



# Note du CSEN —

— Janvier 2026, n°15

## Faut-il encore faire redoubler les élèves ?

Rédigée par Marc Gurgand<sup>a</sup>

### Résumé

La pratique du redoublement a fortement diminué en France sur longue période, mais elle n'a pas disparu : à 15 ans, 11 % des élèves ont redoublé au moins une fois. Les élèves d'origine sociale modeste sont les plus exposés. Pourtant, la recherche scientifique observe que le redoublement a des effets globalement négatifs sur les élèves concernés : si les redoublants progressent légèrement à court terme, leurs résultats se dégradent ensuite, par rapport à des élèves parfaitement comparables, mais non-redoublants, avec un risque accru de décrochage et une réduction des chances d'obtenir un diplôme. En outre, leur entrée dans la vie professionnelle est mécaniquement retardée : ce coût privé s'ajoute au coût budgétaire élevé du redoublement. Certains acteurs comptent sur un effet de « menace » du redoublement (incitant l'ensemble des élèves à travailler davantage), mais la réalité empirique d'un tel effet est débattue. En résumé, le redoublement, coûteux et peu efficace, n'est pas justifié en l'absence de bénéfices clairs pour les élèves.

<sup>a</sup> **Marc Gurgand**, directeur de recherche au CNRS, professeur d'économie à l'École d'économie de Paris et à l'École normale supérieure, et directeur scientifique du programme IDEE.  
Remerciements à **Pascal Bressoux**, **Stéphanie Mazza**, **Thierry Rocher**, **Julien Grenet**, **Ghislaine Dehaene-Lambertz**, **Nuno Crato**, **Stanislas Dehaene**, **Franck Ramus**, **Marc Demeuse**, **Louis-André Vallet** pour leurs commentaires.

# État des lieux du redoublement

En France, le redoublement était une pratique extrêmement courante dans les années 1960 et 1970 : 52 % des élèves étaient en retard à la fin du CM2 en 1960, et encore 45% en 1970! Dans cette période, plus de 20% des élèves redoublaient le seul cours préparatoire (CP). C'était historiquement le principal moyen de traiter la difficulté scolaire

(DEPP, 2003). Cette pratique s'est considérablement réduite au cours des trente dernières années<sup>b</sup> : la proportion d'enfants ayant redoublé au moins une fois le primaire était de 25% en 1990, puis est passé à 17% en 2005 et 5,1% en 2024, le mouvement de décroissance s'étant arrêté depuis 2021. Le redoublement est sensiblement plus fréquent en CP et en CE1, vraisemblablement en lien avec les apprentissages fondamentaux<sup>c</sup>, puis en classe de 3<sup>e</sup>, au moment de l'orientation vers le lycée (Tableau 1). Désormais, les

probabilités de redoublement dans ces classes excèdent à peine 2%, c'est-à-dire un élève dans une école de deux classes de 25.

Les garçons redoublent un peu plus que les filles, mais il existe surtout un fort gradient social : par exemple 6,4% des enfants d'ouvriers ont redoublé le primaire au moins une fois contre 1,45% des enfants de cadres. De même cette proportion est de 7,3% dans les réseaux d'éducation prioritaire, mais 4,8% ailleurs.

Tableau 1. Évolution des taux de redoublement dans le premier et second degré en France

### Évolution des taux de redoublement par niveau dans le secteur public

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CP	3,1	2,2	1,3	1,1	1,9	1,9	1,9	2,0	2,0
CE1	3,4	1,9	0,9	0,7	1,6	1,5	1,4	1,7	1,4
CE2	1,5	0,8	0,5	0,6	1,3	1,4	1,2	1,4	1,2
CM1	0,9	0,5	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3
CM2	1,1	0,7	0,3	0,2	0,4	0,6	0,7	0,6	0,5

Champ : France métropolitaine+ DROM, élèves scolarisés dans des écoles publiques.

### Taux de redoublement par niveau de la sixième à la troisième (%)

Situation	Rentrée 2018	Rentrée 2019	Rentrée 2020	Rentrée 2021	Rentrée 2022
Redoublements de sixième	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8
Redoublements de cinquième	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
Redoublements de quatrième	0,6	0,5	0,4	0,4	0,5
Redoublements de troisième	2,4	2,3	2,0	1,9	2,2

Lecture : parmi les élèves scolarisés en sixième à la rentrée 2021, 0,8 % redoublent en 2022.

Champ : France métropolitaine + DROM, établissements publics et privés sous contrat - Hors Segpa - Y compris ULIS.

Source : Source : Note d'information Depp, 22.38 - 2022

L'enquête PISA de l'OCDE permet de mettre la situation française en perspective. Cette enquête étant menée sur des échantillons d'élèves de 15 ans, elle mesure le pourcentage d'élèves de cet âge indiquant avoir déjà redoublé une fois<sup>d</sup>. Selon cette mesure, dans la dernière enquête, celle de 2022, la France se trouve très proche de la

moyenne des pays de l'OCDE, qui est de 9% (Figure 1). D'une part, il est intéressant de noter la grande variété des situations selon les pays : si on retient les pays riches, la proportion de redoublants varie entre 26.5% en Belgique et 1.4% en Islande. D'autre part, si le redoublement a diminué modérément dans les pays de l'OCDE depuis 2009 (passant de

13% à 9% en moyenne), il a, selon cette mesure, diminué considérablement en France (passant de 37% à 11%)<sup>e</sup>. Ainsi, la France qui avait l'un des taux de redoublement les plus élevés (littéralement le plus élevé parmi les pays riches), s'est en quelques années placée au milieu de la distribution, opérant un important mouvement de rattrapage.

