

Les Cahiers de recherche du Girsef

LE REDOUBLEMENT EST-IL VRAIMENT MOINS EFFICACE QUE LA
PROMOTION AUTOMATIQUE ? UNE ÉVIDENCE À RÉINTERROGER

Hugues Draelants

N°113 ▪ JUIN 2018 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

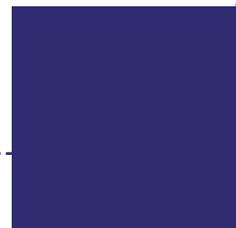
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Miguel Souto Lopez

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



LE REDOUBLEMENT EST-IL VRAIMENT MOINS EFFICACE QUE LA PROMOTION AUTOMATIQUE ? UNE ÉVIDENCE À RÉINTERROGER

Hugues Draelants*

Dans le monde de la recherche en éducation, l'idée que le redoublement est une pratique globalement négative s'est largement imposée suite à un certain nombre de synthèses, déjà anciennes, de la littérature de recherche américaine sur la question. Le ré-examen de cette littérature montre que ses conclusions qui aboutissent à la dénonciation pédagogique du redoublement sont fondées sur des études méthodologiquement fragiles et des méta-analyses qui tendent à occulter les débats au sein de la communauté scientifique sur les effets du redoublement. Par ailleurs, les résultats des recherches plus récentes qui utilisent des méthodologies beaucoup plus sophistiquées montrent que les études antérieures ont sous-estimé les effets positifs du redoublement. Si les résultats des recherches scientifiques actuelles sont nettement plus favorables au redoublement, il reste néanmoins impossible dans l'état actuel des connaissances de départager de manière incontestable le redoublement et le passage automatique de classe. L'article plaide donc pour que les chercheurs fassent preuve de davantage de prudence dans leurs recommandations et pour poursuivre l'effort de recherche afin de préciser les conditions et les contextes dans lesquels un redoublement s'avère plus profitable pour l'enfant qu'une promotion et ceux dans lesquels c'est l'inverse qui est préférable. En attendant, le choix consistant à privilégier redoublement ou passage automatique de classe devrait par conséquent fonder sa légitimité sur des bases politiques plutôt que scientifiques.

Mots clés : *Redoublement ; promotion automatique ; recherche en éducation ; état de l'art*

* Hughes Draelants est professeur à l'UCL et membre du GIRSEF

En France, l'annonce faite en juin 2017 par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, d'autoriser à nouveau le redoublement a remis le débat autour de la répétition d'une année scolaire ou au contraire de la promotion automatique (ou passage obligatoire) au centre de l'attention médiatique. A cette occasion, certaines voix se sont élevées pour regretter une décision allant à contre-courant des résultats scientifiques. Depuis de nombreuses années, on entend en effet dire que les recherches sur les effets du redoublement démontrent incontestablement qu'il s'agit d'une pratique inefficace au plan pédagogique et même nuisible si l'on considère ses conséquences psychologiques sur les élèves concernés. L'idée s'est donc imposée comme une évidence dans le monde de la recherche que le redoublement ne serait pas une pratique pédagogique efficace et positive pour remédier aux difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves au cours de leur scolarité.

J'ai moi-même pris cette assertion comme une vérité scientifique lorsque j'ai travaillé, au début des années 2000, sur les difficultés de mise en œuvre des politiques de lutte contre le redoublement en Belgique francophone dans le cadre de ma thèse (Draelants, 2006). J'avais été frappé par le contraste entre cette

dénonciation, apparemment unanime et déjà ancienne, du redoublement dans le monde de la recherche et le fait qu'elle restait massivement utilisée dans notre système scolaire et jouissait apparemment d'une opinion favorable auprès de la majorité des enseignants. Sans remettre en question l'inefficacité pédagogique relative du redoublement, j'avais montré qu'il remplit des « fonctions latentes » dans les classes et dans les établissements (gestion de l'hétérogénéité ; motivation des élèves et régulation de l'ordre scolaire...) qui le dotent d'une efficacité sociale et expliquent l'attachement que manifestent nombre d'acteurs scolaires à son égard. Fonctions latentes dont on ne peut faire abstraction lorsqu'on souhaite changer les pratiques pédagogiques et limiter le recours au redoublement sans produire d'effets pervers. De l'étude du redoublement, j'étais ainsi passé à celle des politiques de lutte contre le redoublement, soulignant l'importance de penser la mise en œuvre des réformes pédagogiques et la nécessité de proposer des alternatives crédibles au redoublement tenant compte des fonctions latentes remplies par ce dernier dans les contextes scolaires locaux (Draelants, 2009).

Récemment, le conseil scientifique de la FCPE¹ m'a sollicité pour écrire une brève note proposant une synthèse de l'état

¹ En France, la FCPE ou Fédération nationale des conseils de parents d'élèves des Ecoles Laïques est « une association loi 1901 reconnue d'utilité publique ». Il s'agit de la plus grande fédération de parents d'élèves en France. « Le conseil scientifique de la FCPE » est quant à lui un espace de débat indépendant créé par la FCPE pour lui permettre de « nourrir ses réflexions sur l'école grâce à l'apport des recherches de sociologues, pédagogues, juristes ou psychologues ». Voir : <http://fcpe.asso.fr/ce-que-disent-les-chercheurs>

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

des connaissances sur le sujet². J'ai saisi l'occasion pour retourner aux sources des synthèses de la littérature sur le redoublement. Ce faisant, j'ai découvert que les études sur le redoublement sont en réalité fort critiquables et fragiles d'un point de vue méthodologique et que le débat scientifique sur les effets du redoublement n'est pas tranché : il n'existe ni consensus scientifique ni résultats univoques à ce propos. Dès lors, en l'état actuel des connaissances, il me semble qu'il n'existe pas de raison scientifiquement valable de

proscrire le redoublement ni de raisons de prescrire la promotion automatique. L'inverse étant vrai également. Privilégier l'un plutôt que l'autre peut parfaitement se défendre mais au nom d'une certaine conception de l'école et de son rôle dans la société. Autrement dit, la définition d'une ligne politique en la matière doit demeurer un choix idéologique plutôt que de se prévaloir de la science. Je retrace ci-dessous comment j'en suis venu à cette conclusion en réexaminant la littérature sur le redoublement.

