

2. L'offre d'éducation

2. 1. L'efficacité de certains dispositifs scolaires

Nous étudierons les dispositifs suivants : le redoublement, les Zones d'Education Prioritaires et la *Literacy strategy* utilisée en Angleterre, ainsi que la taille des classes.

2.1.1. L'efficacité du redoublement

Nous verrons d'abord comment se pose la question du redoublement : les arguments que l'on peut donner pour ou contre, puis son ampleur. Nous verrons ensuite les problèmes que pose la mesure de son efficacité puis les principaux résultats des recherches menées sur ce sujet.

a) La question du redoublement

a1. Les arguments du débat

Il est fréquent que *les enseignants* se plaignent de ce que l'administration essaie de limiter les redoublements, ce qu'ils interprètent comme l'effet d'une volonté de faire des économies au détriment de la qualité de l'enseignement. Un sondage en témoigne : En 2004, 62 % des jeunes enseignants du primaire perçoivent négativement le fait que les redoublements y soient limités par les textes administratifs¹.

Les *responsables du système* éducatif préconisent la baisse des redoublements. Cependant, il faut noter que c'est la seule forme de remédiation que le système paye à guichet ouvert, et que le redoublement coûte cher (la Cour des Comptes estime à 2 milliards d'€ par an le coût du redoublement dans le primaire et le secondaire²).

Les arguments théoriques pour et contre le redoublement sont les suivants :

Pour :

- les élèves seront incapables de suivre dans la classe supérieure, par manque de connaissances. Cet argument est en quelque sorte le plus ancien : Dans les collèges tels qu'ils se développent en Europe à partir du XV^{ème} siècle, les élèves

¹ Sondage CSA-SNUIPP, avril 2004, auprès de 2184 enseignants de moins de 5 ans d'ancienneté.

² L'Education Nationale devant l'objectif de la réussite de tous les élèves, 2010, La Documentation Française.

entrent à des âges très divers. Ils ne sont donc pas regroupés selon leur âge, mais selon leur niveau scolaire, et, par une extension de ce principe, ils ne passent dans le niveau supérieur que quand ils possèdent les compétences jugées requises pour cela. D'où le redoublement (Van Haecht, 2001³).

- Il ne sert à rien de laisser passer des élèves n'ont pas la « maturité » suffisante pour réussir dans la classe suivante. Crahay (Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, 2003, de Boeck) note d'ailleurs, à partir de recherches en Suisse et en Belgique, que les instituteurs utilisent un vocabulaire plus volontiers psychologique que pédagogique pour justifier les redoublements⁴.

Ces deux arguments soutiennent que le redoublement améliore le sort de ceux qui redoublent, autrement dit qu'ils apprendront davantage que s'ils n'avaient pas redoublé. Nous dirons qu'ils évoquent « l'effet remédiation » du redoublement. Les autres arguments sont plus généraux.

- Le redoublement est une incitation à travailler, c'est est une épée de Damoclès au dessus de la tête des élèves. Cet argument a été mobilisé par des enseignants et des hommes politiques belges contre une tentative de supprimer le redoublement en sixième (Draelants, H., Réforme pédagogique et légitimation, de Boeck, 2009). Selon cet argument, le redoublement profite à tous les élèves, redoublants ou non. C'est, de fait, l'argument en faveur du redoublement auquel les politiques et l'opinion publique sont le plus sensible. Sa forme la plus brutale est « Sans la menace du redoublement, quelle raison les élèves auraient-ils de travailler ? » ou encore « supprimer le redoublement encourage la médiocrité ». C'est lui qui génère l'opinion des nombreux parents pour lesquels les écoles qui font beaucoup redoubler sont de bonnes écoles puisque ce sont des écoles exigeantes⁵. Cet argument invoque un « effet incitation ».
- C'est une façon d'éviter d'avoir des classes trop hétérogènes. Le redoublement, selon cet argument, profite aux enseignants (il est moins difficile d'enseigner une classe plus homogène⁶) et surtout aux élèves qui ne redoublent pas :

³ Citée par Mons, N., 2004, De l'école unifiée aux écoles plurielles, Thèse en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne

⁴ « Ils mettent en avant la maturité de l'élève, son attitude face au travail, son caractère, son état psychologique, sa capacité à suivre le rythme de l'enseignement. On a l'impression qu'au moment de décider un redoublement, les enseignants troquent leur rôle d'activateur des apprentissages pour celui de psychologue » (Crahay, 2003, p 147).

⁵ Aux Etats-Unis, les écoles primaires qui pratiquent le redoublement dès le *Kindergarten* (l'équivalent en école primaire de notre dernière année de maternelle) sont plutôt des écoles privées, situées dans les banlieues aisées, avec un faible pourcentage d'élèves appartenant à une minorité, avec un fort pourcentage d'enseignants blancs, une plus grande implication des parents dans la vie de l'école, de plus petites classes de *Kindergarten*, etc. (Hong et Raudenbush, EEPA, 27(3), 2005). Bref, ce sont des écoles à la fois de « statut » supérieur, et présentant de meilleures conditions d'enseignement. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, si ce résultat est généralisable au-delà du district de Chicago, les parents les plus riches plébisciteraient le redoublement comme le font les pays les plus pauvres. A ma connaissance, il n'existe pas d'étude sur la distribution du redoublement entre les écoles françaises.

⁶ Cet argument repose en partie sur une surestimation de l'écart qui sépare le niveau moyen des élèves de deux niveaux scolaires successifs. Il est probable que l'opinion commune est que les meilleurs élèves du niveau n sont, à un instant t, à peu près au niveau des moins bons élèves du niveau (n+1). Or, on sait par exemple, grâce à une évaluation complémentaire introduite par la DEPP à PISA 2009, que les élèves « à l'heure » de seconde ont un score supérieur seulement de 43 points à celui des élèves « à l'heure » de troisième, tandis que l'écart entre le score des élèves de 15 ans en seconde et celui des élèves de 15 ans en troisième (donc entre ceux qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont redoublé une fois) est de 136 point (DEPP, NI 10-24). Cette surestimation conduit à s'exagérer à la fois la difficulté pour un élève faible du niveau n de suivre le niveau (n+1) et l'effet du redoublement sur l'homogénéisation des performances des élèves du niveau supérieur. Grisay, 2000, (Redoublement ou aménagement du Curriculum, Communication au congrès « Cambio pedagogico et fracasso escolar », Madrid) documente ce phénomène à partir des résultats de TIMSS 95 : L'écart entre les 25% d'élèves

débarrassés de leurs condisciples les plus faibles, ils peuvent recevoir un enseignement plus exigeant. Cet argument invoque un « effet homogénéisation ».