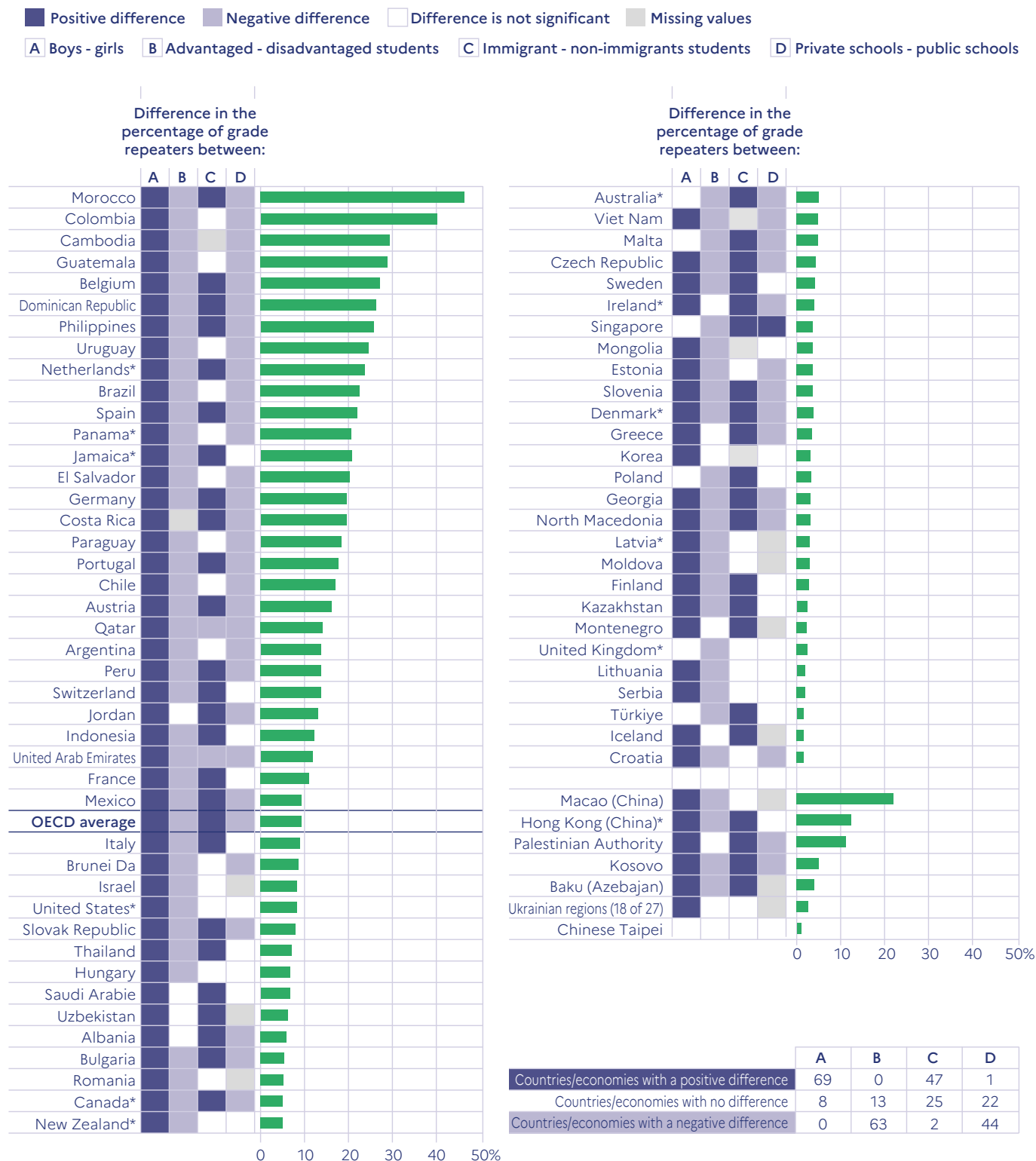
b Source : DEPP (2003) et *Repères et références statistiques 2025*, DEPP.

c Cela renvoie à la « vision séquentielle des apprentissages » des enseignants étudiée par Marcoux et Crahay (2008), selon laquelle un élève ne maîtrisant pas l'une des étapes d'une telle séquence n'est plus en mesure d'acquérir des compétences aussi robustes par la suite.

d Source : PISA 2022 Results, *Learning during and from disruption*, vol2 (p 138 et tableau II.B.1.4.10).

e Source : PISA 2009 Results, *What makes a school successful?*, vol4 (tableau IV.3.1).

**Figure 1.** Pourcentage d'élèves ayant redoublé le premier ou le second degré selon l'enquête PISA 2022.



Note: Questions about the type of school were not asked in the Flemish-speaking Community of Belgium. Data for Belgium represent only the French-speaking and German-speaking Communities.  
Countries and economies are ranked in descending order of the percentage of students who had repeated a grade at least once.  
Source: OECD, PISA 2022 Database, Annex BI, Chapter 4.