1. Examen critique des études anciennes

Jusque récemment, je n'avais pris connaissance, comme nombre de chercheurs, que de manière indirecte des recherches sur l'efficacité pédagogique du redoublement, par le biais des comptes rendus qu'en ont fait certains auteurs. Dans la littérature francophone en éducation, Marcel Crahay est l'un de ceux ayant popularisé l'idée selon laquelle les recherches en éducation concluraient en défaveur du redoublement, en particulier dans son livre *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (paru initialement en 1996 et réédité depuis à deux reprises, en 2003 et en 2007) dont les résultats ont également été présentés dans un article intitulé « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? » paru dans la *Revue française de pédagogie* en 2004.

D'autres importants travaux de synthèse peuvent être cités, notamment celui de Paul (1996), celui de Cosnefroy et Rocher (2004) ou celui de Troncin (2005). Cependant, pour réexaminer la littérature, j'ai choisi d'emprunter le chemin tracé par Crahay dans la mesure où il s'agit probablement d'un des auteurs les plus influents sur la question, si l'on se réfère au rôle joué par ce dernier dans la politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone (voir Draelants, 2009) ainsi qu'au nombre de citations que cumulent le livre *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* et l'article paru dans la RFP (plus de 500 citations au total dans *Google Scholar* à ce jour, en juin 2018, pour ces deux références sans compter tous ses autres travaux publiés dans lesquels il est souvent question de redoublement).

² Le présent texte est la version longue de cette note publiée par la FCPE, voir Draelants, H. (2018), Redoublement ou passage obligatoire : où en est la recherche ?, *Les notes du conseil scientifique de la FCPE*, n° 7.

Dans son travail, Crahay cite un certain nombre d'études menées en France sur la question du redoublement mais il appuie plus encore son propos sur trois revues de littérature conduites aux Etats-Unis, où l'on compte une longue tradition de recherche sur les effets comparés du redoublement et de la promotion automatique : celle de Jackson parue en 1975 dans la *Review of Educational Research*, la « méta-analyse » de Holmes et Matthews datée de 1984, approfondie ensuite par Holmes en 1990. Dans la mesure où Crahay a relayé leurs conclusions dans l'espace francophone, on peut considérer que ces revues de littérature ont contribué à forger nos croyances sur les effets du redoublement. Il vaut donc la peine de s'y arrêter et de réexaminer ces articles. Considérons d'abord la synthèse réalisée par Jackson en 1975.

1.1 L'état de l'art de Jackson (1975)

L'article de Jackson constitue un jalon important dans les études sur le redoublement. Il s'agit de la première grande revue systématique sur le sujet. L'examen de ce texte est intéressant à un double titre : d'une part, pour rentrer dans le détail de la méthodologie des études menées sur le redoublement, d'autre part, en raison du choix critiquable posé par l'auteur consistant à s'appuyer sur des études de qualité médiocre, comme il le reconnaît lui-même, pour se prononcer contre le redoublement, donnant ainsi du crédit à ces études qui deviendront après lui la norme.

Trois méthodes : une seule idéale mais impraticable

Dans son article, Jackson recense l'ensemble des études menées sur le redoublement depuis la fin des années 1920 aux États-Unis et explique que l'on rencontre trois types de dispositifs méthodologiques dans la littérature. Un premier dispositif compare les résultats des élèves ayant recommencé une année avant et après leur redoublement. Ces études qui furent par le passé nombreuses dans la littérature américaine montrent assez logiquement que les redoublants progressent lors de l'année répétée. Jackson juge ces recherches non pertinentes pour se prononcer à propos des effets du redoublement dans la mesure où elles ne proposent pas de groupe de contrôle qui permettrait d'affirmer que les améliorations constatées sont bien dues au redoublement et non à des facteurs extérieurs comme le fait d'avoir acquis davantage de maturité, chose qui se serait produite également si l'élève avait été promu.

Un deuxième dispositif méthodologique recensé, idéal pour Jackson, est celui qui procède par expérimentation où, à l'instar de ce qui se pratique dans les essais cliniques cherchant à tester l'efficacité d'un médicament, on compare les réactions des sujets à qui l'on a administré le traitement étudié à ceux d'un groupe-témoin ou groupe-contrôle, sachant que la répartition des sujets dans l'un ou l'autre groupe se

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

décide aléatoirement. En principe, dans la recherche clinique, pour éviter de biaiser les résultats, on procède en outre en double-aveugle : ni les médecins, ni les sujets de l'expérimentation ne sont au courant du traitement reçu. A l'exception de cette dernière précaution, les expérimentations pédagogiques procèdent de la même façon : dans un contexte donné, parmi l'ensemble des élèves en échec à la fin de l'année scolaire, certains, tirés au hasard, sont promus, d'autres redoublent. On compare ensuite les résultats et les progrès des deux groupes d'élèves.

En pratique ces expérimentations sont extrêmement rares car compliquées à mettre en œuvre. Ces recherches soulèvent en outre des préoccupations éthiques puisqu'elles risquent de nuire aux intérêts des participants sachant que les deux traitements proposés – redoublement *versus* promotion automatique – sont supposés inégalement efficaces. Cette question constitue un obstacle important dans le contexte actuel d'accroissement de la régulation de l'éthique des recherches en sciences humaines et sociales. Dans sa recension des travaux existants, Jackson répertorie tout de même trois recherches expérimentales sur les effets du redoublement toutes très datées. La plus récente remonte au début des années 1940 (Cook, 1941), la plus ancienne à la fin des années 1920 (Klene et Branson, 1929) et une autre fut conduite durant les années 1930 (Farley, 1936). De l'examen de ces trois études, il ressort que deux d'entre

elles ne montrent aucune différence entre les élèves promus et ceux qui redoublent. La troisième conclut en faveur de la promotion automatique indiquant que les élèves de ce groupe montrent de plus grands progrès dans leurs résultats scolaires pendant le temps de la recherche (un semestre). Les chercheurs, cependant, ne signalent pas si les différences observées étaient statistiquement significatives. On notera par ailleurs que l'étude qui rend compte d'une différence, celle de Klene et Branson, présente le plus petit échantillon (141 élèves versus 700 et 400 dans le cas des deux autres études). C'est aussi l'étude la plus ancienne. Ajoutons que Jackson ne l'a manifestement pas consultée directement³. Les résultats des études expérimentales apparaissent donc peu concluants. Jackson le reconnaît : « Bien que de conception supérieure, estime-t-il, ces études ne sont pas adéquates pour faire des généralisations solides sur les effets du redoublement sur les résultats scolaires des élèves ». Il en tire néanmoins l'idée selon laquelle « le redoublement n'est pas plus productif que la promotion automatique » (p. 627).