- Qu'on le veuille ou non, l'école sert aussi à trier les élèves et le fait d'arriver en retard à un diplôme donné est un « signal » utile au fonctionnement du marché du travail. Les employeurs sont ainsi avertis par un signal facile à lire (l'âge) que le candidat a sans doute moins de talents que ceux qui ont eu le même diplôme à l'heure.

Contre :

- Le redoublement est une réponse unique à des difficultés scolaires qui sont en réalité de nature et de gravité variables, un peu comme la saignée était prescrite au XVIème siècle pour soigner toutes les maladies.
- Le redoublement est une réponse ponctuelle, adaptée au cas où un élève a manqué l'école durablement, ou a vu sa scolarité perturbée pour une raison extra scolaire (accident, maladie, divorce des parents, etc.), mais inadaptée à la plupart des cas de difficulté scolaire. Faire redoubler un élève qui a besoin de davantage de temps que les autres pour apprendre améliorera son rang dans la classe pendant l'année où il redouble, mais ne l'empêchera pas de retrouver ensuite ses difficultés habituelles.
- Le redoublement se traduit par une atteinte à l'image de soi, et donc à la motivation, et donc aux apprentissages. Les résultats de l'étude de D. Bain dans le canton de Genève vont dans ce sens : la plupart des élèves bons dans une discipline et redoublant à cause des autres disciplines ne progressent pas dans la première au cours de l'année de redoublement⁷.
- Les élèves revoient inutilement des connaissances qu'ils avaient acquises.
- Un élève qui sait qu'il va probablement redoubler baisse les bras (disons au cours du troisième trimestre), et son enseignant aussi, tandis que, si le redoublement n'est pas autorisé, l'enseignant s'efforce au contraire de ne pas envoyer à son collègue d'aval un élève trop faible.

a2. L'ampleur du redoublement

Le redoublement est interdit, ou exceptionnel, dans bon nombre de pays, dont le Japon, la Corée, le Royaume Uni, l'Irlande et les pays scandinaves (Finlande, Suède, Norvège, Danemark). Ces pays pratiquent la promotion automatique, mais, le plus souvent, les élèves en difficulté font l'objet d'autres interventions (écoles d'été, écoles du soir etc.). (JJ Paul, Le redoublement à l'école, une maladie universelle ?, Revue internationale d'éducation, 1997, vol4/3).

Aux Etats-Unis, où la question du redoublement fait depuis longtemps l'objet de controverses⁸, le redoublement était relativement fréquent avant les années 1970, très peu fréquent ensuite. Depuis 1990 et le développement des politiques de régulation par les résultats, certains états ou districts l'ont rétabli, et, parmi eux

les plus forts et les plus faibles en maths est de 1,2 écart type de la distribution des scores, elle est quatre fois plus importante que l'écart entre le niveau moyen des élèves dans deux années successives (0,3 sigma).

⁷ cité par Crahay, 2003, p 192.

⁸ Holmes (1990, Grade level retention effects : A meta-analysis of Research Studies, in Lorrie Sheppard & Mary Lee Smith, Flunking grades, Bristol : Falmer Press.) indique que, dès 1904, le superintendant (à peu près notre recteur) du district de New-York sonnait l'alarme sur les effets nocifs du redoublement.

certaines l'ont supprimé à nouveau (Roderick & Nagaoka, EEPA, 27(4)). Il est mis en place le plus souvent seulement au début de l'enseignement primaire et en fin du *Kindergarten*, d'où le fait que plusieurs recherches américaines récentes portent sur le redoublement du *Kindergarten* (Dong, 2010, European Economic Review, vol 54 ; Hong & Raudenbush, 2005, EEPA, 27(3)). Ceci dit, le redoublement demeure relativement rare aux USA : En 2004, 10% environ des élèves âgés de 16 à 19 ans avaient redoublé au moins une fois au cours de leur carrière scolaire (Allen & al., 2009, p481).

En revanche, le redoublement est très élevé dans nombre de pays, en particulier dans les pays en voie de développement : Selon le rapport 1995 de l'Unesco sur l'éducation dans le monde, la proportion de redoublants par niveau dépassait 20% dans 22 pays, et 50% dans 6 pays (Lettre de l'IIEP, avril-juin 1998).

En France, la fréquence des redoublements baisse.

Pour l'enseignement élémentaire, on observe que le pourcentage d'élèves en retard au CM2 est passé de 52 % en 1960 à 19% en 2000 (Cour ces Comptes, L'Education Nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, mai 2010, p 160)⁹.

Au collège, les taux de redoublement ont baissé assez fortement de 1994 à 2000, plus lentement ensuite, pour s'établir à peu près à 6% en 2005, tant en sixième qu'en troisième¹⁰.

Au lycée, où les taux de redoublement de terminales évoluent avec le taux de succès au bac et où ils sont faibles¹¹ en première, les taux les plus significatifs sont ceux que l'on observe en fin de seconde. Ils baissent faiblement, se situent autour de 15%¹² en 2006.

Cependant, la France demeure un des pays développés où l'on redouble le plus : En 2009, en moyenne dans l'OCDE, 13% des élèves de 15 ans indiquaient avoir redoublé au moins une fois au cours de leur carrière scolaire, contre... 37 % en France (OCDE (2010) PISA 2009, Note de présentation (France)).

2. Recherches sur les effets du redoublement

L'évaluation des effets du redoublement n'est pas facile.

D'abord, cette politique, on l'a vu, peut être justifiée par plusieurs effets et doit donc être évaluée de plusieurs points de vue. Nous en avons évoqué trois dans les arguments en faveur du redoublement : l'effet « incitation », censé profiter à tous les élèves, « l'effet homogénéisation » censé profiter aux élèves qui ne redoublent pas, « l'effet remédiation », censé profiter aux élèves qui redoublent. Nous verrons ici les

⁹ En fin d'enseignement préélémentaire, le redoublement n'a aucune raison d'exister puisque cet enseignement n'est pas obligatoire. Pour cette raison, on n'a pas de statistiques officielles sur ce phénomène. Pourtant, certains élèves sont, avec l'accord de leurs parents à qui l'on dit que cela vaut mieux pour leur enfant, « retenus » en Grande section de maternelle. L'IEN d'une circonscription rurale m'a indiqué qu'en 2005, sur 215 élèves en retard au CM2 dans sa circonscription, 32 avaient redoublé à l'école maternelle dont 23 en grande section.