Le recul très important du redoublement permet de dégager des ressources budgétaires. On peut en juger en évaluant le coût du redoublement. A très gros traits, on peut comprendre les ordres de grandeur en faisant le raisonnement suivant : un an de scolarité coûte 8 450 euros à l'école élémentaire et 10 070 euros au collège <sup>f</sup>. La probabilité pour un élève de redoubler sa scolarité à l'école élémentaire est d'environ 5 %, et au collège d'environ 4 %. Ainsi, dans une génération d'environ 800 000 élèves, 40 000 élèves et 32 000 élèves redoubleront au primaire ou au collège respectivement. Ces années redoublées coûtent donc au total environ 660 millions d'euros pour une cohorte d'âge, sans compter les redoublements après le collège, plus compliqués à détailler en raison des nombreuses filières.

Ce raisonnement est évidemment simpliste : une estimation beaucoup plus précise, basée sur le suivi effectif de l'ensemble des élèves nés en 1992 au cours de toute leur scolarité, a été réalisée en 2015 par l'Institut des politiques publiques (Benhenda et Grenet, 2015). Les auteurs calculent un coût de 2 milliards d'euros pour cette cohorte, ce qui reste cohérent avec notre approximation, puisque pour cette cohorte scolarisée autour des années 2000, le taux de redoublement était 2 à 3 fois plus important qu'aujourd'hui. Le rapport note que, d'un point de vue budgétaire, le bénéfice d'une réduction du redoublement se fait sentir tardivement sur les finances publiques (ainsi, un élève de CP qui ne redouble plus ne réduit pas immédiatement la dépense éducative : dans un premier temps, il coûte une année de CE1 au lieu d'une deuxième année de CP ; il faut attendre la fin de la carrière scolaire des élèves pour que l'économie se fasse effectivement sentir). Par ailleurs, pour considérer qu'une suppression du redoublement aurait permis une économie à terme de 2 milliards, il faut admettre que la baisse de la dépense d'éducation est proportionnelle à la baisse des effectifs :

ce n'est sans doute pas exact à court terme en raison de la présence de coûts fixes, mais constitue une bonne approximation à long terme.

La conclusion de tout ceci est qu'une augmentation du redoublement a des conséquences budgétaires et que cet engagement budgétaire n'est pas justifié si des bénéfices pour les élèves ne sont pas démontrés.

## Les effets du redoublement sur les redoublants

### Méthode

**Mesurer les effets du redoublement, c'est se demander ce qui serait advenu d'un élève redoublant s'il n'avait pas redoublé.** Cet effet peut se mesurer sur le niveau atteint en mathématique ou en lecture à la fin de l'année ou des années plus tard, ou bien sur les chances que l'élève obtienne un diplôme à la fin de sa scolarité ou au contraire décroche, etc. Pour estimer les effets du redoublement, ces différentes mesures de résultats doivent être observées sur des échantillons importants de redoublants et de non-redoublants, qui doivent donc être suivis dans la durée.

Mais la difficulté méthodologique est que les redoublants sont par construction très différents des non-redoublants, et que ces deux groupes ne peuvent pas être directement comparés. Il faut donc mettre en œuvre des techniques statistiques qui rendent le plus comparables possibles les élèves que l'on compare, sur toutes les dimensions, à l'exception du statut de redoublant. La plupart des travaux utilisent des techniques qui comparent des élèves qui partagent un certain nombre de caractéristiques observables (tels que les résultats à des

tests passés avant le redoublement éventuel, leur origine sociale, leur sexe, etc.). Nous verrons qu'un ensemble de travaux procèdent autrement, en exploitant de façon astucieuse des seuils de passages dans la classe supérieure utilisés dans certains pays.

Par ailleurs, il faut se demander quand comparer les redoublants et les non-redoublants. Prenons l'exemple de deux élèves de CP âgés de 6 ans. L'un redouble : à 7 ans, il est en CP, tandis qu'au même âge l'autre est en CE1. Puis, probablement, le premier est ensuite en CE1 à 8 ans tandis que l'autre est en CE2. Deux comparaisons sont possibles. La première répond à la question : quel est le niveau des deux élèves en maths à la fin du CE1 ? Le redoublant est-il capable de réaliser un meilleur CE1 que l'élève « identique » qui n'a pas redoublé ? Cette question est légitime, mais elle a le défaut de comparer un élève qui a passé trois ans à l'école primaire avec un élève qui en a passé deux. On est donc généralement intéressés par une autre question : à l'âge de 7 ans (ou de 8 ans), lorsque les deux élèves ont passé deux (ou 3) ans à l'école élémentaire, qui a atteint le meilleur niveau de compétences, le non-redoublant ou le redoublant ? Imaginez qu'ils aient atteint le même niveau en lecture à la fin du CE1 de l'un et du deuxième CP de l'autre (donc au même âge) : il n'était pas utile de faire redoubler le second, puisqu'il n'a pas atteint un meilleur niveau que celui qu'il aurait atteint au même moment sans redoubler. Les études que nous citons ici comparent donc les élèves à âge identique et non à classe identique.

### Effet sur les redoublants : méta-analyses<sup>g</sup>

De très nombreux travaux statistiques ont estimé les effets du redoublement à différents niveaux, dans différents pays et sur différentes mesures de résultats. Plusieurs méta-analyses

<sup>f</sup> Source : *Repères et références statistiques 2025*, DEPP.