Etant donné la difficulté de mettre en place un vrai dispositif expérimental, la plupart des recherches utilisent un troisième dispositif, par appariement (ou *matching*) : on compare alors les performances d'élèves que l'on a fait redoubler avec celles d'élèves promus qui, à défaut d'être choisis aléatoirement, présentent un certain nombre de caractéristiques

³ Voir la manière dont Jackson cite cette étude dans sa bibliographie : « Klene, V., & Branson, E. |Unknown title. | In Education Research Bulletin of Los Angeles City Schools. |Unknown issue|. Reported in The Elementary School Journal, 1929, 29, 564-566. »

identiques (niveau scolaire, sexe, âge, QI, notes académiques, résultats à des tests de réussite). Sur la base de ces études, le redoublement n'apparaît pas plus efficace que la promotion automatique pour aider les élèves en grande difficulté scolaire. Ce serait même plutôt l'inverse. Mais la fiabilité des comparaisons est incertaine. D'une étude à l'autre, ce ne sont pas toujours les mêmes ni le même nombre de caractéristiques qui sont utilisées par les chercheurs pour appairer les élèves comparés. Selon Jackson, les chercheurs prennent en compte « de une à quatre des neuf caractéristiques suivantes : niveau scolaire, sexe, âge chronologique, âge mental, QI, notes académiques, résultats à des tests de réussite, indices d'ajustement et statut socioéconomique » (Jackson, 1975, p. 619). On voit d'emblée que les élèves peuvent différer sur bien d'autres points et qu'un des problèmes de ce troisième type d'étude est l'impossibilité de contrôler tous les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans les différences constatées dans les études entre élèves doubleurs et élèves promus. Ainsi, des élèves ayant de faibles performances aux tests peuvent être promus parce qu'ils se comportent bien en classe et font montre de bonne volonté dans leur travail scolaire, ou parce que bien qu'étant toujours en échec, ils progressent dans leur maîtrise de la matière, autant de qualités qui sont appréciées par les enseignants et qui peuvent faire pencher la balance en fin d'année.

Comme l'indique très justement Jackson, ce type de comparaison est loin d'être la

panacée : « Bien que l'appariement opéré sur base de ces caractéristiques aboutira à des comparaisons entre des élèves qui sont plus semblables que ce ne serait le cas sans une telle correspondance, cela ne permet pas d'assurer raisonnablement que les comparaisons sont faites entre des élèves présentant des difficultés similaires » (*Ibid.*, p. 619).

Le problème de ces recherches tient au fond à ce que l'on ne sait rien du contexte, raison pour laquelle on ne peut jamais s'assurer que les groupes comparés dans les études procédant par appariement (ou *matching*) sont équivalents. Ce qui me semble particulièrement problématique est que les chercheurs qui recourent à ce type d'étude sont susceptibles de comparer des élèves qui ne sont pas scolarisés dans les mêmes classes, ni dans les mêmes établissements et zones scolaires.

Certains y voient l'occasion de s'assurer qu'on peut trouver des élèves de niveaux identiques recevant des traitements différents : l'un fréquentant une école élitiste sera amené à redoubler tandis que l'autre, objectivement tout aussi faible, pourra être promu dans un établissement qui place la barre moins haut (Smith et Shepard, 1988). Si la variation des taux de redoublement entre écoles permet ici d'éviter que les élèves faibles mais promus ne diffèrent trop de ceux qui ont redoublé (biais fréquent de ces recherches par appariement), il n'empêche que ces deux élèves auront été scolarisés dans des environnements extrêmement différents,

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

de sorte qu'il sera impossible d'attribuer leur progression au fait qu'ils ont été promus plutôt que maintenus.

Dès lors, on ne peut jamais être certain que les chercheurs qui entreprennent ce type d'études mesurent uniquement l'effet du redoublement. Il y a toujours un risque qu'ils mesurent plutôt un effet de contexte. Les études en question n'évoquent pas ce risque. Ce qui signifie qu'elles font implicitement comme si le redoublement avait partout la même signification. Or, on a toutes les raisons de penser que ce n'est pas le cas et qu'en pratique le redoublement revêt des usages et des sens différents selon les contextes. Les recherches sur l'évaluation montrent d'ailleurs que celle-ci varie considérablement d'un enseignant et d'un établissement à l'autre, au point qu'un élève peut parfaitement réussir dans une classe ou une école et échouer dans une autre. Il paraît donc nécessaire de s'interroger sur les raisons qui poussent certains enseignants et certaines écoles à faire redoubler plus que d'autres. Ceci tient au fait qu'un élève (objectivement) médiocre scolarisé dans une bonne école, et donc entouré d'élèves en moyenne d'un meilleur niveau que le sien, risque davantage de se retrouver en échec et donc de doubler son année que si cet élève (objectivement) médiocre fréquente une école plus faible et qu'il est entouré d'élèves de son niveau. Dans ce cas relativement parlant, il se distinguera sans doute moins de la moyenne de la classe, sa faiblesse objective ne sera peut-être pas vue comme telle et il ne sera pas forcément mis en

échec. Sans compter que ces deux types d'établissements diffèrent aussi à d'autres égards : les écoles d'élite ont pour objectif de viser l'accès et de préparer leurs élèves à l'enseignement supérieur (avec souvent la croyance que tous les élèves ne sont pas faits pour ce genre d'études) ; en revanche les écoles plus faibles sont souvent des écoles de la seconde chance, avec d'autres objectifs, d'autres conceptions pédagogiques...

Les dispositifs de recherche utilisés dans les études sur le redoublement qui reposent sur l'appariement de deux élèves aux caractéristiques individuelles similaires font fi de cette réalité. Autrement dit, ces recherches mettent en œuvre des comparaisons qui sociologiquement n'ont guère de sens car elles s'avèrent totalement décontextualisées. Jackson a d'ailleurs l'honnêteté intellectuelle de relayer une critique formulée à l'encontre de ce type d'étude et qui va dans ce sens : « Certains chercheurs suggèrent que la raison pour laquelle certains élèves à caractéristiques similaires redoublent ou sont promus a moins à voir avec l'étendue de leurs difficultés scolaires en tant qu'élève, qu'avec les critères de promotion qui varient selon les enseignants, les écoles et les districts scolaires » (*Ibid.*, p. 619).

