) se définit comme le rapport de la probabilité de redoubler sur la probabilité de ne pas redoubler.

Lecture : En 2003, en maintenant toutes les autres caractéristiques constantes, la probabilité relative qu'un garçon a de redoubler plutôt que de ne pas redoubler est 1,8 fois supérieure que la probabilité relative qu'une fille a de redoubler plutôt que de ne pas redoubler. En pourcentage, on peut dire que le risque relatif de redoubler est 83 % (1.832-1) plus élevé pour les garçons que pour les filles, toutes choses égales par ailleurs.

Tableau 1.1 – « Probabilités relatives » des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des redoublants d'après les enquêtes PISA 2003-2012



## II La réglementation du redoublement en France : de faibles contraintes à sa quasi-interdiction

Jusqu'au récent décret d'application de l'article 37 de la loi de 2013 pour la Refondation de l'École de la République du 18 novembre 2014, la législation française apparaissait, comparativement aux autres pays de l'Union européenne, à la fois peu contraignante et, sur de nombreux points, peu précise (Eurydice, 2011). Le redoublement était autorisé en France à tous les niveaux d'enseignement, malgré des politiques timides initiées dès les années 1980 visant à en limiter l'usage. À l'opposé, on trouve une minorité de pays qui pratique la promotion automatique, c'est-à-dire, qui ne pratique pas du tout<sup>1</sup> le redoublement. Entre les deux, un tiers des pays étudiés par Eurydice (2011) a banni le redoublement dans le primaire, au moins dans les premières années (Norvège, Islande, Allemagne, Pologne notamment).

Par ailleurs, les critères déterminant le redoublement en France étaient, jusqu'au 18 novembre 2014, définis de façon très imprécise par rapport aux autres pays européens. En effet, le redoublement était fondé sur une appréciation générale des performances scolaires des élèves alors que dans la majorité des autres pays européens, des critères très précis, notamment en termes de notation, s'imposent aux écoles. Moins de 25 % des pays de la communauté européenne fondent le redoublement, comme jusqu'alors en France, sur des critères de décision mal identifiés qui laissent davantage de place à des appréciations subjectives et contextualisées.

La décision de faire redoubler était prise collégalement à l'école primaire, ce qui est également le cas dans de nombreux pays. En France, cette compétence revenait au conseil des maîtres tandis qu'au collège et lycée, c'était le chef d'établissement qui, sur proposition du conseil de classe, prenait la décision (comme en République tchèque, au Danemark et en Écosse).

En France, le poids des parents était central par rapport aux autres réglementations européennes. Ils pouvaient en effet faire appel des décisions des établissements scolaires tant dans le primaire que dans le secondaire.

Dans les classes liées à l'orientation, le redoublement reste accordé en cas de demande des parents lorsqu'il existe un désaccord entre les vœux des familles et les propositions du conseil de classe mais il n'est désormais plus possible de demander ou de proposer le redoublement en premier lieu. Néanmoins, pour les 3<sup>ème</sup> et les 2<sup>nde</sup>, les représentants légaux de l'élève ou l'élève majeur, lorsque la décision d'orientation définitive n'obtient pas leur assentiment, peuvent demander le "*maintien dans le niveau de classe d'origine*".

Depuis le décret d'application du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, "*le redoublement [ne] peut être décidé [que] pour pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires*". En application de ce récent décret, le redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle. Lorsqu'il est proposé à l'école élémentaire, par le conseil des maîtres après

---

1. ou de façon exceptionnelle

avis de l'Inspecteur de l'Éducation nationale, il doit faire l'objet d'une phase de dialogue conduite avec les représentants légaux de l'élève, et est assorti d'un dispositif d'aide. La durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles de l'école élémentaire peut donc être allongée d'un an, et les représentants légaux de l'élève peuvent former des recours contre les décisions du conseil des maîtres. Dès lors, la décision définitive de passage dans la classe supérieure ou de redoublement, est prise par la commission départementale d'appel. Le nombre de redoublement est également limité par niveau d'enseignement.

Le code de l'éducation ne définit pas précisément, en tant que tels, les objectifs non-atteints qui justifient un redoublement mais le récent décret introduit de nouveaux critères d'appréciation, pour le premier degré : "*la continuité des apprentissages au sein de chaque cycle*", et "*l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*", pour le collège : "*L'évaluation des acquis de l'élève, [est] menée en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour le collège*" et pour le lycée : "*Le conseil de classe est chargé du suivi des élèves, il examine toutes les questions pédagogiques intéressant le suivi des acquis des élèves*".

Au final, la réglementation du redoublement est restée peu précise par rapport aux autres pays européens. La récente évolution législative restreint fortement les possibilités de redoublement même s'il est trop tôt pour dire si ces nouvelles définitions, toujours assez imprécises, vont effectivement réduire voire supprimer cette pratique pédagogique. Le rôle des parents demeure très important puisque ceux-ci peuvent former des recours à tous les niveaux de la scolarité obligatoire.

Le fait que le redoublement soit 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, ont évolué rapidement sur les dix dernières années.

---

## Chapitre 2

# Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité

### I 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.

#### 1 Un consensus de longue date autour de l'inefficacité du redoublement

Jusqu'au début des années 2000, des 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 preuves fiables pour indiquer que le redoublement est plus favorable que la promotion automatique pour les élèves ayant des difficultés académiques sérieuses ou des difficultés d'adaptation*".

Holmes et Matthews (1984) ont fait une méta-analyse<sup>1</sup> de la littérature sur les effets du redoublement aux États-Unis entre 1929 et 1981 et obtiennent à chaque fois des différences statistiquement notables 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 d'eux-même, sont plus fréquemment absents et ont plus souvent 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. Enfin, Jimerson (2001) a synthétisé la littérature 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 négligeables (dans 48 % des mesures de performance scolaire et dans 86 % des analyses de mesures non-cognitives) ou en faveur des élèves promus (respectivement 47 % et 9 %).