<sup>g</sup> Cette section s'appuie sur la présentation faite au CSEN par Ariane Baye et Dylan Dachet en janvier 2024.

recensent systématiquement les résultats obtenus (par exemple Cosnefroy et Rocher 2004, Allen et al. 2009, Galand et al. 2019, Groos et al. 2021 ou Nietzel et al. 2022). Groos et al. (2021), par exemple, recensent un vaste ensemble de travaux (plus de 80) portant sur tous les niveaux scolaires, des mesures de résultats variées, généralement sur des échantillons d'élèves importants (plus de 1 000). Leur résultat général est qu'en moyenne les effets du redoublement sont très faibles, légèrement négatifs, et pas statistiquement différents de zéro.

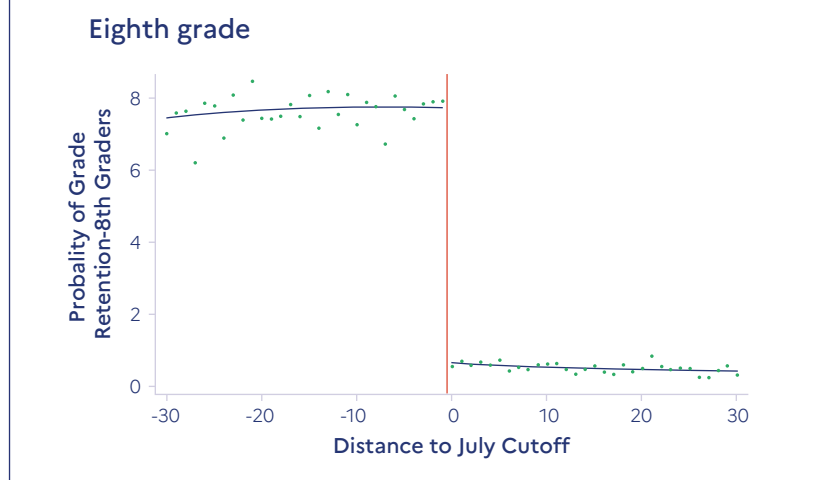
Les effets semblent plus négatifs pour les plus jeunes enfants, mais les écarts entre niveaux d'enseignement ne semblent pas très significatifs, et en particulier, le redoublement ne semble pas particulièrement approprié au moment de la construction des compétences élémentaires de lecture, contrairement à l'intuition que l'on pourrait avoir. Par ailleurs, les effets sont, logiquement, moins négatifs lorsqu'ils sont accompagnés de dispositifs de remédiation spécifiques.

Cependant, beaucoup des articles présents dans ces méta-analyses reposent sur des comparaisons « à caractéristiques observables très proches », mais qui ne sont pas robustes à la possibilité que deux élèves aux caractéristiques observables très proches, dont l'un a redoublé et l'autre non, soient précisément très différents sous d'autres aspects, non observés dans les statistiques, et qui expliqueraient la décision de redoublement prise par un enseignant qui a beaucoup plus d'information que le statisticien. Ce serait une source de biais, puisqu'on confondrait les effets de ces caractéristiques non-observées dans les données avec les effets du redoublement.

### Effet sur les redoublants : exploiter les seuils de résultats scolaires

Or, sur le plan de la méthode, la littérature a bénéficié d'une innovation très importante dans les années 2010-2020 :

Figure 2a. Illustration de la méthode d'estimation sur discontinuité : proportions de redoublants



de nombreux auteurs ont tiré parti de dispositifs mis en place dans certains pays, ou dans certains Etats américains, et qui consistent à décider du redoublement des élèves de façon quasi-automatique en fonction d'un score de compétences. Par exemple, en Louisiane, depuis 1998, les élèves passent un test en mathématiques et en anglais au mois de mars. Ceux qui ne franchissent pas un certain seuil à ces tests doivent participer à une école d'été, à l'issue de laquelle ils passent un nouveau test : ceux qui passent le seuil sont admis dans la classe supérieure, ceux qui sont sous le seuil redoublent. La figure 2(a) tirée de l'article de Eren et al. (2017), illustre ce mécanisme pour les élèves de 4<sup>e</sup> (« Grade 8 ») ayant passé le test de juillet : le seuil est normalisé à zéro et on constate que la règle est presque parfaitement appliquée : les taux de redoublements sont très élevés juste à gauche du seuil et très faibles juste à droite.

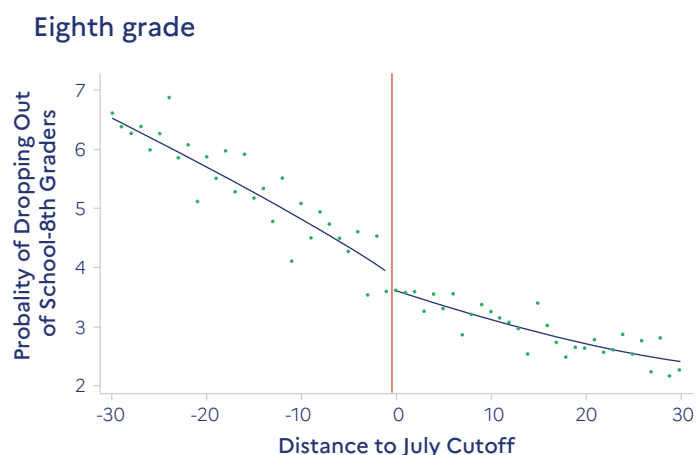
L'intérêt de ce dispositif du point de vue des chercheurs qui analysent les effets du redoublement est qu'elle crée une situation où des élèves de valeur scolaire très proches, mais juste à gauche ou juste à droite du seuil, sont les uns redoublants, les autres pas : on peut donc comparer leurs résultats scolaires un an après le redoublement (ou plus tard), et si l'on retrouve, sur ces mesures de résultats, une discontinuité