¹⁰ En 6ème, 9,9% en 1994, 6,0% en 2000, 5,7% en 2005 ; en 3ème, 10% en 1994, 8% en 2000, 6% en 2005 (Repères et Références statistiques, MEN-DEPP, 2007).

¹¹ 7% environ.

¹² 15,8% en 1993, 15,4 % en 2000, 14,4% en 2006 (Repères et Références statistiques, MEN-DEPP, 2007).

résultats de recherche sur deux d'entre eux, l'effet incitation et l'effet remédiation¹³. Ce dernier est sans doute le plus important puisque, du point de vue de la justice, il serait difficile de défendre le redoublement si d'éventuels effets positifs pour les élèves les plus forts ou pour l'élève moyen étaient obtenus au détriment des élèves les plus faibles¹⁴. En outre, ces effets peuvent concerner les apprentissages scolaires, mais aussi la probabilité de quitter l'école avant la fin du secondaire (les « décrocheurs » québécois, les « drop outs » aux USA), le bien être ou l'estime de soi, les salaires en début de carrière, etc. On se limitera ici aux effets sur les apprentissages.

Ensuite, il y a plusieurs sortes de redoublement. Le redoublement peut être décidé à partir de procédures différentes (L'avis de l'enseignant ou du conseil de classe, comme c'est le cas en France, auquel cas un élève d'un niveau (faible) donné a plus de chances de redoubler s'il est dans une classe forte que s'il est dans une classe faible ; un test de compétence en fin d'année ; un test de compétence à la fin d'une « école d'été » offerte aux élèves repérés faibles par un test passé à la fin de l'année scolaire, comme c'est le cas à Chicago depuis 1996 et dans plusieurs des districts américains qui ont réintroduit cette pratique¹⁵) Il peut être possible à tous les niveaux ou à certains niveaux seulement, il peut être accompagné ou non de soutien scolaire aux promus ou aux redoublants.

Enfin, par définition, les redoublants et les promus n'ont pas la même carrière scolaire, de sorte que deux stratégies de recherche peuvent être utilisées, dont les résultats ne peuvent être interprétés de la même façon. Les recherches *à âge égal* (on compare redoublants et promus n années après la décision de faire redoubler ou non, le plus souvent un an après) indiquent si le redoublant a davantage appris que si on l'avait laissé passer. En ce cas, un résultat positif dit que le redoublement est efficace¹⁶. Ces recherches doivent être distinguées des recherches *à niveau égal* (*same grade*, dans la terminologie des recherches américaines). Ces dernières comparent les redoublants et les promus de l'échantillon au même niveau scolaire, les redoublants y arrivant un an plus tard, un an plus âgés donc, que les promus¹⁷. Ces études comparent l'effet de deux ans d'enseignement, pour les redoublants) avec ceux d'un an d'enseignement, pour les promus. Pour conclure en faveur du redoublement ce type d'étude réclame donc un écart positif plus important entre redoublants et promus que les études *à âge égal* Les chercheurs disputent par

¹³ On trouvera une évaluation du troisième effet, celui sur les bons élèves, dans Hong & Raudenbush (EEPA, 27(3)). C'est la seule qui existe à ma connaissance. Elle trouve un effet nul.

¹⁴ Pour Rawls (Théorie de la Justice (1971/1987), les inégalités sont justifiées si elles sont attachées à des positions accessibles à tous dans le cadre d'une juste égalité des chances et si elles sont nécessaires à l'amélioration des attentes des plus défavorisés. En supposant que l'éducation soit régie par ces principes de justice, le redoublement ne peut pas être justifié par son effet positif sur les bons élèves, il ne peut être justifié que par un effet remédiation positif ou un effet incitation assez fort pour compenser, sur les élèves faibles eux mêmes, un effet remédiation négatif.

¹⁵ Allen et al. (2009, p 484) justifient d'avoir pris en compte dans leur méta analyse seulement les études post 1990 par le fait qu'ils voulaient étudier les effets de ce type de redoublement, encadré d'ailleurs aux Etats-Unis par une régulation qui incite fortement les écoles à se soucier de l'apprentissage des élèves les plus faibles.

¹⁶ ... mais il ne dit pas s'il est efficient. Pour cela, il faudrait montrer, non seulement un effet positif, mais que cet effet est plus important que celui d'autres politiques de coût équivalent pour la collectivité ou pour l'élève.

¹⁷ Pour fixer les idées, supposons que nous voulions étudier le redoublement du CP en 2000-2001. Les études *à âge égal* comparent redoublants et promus en juin 2002, alors que les redoublants finissent leur second CP et que les promus finissent leur CE1 ; elles peuvent aussi les comparer en juin 2003, alors que les redoublants finissent leur CE1 et que les promus finissent leur CE2, etc. Les études *à niveau égal* comparent redoublants et promus à la fin du CE1, en juin 2002 pour les promus et en juin 2003 pour les redoublants ; elles peuvent aussi les comparer à la fin du CE2, en juin 2003 pour les promus et en juin 2004 pour les redoublants, etc.

ailleurs de la vertu respective de ces deux approches. Par exemple, Roderick et Nagaoka (EEPA, 27(4) p 312) privilégient les études à âge égal avec cet argument que les études « à niveau égal » n'ont de sens que par comparaison avec d'autres modalités de remédiation qui feraient, elles aussi, perdre un an aux élèves, tandis que les études à âge égal, elles, approchent davantage la comparaison avec/sans redoublement, soit le redoublement et son contrefactuel, c'est-à-dire ce qui serait arrivé à ceux qu'on fait redoubler si on les avait laissé passer.

2a) L'effet incitation

Les comparaisons internationales des performances des élèves permettent d'approcher l'effet incitation, « approcher » et non mesurer puisque d'autres variables que le taux de redoublement jouent bien sûr sur le niveau de ces performances.

Si cet effet existe, les élèves des systèmes scolaires qui ne pratiquent pas le redoublement devraient avoir des scores bien plus faibles aux évaluations internationales, à celles (type TIMSS, PIRLS) qui évaluent les élèves d'un même niveau comme à celles qui évaluent les élèves d'un même âge (type PISA).