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 pour diverses capacités non cognitives.

Néanmoins, cette littérature souffre de plusieurs faiblesses méthodologiques qu'ont révélées plusieurs articles récents.

Tout d'abord, 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 à chaque fois négligeables. Ainsi, lorsque les chercheurs tentent de réduire les différences préexistantes entre le 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 plus on mesure l'effet longtemps après le redoublement, plus il est négatif. Ce résultat est davantage marqué pour les études qui comparent les résultats à niveau égal<sup>2</sup> qu'à âge égal<sup>3</sup>. Au final, Allen et al. (2009) montrent que lorsque les chercheurs contrôlent davantage les différences préexistantes entre redoublants et non redoublants, l'impact n'est pas aussi négatif qu'il n'y paraît, mais il semble plus nocif à long terme.

---

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

2. Qui comparent les redoublants avec les élèves qui sont de le même niveau scolaire qu'eux, et donc plus jeunes.

3. Qui comparent les redoublants avec les élèves de la même génération qui sont donc dans un niveau scolaire plus élevé.

Ces résultats montrent que la comparaison entre les redoublants et non redoublants ne mesure pas uniquement l'impact du redoublement. En effet, il existe des caractéristiques (observables ou non) qui influent à la fois les chances de redoubler, le niveau scolaire, la motivation de l'élève, ... Si les chercheurs n'en tiennent pas compte, ils obtiennent des résultats qui confondent tous ces paramètres. C'est ce qu'on appelle le biais de sélection. 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 les différences par des techniques statistiques.

## 2 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. On constate désormais une distinction importante entre l'impact à court terme et à plus long terme. Ces recherches 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. Dans un souci de synthèse, nous présentons ici les résultats de quelques articles particulièrement intéressants. Une revue plus exhaustive est présentée dans le deuxième rapport de la série.

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. De leur côté, [Hong et Raudenbush \(2006\)](#) 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 différente - visant notamment à éliminer l'effet de caractéristiques inobservables pour le chercheur<sup>4</sup> - et montre que les élèves ayant été maintenus en maternelle ont des résultats environ 14 % plus élevés au CP en mathématiques et en lecture que s'ils avaient été promus directement. L'effet sur les performances en mathématiques diminue fortement mais reste non-négligeable en CE<sub>2</sub> ; celui sur la lecture disparaît complètement en CE<sub>2</sub>. 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 qu'ils étudient. Ainsi, une partie importante de la littérature étudie les effets à court et à moyen termes du redoublement lorsque celui-ci est décidé sur la base de notes à

---

4. Le praticien qui décide de faire redoubler dispose d'informations personnelles sur l'élève (son assiduité, sa participation, ses efforts, ...) qui ne sont pas disponibles pour les chercheurs mais affectent la probabilité de redoubler. Il faut donc que les méthodes d'évaluation en tiennent compte.

un test standardisé (Jacob et Lefgren, 2004, 2007; Roderick et Nagaoka, 2005; Schwerd et West, 2012). Ce type de règle fournit un contexte idéal pour une évaluation rigoureuse de l'effet du redoublement. 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 à la limite des exigences de performances attendues. Cependant, le redoublement n'est généralement pas la seule remédiation dont ils bénéficient. Dans certains cas, ils sont placés dans des classes moins nombreuses, avec des enseignants expérimentés, suivent des cours d'été, etc. Ces éléments indiquent donc que le redoublement au primaire peut avoir des effets positifs à court terme s'il est accompagné d'autres remédiations. Cependant, les effets s'estompent là aussi très rapidement (trois ans après).

Plus proche de nous, Goos (2013) a récemment consacré une thèse de doctorat à l'étude des effets du redoublement au CP sur les apprentissages, les aspects psychosociaux (motivation, absentéisme, ambition, etc.) 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'auteur apporte des éléments solides qui indiquent que les redoublants auraient progressé plus rapidement en mathématiques et en lecture s'ils n'avaient pas été retenus. Les indicateurs de développements 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, Cosnefroy 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 les notes données par les enseignants au sein d'une même classe varient moins que les performances absolues des élèves. En revanche, l'écart réel entre les classes est gommé par la notation des enseignants. Dès lors, un élève peut être noté très bas dans une classe donnée alors qu'en réalité, son niveau absolu<sup>5</sup> est plutôt bon, et réciproquement. En l'absence de repère extérieur à la classe tel que des tests communs, 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 rigoureuses portent sur le second degré (Crahay, 2004). En France, 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, d'après leurs calculs, bénéficient légèrement du redoublement. Cependant, la probabilité d'accéder à

---

5. Mesuré par les tests standardisés.

la 3<sup>ème</sup> est toujours négativement affectée par le redoublement (sauf pour les élèves les plus compétents pour qui il n'y a pas d'effet). Les auteurs concluent donc que si le redoublement peut avoir un impact positif sur les résultats des élèves les plus faibles, cet effet n'est pas très important et ne compense pas l'augmentation du risque de décrochage avant la fin de la 3<sup>ème</sup>.

À la marge de ces résultats, Hill (2014) pose la question des nuisances que peuvent générer un nombre de redoublants trop élevé dans une classe. À partir de données américaines, il montre alors qu'une part trop élevée de redoublants a tendance à faire redoubler les élèves qui suivent ces cours pour la première fois. La littérature sur les effets de voisinage est très active. Cependant, nous n'avons pas connaissance d'autres articles traitant ce sujet. Nous prenons donc ces résultats avec prudence.

Au total, les premières recherches sur les effets du redoublement trouvaient des effets systématiquement négatifs à court et à long termes 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 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 particuliers, 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.