au même point par rapport au test de juillet, cela peut s'interpréter comme une mesure de l'effet du redoublement. Dans une telle comparaison, l'effet du redoublement n'est pas confondu avec des différences initiales de résultats scolaires puisque les élèves de part et d'autre du seuil sont presque parfaitement semblables, et c'est quasiment un hasard si l'un se trouve légèrement à gauche, l'autre légèrement à droite du seuil.

La figure 2(b) illustre cet exercice : elle montre la proportion de décrocheurs en fonction du score de juillet. La proportion de décrocheurs décroît tendanciellement avec le résultat au test, comme on peut s'y attendre, mais il existe bien une discontinuité au point précis (zéro) où la proportion de redoublants chute brutalement : **le risque de décrochage est « anormalement » plus élevé dans le groupe d'élèves à gauche du point 0**, très proches scolairement de ceux qui sont à droite, mais qui ont presque tous redoublé (alors que, pour ceux qui sont à droite du point 0, la proportion de redoublants est très faible). Une telle rupture reflète l'effet du redoublement, puisque c'est le seul événement qui distingue vraiment les élèves très proches de part et d'autre du point 0.

De nombreux travaux ont donc exploité ce principe pour mesurer différents effets du redoublement : sur des évaluations en lecture ou en mathématiques,

**Figure 2b.** Illustration de la méthode d'estimation sur discontinuité : proportions de décrocheurs



passées un an après le redoublement ou plus tard, jusqu'à six ans après ; sur le décrochage scolaire, mesuré de différentes façons (par exemple, dans Eren et al. (2017), on compte les élèves qui ne sont plus scolarisés un ou deux ans après l'année de 4<sup>e</sup>) ; sur l'obtention d'un diplôme (Figlio et Ozek, 2020), le nombre d'années de poursuite d'études (Manacorda, 2012) ou le nombre de « crédits » (cours validés) au lycée (Mariano et al. 2018) ; ou encore sur des mesures de délinquance à l'âge adulte (Eren et al. 2022) ou comme mineur (Diaz et al. 2021).

Le tableau 2 résume les principaux résultats de cette littérature. Le cas de la Floride est isolé, car si plusieurs articles ont exploité les données de cet Etat, il est impossible d'y distinguer l'effet du redoublement de l'effet des dispositifs de remédiation qui sont imposés aux redoublants et qui peuvent avoir leur propre effet, venant s'ajouter à l'effet éventuel du redoublement (ou le compenser s'il est négatif).

En dehors de la Floride, le seul article qui explore les effets du redoublement sur les évaluations en lecture ou en mathématique est celui de Jacob et Lefgren (2004) pour la ville de Chicago : ils trouvent un effet bénéfique fort du redoublement à l'issue de l'année de redoublement pour les élèves de CE2 (« Grade 3 »), mais pas pour les élèves de 6<sup>e</sup> (« Grade 6 »). Mais les bénéfices

disparaissent rapidement : 2 ans plus tard, pour les élèves de CE2, les performances des redoublants sont beaucoup plus proches de celles des non-redoublants ; et, pour les élèves de 6<sup>e</sup>, les redoublants sont même désavantagés.

Les effets du redoublement sur le décrochage scolaire futur sont cohérents avec la dégradation avec le temps de la situation des élèves redoublants : le décrochage augmente presque toujours pour les redoublants. Il en va de même pour l'obtention de crédits ou d'un diplôme, qui devient moins fréquent lorsqu'un élève a redoublé (les différents articles explorent l'effet d'un redoublement qui a pu se produire du CM2 à la classe de terminale selon les cas). Enfin, un article sur la Louisiane observe des effets peu significatifs sur la délinquance (mais trouve des effets sur les crimes les plus violents), tandis qu'un travail sur le Chili observe un effet fort et statistiquement significatif sur cette dimension.

Dans les analyses concernant la Floride, dont l'interprétation est plus ambiguë, en raison de la confusion entre effets du redoublement et de la remédiation qui l'accompagne, les effets sur l'évaluation des élèves sont positifs et importants à court terme, mais ils diminuent nettement avec le temps. Ozek (2015) démontre que les redoublants présentent des problèmes de discipline scolaire plus importants que s'ils n'avaient pas redoublé, tandis qu'il

ne trouve pas d'effet sur le décrochage scolaire ou la diplomation.

Tous ces résultats ayant une interprétation causale claire, ils conduisent à un diagnostic convergent : un élève qui redouble obtient un niveau scolaire (mesuré par des tests) à peine plus élevé, quelques années plus tard, que celui qu'il aurait eu au même moment s'il n'avait pas redoublé. Mais son destin scolaire s'est détérioré : il décrochera davantage, obtiendra moins souvent un diplôme, et, de façon mécanique, il aura retardé d'un an les étapes de son existence scolaire et professionnelle.