En fait, les pays qui ne font pas, ou font très peu, redoubler leurs élèves, non seulement n'ont pas des scores inférieurs à ceux des pays qui font redoubler, mais ils ont plutôt de *meilleurs* résultats que les autres aux évaluations internationales. Il est généralement admis que PISA est l'évaluation internationale la plus rigoureuse. Elle porte sur les élèves de 15 ans, il s'agit donc en quelque sorte d'une étude « à âge égal ». Lorsque le redoublement est rare, la quasi totalité des élèves de 15 ans sont dans le même niveau scolaire. Lorsqu'on peut redoubler souvent, ces élèves sont dispersés dans plusieurs niveaux (en France : la seconde, la troisième, la quatrième).

On observe par exemple dans le tableau ci dessous que les compétences moyennes en lecture à PISA 2009 sont de 510 dans les huit pays de l'OCDE dans lesquels le redoublement est absent ou très rare et de 488 dans les six pays de l'OCDE où le redoublement est fréquent. Cela ne signifie pas que tous les pays sans redoublement auraient des résultats meilleurs que ceux qui le pratiquent : pratiquer le redoublement n'empêche pas la Suisse d'obtenir des scores honorables en français et en maths. La Norvège, pays sans redoublement, obtient un score bien inférieur en maths à celui de la France ou de la Suisse, pays qui pratiquent le redoublement. En effet, d'autres facteurs que l'existence du redoublement agissent sur le niveau de compétence des élèves.

Performances des élèves de 15 ans en compréhension de textes et en mathématiques selon qu'on y redouble ou non		
<i>Pays sans redoublement ou avec faible redoublement</i>	Compétences moyennes en lecture à 15 ans (PISA 2009)	Compétences moyennes en maths à 15 ans (PISA 2003)
Finlande	536	544
Norvège	503	495
Suède	497	509
Danemark	495	514
Royaume Uni	494	?
Irlande	496	503
Japon	520	534
Corée	539	542
<i>moyenne</i>	<i>510</i>	<i>520</i>
<i>Pays avec redoublement</i>		
Allemagne	497	503
Autriche	470	506
France	496	511
Espagne	481	485
Italie	486	466
Suisse	501	527
<i>moyenne</i>	<i>488</i>	<i>500</i>

Source : OCDE 2010, PISA 2009 results What students know and can do ; OCDE, 2004, Learning for tomorrow's world, First results of PISA 2003.

Les scores sont présentés sur une échelle dans laquelle la moyenne internationale est 500 et l'écart type 100. Le taux de réponse des écoles du Royaume Uni a été trop bas en 2003 pour que ses résultats soient fiables, ils ne figurent donc pas dans le rapport PISA.

Une approche plus rigoureuse que la simple comparaison des scores a été faite, à partir des données de PISA 2000, par N. Mons¹⁸. Elle a regroupé les pays en quatre catégories selon la fréquence des redoublements puis a mis en relation cette fréquence avec le score en compréhension de l'écrit, sous contrôle d'une autre variable fortement reliée à ce score, la richesse nationale par habitant. Ses résultats sont très intéressants. D'une part, plus le redoublement est pratiqué dans un pays, plus la compétence moyenne de ses élèves y est faible, plus la proportion d'élèves très faibles est élevée, plus l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles est important, et plus aussi la proportion d'élèves très fort est faible, ce qui semble montrer que cela n'aide pas les meilleurs élèves que de les «débarrasser» des élèves les plus faibles de leur génération.

Par ailleurs, les pays qui ne pratiquent pas *du tout* le redoublement, et eux seuls, présentent des inégalités sociales de compétences moins marquées que les autres. Il semble donc que ce soit le principe même du redoublement qui accroisse les inégalités sociales devant l'école¹⁹.

¹⁸ op.cit.

¹⁹ Le fait que les pays sans redoublement tendent à avoir de meilleurs résultats s'observait déjà dans les études internationales antérieures (Reading Literacy en 1990-91, TIMSS (Maths et sciences) en 1994-95 par exemple). Ces études favorisaient pourtant les pays à redoublement puisqu'elles observaient «le niveau scolaire où sont scolarisés la majorité les élèves de 9 ans ou 14 ans». En effet, dans les pays à redoublement, les élèves les plus faibles de la cohorte principale, ayant redoublé, ne sont plus pris en compte par l'étude. Ils sont remplacés, dans l'échantillon, par des élèves plus âgés,

A cela, il faut ajouter que les élèves les plus concernés par le redoublement, les élèves faibles, sont plutôt moins faibles dans les pays qui ne le pratiquent pas. Pourtant, ce sont surtout leurs performances qui devraient s'effondrer en l'absence de « l'aiguillon » du redoublement. Exemple : En moyenne, à PISA 2009 en compréhension de l'écrit, dans les huit pays sans redoublement du tableau ci-dessus, 13,5% des élèves sont au dessous du niveau 2 de l'échelle de compétences PISA, contre 19% dans l'ensemble de l'OCDE (et 20% en France) (OCDE, 2010, PISA 2009 results, Overcoming social backgrounds, vol2, table IIA).

Une autre façon de mesurer l'effet incitation est de comparer, lorsque certaines écoles d'un système scolaire ne pratiquent pas le redoublement tandis que les autres le pratiquent- c'est le cas dans certains districts aux USA- si les élèves des secondes réussissent mieux que ceux des premières. Les élèves ne se distribuent pas au hasard entre ces deux types d'écoles, il ne suffit donc pas pour ce faire de comparer le niveau brut des élèves dans ces deux types d'écoles. Hong et Raudenbush (2005) adoptent successivement deux stratégies de recherche²⁰ pour isoler les effets d'avoir adopté ou non la possibilité de redoubler le *Kindergarten* sur un échantillon national d'élèves américains. Ils trouvent un effet « nul ou négligeable » au bout de leurs deux stratégies, autrement dit ils ne mettent pas en évidence que le fait de pratiquer le redoublement ferait progresser davantage l'ensemble des élèves de l'école. En bref, selon cette recherche l'effet incitation est nul²¹.

L'effet incitation est nul selon une comparaison rigoureuse entre écoles, il est négatif selon les comparaisons internationales qui, il est vrai tiennent moins de variables sous contrôle. On peut, en l'état actuel du travail sur la question, tenir pour non établi l'effet incitatif du redoublement ou, si l'on préfère, tenir pour établi que ceux qui avancent l'effet incitation pour justifier le redoublement n'ont pas de preuves empiriques à faire valoir à l'appui de leur opinion.

2b) L'effet remédiation

Si l'on compare ce que sait un élève au moment de la décision de redoublement et un an plus tard, après qu'il a redoublé son année, on constate qu'il a progressé, et cela explique en partie l'adhésion des enseignants et des parents au redoublement.

qui ont redoublé, et qui donc ont reçu un an d'enseignement de plus que les élèves de la cohorte principale

²⁰ La première consiste à modéliser la plus ou moins grande probabilité, pour une école, de pratiquer le redoublement en fonction d'une trentaine de prédicteurs, de les ranger en sept strates selon le degré de probabilité de pratiquer le redoublement et d'étudier l'effet du fait de la pratique du redoublement au sein de chacune des strates. La seconde (« Here we combine a propensity score stratification with the covariance adjustment for the logit of the propensity score in order to remove remaining interstratum bias if there was any » (EEPA, 27(3),p 213) estime cet effet au moyen d'un modèle multiniveau appliqué aux données de la première.

²¹ En revanche, une autre recherche, sur le dispositif de Chicago, donne du crédit à l'argument de l'épée de Damoclès, au moins dans le cas du redoublement tel qu'il est organisé dans ce district (on l'a vu, les élèves des « degrés » à la fin desquels on peut redoubler (le 3ème, le 6ème, le 8ème) se voient proposer une école d'été de six semaines, mais, s'ils n'ont pas atteint un niveau suffisant à la fin de l'été, redoublent et bénéficient de remédiation). Roderick, Jacob et Bryk (*Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4)) montrent que les élèves des trois niveaux concernés progressent, en lecture et en maths, davantage par rapport à leur niveau de départ après qu'avant la mise en place de la politique. Cette politique semble donc bénéficier à l'ensemble des élèves, alors que les élèves qui redoublent, eux, n'en bénéficient pas selon la même étude. Toutefois, le redoublement n'est qu'un des aspects de la régulation mise en place à Chicago. Ce résultat viserait davantage le redoublement si les auteurs avaient montré que la différence après/avant était plus forte dans les grades en fin desquels on peut redoubler que dans les autres, ce que, sauf erreur, ils n'ont pas fait.

En apparence, l'élève n'a pas perdu son année et, si l'objectif des parents était de voir leur enfant se rapprocher un peu du milieu de sa classe pendant l'année qu'il redouble, cet objectif est atteint. Sur 114 études qui font cette comparaison là, presque toutes font état de progrès cognitifs et socio-affectifs entre la fin de l'année preredoublement et celle de l'année post redoublement (Crahay, Peut-on lutter contre l'échec scolaire, de Boeck, 2003).

Cependant, la vraie question est de savoir si les redoublants ont utilisé leur temps de façon plus productive que si on les avait laissé passer dans la classe supérieure. Dans l'idéal, il faudrait observer un même élève selon qu'il redouble ou non.

Comme c'est impossible, comme il est impossible aussi, pour des raisons éthiques, de tirer au hasard, parmi les élèves faibles, un groupe qu'on ferait redoubler et un groupe qu'on laisserait passer (méthode expérimentale), les chercheurs sont obligés de se rabattre sur des méthodes semi-expérimentales : On choisit un groupe parmi les élèves que l'on fait redoubler et on construit un groupe témoin en cherchant parmi les promus, pour chaque élève du groupe des futurs redoublant, un élève le plus proche possible de lui, puis en comparant les progrès des élèves du groupe expérimental (les redoublants) et du groupe témoin (les promus), au moyen d'une régression multiple qui permet de tenir sous contrôle les effets d'autres variables que le fait d'avoir ou non redoublé. De nombreuses études de ce type ont eu lieu, surtout aux Etats-Unis, de qualité variable d'ailleurs, certaines sur un petit nombre d'élèves et se contentant d'établir l'identité des deux groupes sur un petit nombre de variables (la catégorie sociale, par exemple, sans tenir compte du niveau scolaire initial).

Depuis une dizaine d'année, les chercheurs comprennent mieux la difficulté de trouver des individus et donc des populations identiques²². Deux problèmes de posent, qui tous deux peuvent conduire à un *biais de sélection*, c'est-à-dire au fait que le groupe des redoublants pourrait être un peu plus faible que celui des promus, malgré l'identité des deux groupes sur les variables observées : celui des *erreurs de mesure* (les études classiques procèdent le plus souvent en observant une série de paires d'élèves dont les deux éléments ont obtenu un niveau identique, ou proche, à un « pré-test » passé juste avant la décision de redoublement et dont l'un a été promu tandis que l'autre a redoublé, mais aucun test ne mesure parfaitement le niveau d'un élève et, comme les élèves qui redoublent ont été jugés faibles deux fois, l'une par le test et l'autre par l'instance qui a décidé de les faire redoubler, tandis que les élèves promus ont été jugés faibles seulement par le test, l'élève redoublant d'une paire donnée est, en moyenne, un peu plus faible que le promu, ce qui surestime les effets négatifs du redoublement²³) et celui des *variables inobservables* (Pour comparer la population des promus et des retenus, même si on a pris soin de les choisir les plus « identiques » possibles, il faut tenir sous contrôle diverses variables qui peuvent influencer sur leur progression après la décision de faire redoubler ou non, comme le niveau d'éducation de leur mère, mais le problème est que des variables « inobservables (par le chercheur) peuvent aussi jouer, que l'on ne peut de

²² Cette difficulté, et les façons de la traiter, sont très bien présentées in Gary-Bobo & Robin (2010), op.cit.

²³ Ce problème a été exposé pour la première fois dans Grisay, A. (2001) Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles : l'utilisation de groupe naturels entraîne des artefacts, Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale, n°7-8.

ce fait contrôler)²⁴. Il faut donc s'attendre à ce que les effets du redoublement ainsi mesurés soient moins négatifs que ceux indiqués par les recherches traditionnelles, peut être même positifs.

Nous verrons d'abord les recherches qui ignoraient encore ces difficultés, puis celles qui tentent de les traiter pour arriver à isoler vraiment l'effet causal du redoublement.

a) Les recherches sans prise en compte des biais de sélection

Nous verrons d'abord les recherches américaines, de loin les plus nombreuses, puis les recherches françaises.

Recherches américaines

Voyons d'abord les recherches « à âge égal ».

Les résultats des nombreuses recherches de ce type ont été synthétisés dans une méta-analyse par Holmes²⁵ en 1990. Ces recherches portent essentiellement sur l'enseignement primaire.

Sur 850 recherches examinées, il en a conservé 63 dont il a estimé qu'elles présentaient suffisamment de garanties sur le plan de l'équivalence du groupe expérimental et du groupe de contrôle.

Le résultat moyen des recherches, qui, parmi les 63, portent sur l'effet du redoublement sur les apprentissages académiques est le suivant :

Etudes à âge égal sur les performances académiques			
	1 an après la décision de redoublement	2 ans après la décision de redoublement	3ans après la décision de redoublement
Ecart entre les redoublants et les promus, en fraction d'écart-type de la distribution des résultats des promus.	-.41 (28)	-.64 (5)	-.74 (3)

Source : Holmes, 1990, p.21. Chacune des études recensées pouvait calculer plusieurs effets. Les effets standards indiqués ici sont la moyenne des effets standards moyens recensés dans chaque étude, sachant que plusieurs études présentent plusieurs effets standards. Un signe – signale que les redoublants ont moins progressé que les promus. L'effet standard est suivi entre parenthèses par le nombre d'études à partir duquel il a été calculé.

Selon les études recensées par Holmes, donc, les élèves promus ne s'effondrent pas. Ils progressent même davantage que ceux que l'on a fait redoubler. En outre, plus le temps passe, plus les effets du redoublement sont négatifs. En fait, Holmes a comparé les progrès dans douze dimensions et seul le résultat pour l'image de soi est positif, contrairement d'ailleurs à ce qu'avancent certains arguments contre le

²⁴ Un des premiers articles qui prend en compte cette difficulté est Eide & Showalter, 2001, The effects of grade retention on Education and Labor Market Outcomes, *Economics of Education Review*, n°20 (cité in Gary-Bobo et Robin, op.cit.)

²⁵ Holmes, C.T., 1990, Grade level and retention effects : A meta-Analysis of Research Studies, in Shepard, L.A. et Smith, M.L. (eds), Flunking grades, research and policies on retention, Falmer Press.

redoublement. Le redoublement s'avère plus nocif pour les apprentissages scolaires (sur lesquels portent les études recensées dans le tableau ci-dessus) que pour toutes les dimensions socio-affectives. Il est en outre particulièrement nocif pour les notes mises par l'enseignant, comme si celui-ci notait les redoublants plus sévèrement. Par ailleurs, les études sur le début du primaire font état de résultats moins nocifs que celles qui portent sur la fin du primaire.

Voyons maintenant le résultat des recherches «à niveau scolaire égal».

On peut synthétiser les résultats de ces études dans le tableau suivant :

Etudes à niveau scolaire égal sur les performances académiques				
	1 niveau après le niveau redoublé	2 niveaux après	3 niveaux après	4 niveaux après
Nombre d'études	10	7	5	6
Résultats moyen des redoublants, en fraction d'écart-type de la distribution des résultats des promus.	0	+ 0,02	- 0,12	+ 0,04

Source : Holmes, 1990, p21 (aussi cité par Crahay, 2003).

Le tableau montre que le résultat moyen de la vingtaine d'études «à niveau scolaire égal» recensées par Holmes est que les élèves qui ont redoublé et ceux qui sont passés réussissent les épreuves de façon identique, que ce niveau scolaire se situe un, deux ou trois ans après le redoublement. Il montre donc que les redoublants ont perdu un an, pour rien, et que la collectivité a dépensé le coût de cette année pour rien.

Recherches françaises

Il en existe deux, à âge égal, l'une sur le redoublement du CP, l'autre sur le redoublement de la sixième.

Troncin (2004, thèse de l'université de Bourgogne, IREDU) a fait une étude «à âge identique » sur les élèves de la Côte d'Or. Cent trois paires d'élèves de même niveau scolaire et origine sociale ont été formées, dont un élément passait en CE1 et l'autre redoublait son CP. Les tests ont porté sur 4 domaines de compétence : maîtrise de la langue et lecture, mathématiques, orientation dans l'espace et le temps, traitement de l'information. Les élèves ont été testés en fin de CP et en fin de leur seconde année. Dans 90 cas sur 103, les compétences du promu ont été, en moyenne sur les quatre domaines, supérieures à celle du redoublant. Les résultats de Troncin confirment ceux obtenus par une autre étude, plus ancienne, sur un plus grand nombre d'élèves de CP (Seibel, C., 1984, Genèse et conséquences de l'échec scolaire, Revue Française de Pédagogie, n°67.).

Grisay, (1993, MEN-DEP, Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième, Dossier Education et Formation, n°32) a fait passer à un large échantillon d'élèves des épreuves de français et de maths au début de la sixième (en 1990), puis deux ans plus tard, de nouvelles épreuves, dont, cependant, la moitié des exercices étaient repris des épreuves initiales (items d'ancrage). Apparaît ici aussi un effet négatif du redoublement - les redoublants progressent moins que les promus, à

niveau initial égal- mais un peu moins fort que dans les recherches anglo-saxonnes. L'effet standard correspondant est de $-0,2$.

Les résultats des recherches françaises rejoignent donc ceux des recherches américaines : A niveau de départ égal tel que mesuré par un test, les élèves que l'ont fait redoubler progressent moins que ceux que l'on promet. .

Cependant, nous l'avons vu, on sait mieux aujourd'hui que l'égalité des résultats au test ne garantit pas totalement l'identité des chances de réussite des élèves en question. Voyons donc les résultats des recherches récentes qui traitent cette difficulté.

b) Les recherches avec prise en compte des biais de sélection

La question des erreurs de mesure

Grisay (2001, op.cit.) a repris la comparaison entre redoublants et promus citée ci-dessus en utilisant un modèle (LISREL) qui remplace la performance observée, au pré-test comme au post-test, par une performance latente, purgée, elle, des erreurs de mesure. Cela élimine le biais de sélection, c'est-à-dire le fait que les élèves redoublants seraient en réalité un peu plus faibles que ne l'indique leur test initial. L'effet du redoublement se réduit alors à $-0,1$ écart-type, mais il reste négatif de façon significative.

La question des variables inobservables.

Nous présentons ici seulement les résultats d'études américaines²⁶. Les chercheurs ont fait preuve d'imagination pour tenter de tenir sous contrôle les biais de sélection liés aux variables inobservables. Ces études utilisent diverses stratégies, souvent plusieurs dans une même étude. L'une est évidemment de multiplier les variables de contrôle, de façon à diminuer la probabilité que demeure une variable inobservée (cf. Hong et Raudenbush, ci-dessous). Les autres utilisent les *discontinuités* (lorsque la décision de faire redoubler dépend d'un test, on peut estimer que, à cause des erreurs de mesures, ceux qui sont juste au dessus du seuil (et passent) et ceux qui sont juste en dessous du seuil (et redoublent) sont en réalité de niveau identique, et que la comparaison de ces deux populations donne donc l'effet causal du redoublement²⁷), les *variables instrumentales* (une variable qui augmente la probabilité de redoubler, mais qui, à la différence du pré-test, ne peut avoir de lien inobservable avec le post-test²⁸), les *chocs exogènes* (une décision administrative d'accroître la proportion de redoublants, par exemple, est une bonne occasion de comparer les résultats d'élèves identiques dont certains, avant la décision, sont passés, alors que les autres, après la décision, ont du redoubler²⁹)

²⁶ Gary-Bobo et Robin (2011) mentionnent une étude (à niveau égal) du redoublement dans les collèges français (Gary-Bobo, Mahjoub & Robin), en cours, dont les résultats sont positifs pour le redoublement.

²⁷ Roderick & Nagaoka (2005, EEPA, 27 (4), p 321) et Jacob & Lefgren, (2004) utilisent cette stratégie. Inconvénient : on obtient l'effet du redoublement pour les élèves proches du seuil, peut être différent de celui pour les autres.

²⁸ Inconvénient de cette méthode, très puissante par ailleurs : elle est tributaire de la qualité de la variable choisie comme instrument.

²⁹ Roderick & Nagaoka (2005, EEPA, 27 (4), p315) utilisent cette stratégie. Inconvénient : les chocs exogènes sont rares ; en outre leur exogénéité peut toujours être discutée.

Nous présenterons d'abord les résultats d'une méta-analyse récente, qui prend en compte des études de dernière génération, puis trois parmi les meilleures des études recensées.

Allen, Qichen & Willson (2009, EEPA 31(4)) ont fait une méta-analyse de 19 recherches publiées entre 1990 et 2007. Ils montrent :

- que, mieux l'identité du groupe expérimental et du groupe de contrôle est assurée, moins négatif est l'effet mesuré du redoublement. L'absence de prise en compte des biais de sélection dans les études de la méta-analyse de Holmes l'ont bien conduit, comme attendu par les recherches plus récentes, à surestimer les effets négatifs du redoublement.
- Que l'effet-standard du redoublement dans les études les mieux contrôlées est de +0,04 (p 492), soit un effet non significatif.

On peut cependant reprocher à cette méta analyse de mêler des études à âge égal et à niveau égal(cf. table1, p 486) dont on a vu que les résultats ne pouvaient pas s'interpréter de la même façon. C'est pourquoi on présente ci-dessous les résultats de trois recherches à âge égal et qui contrôlent toutes trois les potentiels biais de sélection au moyen de méthodes sophistiquées.

Jacob & Lefgren, 2004, Remedial education and Student achievement, The review of Economics and statistics, 86(1), étudient les effets du redoublement tel qu'il a été mis en place dans le district de Chicago. Ils étudient l'effet du redoublement après le grade 3 (notre CE2) et le grade 6 (notre sixième) par une régression de discontinuité, comparant, donc, les élèves situés juste au dessus et juste en dessous du seuil. Ils le comparent à l'effet sur ces mêmes élèves, de la *summer school*, dont nous avons vu qu'elle faisait aussi partie du dispositif de Chicago. C'est une étude à âge égal. Sont prises en compte les performances (lecture, maths) de ces élèves d'une part un an après, d'autre part deux ans après la décision d'en faire redoubler certains et pas les autres.

Ils observent un effet positif significatif du redoublement du troisième grade, un an après le redoublement, en maths comme en lecture. Deux ans après le troisième grade, l'effet pour la lecture n'est pas significativement différent de zéro, celui pour les maths a diminué sensiblement mais reste positif. Pour le redoublement du sixième grade, l'effet un an plus tard est positif en maths, positif mais très faible en lecture, mais, deux ans plus tard, l'effet devient négatif dans les deux disciplines. Ces effets sont nettement moins défavorables au redoublement que ceux mesurés par Holmes, mais il faut noter, comme le font les auteurs, d'une part qu'il s'agit d'une modalité fort sophistiquée de redoublement (en particulier, dans laquelle les redoublants bénéficient d'un soutien scolaire spécifique, dont l'étude enregistre l'effet en même temps que celui du redoublement proprement dit), d'autre part qu'il se situe dans un contexte, la régulation par les résultats du *No Child Left Behind Act*, qui incite à faire réussir les élèves les plus faibles.

Roderick & Nagaoka, 2005, Retention under Chicago's High Stakes Testing program : helpful, harmful, or harmless, EEPA, 27(4).étudient, comme Jacob et Lefgren, le redoublement qui intervient après le troisième et le sixième grade dans le cadre du dispositif mis en place à Chicago. Elles étudient les effets à âge égal sur les compétences en lecture (p320), en utilisant deux stratégies, un choc exogène (le % de redoublants a

fortement diminué en 2000 par suite d'une décision administrative), et une discontinuité (élèves juste en dessous et juste au dessus du seuil). Dans les deux cas, elles appréhendent le progrès des élèves par un modèle multiniveau qui leur permet de tenir sous contrôle les caractéristiques, non seulement des élèves, mais aussi de leurs écoles, qui peuvent aussi expliquer les progrès des élèves (p321).

Au grade 3, elles observent un léger effet positif du redoublement un an après la décision, qui disparaît deux ans après. Au grade 6, elles observent un effet négatif du redoublement, aussi bien un an que deux ans après (p330). Leurs résultats sont très proches de ceux de Jacob et Lefgren sur la lecture, en particulier deux ans après la décision de redoublement : nuls (plus précisément : non significativement différents de zéro) après le troisième grade, négatifs après le sixième grade. La différence est que, un an après le sixième grade, elles observent un effet négatif alors que Jacob et Lefgren observent un effet nul. Leur conclusion quant à l'opportunité du redoublement comme politique de remédiation est résolument négative (p331), d'autant qu'elles mettent aussi en évidence que redoubler augmente, toutes choses égales par ailleurs, les chances d'être envoyée dans l'éducation spécialisée.

Hong & Raudenbush, 2005, *Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's cognitive growth in reading and Mathematics*, *EEPA*, 27(3) étudient les effets du redoublement du *Kindergarten*, un an après la décision de redoublement, sur un panel national dont 13000 élèves étaient utilisables parce qu'ils présentaient toutes les données requises. La singularité de leur étude est qu'elle porte à la fois sur l'effet incitation (nul, on l'a vu : un élève ne progresse pas plus dans les écoles qui pratiquent le redoublement qu'il ne progresserait dans les écoles qui ne le pratiquent pas), sur l'effet homogénéisation (nul : un élève qui ne risque pas de redoubler ne progresse pas plus dans les écoles qui pratiquent le redoublement qu'il ne progresserait dans les écoles qui ne le pratiquent pas) et, ce qui nous intéresse ici, sur l'effet remédiation (le redoublement profite-t-il à ceux qui redoublent ?). Ils traitent la question du biais de sélection par une technique de *propensity score stratification* : En se limitant aux écoles qui pratiquent le redoublement, ils modélisent la probabilité que les élèves ont de redoubler au moyen de pas moins de 39 variables à la fois quantitatives et qualitatives, portant sur l'élève (le degré d'implication de ses parents dans l'école, par exemple), mais aussi sur sa classe (par exemple, on a plus de chances de redoubler dans une classe où les problèmes de comportement sont importants), sur son enseignant (on a plus de chances de redoubler si l'enseignant fait un cours moins exigeant), sur son école et sur le directeur de l'école. Cette stratégie est permise par la particulière richesse du panel utilisé. Ils rangent ainsi les élèves dans 15 « strates », et comparent, au sein de chacune, les progressions en maths et lecture, des élèves selon qu'ils redoublent ou non. Les résultats, qui sont mesurés un an après la décision de redoublement, diffèrent d'une strate à l'autre mais sont le plus souvent négatifs. En lecture, ils varient de nul à fortement négatifs et, en maths, ils varient de faiblement positifs à fortement négatifs (p215). Ils agrègent les résultats des différentes strates au moyen d'un modèle multiniveau (strates, écoles). En lecture comme en maths, les résultats sont fortement négatifs : un an après le redoublement, le score d'un redoublant serait inférieur à celui qu'il aurait eu s'il avait été promu de deux tiers d'écart-type de la distribution des scores des promus (p 217), un effet négatif plus fort que celui diagnostiqué par Holmes (1990).

Que conclure de ce survol trop rapide des recherches sur le redoublement ? Les recherches qui ne traitent pas le problème des biais de sélection ont eu le mérite de mettre en question un dispositif dont le bien fondé était auparavant tenu pour évident, en particulier en France, dans les pays latins et les pays en voie de développement. Il semble cependant qu'elles aient exagéré l'effet négatif du redoublement. Il faut noter néanmoins que l'enregistrement de résultats positifs par les études les plus sophistiquées est limité aux effets à court terme (un an plus tard, alors que, deux ans plus tard, ils sont négatifs ou nuls), à des dispositifs particulièrement sophistiqués de redoublement, comme celui de Chicago, et aux premiers grades de l'enseignement primaire, puisque aussi bien le redoublement de la sixième que celui du *Kindergarten* ont des effets négatifs.

Il n'y a pas là de quoi abandonner le jugement négatif sur le redoublement, d'autant que deux raisons liées aux effets à long terme du redoublement s'ajoutent à ce que nous venons de voir des effets à court terme.

Le premier effet à long terme porte sur l'orientation et le risque de « décrochage ».

Les élèves qui ont redoublé sont stigmatisés lors des processus d'orientation : à niveau scolaire égal, ils émettent des vœux moins ambitieux, et, en outre, l'institution va, le plus souvent, réviser leurs vœux à la baisse (Duru-Bellat & Mingat, 1993, Pour une approche analytique du système éducatif, PUF). Ils sont donc moins bien orientés que les élèves à l'heure : Sous contrôle de la profession du chef de famille, du diplôme le plus élevé obtenu par le père ou la mère, les élèves entrés en sixième avec un an de retard ont 19,5 % de chances d'accéder en seconde générale ou technologique contre 57,2 % de chances pour les élèves à l'heure qui ont les mêmes performances qu'eux³⁰ (Note d'information MEN-DPD 97-01). De même, à faute égale, les élèves en retard ont, semble-t-il, plus de chances que les autres d'être exclus définitivement s'ils passent en conseil de discipline (Hugot, L., 2004, Conseils de disciplines et équité de la justice scolaire, Mémoire DEA, Dijon)

A niveau égal, les élèves qui ont redoublé ont plus de chances de « décrocher », c'est-à-dire de quitter l'école précocement. Plusieurs études américaines ont montré que les élèves qui ont redoublé sont plus susceptibles, à niveau scolaire égal, de quitter l'école avant la fin de la scolarité secondaire. Par exemple, Rumberger (1995)³¹ établit que les élèves que l'on a fait redoubler ont quatre fois plus de chances de quitter le lycée avant d'avoir passé l'examen final sous contrôle d'un grand nombre de variables ou scolaires. Selon Grissom et Shepard, (cités par Crahay, 2003) le facteur « âge » aurait un poids plus important dans la décision d'abandon que le niveau scolaire même des élèves.

³⁰ A noter cependant que les études qui montrent cela ne tiennent pas compte d'éventuels effets de variables inobservables par le chercheur mais observables par ceux qui prennent les décisions. Il se peut qu'elles aussi surestiment quelque peu les effets négatifs du redoublement.

³¹ Cité par Carnoy and Loeb, in Educational Evaluation and Policy Analysis, 2002, 24(4). Une autre étude américaine qui va dans le même sens est Roderick, M., 1994, Grade retention and school drop outs, AERJ,31(4)

Le second effet porte sur l'insertion professionnelle. Même en supposant que le redoublement n'ait pas d'effet négatif sur la carrière scolaire de l'élève, il reste qu'il retarde d'un an son entrée sur le marché du travail. Il lui fait donc perdre une année de salaire. Au SMIC de janvier 2011³², 16 400 € (salaire brut).

³² 1365 € bruts mensuels pour 35h par semaine (INSEE)..