### 3 Performances des systèmes scolaires : le redoublement à l'épreuve des comparaisons internationales

Si au niveau des élèves, le redoublement ne permet pas, au moins dans la durée, d'améliorer les performances des élèves qui y sont sujets, on peut s'interroger sur les effets de cette pratique sur les performances des systèmes scolaires. Les enquêtes internationales telles que PISA (OCDE) sont particulièrement adaptées pour répondre à cette question.

#### A Redoublement et performances : une analyse macro

Les vagues successives d'enquêtes PISA - auxquelles la France a participé - permettent de mettre en valeur quelques résultats importants quant au lien entre redoublement et performances globales du système. Crahay (2004) exploite ainsi la première vague de l'enquête PISA (2000) et montre qu'il y a davantage d'hétérogénéité entre les élèves dans les pays pratiquant plus le redoublement, même si certains font exception.

Par ailleurs, l'étude des compétences des élèves met aussi en évidence une disparité des performances entre ceux à l'heure et ceux ayant déjà redoublé. En effet, Cosnefroy et Rocher (2005) montrent que *"quel que soit le moment du cursus scolaire, les élèves en retard ont, en moyenne, des résultats nettement inférieurs aux élèves à l'heure"*. En prenant le cas de la France (enquête PISA 2000), les élèves à l'heure

à 15 ans (2<sup>nde</sup> générale ou technologique : 48,2 %) ont les meilleurs résultats en compréhension de l'écrit (devant la Finlande) alors que ceux en retard d'un ou deux ans (3<sup>ème</sup> : 36,5 % ou 4<sup>ème</sup> : 7,11 %) ont de très mauvais résultats, bien inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Des études menées en France, en Espagne et en Belgique (Communauté Française) montrent à chaque fois les mêmes résultats : ces pays qui pratiquent le redoublement révèlent que les élèves en retard ont de moins bons résultats que les élèves à l'heure. Nos propres travaux sur les données PISA 2012 confirment ce diagnostic.

## B Taux de retard

La dernière enquête PISA révèle l'importante hétérogénéité du taux d'élèves ayant déjà redoublé suivant les pays. Parmi les 65 nations participant à l'enquête, 55 % ont un taux inférieur à 10 %. On trouve notamment dans cette liste les pays nordiques (Norvège, Suède, Finlande, Danemark), les pays baltes et slaves, le Japon et les dragons asiatiques (Taïwan, Corée du Nord, Malaisie, Thaïlande, Vietnam, Shanghai) et les pays du Common Wealth Britannique (Angleterre, Irlande, Australie, Nouvelle-Zélande, Canada). La plupart de ces pays pratiquent la promotion automatique mais autorisent le redoublement dans certains cas exceptionnels (maladie, fort absentéisme,...).

Les pays d'Europe occidentale font partie des pays ayant le plus fort taux de redoublement avec l'Amérique Latine. Ainsi, les taux de redoublement en France et aux Pays-Bas sont de 28 %, le même niveau que le Pérou. Le Luxembourg et la Belgique ont le même taux de redoublement que le Brésil et l'Argentine, soit 35 % environ (PISA, 2012).

Si on rapporte ces taux aux performances moyennes des élèves à 15 ans dans ces pays, on observe une relation statistique faible mais notable qui indique que les pays à fort taux de redoublement ont tendance à être moins performants que les pays ayant un taux de redoublement plus faible. Ce résultat a déjà été obtenu sur des données PISA (2000) par Nathalie Mons ([Duru-Bellat et al., 2004](#)), ce qui montre la stabilité de ce résultat dans le temps, malgré l'évolution des pratiques du redoublement. Les auteurs concluaient alors que *"la pratique du redoublement, non seulement n'améliore pas les résultats des élèves, mais tend à les amoindrir, quand on les mesure chez les élèves d'un âge donné"* ([Duru-Bellat et al. \(2004\)](#) p. 65 cité dans [Paul et Troncin \(2004\)](#) p. 28). Cette relation n'est toutefois plus aussi marquée (mais toujours négative) lorsqu'on restreint l'échantillon aux seuls pays membres de l'OCDE.

## C Origine sociale

Les enquêtes révèlent aussi un lien entre performances des élèves et origine sociale. En France, l'indice de statut économique, social et culturel (SESC) de l'OCDE montre que la performance des élèves est davantage liée aux origines socio-économiques que dans les autres pays ([Fumel et al., 2010](#)). Les élèves provenant de milieux défavorisés ont à la fois un taux de redoublement plus élevé et un niveau de performance plus faible que les élèves d'origines favorisées. De même, les élèves ayant des parents d'origines étrangères ont plus de chance d'être en retard comparés aux autres enfants ([Désir, 2014](#)).



D'un point de vue plus statistique, l'analyse de l'[OCDE \(2013\)](#) montre que 26 % de l'effet du statut socio-économique de l'élève sur ses performances en mathématiques peuvent être expliqués par des différences dans les taux de redoublement entre les pays.

Ainsi, il existe une relation entre hétérogénéité des performances et inégalités sociales : plus les pays ont des écarts de performances importants, plus les inégalités sociales y sont fortes. À l'inverse, [Nathalie Mons \(2004\)](#) montre que les pays avec des élèves aux performances homogènes présentent moins d'inégalités sociales ([Duru-Bellat et al., 2004](#)).

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

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 discute également les limites méthodologiques de ces études. Il montre par ailleurs 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 nettement plus faible d'être inscrits dans le supérieur. Ces résultats indiquent que même les élèves les plus persistants dans le supérieur parmi les redoublants ont des trajectoires d'éducation différentes des élèves ayant toujours été promus, toutes choses égales par ailleurs<sup>6</sup>.

En France, [Afsa \(2011\)](#) fait plusieurs estimations de l'effet d'avoir redoublé la 6<sup>ème</sup> sur la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire à partir des données du Panel 1995 de la DEPP (MENESR). Il montre notamment que le redoublement a globalement un effet négatif marqué 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 dans la vie active d'environ 9 %. En comparant ces estimations avec ce que rapporte une année d'étude supplémentaire calculé dans d'autres travaux, 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.

---

6. C'est à dire, à caractéristiques observables données.

Au final, les effets du redoublement sur les performances scolaires et les indicateurs psychosociaux 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.

Cependant, cette pratique pédagogique très critiquée par la recherche persiste dans de nombreux pays, notamment en France, ce qui révèle un certain attachement des enseignants et des parents.

## II Les usages et les représentations sociales du redoublement chez les enseignants et les parents

Des études récentes ont cherché à comprendre l'attachement des enseignants et des parents au redoublement. Ceux-ci 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*". Ils sont toutefois une large majorité à penser que le redoublement pourrait "*être remplacé par d'autres mesures plus efficaces et mieux adaptées, telles que l'accompagnement personnalisé pour les enfants en difficulté*" (77 %). Cet élément révèle une forme de paradoxe de l'opinion public : le redoublement est une bonne chose, mais il est remplaçable par quelque chose de plus efficace. Ce type de réponse indique que l'adhésion des parents au redoublement se fait faute de mieux. 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 ce niveau scolaire. Cependant, les auteurs notent que les familles dites "favorisées" sont nettement moins disposées à accepter d'emblée 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. Ces observations ont été confortées par les premières observations des panels exploratoires organisés par le Cnesco.

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 ?*"

Pourtant, les enseignants ont de bonnes raisons de croire aux vertus du redoublement (Xia et Glennie, 2005), notamment parce que "*dans la plupart des cas, l'élève redoublant sera un peu meilleur durant son année de redoublement*" (Draelants, 2006). 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 ne peut pas progresser davantage. Dès lors, le redoublement apparaît comme une solution adaptée pour solidifier les bases. Il est de plus 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 (2002), les enseignants sont attachés au redoublement car il est conforme à leur vision morale de l'école républicaine. Le sociologue écrit : "*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 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 lesquelles "*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 \(2014\)](#); [Crahay \(2007\)](#) 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 difficulté.

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 de concurrence entre établissements et dans un environnement institutionnel de quasi-marché, un fort taux de redoublement permet d'exclure, sans l'afficher, des élèves d'un niveau insuffisant, car ces derniers pourront 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.

Les croyances des enseignants évoluent dans le temps, comme le montre la revue de littérature et les analyses de [Crahay et al. \(2010\)](#). D'après leurs études, ces croyances se fondent principalement sur l'expérience passée des enseignants et non sur les résultats de la recherche. Malgré les preuves de l'inefficacité du redoublement, la plupart des enseignants reste persuadée que faire redoubler un élève en difficulté est la solution la plus adaptée et la plus efficace [Terry \(2011\)](#); [Marcoux et Crahay \(2008\)](#).

Les connaissances des enseignants sur la recherche sur le redoublement ne permettent pas de les faire changer d'avis quant à l'inefficacité du redoublement ([Crahay et Ory, 2006](#); [Crahay et al., 2010](#)).

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 méritocratiques 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 de leur système scolaire.

---

## Chapitre 3

# Les alternatives au redoublement dans l'OCDE

Pour lutter contre le redoublement et l'échec scolaire, tendance commune dans les systèmes éducatifs de l'OCDE, des alternatives au redoublement ont été mises en place dans de nombreux pays. Le troisième rapport de la série analyse les expériences étrangères et synthétise les travaux scientifiques qui en évaluent l'efficacité.

Cette synthèse expose trois ensembles de stratégies possibles visant à limiter l'usage du redoublement tout en combattant les inégalités de réussite scolaire.

Le premier décrit des dispositifs additionnels ou complémentaires offrant aux élèves une seconde chance de réussir.

Le seconde ensemble décrit des organisations du temps scolaire et de la classe moins favorable au redoublement.

Enfin, le dernier ensemble décrit l'organisation et les moyens de la lutte contre les difficultés dans les pays qui n'utilisent pas ou plus le redoublement, et s'appuient sur des politiques de prévention de l'échec scolaire.

### I Des dispositifs pour laisser une seconde chance aux élèves

Dans bon nombre de pays, les résultats de fin d'année sont décisifs pour le passage de classe au niveau primaire. C'est également généralement le cas dans le secondaire. Ainsi, certains systèmes scolaires ont mis en place des dispositifs offrant une seconde chance aux élèves en difficulté ou ont organisé la scolarité de façon à rendre moins naturel l'usage du redoublement. Les dispositifs présentés ci-dessous ne sont pas mutuellement exclusifs et sont d'ailleurs fréquemment mis en place ensemble.

## 1 Le rattrapage de fin d'année

La quasi-totalité des pays européens, à l'exception de trois d'entre eux dont la France, offre 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) ou au début de la suivante afin de rattraper les notes jugées trop faibles par l'équipe enseignante. Cette pratique permet de limiter drastiquement les redoublements. En général, le nombre de matières qui peuvent être rattrapées est limité 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 au niveau de l'école que se décide la forme que prend ce rattrapage. Ce dernier mixe, en général, des épreuves écrites et des entretiens oraux avec les enseignants. Le recours aux rattrapages est souvent limité à certains niveaux non-diplômants.

## 2 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 échouées et passer un examen final pour ces disciplines. La possibilité de promotion conditionnelle est rarement mise en place dans les classes diplômantes.

Cette solution hybride donne une seconde chance aux élèves et peut permettre de combler les lacunes accumulées dans les matières échouées. Mais comme les examens de rattrapage, elle ne fournit pas de solution aux élèves en difficulté. L'efficacité de ce dispositif dépend en réalité de la qualité des cours de rattrapage qui sont les véritables dispositifs de remédiation dans ces systèmes.

## 3 Les écoles d'été

Les écoles d'été permettant aux élèves ayant quelques faiblesses de combler leurs lacunes pendant les vacances d'été et de repasser un examen en septembre afin de pouvoir être promus. La littérature scientifique mesurant les effets de ce type d'intervention est unanime sur ses effets moyens ([Cooper et al. \(2000\)](#); [Borman et Dowling \(2006\)](#); [Kim et Quinn \(2013\)](#)) : les cours d'été sont bénéfiques aux élèves, en particulier lorsqu'ils ont lieu tôt dans la scolarité. 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](#)).

En outre, plusieurs études ont montré que le redoublement, couplé à ce type d'intervention, pouvait être efficace à court terme pour améliorer la performance des élèves (Nagaoka et Roderick, 2004; Jacob et Lefgren, 2004, 2007; Schwerd et West, 2012).

## II Des organisations de la classe moins favorables au redoublement

Plutôt que de proposer aux élèves des moyens d'éviter le redoublement, certains pays ont adopté des organisations moins propices au redoublement.

### 1 L'organisation pluriannuelle des programmes scolaires (cycles scolaires)

La plupart des systèmes scolaires fonctionnent (ou fonctionnaient) sur une base de programmation annuelle où des évaluations fréquentes sanctionnent les acquis de l'année et conduisent à la promotion des élèves dans le niveau supérieur ou au contraire, à leur maintien. Cette organisation conduit généralement à des changements de l'équipe enseignante et des modifications de la composition des classes, qui peuvent tous deux avoir des effets sur les performances des élèves. Par ailleurs, les écarts de développement entre les enfants, en raison notamment de leur date de naissance, sont sanctionnés par les évaluations fréquentes, ce qui conduit de nombreux élèves nés en fin d'année à être retenus (Grenet, 2010). Des modifications de cette organisation peuvent ainsi limiter le recours au redoublement.

### 2 Taille des classes et performances

En théorie, les classes à effectifs réduits peuvent permettre aux enseignants de modifier leur pédagogie en consacrant davantage de temps, d'attention à chaque élève. La probabilité d'avoir des élèves perturbateurs dans une classe étant également plus faible lorsque le nombre d'élèves est réduit, les petites classes risquent moins de souffrir de problèmes d'indiscipline, qui peuvent, par ailleurs, être résolus plus facilement. Cependant, la littérature scientifique ne permet pas d'affirmer que les enseignants adaptent effectivement leurs pratiques pédagogiques dans de petites classes.

La taille des classes est utilisée pour allouer indirectement davantage de ressources à des élèves défavorisés. Dès lors, la comparaison des performances des élèves de classes de tailles plus ou moins importantes n'identifie pas l'effet de la taille des classes. Il existe cependant des méthodes statistiques ou économétriques permettant de résoudre ce problème.

Une vague de littérature plutôt ancienne a, pendant longtemps, conclu que diminuer la taille des classes ne permet pas d'améliorer la performances des élèves (Meuret, 2001). A ces résultats ont été opposés ceux d'une expérimentation aléatoire de grande envergure aux États-Unis (STAR), qui a montré que diminuer la taille des classes a un effet positif important sur les performances des élèves, en particulier sur ceux issus de minorités ethniques ou de milieux sociaux défavorisés. Ces effets perdurent

au moins jusqu'à l'entrée à l'université (Krueger et Whitmore, 2000). Par la suite, un nouveau courant de littérature employant des méthodes plus à même d'identifier l'effet causal de la taille des classes conclut (et étonnamment avec des résultats du même ordre de grandeur (Angrist et Lavy, 1999; Piketty et Valdenaire, 2006; Urquiola, 2006; Browning et Heinesen, 2007; Bressoux et al., 2009; Fredriksson et al., 2013)) :

- que la diminution de la taille des classes permet d'améliorer - au moins à court terme - les performances des élèves ;
- que les effets sont beaucoup plus forts chez les élèves présentant des difficultés scolaires, chez les élèves issus de minorités ethniques ou de milieux sociaux défavorisés ;
- que les bénéfices de classes à effectif réduit sont particulièrement élevés en primaire, voire en maternelle, et beaucoup plus modeste plus tard dans la scolarité ;
- que cet effet est plus efficace pour les élèves socialement défavorisés.

Dès lors, si une telle mesure est décidée, compte tenu de son coût élevé, elle doit débiter tôt dans la scolarité et se concentrer sur les élèves socialement défavorisés, de façon à maximiser son efficacité.

### 3 *Looping* et classe multi-âges

La pratique du *looping*, qui consiste, pour une même classe, à conserver le même enseignant pendant plusieurs années, apparaît comme une pratique efficace 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, p92). Ce type d'organisation s'inscrit particulièrement bien dans un système scolaire organisé en cycles. Il est d'ailleurs massivement pratiqué en Finlande (Jost, 2007; Robert, 2008), en Belgique et dans certains États américains.

La recherche attribue de nombreux avantages à la pratique du *looping*. Elle permet aux enseignants de gagner du temps la seconde année en supprimant la période de transition qui permet de faire connaissance et de définir les attentes et les règles d'organisation de la classe. Pour Burke (1996) et Black (2000), les enseignants gagnent ainsi l'équivalent d'un mois d'enseignement supplémentaire. Les relations entre les élèves, mais aussi avec les enseignants, sont facilitées ce qui réduit l'anxiété des élèves lors des phases de transition et améliore leur sociabilisation (Checkley, 1995).

Il y a toutefois des désavantages possibles au *looping* lorsque l'enseignant n'est pas suffisamment formé au programme de l'année supérieure, si ses compétences sont limitées dans certains domaines ou si les relations entre les élèves et l'enseignant ne sont pas bonnes.

Les classes multi-âges regroupent des élèves d'âges et de compétences différents et sont censées, elles, permettre 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). Il existe cependant un débat sur leur efficacité au sein de la communauté scientifique.



### III Prévenir les difficultés scolaires : ou comment rendre le redoublement contingent ?

Plutôt que de supprimer le redoublement et de le remplacer par d'autres dispositifs, il est possible de n'y avoir recours que dans des circonstances rares et exceptionnelles en accentuant la *prévention* de la difficulté scolaire.

#### 1 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 des connaissances de base en lecture et en écriture pour pouvoir suivre l'année suivante.

Il existe une littérature abondante sur les effets des interventions précoces rendues populaires par quelques programmes phares aux États-Unis comme le *HighScope Perry Preschool Program* (voir notamment Heckman et al. (2010)). Les auteurs obtiennent généralement des résultats très positifs incitant les décideurs publics à intensifier l'éducation en bas-âge. 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 en mathématiques et de réduire le taux de redoublement.

En Angleterre, Apps et al. (2013) ont exploité les données du suivi d'une génération et mesurent l'effet de la durée de l'éducation maternelle sur des indicateurs de développement cognitifs et des mesures de leur insertion dans la vie active. En appariant les élèves pour tenir comptes des différences observables entre les élèves qui sont allés plus longtemps à l'école maternelle, ils montrent qu'être allé à l'école maternelle améliore sensiblement les performances cognitives aux tests à 11, 14 et 16 ans. Les résultats sont particulièrement bon pour les filles et les enfants d'origines sociales défavorisées.

L'éducation en maternelle prépare également mieux les élèves à l'entrée dans l'école obligatoire. Magnusona et al. (2007) montrent ainsi qu'avoir été scolarisé en maternelle est associé à des performances plus élevées en lecture et en mathématiques à l'entrée dans la classe équivalente au CP. Cependant, cet avantage semble disparaître assez rapidement puisqu'un trimestre plus tard, les différences sont minimes entre les élèves qui sont allés en maternelle et les autres. En revanche, Magnusona et al. (2007) constatent que les enfants qui sont allés à la maternelle ont plus souvent des problèmes de comportement que leurs pairs. L'analyse à plus long terme montre que ces *indisciplines* semblent persister. Les élèves des écoles publiques sont moins sujets à ces problèmes que ceux du privé.

En France, Caille (2001) montre qu'entrer à l'école maternelle à 2 ans plutôt qu'à 3 diminue la probabilité de redoubler et améliore bien, en moyenne, les performances des élèves, même si cet avantage à tendance à s'estomper au cours de la scolarité élémentaire.

## 2 Des actions complémentaires et/ou préventives du redoublement

La prévention du redoublement peut aussi passer par des activités de soutien exercées en dehors du temps scolaire ou dans la classe. En effet, plusieurs études (Fuchs et al., 2013; Miller et Connolly, 2013; Wijekumara et al., 2014; Kegel et Bus, 2012) indiquent que les activités de soutien scolaire gratuit intervenant en complément des cours habituels semblent être de bonnes alternatives pour améliorer les performances des élèves et donc réduire le risque de redoubler. À défaut, ces activités peuvent également être employées pour tenter de rendre plus efficace le redoublement lorsque celui-ci est malgré tout décidé.

L'utilisation d'assistants ou d'enseignants supplémentaires est également une possibilité mais la littérature scientifique évaluant ce type de dispositif n'est pas complètement convergente (Andersen et al., 2015; Russell et al., 2012; Giangreco et Doyle, 2007).

## 3 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 par ailleurs 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.

# Conclusion

Le redoublement a fortement diminué en France depuis trente ans et davantage encore depuis les années 2000. Il reste cependant à un niveau très élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE. 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. La baisse du nombre de redoublants a modifié sensiblement les caractéristiques des élèves qui y sont encore sujets. Le redoublement conserve plusieurs visages : l'un, pour les plus jeunes, a une visée de remédiation et se décide principalement à la demande des enseignants ; l'autre, répond à des objectifs stratégiques d'orientation scolaire à la demande des parents et des élèves.

La recherche sur le redoublement s'est grandement renouvelée au cours de la décennie passée et fournit une réponse à la question de son impact sur les élèves plus en accord avec les observations des praticiens. Il semble aujourd'hui que le redoublement puisse avoir des effets positifs faibles sur les performances scolaires à court terme mais que ceux-ci se dissipent très rapidement, voire deviennent négatifs à plus long terme. Les effets sur la motivation, l'ambition et la confiance des élèves restent toujours négatifs. Enfin, le redoublement modifie les trajectoires d'orientation, les carrières scolaires et détériore les conditions d'insertion dans la vie active. Il reste enfin le meilleur prédicateur du décrochage.

Les enseignants, les parents et les chefs d'établissement semblent attachés au redoublement car ils croient, d'après la recherche, 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 méritocratiques 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.

La conférence de consensus scientifique du Cnesco et de l'IFÉ/ENS de LYON doit donc 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.



---

# Bibliographie

- Afsa, C. (2011). Faut-il supprimer le redoublement ? Working paper, DEPP A.
- Allen, C. S., Q. Chen, V. L. Willson, et J. N. Hughes (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement : a meta-analytic, multi-level analysis. *Educ Eval Policy Anal.* 31, 480–499.
- Andersen, S. C., H. S. Nielsen, et M. K. Thomsen (2015). Brugernes reaktion når det offentlige øger serviceniveauet. resultater fra et lodtrækningsforsøg på skoleområdet. *Politica (forthcoming)*. Présenté à l'ICEME par Simon Calmar Andersen sous le titre "The Effect of Having a Co-teacher in the Classroom : Evidence From a Randomized Trial".
- Angrist, J. et V. Lavy (1999). Using maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of Economics* 114, 533–575.
- Apps, P., S. Mendolia, et I. Walker (2013). The impact of pre-school on adolescents' outcomes : Evidence from a recent english cohort. *Economics of education review* 37.
- Battistin, E. et A. Schizzerotto (2012, Décembre). Threat of grade retention, remedial education and student achievement : evidence from upper secondary schools in italy. IZA discussion paper 7086, Institute for the Study of Labor.
- Black, S. (2000). Together again. *The American School Board Journal* 187(6).
- Boraita, F. et G. Marcoux (2013). 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.
- Borman, G. D. et N. M. Dowling (2006, March 20). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school : evidence from the teach baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 28.
- Bressoux, P., F. Kramarz, et C. Prost (2009, Mars). Teachers training, class size and students outcomes : learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal* 119(536).

- Brodady, T., R. J. Gary-Bobo, et A. Prieto (2008). Does speed signal ability? The impact of grade repetitions on employment and wages. CEPR Discussion Papers 6832, C.E.P.R. Discussion Papers. <http://ideas.repec.org/p/cpr/ceprdp/6832.html>.
- Browning, M. et E. Heinesen (2007). Class size, teacher hours and educational attainment. *The Scandinavian Journal of Economics* 109(2).
- Burke, D. L. (1996). Multi-year teacher/student relationships are a long-overdue arrangement. *Phi Delta Kappan* 77(5).
- Caille, J.-P. (2001, juillet-septembre). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formations* 60.
- Checkley, K. (1995). Multiyear education : reaping the benefits of looping.. *ASCD Education Update* 37(8).
- Cooper, H., K. Charlton, J. C. Valentine, M. Laura, et G. D. Borman (2000). Making the most of summer school : a meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 65, 1–127.
- Cosnefroy, O. et T. Rocher (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, même constats. In *Les dossiers*, Number 166. MENESR-DEPP.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie* 148, 11–23.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Chapter 3 : Que pensent les enseignants du redoublement?, pp. 123–162. De Boeck Supérieur. [www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158-page-123.htm](http://www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158-page-123.htm).
- Crahay, M. et P. Ory (2006). Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'école normale? In *Communication présentée au 4e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles*.
- Crahay, M., P. Wanlin, I. Issaieva, et I. Laduron (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie* 172, 85–129. <http://rfp.revues.org/2296?lang=en>.
- Dong, Y. y. (2010). Kept back to get ahead? kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review* 54, 219–236.
- Draelants, H. (2006, Juillet). Le redoublement est moins un problème qu'une solution : comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation* 52, 1–25. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563874>.

- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. *Education et Société* 21, 163–180.
- Désir, C. (2014). Le redoublement : un échec du système scolaire en fédération wallonie-bruxelles? Technical report, Groupe socialiste du parlement de la fédération Wallonie-Bruxelles.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues. *Education et Société* 9, 13–25.
- Duru-Bellat, M., N. Mons, et B. Suchaut (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. Technical Report 66, Cahiers de l'IREDU.
- Eurydice (2011). Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques. Technical report, Commission Européenne.
- Fine, J. G. et J. M. Davis (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology* 41(6), 401 – 411. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440503000992>.
- Fredriksson, P., B. Öckert, et H. Oosterbeek (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics* 128(1).
- Fuchs, L. S., D. C. Geary, D. L. Compton, D. Fuchs, C. Schatschneider, J. Hamlett, Carol L. and DeSelms, P. M. Seethaler, J. Wilson, C. F. Craddock, J. D. Bryant, K. Luther, et P. Changas (2013, Février). Effects of first-grade number knowledge tutoring with contrasting forms of practice. *Journal of Educational Psychology* 105(1).
- Fumel, S., S. Keskaik, et J. Girard (2010, Décembre). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009. Note d'information, MENESR-DEPP.
- Gary-Bobo, R. et J.-M. Robin (2014, Janvier). La question des redoublements : analyse économique et problèmes statistiques. *Revue Economique* 1(65), 5 – 45. [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=RECO\\_651\\_0005](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RECO_651_0005).
- Gary-Bobo, R. J., M. Goussé, et J.-M. Robin (2013, Décembre). Grade retention and unobserved heterogeneity. Working paper.
- Giangreco, M. et M. Doyle (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. London : Sage. <http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangreco/Chpt32SAGEGiangrecoDoyle2007.pdf>.
- Goos, M. (2013). *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.

- Grenet, J. (2010). La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? une évaluation sur données françaises. *Revue Économique* 61(3), 589–598.
- Heckman, J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev, et A. Yavitz (2010). The rate of return to the highscope perry preschool program. *Journal of Public Economics* 94(12), 114 – 128. [http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_Moon\\_etal\\_2010\\_JPubEc\\_v94\\_n1.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Moon_etal_2010_JPubEc_v94_n1.pdf).
- Hill, A. J. (2014, decembre). The costs of failure : negative externalities in high school course repetition. *Economics of education review* 43.
- Holmes, C. (1989). Grade-level retention effects : a meta-analysis of research studies. In M. Smith (Ed.), *Flunking grades : research and policies on retention*, pp. 16–33. London : The falmer press.
- Holmes, C. et K. Matthews (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta analysis. *Review of Educational Research* 54, 225–236.
- Hong, G. et S. W. Raudenbush (2006). Evaluating kindergarten retention policy : A case study of causal inference for multilevel observational data. *Journal of American Statistical Association* 101(475), 901–910.
- Jackson, G. (1975). The research evidence on the effect of grade retention. *Review of Educational Research* 45, 613–635.
- Jacob, B. et L. Lefgren (2004). Remedial education and student achievement : a regression-discontinuity analysis. *The review of Economics and Statistics* 86(02), 226–244.
- Jacob, B. et L. Lefgren (2007). The effect of grade retention on high school completion. Nber working paper, National Bureau of Economic Research.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure : examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 37(3), 242–272.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta analysis of grade retention research : Implications for practice in the 21st century. *school Psychology Review* 30, 420–437.
- Jimerson, S. R., S. M. W. Pletcher, K. Graydon, B. L. Schnurr, A. B. Nickerson, et D. K. Kundert (2006). Beyond grade retention and social promotion : promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools* 43(1), 85–97.
- Jost, R. (2007). À la découverte de l'école en finlande. *Activités Mathématiques et Scientifiques* 62, 47–77. [http://www.mlfmonde.org/IMG/pdf/47\\_77\\_ams62.pdf](http://www.mlfmonde.org/IMG/pdf/47_77_ams62.pdf).



- Kegel, C. A. T. et A. G. Bus (2012, Février). Online tutoring as a pivotal quality of web-based early literacy programs. *Journal of Educational Psychology* 104(1).
- Kim, J. S. et D. M. Quinn (2013, Septembre). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8 a meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research* 83(3).
- Krueger, A. et D. Whitmore (2000, April). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results : Evidence from project star. Working Paper 7656, National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w7656>.
- Magnusson, K. A., C. Ruhmb, et J. Waldfogel (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of education review* 26.
- Marcoux, G. et M. Crahay (2008). 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.
- May, D.C.and Kundert, D. et D. Brent (1995). Does delayed entry reduce later grade retentions and use of special education services? *Remedial and Special Education* 16, 288294.
- MENESR-DEPP (2012). Repères et références statistiques. In *Repères et références statistiques 2012*. MENESR-DEPP.
- MENESR-DEPP (2013). Repères et références statistiques. In *Repères et références statistiques 2013*. MENESR-DEPP.
- Meuret, D. (2001, Janvier). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. Rapport pour le haut conseil de l'évaluation de l'école. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197/0000.pdf>.
- Miller, S. et P. Connolly (2013, mars). A randomized controlled trial evaluation of time to read, a volunteer tutoring program for 8- to 9-year-olds. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 35(1).
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Éducation et société. Presses Universitaires de France - PUF. <http://books.google.fr/books?id=7n-dAAAAMAAJ>.
- Nagaoka, J. et M. Roderick (2004). Ending social promotion : the impact of grade repetition. Technical report, Consortium in Chicago School Reform.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results : What Makes Schools Successful ? Resources, Policies and Practices*, Volume IV. PISA. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

- OpinionWay (2012, Novembre). Le redoublement à l'école, quels ressentis des enseignants et des parents. Sondage. <http://www.apel.fr/images/stories/apel-opinionway-redoublement.pdf>.
- Paul, J.-j. et T. Troncin (2004, Décembre). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaire au cours de la scolarité obligatoire. Rapport 14, Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé).
- Piketty, T. et M. Valdenaire (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collège et lycées français. estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. In *Les Dossier*, Volume 173. Ministère de l'Éducation nationale. <http://piketty.pse.ens.fr/fichiers/public/PikettyValdenaire2006.pdf>.
- Range, B. G., D. A. D. Yonke, et S. Young (2011). Preservice teacher beliefs about retention : how do they know what they don't know? *Journal of Research in Education* 21(2), 77–99. [http://www.eeraonline.org/journal/files/v21/JRE\\_v21n2\\_Article\\_7\\_Range\\_et\\_al.pdf](http://www.eeraonline.org/journal/files/v21/JRE_v21n2_Article_7_Range_et_al.pdf).
- Robert, P. (2008). *La Finlande : Un modèle éducatif pour la France : Les secrets de la réussite*. ESF Edition.
- Roderick, M. et J. Nagaoka (2005). Retention under chicao's high stakes testing program : helpful, harmful or harmless? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27(4), 309–340.
- Russell, A., R. Webster, et P. Blatchford (2012). *Maximising the impact of teaching assistants : guidance for school leaders and teachers*. Taylor & Francis.
- Schwerd, G. et M. R. West (2012, Septembre). 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.
- Smith, E. J., B. J. Pellin, et S. A. Agruso (2003). *Bright beginnings : an effective literacy-focused PreK program for educationally disadvantaged four-year-old children*. Educational Research Service.
- Song, R., T. E. Spradlin, et J. A. Plucker (2009, Hiver). The advantages and disadvantages of multiage classrooms in the era of nclb accountability. *Education Policy Brief* 7(1), 1–8.
- Terry, S. E. (2011). *Teachers' reliefs towards grade retention in a rural elementary school*. Paper 284., Theses, Dissertations and Capstones.
- Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Ph. D. thesis, Université de Bourgogne : UFR SCIENCES HUMAINES.
- Urquiola, M. (2006). Identifying class size effects in developing countries : evidence from rural bolivia. *Review of Economics and Statistics* 88(1).

Wijekumara, B. J. F. Meyer, P.-W. Lei, Y.-C. Lin, L. A. Johnson, J. A. Spielvogel, K. M. Shurmatz, M. Ray, et M. Cook (2014). Multisite randomized controlled trial examining intelligent tutoring of structure strategy for fifth-grade readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 7(4).

Wynn, J. L. (2010, Mars). *A study of selected teachers perceptions of grade retention*. Phd thesis for the degree of doctor of education, University of South Florida.

Xia, N. et E. Glennie (2005). *Grade retention : the gap between research and practice*. Technical report.





**Cnesco**

Carré Suffren

31-35 rue de la Fédération

75 015 Paris

[cnesco.communication@education.gouv.fr](mailto:cnesco.communication@education.gouv.fr)

**École normale supérieure de Lyon**  
**Institut français de l'Éducation**

19 allée de Fontenay  
69 007 Lyon

[conf.consensus.ife@ens-lyon.fr](mailto:conf.consensus.ife@ens-lyon.fr)