Ainsi, ter Meulen (2023) examine (selon le même principe de la discontinuité autour d'un score de passage) l'effet de redoubler la classe de terminale au Pays-Bas : presque tous ceux qui se trouvent sous le seuil de résultat pour obtenir l'équivalent du Baccalauréat redoublent leur terminale. L'auteur observe qu'il n'y a pas de différence de réussite dans l'enseignement supérieur mesurée à 28 ans entre ceux qui ont tout juste échoué au Baccalauréat la première fois et ceux qui ont tout juste réussi. En revanche, comme les premiers entrent sur le marché du travail avec à peu près les mêmes diplômes que les seconds, mais un an après eux, toute leur carrière salariale est décalée d'un an, ce qui se traduit, à l'âge de 28 ans, par une perte de salaire de 3 000 euros en moyenne, soit une décote de 8,5%, susceptible de se prolonger une partie de l'existence.

L'inconvénient de ces analyses autour des seuils de passage ou de redoublement est que les estimations sont réalisées sur les élèves dit *marginiaux*, ceux qui sont près du seuil. En toute rigueur, elles ne valent pas pour les élèves extrêmement fragiles qui redoublent presque à coup sûr, dont on ne sait pas ce qui leur serait advenu s'ils étaient passés dans la classe supérieure ; ou ceux, plus solides, qui sont peu exposés au redoublement, sur qui on ne sait pas ce que produirait un élargissement éventuel de la politique de redoublement. Cependant, une façon indirecte de réunir des indices sur la validité des conclusions au-delà des élèves près du seuil consiste

[illegible]

7

**Tableau 2.** Effets obtenus dans les études qui exploitent les discontinuités sur des seuils de résultats scolaires

Dimension		Niveau scolaire	Horizon	Effet en %	Intervalle de confiance à 95%		Taux de redoublement dans le système étudié	Lieu	Auteurs
Evaluation élèves									
Lecture		3	1 an	17%	8%	27%	21%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Maths		3	1 an	23%	14%	31%	21%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Lecture		6	1 an	-6%	-17%	5%	13%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Maths		6	1 an	6%	-2%	14%	13%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Lecture		3	2 ans	4%	-6%	13%	21%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Maths		3	2 ans	9%	0%	18%	21%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Lecture		6	2 ans	-15%	-28%	-3%	13%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Maths		6	2 ans	-5%	-14%	5%	13%	Chicago	Jacob Lefgren 2004
Décrochage									
		6		-6%	-20%	8%	13%	Chicago	Jacob Lefgren 2009
		8		16%	6%	26%	-	Chicago	Jacob Lefgren 2009
		4		11%	-1%	22%	7%	Louisiane	Eren et al 2017
		8		10%	3%	17%	8%	Louisiane	Eren et al 2017
		3 à 5		2%	-16%	19%	1%	New York	Mariano et al 2018
		7 à 8		35%	5%	64%	1%	New York	Mariano et al 2018
		4 à 8		24%	-4%	52%	4%	Chili	Diaz et al.
Délinquance									
		8		11%	-12%	34%	8%	Louisiane	Eren et al 2022
		4 à 8		38%	4%	71%	4%	Chili	Diaz et al. 2021
Crédits, diplomation									
		3 à 5		-17%	-26%	-8%	1%	New York	Mariano et al 2018
		7 à 8		-23%	-37%	-10%	1%	New York	Mariano et al 2018
		7 à 9		-40%	-74%	-6%	26%	Uruguay	Manacorda 2012

Floride (effet de redoublement + remédiation)								
Evaluation élèves								
Lecture	3	1 an	23%	18%	27%	8%	Floride	Schwerdt et al 2017
Maths	3	1 an	30%	24%	36%	8%	Floride	Schwerdt et al 2017
Lecture	3	6 ans	11%	3%	18%	8%	Floride	Schwerdt et al 2017
Maths	3	6 ans	-3%	-7%	2%	8%	Floride	Schwerdt et al 2017
Général	3	1-3 ans	43%	26%	60%	19%	Floride, allophones	Figkio Ozek 2020
Général	3	4-5 ans	18%	-1%	37%	19%	Floride, allophones	Figkio Ozek 2020
Crédits, diplomation								
	3		-1%	-15%	14%	8%	Floride	Schwerdt et al 2017
Pb Discipline								
	3	1 an	36%	20%	53%	8%	Floride	Ozek 2015

## Effets de menace

On ne doit pas analyser le redoublement uniquement en termes de ses effets sur les enfants qui redoublent, on peut aussi s'intéresser à un effet plus diffus, qui pousserait les élèves qui perçoivent un risque de redoublement à faire des efforts pour progresser davantage et échapper à cette éventualité. La remarquable synthèse du CNETCO (2014), citant notamment Draelants (2008), souligne ainsi que l'attachement au redoublement d'une partie des enseignants, mais aussi des parents ou des chefs d'établissement, peut être lié au fait qu'ils voient dans le redoublement une menace incitant les élèves à augmenter leurs efforts pour ne pas redoubler. Une autre interprétation du redoublement est qu'il apporte une réponse au problème de l'hétérogénéité des élèves : on évite de prendre en charge l'élève de CE1 qui ne sait vraiment pas lire en le maintenant en CP où tout le

monde apprend les bases. Dans ce cas également, le redoublement pourrait avoir un effet collectif, en favorisant les conditions d'apprentissage, si l'on croit que l'homogénéité des classes y contribue.