Dès lors, si, comme le reconnaît Jackson, « on ne peut jamais être assuré avec ce type de méthode que les élèves étaient initialement similaires en regard des conditions réelles qui précèdent le redoublement » (*Idem*), on devrait être

amené à tirer comme conclusion ici qu'il est impossible d'isoler la cause de ce que l'on cherche à étudier puisque l'on ne peut attribuer avec certitude la différence de traitement (redoublement ou promotion) à des différences entre élèves ou à des différences de contexte scolaire. Ce n'est pourtant pas ce que va faire Jackson. Certes, il reconnaît que « la meilleure conclusion qui peut être tirée des études examinées est la nécessité d'une recherche approfondie et d'une qualité beaucoup plus élevée que celle menée dans le passé » (*Ibid.*, p. 625). Mais il ne se contente pas de cette conclusion puisqu'il ajoute : « en même temps une telle recherche prendra au moins plusieurs années à compléter. Pendant ce temps, comment les éléments de preuve disponibles peuvent-ils être interprétés de manière aussi fiable ? » (*Idem*).

Bref, plutôt que de conclure qu'on ne peut rien conclure sur la base des recherches existantes à propos des effets respectifs du redoublement et de la promotion automatique, il décide alors de s'appuyer sur les études par appariement, dont il a pourtant critiqué le dispositif méthodologique tout en appelant au développement de recherches expérimentales. Finalement, son choix paraît moins motivé par des raisons scientifiques que politiques, par son souhait de proposer des recommandations pour l'action. Il prend donc le parti de tirer des conclusions fondées sur des études par appariement. Or, le souci est qu'après lui, la plupart des chercheurs vont s'appuyer sur ce type de méthodologie

pour comparer les effets du redoublement et ceux de la promotion automatique. Ce n'est que récemment que des évolutions méthodologiques significatives vont avoir lieu (voir plus bas section « nouvelles études »).

Un autre coup de force opéré par Jackson et qui s'est trouvé reconduit dans les travaux ultérieurs est l'idée que si les recherches ne montrent pas de supériorité du redoublement sur la promotion automatique, il s'ensuit qu'il faudrait nécessairement privilégier cette dernière. Comme je l'ai évoqué plus haut, à partir du moment où les seules études totalement fiables, celles de type expérimental, ne permettent pas de départager redoublement et promotion automatique, le chercheur devrait s'abstenir de se prononcer pour l'une plutôt que l'autre. Ce n'est pas le cas ici, puisque Jackson prend finalement parti contre le redoublement au motif qu'il n'aurait pas fait la preuve de son utilité. « Ainsi, dit-il, les éducateurs qui maintiennent des élèves dans un grade le font sans preuve de recherche valable pour indiquer qu'un tel traitement offrira de plus grands avantages aux étudiants ayant des difficultés scolaires ou d'adaptation que la promotion dans l'année suivante » (*Ibid.*, p. 627).

Le même constat pourrait pourtant conduire à plaider pour le statu quo, en attendant des résultats vraiment probants. Mais les détracteurs du redoublement justifient aussi sa suppression au motif qu'il coûte cher et qu'il a des effets psychologiques négatifs sur les élèves. Ils estiment dès lors

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

que la charge de la preuve doit revenir à ceux qui soutiennent le redoublement qui devraient pouvoir prouver sa supériorité. Toutes choses égales par ailleurs, la promotion automatique est ainsi jugée intrinsèquement supérieure. Cette idée est déjà présente chez Jackson et se perpétue aujourd'hui alors même qu'elle s'avère parfaitement discutable. Jackson lui-même reste assez ambigu sur ce point puisqu'il précise juste après la phrase citée plus haut : « Cette conclusion ne doit pas être interprétée comme signifiant que la promotion est meilleure que le redoublement, mais plutôt que la preuve de recherche accumulée est si médiocre que des inférences valides ne peuvent être tirées concernant les avantages relatifs de ces deux options » (*Idem*). Pourquoi dès lors faudrait-il nécessairement faire peser la charge de la preuve sur le redoublement plutôt que sur la promotion automatique ? En quoi la promotion automatique toute seule constituerait-elle un dispositif pédagogique ? A mon sens, on assiste là à un glissement idéologique : plutôt que de mettre au même niveau les deux options et de constater qu'au fond le problème se situe ailleurs, certains chercheurs en viennent à préférer la promotion automatique au redoublement, mais pour des raisons plus idéologiques ou économiques (cf. le coût du redoublement) que scientifiques puisqu'ils continuent de s'appuyer sur des recherches dont le design méthodologique (qui procède par appariement) est inadapté à l'évaluation rigoureuse de l'effet pur du redoublement comparativement à celui de la promotion. Jackson le redit en

des termes très clairs à la fin de son article qui plaide pour le développement de recherches expérimentales, cette partie de sa conclusion n'a manifestement pas eu la postérité qu'elle méritait :

« Des recherches supplémentaires, d'une qualité beaucoup plus élevée que par le passé sont clairement requises. Les chercheurs devraient essayer d'utiliser le modèle expérimental dans les recherches futures. La principale difficulté dans la mise en œuvre du modèle est que les directeurs d'école et les enseignants sont réticents à assigner des traitements au hasard aux élèves. Leur réticence est habituellement basée sur une réticence à assigner certains élèves à un traitement qui devrait être moins efficace qu'un autre. (...) Les chercheurs enclins à utiliser une approche non expérimentale pour analyser les effets relatifs du redoublement et de la promotion automatique devraient être très prudents, à tout le moins. Très peu de méthodologues sont optimistes quant à l'« appariement » post-hoc de sujets naturellement sélectionnés pour différents traitements. Persévérer dans cette voie pourrait être justifié s'il n'y avait pas de meilleure alternative, mais l'approche expérimentale est clairement supérieure et apparaît comme justifiable sur le plan éthique, socialement acceptable et administrativement réalisable. Si certains chercheurs intéressés trouvent impossible de mettre en œuvre un design expérimental, ils devraient considérer de laisser faire ceux qui peuvent le faire » (*Ibid.*, p. 628).

1.2. Les revues de littérature procédant par méta-analyse

Par la suite, l'invitation lancée par Jackson à développer ce type de recherche est restée sans réponse. Les recherches visant à simuler l'expérimentation par utilisation du *matching* ou par l'intégration de variables de contrôle dans des modèles de régression sont devenues la norme comme en attestent les revues de la littérature ultérieures réalisées par Holmes et Matthews (1984), Holmes (1990) ou plus récemment par Jimerson (2001a) qui se basent essentiellement sur ces études et les présentent comme les meilleures pour étudier ces questions.

A l'instar de l'état de l'art réalisé par Jackson, ces synthèses ultérieures souvent citées sont des synthèses qui se veulent à la fois exhaustives et rigoureuses en ce qu'elles considèrent pour leur recension toutes les études comparant les effets du redoublement à ceux de la promotion automatique, mais elles se cantonnent désormais aux études procédant par appariement ou par une autre méthode à condition que celle-ci permette de maximiser la comparaison entre groupes et la prise en compte de variables de contrôle. Les études expérimentales ne seront donc plus évoquées puisque ce type de recherche a été abandonné pour les raisons déjà évoquées et les recherches comparant les résultats des élèves avant et après leur redoublement sont ici exclues du champ

des études pertinentes. Une seconde évolution notable entre ces revues de la littérature et celle de Jackson est que ces auteurs ont réalisé des méta-analyses, c'est-à-dire des synthèses visant à quantifier, à estimer précisément l'importance de l'effet du traitement étudié. La méthode permet ainsi de résumer des dizaines d'études⁴ par une taille d'effet allant dans un sens. Au lieu de retenir ce que chaque étude nous apprend sur le redoublement, la méta-analyse met en avant un ensemble de nombres, le principal résultat qui intéresse alors le chercheur est le signe et l'amplitude de l'effet du redoublement mesuré sur base de certains critères. En additionnant les résultats de l'ensemble des études et en constatant qu'en moyenne la balance penchait en défaveur du redoublement, ces trois méta-analyses ont eu tendance à plaider en faveur de sa suppression.

Cette capacité à indiquer au moyen d'un nombre unique la direction vers laquelle tend la moyenne des résultats est évidemment une force des méta-analyses mais aussi une de leurs faiblesses car cette façon de faire cache certains résultats et conduit à la perte de nuances et de subtilités dans l'analyse. En l'occurrence, l'accent mis sur les études montrant des effets négatifs s'est fait ici au désavantage des études moins nombreuses renseignant des effets positifs, auxquelles on ne prête pas suffisamment attention dans ces synthèses, mais aussi au détriment des résultats qui

⁴ Holmes et Matthews considèrent 44 études dans leur méta-analyse. Dans sa seconde méta-analyse Holmes reprend ces 44 études y ajoute 19 études nouvelles. Jimerson se concentre sur les travaux menés entre 1990 et 1999, sa méta-analyse porte sur 20 études.

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

s'avèrent statistiquement non significatifs. Il en ressort finalement une image inexacte de l'état du débat scientifique. Comme Alexander, Entwisle et Dauber (2002) l'ont souligné, les méta-analyses réalisées par les auteurs mentionnés ont eu tendance à donner l'impression fautive qu'un consensus se dégagait dans la littérature pour la promotion automatique. Par ailleurs, en se focalisant seulement sur le sens des effets significatifs, ils n'ont pas souligné avec suffisamment de force que ce qui ressort en majorité des recherches menées c'est qu'il est souvent impossible de distinguer entre le redoublement et la promotion automatique quel est le traitement le plus efficace. En outre, dans les méta-analyses, les résultats minoritaires passent au second plan, les auteurs n'ayant pas prêté toute l'attention due aux recherches qui montrent des effets positifs du redoublement. Or, si elles sont moins nombreuses (9 études sur les 19 nouvelles études considérées par Holmes ; 4 études sur les 20 prises en compte par Jimerson), elles existent et certaines sont extrêmement solides au plan méthodologique. C'est d'abord cet aspect, la qualité méthodologique des recherches, qui devrait importer plutôt que la quantité d'études menées. En se penchant sur ces études, qu'il faut prendre la peine d'aller lire individuellement, on découvre un tout autre son de cloche et l'on prend alors conscience à quel point les résultats de recherche sur le redoublement sont en réalité contradictoires et plus

équilibrés que ce que ces synthèses ont pu faire croire.

L'ouvrage *On the success of failure* (Alexander et al., 1994), en particulier sa seconde édition de 2003 qui expose les débats auquel leur recherche a donné lieu, mérite l'attention⁵. On retiendra tout spécialement la critique qu'ils adressent à Jimerson quant à la façon dont ce dernier a utilisé leur travail dans sa méta-analyse. On y constate en effet que la recherche d'Alexander et de ses collègues pèse lourdement dans la conclusion de Jimerson à propos des effets comparés du redoublement et de la promotion automatique sur la réussite scolaire des élèves. Les résultats que Jimerson met au crédit de la promotion automatique dans sa méta-analyse reposent en effet à plus de 50% sur des analyses tirées de l'enquête d'Alexander, Entwisle et Dauber. Or, comme Jimerson nous l'apprend par ailleurs dans son article, il classe pourtant la recherche menée par ces trois chercheurs parmi celles qui montrent des effets positifs du redoublement sur les performances scolaires. Cette contradiction manifeste s'explique par le fait que Jimerson n'a pas la même lecture des résultats obtenus par l'équipe d'Alexander. Il leur fait donc dire autre chose et gomme, ce faisant, la subtilité de l'analyse initiale. Ainsi, dans la méta-analyse, les résultats obtenus par l'équipe d'Alexander sont affublés d'un signe négatif puisque les redoublants

⁵ D'autres chercheurs pourraient être ici conviés qui expriment des critiques à l'encontre des méta-analyses évoquées, notamment Peterson, De Gracie et Ayabe (1987), Reynolds (1992) ou Karweit (1992).

qu'ils ont étudiés obtiennent des scores qui restent inférieurs à ceux de leurs camarades de classe. Le redoublement n'a pas permis de les remettre totalement à niveau. Cependant, soulignent Alexander et ses collègues, les redoublants ont tout de même comblé une partie de leur retard : après le redoublement, ils ne sont plus aussi loin derrière leurs camarades de classe qu'ils ne l'étaient auparavant. Ce qui, ajoutent-ils, leur paraît le critère le plus raisonnable pour juger de l'efficacité du redoublement. Autrement dit, ils rejettent les études par appariement pour préférer des comparaisons de type pré-post où les sujets sont leurs propres contrôles puisque leurs résultats sont connus avant l'année de redoublement, pendant celle-ci et après celle-ci (les élèves ont été suivi sur 8 ans).

L'équipe d'Alexander a tout de même eu recours à un groupe de comparaison composés d'élèves peu performants (mais plus que ceux qui ont doublé, de telle sorte que cette comparaison ne s'est guère avérée utile, les trajectoires divergeant trop). Ceci nous permet de préciser un point qui concerne les deux types courants de comparaisons effectuées dans les études sur le redoublement : celles à

âge égal et celles à niveau scolaire égal. Dans le premier type de comparaison, les redoublants sont très désavantagés puisqu'ils sont comparés à des élèves qui se trouvent dans la classe supérieure et ont donc eu l'occasion de suivre un programme plus avancé ; dans le second type de comparaison les redoublants sont comparés à des élèves plus jeunes, moins matures et qui découvrent le programme de l'année pour la première fois alors qu'eux-mêmes l'ont déjà vu une fois ; ils seraient donc avantagés mais, comme le font remarquer Alexander et ses collègues, ce n'est pas quelque chose qui devrait être considéré comme anormal ni comme un biais dans les études puisqu'au fond, c'est bien l'objectif pédagogique recherché en faisant recommencer l'année.

Et Alexander, Entwisle et Dauber de conclure que la littérature sur le sujet est partagée et loin d'être unilatérale et que, s'il est aisé de construire des arguments pour ou contre le redoublement, il reste difficile à l'heure actuelle de se prononcer de manière définitive lorsque l'on considère l'alternative entre redoublement et promotion automatique.

2. Le bilan des recherches récentes : plus positif mais non conclusif

Les méthodes d'appariement, on l'a vu, n'offrent aucune garantie que les groupes comparés ne diffèrent pas sur des points cruciaux non pris en compte dans l'analyse ni que l'effet mesuré soit uniquement attribuable à l'expérience du redoublement. Afin d'essayer de trouver une solution à ces problèmes, certains chercheurs, des économistes de l'éducation notamment, ont développé ces dernières années des méthodes plus sophistiquées dites de « discontinuité de (ou dans la) régression (*regression discontinuity*), recours aux variables dites instrumentales et, enfin, méthodes d'économétrie dite structurelle » (Gary-Bobo et Robin, 2014, p. 6-7) pour contrôler les différences entre groupes et étudier plus précisément les effets nets du redoublement. Sans rentrer dans le détail des résultats de ces études, on peut dire qu'elles remettent fortement en question le diagnostic et la précision des mesures fournies par les études antérieures procédant par appariement puisque les nouvelles recherches aboutissent généralement « à des estimations de valeur positive », quoique « de faible grandeur, de l'effet du redoublement » (avec des différences toutefois selon le niveau scolaire considéré, les effets étant plus importants dans les petites classes).

Gary-Bobo et Robin indiquent en outre « que les estimations naïves de ces effets, par moindres carrés ordinaires [c-à-d. avec les méthodes antérieures, contrôlant les variables exogènes dans des simples analyses de régression], donneraient

un impact très nettement négatif de ce redoublement, avec les mêmes données ». Les anciennes méthodes apparaissent donc rétrospectivement fortement biaisées en faveur des élèves promus, confirmant ainsi les craintes qui étaient formulées de longue date à leur encontre et dont on trouvait déjà mention chez Jackson.

Dans une méta-analyse de 22 recherches nord-américaines menées entre 1990 et 2007, Allen, Chen, Willson et Hughes (2009) comparent et classent la qualité des designs méthodologiques utilisés dans ces études relativement récentes, selon leur degré d'attention à l'équivalence entre les groupes de comparaison et le nombre de contrôles statistiques inclus. Ils démontrent ensuite que « les différences dans la qualité de la conception des études rendent compte d'une part importante et statistiquement significative de la variabilité des tailles d'effet » constatées d'une recherche à l'autre et confirment que la qualité du dispositif méthodologique tend à être associée avec des effets positifs du redoublement ou au minimum avec des effets moins négatifs. Ils montrent ainsi que l'effet moyen du redoublement sur les résultats est de -0,30 sigma dans les études considérées comme méthodologiquement plus faibles. Les études utilisant un design méthodologique plus fiable trouvent un effet positif du redoublement (avec une taille d'effet moyenne de 0,04 sigma), mais qui n'est pas significativement ou statistiquement différent de 0.

Concernant l'efficacité pédagogique du redoublement, les recherches actuelles aboutissent donc à des résultats quasiment opposés à ceux des études antérieures. Pour autant, cela ne conduit pas forcément les auteurs à réviser totalement le jugement porté sur le redoublement car si des effets positifs indéniables sont observés à court terme, ils ne seraient que transitoires. Les effets à moyen et à long terme du redoublement seraient en revanche négatifs (risque accru de décrochage, de sortie du système sans diplôme). Ainsi, Gary-Bobo et Robin écrivent-ils : « Après cette revue des travaux récents sur le redoublement, il semble que tous, sans exception, trouvent des effets positifs lorsque les résultats considérés sont des résultats scolaires, à l'exception de la probabilité de déscolarisation (*dropout rate*) qui semble malgré tout devoir augmenter suite à un redoublement. Dans l'ensemble, les résultats positifs sont des résultats de court terme » (2014, p. 36). Les auteurs se gardent donc de réhabiliter le redoublement.

Si Gary-Bobo et Robin restent défavorables au redoublement, c'est surtout parce qu'ils se préoccupent des effets de long terme qu'il induit ainsi que de ses effets psychologiques et économiques. Ce sont là des questions importantes et légitimes. Cela dit, leurs arguments sur ce plan sont discutables car là encore la recherche reste non concluante. Les effets de court terme du redoublement sont déjà délicats à mettre en évidence, mesurer l'effet propre du redoublement après plusieurs années l'est encore davantage. A propos

des recherches établissant une association statistique entre redoublement et décrochage scolaire, Crahay note : « il faut reconnaître que toutes ces études ne sont pas pleinement convaincantes. Certes, il est possible que, pour un enfant, le fait d'avoir redoublé une fois ou davantage soit la cause directe du décrochage scolaire, mais rien n'empêche de soutenir une hypothèse rivale : le redoublement n'est peut-être que l'indice le plus manifeste d'une inadaptation scolaire plus générale, dont l'abandon est l'aboutissement. En ce sens, le redoublement n'agirait nullement en tant que cause, mais traduirait simplement la faiblesse scolaire de l'élève qui, elle, serait la raison du décrochage » (Crahay, 2003, p. 202). Même les recherches méthodologiquement les plus solides sur cette question du lien entre redoublement et décrochage scolaire, à l'instar de celle menée par Roderick (1994), ne permettent pas de conclure avec certitude à une relation causale.

Le même problème se rencontre avec les études qui s'intéressent aux conséquences psychologiques d'un redoublement. Celles-ci étudient typiquement les redoublants après que le redoublement ait eu lieu, elles prennent rarement la peine d'étudier le rapport à soi et à l'école avant, pendant et après le redoublement. Il est donc impossible de savoir si c'est à cause du redoublement que les élèves concernés manquent de motivation et n'aiment pas l'école ou bien s'ils étaient déjà démotivés et n'aimaient déjà pas l'école avant de doubler (Karweit, 1999). Certaines études adoptant un *design* longitudinal

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

montrent d'ailleurs des effets positifs : les attitudes des élèves à propos d'eux-mêmes et de l'école s'améliorent après le redoublement indiquent Alexander et ses collègues (2003, p. 194), en particulier l'année du redoublement étant donné que les doubleurs constatent que leurs performances s'améliorent, à la fois relativement, c'est-à-dire lorsqu'ils se comparent à leurs camarades de classe, et dans l'absolu, lorsqu'ils considèrent leur propre statut antérieur. Au total, les résultats concernant les effets psychologiques du redoublement aussi, souffrent de problèmes méthodologiques et seraient moins unilatéraux que ce que l'on présente habituellement.

Cela dit, l'argument massue que Gary-Bobo et Robin invoquent pour continuer à se prononcer contre le redoublement au nom de la science concerne ses présupposés effets négatifs lors de l'entrée sur le marché du travail : « Le juge ultime de l'efficacité du système scolaire, c'est quand même le marché du travail » (2014, p. 32) écrivent-ils. Or, selon eux, « les étudiants retardataires portent un stigmatisme qui est la cause d'une difficulté significativement plus grande à se 'caser' » (*Ibid.*, p. 34). Celle-ci tiendrait notamment au fait que les recruteurs y verraient un signal de moindre performance des candidats. Quoi qu'il en soit, il nous semble difficile de s'appuyer là-dessus pour justifier la suppression systématique du redoublement : si les recruteurs mobilisent ce critère pour différencier les postulants à leurs offres d'emplois, le faire disparaître les conduirait juste à utiliser un autre

signal qui pourrait bien être basé sur des critères (encore) plus injustes (critères sociaux par ex.). Le débat sur l'efficacité du redoublement doit rester pédagogique. Sinon, on peut tout aussi bien plaider pour son maintien au motif que le redoublement remplit des fonctions latentes pour les enseignants et les établissements (Draelants, 2009).

L'invocation du coût supplémentaire élevé engendré dans le budget de l'éducation par le recours au redoublement n'est pas un argument plus décisif. Des économies peuvent certainement être réalisées en supprimant ou limitant le redoublement, mais cela pourrait bien se retourner contre les élèves si aucun dispositif de remédiation alternatif sérieux n'est mis en place, puisque le redoublement accélère la sortie du système éducatif en cas d'échec. Si le redoublement n'est pas la panacée pédagogique, il est encore plus clair que la promotion n'est pas une solution aux difficultés des élèves. On ne voit d'ailleurs tout simplement pas en quoi la promotion automatique serait pédagogique. Rappelons en effet qu'il ne suffit pas d'interdire le redoublement pour faire disparaître l'échec, lié au fait que certains élèves – pour des raisons diverses étudiées par ailleurs – rencontrent des difficultés d'apprentissage et ont besoin de plus d'accompagnement ou de temps que les autres pour atteindre le même niveau de connaissances et de compétences. S'attaquer à ces difficultés aura toujours et de toute façon un coût.

Conclusions

Si les recherches récentes suggèrent désormais, contrairement à ce que l'on a longtemps cru, que le redoublement est plus efficace que la promotion automatique, à court terme au moins, cela n'implique évidemment pas que le redoublement soit le mode de remédiation le plus efficace d'un point de vue pédagogique, ni le plus économe. L'argent que coûte le redoublement pourrait sans doute être mieux utilisé. De nombreux systèmes éducatifs fonctionnent sans recourir au redoublement et parviennent à obtenir des performances identiques voire supérieures à celles des pays qui pratiquent le redoublement. Parmi les autres méthodes utilisées pour remédier aux difficultés scolaires qui permettent d'éviter à un élève en échec de répéter entièrement son année scolaire et qui ne coûtent pas plus cher que le redoublement, on peut citer entre autres le « looping » (le fait qu'un enseignant suive sa classe pendant plusieurs années), la mise en place de dispositifs au sein même de la classe pour aider les élèves en difficulté scolaire, le renforcement du suivi individualisé et différencié pour chaque enfant, ce qui suppose aussi des enseignants formés à cette fin ou encore le tutorat et soutien scolaire à l'école et en dehors de celle-ci. Sur cette question des alternatives au redoublement, on pourra se référer à l'intéressant rapport réalisé par le CNESEO (Mons, 2014).

En l'état actuel des connaissances, il me semble important de sortir de tout

débat binaire et de rejeter l'opposition stérile entre redoublement et promotion automatique implicitement entretenue par les recherches menées sur ces questions. Les chercheurs ayant pointé l'absence d'efficacité, voire les effets négatifs, du redoublement ne sont pas forcément des partisans de la promotion automatique. Ils savent au contraire que celle-ci ne solutionne rien à elle seule. Cependant, en pratique, force est de constater que c'est l'alternative qui a été privilégiée par les politiques éducatives entreprises. Le cas belge francophone est sur ce plan éloquent puisque la lutte contre le redoublement a surtout été vue par les responsables politiques comme une occasion de faire des économies, avant qu'ils ne se rendent compte de leur erreur quelques années plus tard, supprimant alors la promotion automatique instaurée (Draelants, 2009). Bref, des politiques qui prôneraient toujours le recours au redoublement ou qui, inversement, l'interdiraient systématiquement et imposeraient en lieu et place le passage de classe semblent aussi absurdes l'une que l'autre. Je rejoins Jimerson lorsqu'il estime qu'« une discussion plus constructive mettrait l'accent sur des stratégies éducatives spécifiques pour faciliter l'éducation des enfants à risque d'échec scolaire » (2001b, p. 54).

A mes yeux, ni le redoublement, ni la promotion automatique ne sont donc, dans l'absolu, des solutions optimales au vrai

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

problème de l'échec scolaire. Cependant, on ne peut exclure que le redoublement et la promotion automatique ne soient dans certaines situations des modes d'action pertinents et que cela n'aurait jamais de sens d'y recourir. Ce qui va être mis en place pour aider l'élève concrètement l'année qui suit son échec paraît ici décisif. Tout dépend vraisemblablement de la façon dont on double et dont on est promu. C'était déjà le constat auquel parvenaient certains auteurs il y a plus de quarante ans (Reiter, 1973).

La synthèse de la littérature récente réalisée par Gary-Bobo et Robin (2014) apporte des éléments en ce sens en ce qu'elle montre que tous les redoublements ne se valent pas (par exemple, il semble que le redoublement au collège est d'autant plus utile qu'il intervient de manière précoce). Cependant, les connaissances à ce propos sont encore trop parcellaires. L'effort de recherche devrait donc être poursuivi pour préciser les conditions et les contextes dans lesquels un redoublement s'avère plus profitable pour l'enfant qu'une promotion et ceux dans lesquels c'est l'inverse qui est préférable. Il importe également de tenir compte du fait que derrière le mot « redoublement » se cachent des réalités différentes, des usages et sens variés qu'on ne connaît pas encore bien. Tout sociologue sait que les mêmes faits changent de signification avec les contextes mais aussi avec les époques. Cette réalité est largement ignorée dans la littérature qui substantialise ainsi le redoublement. Des recherches, de nature sociologique

et qualitative, seraient nécessaires pour contextualiser et historiciser la question du redoublement.

Concernant l'historicité du phénomène, rappelons par exemple que durant la période antérieure à la massification scolaire, les élèves qui en fin d'année ne satisfaisaient pas aux attentes de l'institution pouvaient soit réessayer (c'est-à-dire recommencer l'année), soit abandonner (quitter l'école). La demande de redoubler devait venir d'eux. C'était un choix qui manifestait une ferme volonté de réussir. Avec la prolongation de l'obligation scolaire (l'âge légal étant porté jusque 16 ans voire 18 ans), le sens du redoublement s'en est trouvé complètement modifié. Les enseignants se retrouvèrent confrontés à la difficulté d'avoir à travailler avec tous les élèves, y compris ceux en échec qui devinrent donc des redoubleurs (involontaires) plutôt que des décrocheurs précoces (Reiter, 1973).

Les spécificités contextuelles du phénomène ne peuvent pas davantage être gommées que les spécificités historiques. De nos jours, à certains niveaux de la scolarité et en fonction du contexte le redoublement peut être utilisé comme une manière de sanctionner un élève qui ne travaille pas suffisamment, mais il peut aussi, dans certaines situations, apparaître comme une « seconde chance » offerte à un élève en échec, en particulier dans l'enseignement secondaire et dans les systèmes éducatifs où existe une hiérarchie institutionnalisée entre

plusieurs filières d'enseignement. Dans les systèmes à filières, le redoublement représente en effet une alternative à la réorientation de l'élève en échec qui, sans cette possibilité, est immédiatement relégué vers l'enseignement technique ou professionnel. Faire redoubler n'a donc pas la même signification tout le temps ni partout.

Au total, bien que la littérature sur le redoublement soit plutôt pléthorique, je considère au terme de cette analyse que, contrairement à l'idée reçue, la recherche a encore beaucoup de progrès à faire. En attendant, il me semble important d'arrêter de prétendre que la science détiendrait la vérité sur le sujet et qu'elle

plaiderait de manière unanime pour la promotion automatique plutôt que pour le redoublement. Dans l'état actuel des connaissances, les départager de manière incontestable est impossible. Le choix consistant à privilégier l'un ou l'autre doit donc fonder, pour l'instant, sa légitimité sur des bases autres que scientifiques, en l'occurrence des bases politiques et assumer ainsi le fait que cette question relève aussi et peut-être avant tout d'un débat idéologique autour du type d'école que nous souhaitons pour nos enfants : une école demeurant sélective, mêmes dans les petites classes, ou une école assumant clairement la mise entre parenthèse de la logique méritocratique dont le redoublement reste un symbole fort ?

Bibliographie

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*. Cambridge University Press.

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. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 11-23.

Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.

Draelants, H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.

Gary-Bobo, R., & Robin, J. M. (2014). La question des redoublements. *Revue économique*, 65(1), 5-45.

Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects. A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.),

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ?
Une évidence à réinterroger

- Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). London: Falmer Press.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of non-promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54, 225-236.
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of educational research*, 45(4), 613-635.
- Jimerson, S. R. (2001a). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School psychology review*, 30(3), 420.
- Jimerson, S. R. (2001b). A synthesis of grade retention research: Looking backward and moving forward. *The California School Psychologist*, 6(1), 47-59.
- Karweit, N. L. (1999). *Grade Retention: Prevalence, Timing, and Effects*. Report No. 33. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Baltimore.
- Mons, N. (Dir.) (2014). *Conférence de consensus Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?* Rapport du CNESCO.
- Reiter, R. G. (1973). The promotion/retention dilemma: What research tells us. Philadelphia: Office of Research and Evaluation, *Philadelphia School District*, 6.
- Roderick, M. (1994). Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.
- Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307-333.

Derniers cahiers de recherche publiés

2018

Vertongen G., de Viron F., Vignery K., Nils F.

Predicting achievement among Belgian university adult students: an integrative approach, n°112

2017

Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H., Dumay X. Dupriez V., Verhoeven M.

Living together in an uncertain world. What role for the school?, n°111

Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H. et al

« Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école, n° 110

Hilgsmann P., Van Mensel L., Galand B., et al.

Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives, n°109

Desmet L., Dupriez V., Galand B.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié, n° 108

Hirtt N., Delvaux B.

Peut-on concilier proximité et mixité sociale? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises, n° 107