La réalité de tels mécanismes est avant tout une question qui doit être tranchée empiriquement. Or, pour cela, il est nécessaire de comparer des systèmes qui ne diffèrent véritablement que par l'existence ou non (ou l'ampleur) du redoublement. Nous ne connaissons que trois recherches qui mettent en œuvre une telle démarche, et elles le font en exploitant des réformes qui ont interdit le redoublement, et dont la mise en œuvre a été progressive à l'intérieur d'un Etat. Ainsi, au Brésil, Foureaux Koppensteiner (2014) exploite le fait que dans l'Etat du Minas Gerais, certaines écoles ont rejoint tardivement une réforme qui impose un passage automatique de la 4<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année de l'école primaire. Il est alors possible de

comparer l'évolution dans le temps des performances scolaires dans les différentes écoles : le niveau scolaire mesuré à la fin de la 4<sup>e</sup> année baisse-t-il *précisément* pour les générations exposées au passage automatique dans ces écoles, en comparaison de l'évolution du niveau scolaire dans les écoles qui avaient déjà imposé la réforme ? L'auteur mesure une baisse *générale* de performance scolaire d'environ 6% d'écart-type dans les écoles qui rejoignent la réforme. Ce serait donc l'effet de la disparition du redoublement (dont le taux initial était d'environ 9%).

Au Mexique, Cabrera-Hernandez (2022) utilise une circonstance de même nature. Il exploite la mise en place d'un passage automatique dans la classe supérieure pour les enfants de 6 à 9 ans à partir de 2012 (les taux de redoublement avant la réforme sont de 4 à 6%). Pour mesurer l'effet de cette réforme, il compare les écoles qui avaient de plus forts taux de redoublement avant la réforme et

celles qui avaient de plus faibles taux : le contraste entre les générations d'élèves exposés ou non à cette réforme devrait être plus grand dans le premier type d'école que dans le second, parce que le changement de régime y est plus fort. La faiblesse de cette recherche est d'observer principalement le décrochage, qui existe, mais est faible à ces âges : avec cette mesure, il trouve que l'abandon du redoublement réduit la probabilité de décrochage. Pour un sous-échantillon seulement, l'auteur dispose de mesure de résultats scolaires : il observe alors que la suppression de la menace de redoublement n'a aucun effet sur ces résultats.

Enfin, Zhang et Huang (2022) exploitent le fait que les provinces chinoises ont interdit le redoublement les unes après les autres à partir de 2006 au primaire et au collège. Leurs données ne leur permettent pas de vérifier dans quelle proportion les taux de redoublement ont évolué dans les différentes provinces à mesure qu'elles mettaient en œuvre la réforme, mais il semble que le taux de redoublement moyen avant 2006 était de l'ordre de 6 à 8%. Ils mesurent l'évolution des résultats à différents tests, selon les générations d'élèves, en comparant les provinces qui viennent d'introduire le passage automatique avec celles qui l'avaient déjà introduit ou ne l'ont pas encore fait. Les effets qu'ils obtiennent sont d'une ampleur peu crédible : les résultats moyens en mathématique ou en langage de l'ensemble des élèves se réduiraient d'environ 50 % d'un écart-type <sup>j</sup>, tandis qu'un indice de santé mentale se détériorerait de 60 à 70 % d'un écart-type. Il est difficile de croire que la réduction d'une menace de redoublement qui était de 6-8 % puisse entraîner une telle baisse de l'effort scolaire – et en même temps affecter aussi négativement la santé mentale.

On voit que la littérature permettant de mesurer empiriquement un effet de menace du redoublement qui aurait des effets sur les efforts d'apprentissage n'est pas suffisamment cohérente et

abondante pour pouvoir proposer une conclusion claire. Mais quelle que soit la réalité empirique, sur un plan *normatif*, on peut se demander si cette façon de produire de la motivation est véritablement désirable, surtout dans un système français souvent critiqué pour mettre de la pression sur les élèves. En outre, dans l'hypothèse où l'institution du redoublement aurait de tels effets, ils seraient produits à condition que certains élèves redoublent effectivement (sans quoi la menace ne serait pas crédible) et on a vu que c'est un coût que l'on ferait porter à ceux-là, pour un bénéfice collectif incertain. Il faut bien mesurer les termes d'un tel arbitrage.

Ainsi, à l'heure où les défis éducatifs (décrochage, inégalités, adaptation aux besoins individuels) sont immenses, le redoublement n'apparaît plus comme une solution pertinente. La disparition progressive du redoublement en France est donc une bonne nouvelle, mais elle doit s'accompagner d'un renforcement des alternatives (tutorat, pédagogies adaptées) pour garantir qu'aucun élève ne soit laissé pour compte.

<sup>j</sup> Pour donner un sens à cette mesure en pourcentage d'écart-type, on peut dire qu'il correspond, par exemple, dans une classe de 30 élèves, au passage du niveau scolaire du 9<sup>e</sup> meilleur élève au niveau scolaire du 15<sup>e</sup> meilleur élève.

## Ce qu'il faut retenir

- Le redoublement a considérablement baissé en France comme dans d'autres pays, mais il n'a pas disparu, et la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE, avec une plus forte exposition des élèves d'origine sociale modeste.
- Le coût budgétaire du redoublement est très élevé.
- Un consensus ancien existe dans la recherche en éducation pour constater que le redoublement n'a pas de bénéfices, en moyenne, pour les élèves redoublants. Les progrès parfois constatés sont faibles et peu durables.
- Ce résultat est confirmé par une littérature récente particulièrement robuste, qui observe en outre les effets négatifs du redoublement à long terme, sur le décrochage ou l'entrée dans la vie professionnelle.
- Au total, le redoublement n'est pas une solution efficace pour faire face aux difficultés des élèves.

## Références

- Allen, C.S., Chen, Q., Willson, V.L., Hughes, J.N., 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. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- Benhenda, A. et Grenet, J., 2015, *Combien coûte le redoublement dans l'enseignement primaire et secondaire en France*, Note de l'IPP no 17.
- Cabrera-Hernandez, F., 2022. Leave them kids alone! The effects of abolishing grade repetition: evidence from a nationwide reform. *Education Economics* 30, 339–355. <https://doi.org/10.1080/09645292.2021.1978938>
- CNESCO (2014), *Le redoublement et ses alternatives*, Partie 2. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/part\\_2.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/part_2.pdf)
- Cosnefroy O., Rocher T., 2004, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Education et Formations*, 70, pp. 73-82.
- DEPP, 2003, « Le Traitement de la difficulté scolaire », *Education & Formations* N° 66.
- Díaz, J., Grau, N., Reyes, T., Rivera, J., 2021. The impact of grade retention on juvenile crime. *Economics of Education Review* 84, 102153. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102153>
- Draelants, H. (2008). *Les fonctions latentes du redoublement*. *Education et Société* 21, 163–180.
- Eren, O., Depew, B., Barnes, S., 2017. Test-based promotion policies, dropping out, and juvenile crime. *Journal of Public Economics* 153, 9–31. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.07.002>
- Eren, O., Lovenheim, M.F., Mocan, H.N., 2022. The Effect of Grade Retention on Adult Crime: Evidence from a Test-Based Promotion Policy. *Journal of Labor Economics* 40, 361–395. <https://doi.org/10.1086/715836>
- Figlio, D., Özek, U., 2020. An extra year to learn English? Early grade retention and the human capital development of English learners. *Journal of Public Economics* 186, 104184. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104184>
- Foureaux Koppensteiner, M., 2014. Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil. *Journal of Development Economics* 107, 277–290. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2013.12.007>
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., Monseur, Ch., 2019, « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », in: *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, Vol. 38, p. 1-33. <http://hdl.handle.net/2078.1/214366>
- Goos, M., Pipa, J., Peixoto, F., 2021. Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review* 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>

- Greene, J.P., Winters, M.A., 2007. Revisiting Grade Retention: An Evaluation of Florida's Test-Based Promotion Policy. *Education Finance and Policy* 2, 319–340. <https://doi.org/10.1162/edfp.2007.2.4.319>
- Jacob, B.A., Lefgren, L., 2009. *The Effect of Grade Retention on High School Completion*. *American Economic Journal: Applied Economics* 1, 33–58. <https://doi.org/10.1257/app.1.3.33>
- Jacob, B.A., Lefgren, L., 2004. *Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis*. *The Review of Economics and Statistics* 86, 226–244.
- Manacorda, M., 2012. *The Cost of Grade Retention*. *Review of Economics and Statistics* 94, 596–606. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00165](https://doi.org/10.1162/REST_a_00165)
- 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.
- Mariano, L., Martorell, P., Tsai, T., 2018. *The Effects of Grade Retention on High School Outcomes: Evidence from New York City Schools*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/WR1259>
- Neitzel, A.J., Lake, C., Pellegrini, M., Slavin, R.E., 2022. *A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools*. *Reading Research Quarterly* 57, 149–179. <https://doi.org/10.1002/rrq.379>
- Özek, U., 2015. Hold Back To Move Forward? Early Grade Retention And Student Misbehavior. *Education Finance and Policy* 10, 350–377. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00166](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00166)
- Putwain, D.W., Nicholson, L.J., Kutuk, G., 2022. *Warning students of the consequences of examination failure: An effective strategy for promoting student engagement?* *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000741>
- Santos Silva, J.M.C., Tenreiro, S., 2010. On the existence of the maximum likelihood estimates in Poisson regression. *Economics Letters* 107, 310–312. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2010.02.020>
- Schwerdt, G., West, M.R., Winters, M.A., 2017. The effects of test-based retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics* 152, 154–169. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.06.004>
- Silva, J.M.C.S., Tenreiro, S., 2006. The Log of Gravity. *The Review of Economics and Statistics* 88, 641–658. <https://doi.org/10.1162/rest.88.4.641>
- ter Meulen, S., n.d. Long-term Effects of Grade Retention. CESifo Working Paper no. 10212.
- Whitburn, J., 2001. *Effective Classroom Organisation in Primary Schools: Mathematics*. *Oxford Review of Education* 27, 411–428. <https://doi.org/10.1080/03054980125200>
- Winters, M.A., 2023. The Cost of Retention Under a Test-Based Promotion Policy for Taxpayers and Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 45, 688–695. <https://doi.org/10.3102/01623737221138041>
- Zhang, S., Huang, A., 2022. The long-term effects of automatic grade promotion on child development. *China Economic Review* 74, 101824. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101824>

**Retrouvez l'intégralité des publications du CSEN sur :**  
[reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale](https://reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale)