

# Les Cahiers de recherche du Girsef

LE REDOUBLEMENT N'EST PAS UN MÉDICAMENT

RÉPONSES ET PISTES POUR UNE APPROCHE MODÉRÉE  
ET RÉFLEXIVE DE SON USAGE

*Hugues Draelants*

N°115 ▪ MAI 2019 ▪



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

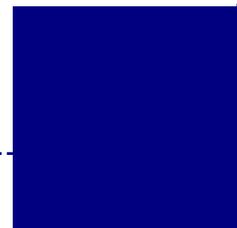
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*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](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://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](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



# LE REDOUBLEMENT N'EST PAS UN MÉDICAMENT

RÉPONSES ET PISTES POUR UNE APPROCHE MODÉRÉE ET RÉFLEXIVE DE SON USAGE

Hugues Draelants\*

*Ce Cahier est une réponse au texte publié par Galand et al. dans les Cahiers des Sciences de l'éducation et intitulé « Le redoublement est inefficace, socialement injuste et favorise le décrochage scolaire », qui se proposait de revenir et de « compléter » une de mes analyses parue dans le n°113 des Cahiers de recherche du GIRSEF. Je reviens d'abord sur l'objectif poursuivi dans ce Cahier initial avant de répondre à mes collègues en examinant leurs arguments. La critique que je développe est double, elle porte d'une part sur les preuves qu'ils avancent dans leur texte pour tenter de minimiser mes conclusions et réaffirmer leur dénonciation du redoublement et d'autre part elle contient, plus fondamentalement, une critique de la démarche par les preuves (evidence-based policy) en tant que telle pour orienter la politique d'éducation. Au-delà de cette réponse, ce Cahier est donc aussi l'occasion de prolonger mon analyse initiale et d'alimenter la discussion sur les recherches en éducation et ses liens avec l'action publique. Je conclus mon propos par quelques réflexions sur les recherches complémentaires à mener à propos du redoublement et sur l'attitude qu'il conviendrait, selon moi, d'adopter à l'égard de cette pratique. Au-delà de la nécessité de développer la recherche d'alternatives efficaces au redoublement, qui devraient toujours être envisagées avant d'y recourir, je suggère de penser les conditions de possibilités d'un usage plus réflexif du redoublement.*

*Mots clés : redoublement, alternatives au redoublement, politique d'éducation, inégalités scolaires*

---

Hugues Draelants est professeur à l'UCLouvain et membre du GIRSEF

\* Je tiens à remercier Georges Liénard, Miguel Souto Lopez et Eric Mangez pour leurs relectures et leurs commentaires sur ce texte. Bien entendu les propos tenus ici n'engagent que moi.

## Introduction

Benoit Galand, Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet et Christian Monseur ont récemment publié dans *les Cahiers des Sciences de l'éducation* un texte intitulé « Le redoublement est inefficace, socialement injuste et favorise le décrochage scolaire » (Galand et al., 2019). Ce texte fait suite à un de mes articles auquel ils ont souhaité réagir (Draelants, 2018b). A mon tour, afin de poursuivre la discussion, j'ai souhaité leur répondre, ce qui sera aussi l'occasion de repréciser ma position sur le sujet. Pour que ma position soit claire, je dirai d'emblée qu'il ne s'agissait nullement dans ce premier article (et *a fortiori* dans celui-ci non plus) de réhabiliter le redoublement ou d'envoyer le signal qu'il faudrait arrêter les efforts visant à réduire les recours au redoublement, vu les taux élevés observés en Belgique francophone. La recherche sur les alternatives au redoublement (autres que le passage automatique de classe) ainsi que sur l'efficacité de ces alternatives est à encourager mais l'on gagnerait aussi à mener des recherches sur la qualité du redoublement afin de comprendre

quand, pour qui et à quelles conditions un redoublement pourrait être bénéfique et *a contrario* non bénéfique ainsi que les nuances entre ces deux limites de ce qui pourrait être un continuum. Il s'agit autrement dit de penser les conditions de possibilité d'un « bon usage » du redoublement, qui devrait être envisagé comme une solution de dernier recours à utiliser de manière réflexive. Cela serait sans doute plus efficace et plus pertinent que l'interdiction pure et simple du redoublement dont les responsables politiques semblent d'ailleurs être revenus<sup>1</sup> et dont peu d'enseignants veulent pour diverses raisons (Draelants, 2009).

Le propos qui suit est organisé de la manière suivante. Je reviens d'abord sur mon article paru dans le n° 113 des *Cahiers de recherche du GIRSEF* en rappelant ses conclusions et en explicitant l'intention poursuivie. J'examine ensuite l'étude de Galand et collègues et défend l'idée que leur synthèse, loin de compléter et de remettre en cause mes conclusions précédentes (Draelants, 2018b), se fonde

---

<sup>1</sup> Voir les entretiens parus ces dernières années sur le sujet avec la Ministre de l'Education. Par exemple, E. Burgraff, On pourra redoubler en première secondaire. *Le Soir*, édition du jeudi 20 décembre 2018, p. 8. <https://plus.lesoir.be/196489/article/2018-12-19/pourra-redoubler-en-premiere-secondaire>

En France également, lors de sa prise de poste fin mai 2017, le Ministre de l'Education a souhaité autoriser à nouveau le redoublement « quand c'est dans l'intérêt de l'élève, et dans des cas qui doivent rester rares ».

Voir notamment <http://www.leparisien.fr/societe/jean-michel-blancher-il-n-est-pas-normal-d-interdire-le-redoublement-07-06-2017-7028271.php>

sur une lecture sélective et restrictive de la littérature sur le redoublement. Après la critique des preuves qu'ils avancent dans leur article, je développe une seconde critique, plus fondamentale, de la démarche par les données probantes pour orienter la pratique enseignante et l'action publique en éducation, démarche qui sous-tend l'approche de ces collègues mais aussi la majeure partie de la littérature sur le redoublement. Cette discussion de nature épistémologique devrait permettre

de mieux comprendre nos divergences scientifiques (Hirtt, 2019). Ayant pris mes distances avec ce paradigme de l'*evidence-based* et précisé la conception de la recherche dans laquelle je m'inscris, j'énonce ce que l'on peut raisonnablement attendre de la recherche scientifique en la matière et propose des pistes de réflexion concernant les recherches complémentaires qu'il conviendrait d'encourager ainsi que quelques recommandations pour l'action et la politique publique d'éducation.

### **Le redoublement entre questionnement scientifique et politique**

Je voudrais d'abord brièvement repartir de mon analyse parue dans le n° 113 des *Cahiers de recherche du GIRSEF* (intitulé « Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger ») qui a poussé Galand, Lafontaine, Baye, Dachet et Monseur à prendre la plume. Qu'avais-je voulu faire dans ce Cahier ? D'abord, il s'agissait de rendre compte d'une découverte inattendue faite lors d'une synthèse de la littérature sur le redoublement, à savoir le constat que les résultats des recherches sur les effets du redoublement ne sont pas si univoques qu'on l'entend généralement dire dans le monde francophone de la recherche en éducation et de m'interroger sur les raisons qui ont conduit à ce que cette idée s'impose.

A l'issue de ma revue de la littérature, j'ai estimé que les résultats des recherches sur les effets du redoublement sur les performances des élèves n'étaient, pour l'heure, pas pleinement probants. J'appelais donc en conclusion à mener

des recherches complémentaires pour approfondir nos connaissances sur le sujet et je recommandais la prudence quant à toute recommandation scientifique trop tranchée, en faveur ou en défaveur du redoublement (Draelants, 2018b). Cela ne doit évidemment pas empêcher les chercheurs de s'engager contre le redoublement à condition de le faire en leur nom propre et non en celui de la science. Je propose donc de distinguer et de bien séparer la position scientifique de la position politique ou normative à l'égard du redoublement. Etant donné que les résultats de la littérature ne sont pas concordants et que l'on peut donc trouver des arguments en faveur comme en défaveur du redoublement, le risque est grand, si l'on n'y prend garde, que la lecture de cette littérature soit orientée par nos convictions pédagogiques et nos valeurs. Il est donc préférable que les lecteurs sachent de quelle position parle le chercheur qui interprète les résultats.

En ce qui me concerne, je ne suis pas favorable dans l'absolu au redoublement,

je pense qu'il faut toujours envisager d'abord d'autres solutions mais qu'il n'y a pas de raison de vouloir l'interdire s'il peut parfois être bénéfique. Songeons en effet qu'un redoublement c'est aussi du temps supplémentaire accordé à un élève. S'il est présenté et interprété positivement et qu'il offre la possibilité à certains enfants de se développer à leur rythme, pourquoi s'en priver ? En revanche, attaché à la notion de mérite<sup>2</sup> et au maintien d'un minimum d'exigences intellectuelles (voir Draelants, 2019), je me méfie de l'idée de promotion automatique (ou de passage de classe indépendant de l'appropriation des contenus d'apprentissage) qui revient souvent à leurrer les élèves sur leurs compétences scolaires. La question qui m'importe en réalité est celle des acquis : que savent les élèves ? A la fin de chaque cycle de la scolarité, il s'agit de vérifier si l'élève a acquis les savoirs et les compétences qui sont attendus de lui. A partir du moment où l'évaluation est conduite correctement et qu'un élève est déclaré en échec, il s'agit d'imaginer la meilleure solution pour lui permettre de surmonter ses difficultés scolaires. Cette solution ne nécessite pas forcément un redoublement mais elle ne devrait en tout cas pas consister à laisser l'élève passer dans la classe supérieure avec des difficultés et des lacunes susceptibles de mettre la suite de sa scolarité en péril.

Galand et al. ne prônent nullement la promotion automatique comme alternative au redoublement et partagent

certainement le souci de doter tous les élèves d'acquis d'apprentissage ambitieux. Je ne pense donc pas que les interprétations divergentes que nous faisons de la littérature sur le redoublement trouvent leur source dans des positionnements idéologiques différents. A mon sens, ce qui nous sépare avant tout et qui me paraît déterminant pour comprendre l'origine du débat, c'est une conception différente de la science et du rapport entre connaissances et action publique.

Leur approche scientifique s'ancre en effet dans une épistémologie positiviste et réaliste, c'est-à-dire identique à celle des sciences de la nature, et ils s'inscrivent aussi dans le courant de l'*evidence-based* qui véhicule une vision spécifique du lien entre savoirs scientifiques et différents domaines de pratiques et d'action publique, dont l'efficacité devrait toujours être fondée par des preuves scientifiques, de préférence celles produites dans le cadre d'une démarche expérimentale ou, à défaut, quasi-expérimentale. Personnellement, en tant que sociologue, l'épistémologie que je privilégie est plutôt de type constructiviste et nominaliste (Le Moigne, 1999 ; Lahire, 2005), partant du constat que les sciences sociales sont des sciences différentes des sciences de la nature, en l'occurrence des « sciences historiques » (Passeron, 1991) dans lesquelles les preuves produites dépendent toujours du contexte singulier de la mesure. La sociologie ne rejette pas le modèle d'explication causale inspirée de l'épistémologie positiviste,

---

<sup>2</sup> Tant que la société sera caractérisée par des places inégales, il me semble légitime et même souhaitable que l'école continue à jouer un rôle dans l'accès à ces positions hiérarchisées. La fonction de sélection de l'école ne devrait cependant intervenir qu'à l'issue d'un tronc commun long et à condition d'œuvrer parallèlement pour une réelle égalité des chances.

le paradigme holistique dont Durkheim est le père fondateur en témoigne. Cette sociologie produit des connaissances utiles et nécessaires mais elle néglige « les irrégularités individuelles et les structures de comportement minoritaires » (Javeau, 2003, p. 39). De plus, elle « ne tient pas compte du caractère interactif de tout comportement individuel et collectif » (*Ibid.*, p. 39). La démarche explicative gagne donc à être complétée par une démarche compréhensive représentée par l'autre grande figure de la sociologie classique, Max Weber, plus attentif à la prise en compte de l'épaisseur historique et contextuelle des phénomènes et du sens que les individus leur attribuent afin d'interpréter l'action sociale (*Ibid.*). Dans cette perspective, un des facteurs clés des causalités réside aussi dans les interprétations, dans les diverses manières dont les acteurs scolaires donnent un sens aux situations qu'ils vivent (Biesta, 2007). Je reviendrai en conclusion sur les implications à en tirer pour penser la question du redoublement.

### **Concéder pour mieux conserver ?**

Cela étant précisé, il s'agit à présent de me pencher sur l'article de Galand et al. Certes, les auteurs concèdent que « le débat au sein de la communauté scientifique concernant les effets du redoublement reste plus dynamique que ce que certains écrits peuvent laisser penser » et « que la littérature francophone en éducation n'offre hélas pas toujours un reflet fidèle de l'état des connaissances et du débat scientifique au niveau international » (p. 19). Ils me reconnaissent le mérite de l'avoir souligné et de rappeler que « la promotion automatique n'a pas à elle-

Dans cette perspective, le rôle de la recherche n'est pas de dire comment agir, en proposant des recettes (*best practices*) que les acteurs scolaires n'auraient qu'à suivre, il consiste plus modestement à informer l'action, en aidant à aborder la décision et la résolution de problèmes de manière « intelligente » (*Ibid.*), ce qui suppose de sortir d'une pensée binaire et du débat « pour ou contre ». Ayant constaté par le passé les échecs de la politique de lutte contre le redoublement (Draelants, 2009), politique légitimée cognitivement par certains discours scientifiques, il me paraît nécessaire de mettre en garde sur les limites de l'approche qui sous-tend ces discours scientifiques et surtout sur leur inefficacité politique. Les taux élevés de redoublement que nous connaissons en Belgique francophone attestent en effet que la dénonciation sans nuances du redoublement, à l'œuvre depuis maintenant trente ans, n'est pas efficace politiquement. Arrêtons de laisser croire qu'il suffirait de l'interdire pour améliorer notre système éducatif.

seule d'effet bénéfique pour les élèves » (p. 19). Pour le reste Galand et al. minimisent et relativisent mon analyse et entendent plutôt en rajouter dans la démonstration des effets négatifs du redoublement en mobilisant à l'appui une série d'études récentes. Galand et collègues se proposent en effet de « compléter » mon point de vue « par d'autres volets des recherches sur le redoublement, notamment les comparaisons internationales entre systèmes éducatifs » (p. 1). Ils mobilisent également des recherches conduites pour l'essentiel en Flandre mais également

dans plusieurs autres pays (Angleterre, France, Portugal, Suisse), qui conduisent à des résultats plutôt défavorables au redoublement. Forts de ces études, ils dressent un réquisitoire à charge du redoublement. Dès le titre de leur article, le ton est donné et leur phrase de conclusion ne laisse guère de doute sur les recommandations politiques à en tirer : « Si le redoublement était un médicament, écrivent-ils, il serait interdit ». Ces chercheurs semblent en définitive peu curieux d'éclaircir les nombreuses zones d'ombres qui subsistent autour du redoublement. On ne trouvera pas chez eux d'invitation à poursuivre les recherches sur le redoublement.

Examinons en détail les propos de ces auteurs et les arguments qu'ils avancent à l'appui de leur thèse. Je commencerai par évoquer le dernier point de leur article, celui

### **Un « point de vue » à « compléter » ?**

Galand et al. se proposent donc dans leur texte de « compléter » mon « point de vue ». L'intention semble louable. Mais était-ce bien utile ? Aurais-je omis de rendre compte de faits nouveaux ou de résultats importants venant relativiser le tableau dressé dans ma revue de littérature ? La réponse à ces deux questions est négative. D'une part, les conclusions défavorables au redoublement mises en évidence par une bonne partie des recherches sur le sujet, en particulier les plus anciennes, sont bien connues. Sur ce plan, leur article n'apporte rien de neuf au débat puisqu'il est parfaitement en phase avec le discours dominant sur la question du redoublement

qui porte sur les effets du redoublement sur les apprentissages scolaires, car il s'agit de la question généralement au centre des revues de la littérature traitant de la problématique du redoublement et sur laquelle les résultats sont les moins cohérents aujourd'hui. Je ferai ensuite quelques remarques sur les deux autres types d'effets évoqués dans leur synthèse : ceux qui ont trait aux effets du redoublement sur le fonctionnement psychosocial des élèves et ceux qui touchent à la question du lien constaté entre redoublement et décrochage scolaire. Enfin, je discuterai des comparaisons internationales et de l'éclairage que ces études permettent selon eux de porter sur le redoublement car c'est effectivement un point important soulevé par Galand et al. que je n'ai pas évoqué dans ma propre recension de la littérature et qu'il est intéressant d'aborder.

tenu depuis trente ans dans la littérature francophone et que je décris dans mon article. D'autre part, je m'étais moi-même chargé de relativiser l'idée selon laquelle tous les travaux récents montreraient des effets bénéfiques du redoublement. Le bilan que je tire des recherches récentes dans mon cahier est en effet sans ambiguïté. Je le présente comme « plus positif mais non conclusif ». Je n'ai jamais prétendu que toutes les études allaient désormais dans le même sens. J'ai même écrit que

si incontestablement la qualité du dispositif méthodologique tend à être associée avec des effets positifs du redoublement ou au minimum avec des effets moins négatifs,

il serait faux de laisser croire que les recherches antérieures de piètre qualité concluaient toutes négativement tandis que les recherches récentes qui se prémunissent des biais de sélection iraient toutes dans le sens contraire. Le tableau est plus nuancé et incite à rester prudent (Draelants, 2018a, p. 5).

J'ajoute que si les études antérieures étaient plus nombreuses en défaveur du redoublement, en raison de méthodes aujourd'hui considérées comme

inadéquates car fortement biaisées en faveur des élèves promus, elles non plus ne penchaient pas toutes dans le même sens, une réalité qu'on a eu tendance à négliger comme je l'explique dans mon Cahier. La balance entre promotion automatique et redoublement s'est donc inversée au profit de ce dernier, mais j'ai conscience que toutes les études ne pointent pas dans le même sens, raison pour laquelle j'essaie de tenir une position nuancée à l'égard du redoublement.

### Une lecture sélective

Je n'ignorais donc pas le point de vue tenu par bon nombre de chercheurs francophones sur la question et réitéré par Galand et al. Cependant, ils n'évoquent qu'une petite partie des études récentes mettant en avant des résultats positifs du redoublement et ils se contentent de les écarter à l'aide d'un argument invoquant une différence de contexte<sup>3</sup>. L'idée étant que ces études ne mesureraient pas l'effet d'un redoublement classique, celui qui serait pratiqué en Belgique francophone, dans lequel il s'agit juste de refaire à l'identique le même curriculum.

« certaines études américaines évaluent le redoublement dans le contexte particulier d'une politique de reddition de comptes (*accountability*) où la promotion est conditionnée par la réussite de tests externes standardisés et où le redoublement est souvent assorti d'autres mesures (...) Ceci, écrivent-ils, entraîne une pression considérable sur les épaules des équipes

éducatives qui doivent tout mettre en œuvre pour que tous les élèves, y compris les plus faibles, atteignent les niveaux minimaux de compétences requis pour réussir le test, puisqu'ils sont tenus pour responsables des performances de leurs élèves. Les deux autres études pour lesquelles Allen et collègues (2009) rapportent un effet positif (Ferguson, 1991 ; Mantzicopoulos, 2003) évaluent quant à elles le redoublement précoce dans le contexte des classes de transition entre la maternelle et l'enseignement primaire (*transitional first-grade program*). Ce programme, certes, retient certains élèves dans l'enseignement maternel avant de les réintégrer en première primaire, mais est caractérisé par un certain nombre de différences avec le redoublement dans son acception classique » (Galand et al., 2019, p. 15).

On pourrait discuter l'assertion selon laquelle le redoublement pratiqué chez nous le serait largement dans sa forme la plus classique car en réalité il faudrait

---

<sup>3</sup> Je ne conteste pas la pertinence de l'argument de la différence de contexte mais plutôt le fait que ces auteurs invoquent à l'appui de leur dénonciation du redoublement les comparaisons internationales au moyen de bases de données PISA qui sont typiquement décontextualisantes.

enquêter sur le terrain pour pouvoir l'affirmer, d'autant qu'ils mentionnent déjà une exception, celle des années différenciées au sein du premier degré. Une exception non négligeable à laquelle s'ajoute celle des années complémentaires à propos desquelles les rares travaux de recherche menés montrent la grande diversité des mises en œuvre (Drappier, 2015). Mais le principal problème sur lequel je souhaite attirer l'attention est que bien d'autres études récentes témoignant d'effets positifs du redoublement existent. Or, selon leurs propres critères jugeant « particulièrement indiquée » la « prise en compte de recherches européennes récentes menées dans des contextes proches du nôtre avec des méthodologies de pointe » (Galand et al., 2019, p. 16), ils auraient dû s'y intéresser.

La majeure partie des études sur lesquelles s'appuient Gary-Bobo et Robin dans leur synthèse de la littérature dont je rends compte dans mon Cahier n'ont en effet pas été menées aux USA mais en France. Et il ne s'agit pas juste d'une ou deux études mais bien de six études différentes menées par des économistes de l'éducation (Caille, 2004 ; Mahjoub, 2007 ; Mahjoub, 2009 ; Alet, 2010 ; D'Haultfoeuille 2010 ; Alet, Bonnal et Favard 2013) dont les résultats convergent dans le sens d'effets positifs du redoublement. Certes, on peut relativiser en soulignant que ces effets positifs sont généralement des effets d'une ampleur

limitée et de nature transitoire dans la mesure où les avantages observés s'estompent après 3 ou 4 ans, mais faut-il vraiment s'en étonner ? Je reviendrai plus loin sur cette question. Ajoutons que si les effets positifs du redoublement ne sont pas toujours spectaculaires ni la garantie d'un avenir scolaire brillant, ils ne sont pas forcément négligeables. En France, les travaux de Mahjoub relèvent des effets très substantiels<sup>4</sup>, il en va de même pour ceux de D'Haultfoeuille. Bref, il paraît difficile d'ignorer ces effets positifs tant la sophistication et la qualité méthodologique de ces études paraissent incontestables (Gary-Bobo et Robin, 2014).

A ces études françaises citées par Gary-Bobo et Robin s'ajoutent encore d'autres études basées sur des données américaines et allemandes. Au total, ces deux auteurs s'appuient sur une douzaine d'études différentes, soit un nombre d'études comparable à celui convoqué par Galand et al. qui citent dix études sur les effets du redoublement sur les apprentissages. Ayant passé en revue ces travaux récents sur le redoublement, Gary-Bobo et Robin écrivent 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 »<sup>5</sup>. On est donc très loin de ce que retiennent Galand et al. de leur

---

<sup>4</sup> Considérant « l'impact du redoublement sur une progression de l'élève, mesurée par l'écart entre note d'entrée en début de sixième et note de fin de troisième », Mahjoub montre que « les effets positifs du redoublement sont de l'ordre de 8 à 12 points sur une différence de deux notes dont la moyenne est de 50 et l'écart type de 10 ; ils sont donc très substantiels » commentent Gary-Bobo et Robin (2014, p. 26-27).

<sup>5</sup> D'autres travaux plus récents publiés dans des revues d'économie viennent encore accroître le

synthèse de la littérature et que l'on peut résumer par l'idée que, dans le meilleur des cas, le redoublement serait inutile et, dans le pire des cas, dangereux<sup>6</sup>. Gary-Bobo et Robin reconnaissent avoir laissé de côté une partie de la littérature publiée dans les revues de sciences de l'éducation pour des raisons liées à leurs critères de sélection basés sur la qualité méthodologique des études recensées, en revanche on ignore pourquoi les travaux menés sur le sujet par des économistes de l'éducation sont absents de l'article de Galand et al.

### Une lecture restrictive des résultats

Les interprétations que Galand et al. tirent des recherches qu'ils ont sélectionnées sont sujettes à discussion car ce ne sont pas forcément des études qui conduisent de manière unilatérale à des effets négatifs du redoublement<sup>7</sup>. Certains résultats de ces études peuvent être interprétés comme favorables au redoublement. Galand et al. en sont conscients puisqu'ils évoquent parfois ces ambivalences et reconnaissent que les résultats ne sont pas totalement cohérents. Ils ne cherchent donc pas à cacher la complexité des travaux qu'ils mobilisent mais ces nuances importantes

Force est donc de constater qu'il est tout simplement faux d'affirmer que le redoublement serait au mieux inutile. Une telle affirmation fait l'impasse sur toute une partie de la littérature actuelle. Certes, affirmer que le redoublement serait toujours utile ou n'aurait que des effets positifs serait tout aussi inexact. Les études mises en avant par Galand et al. en témoignent mais, comme je l'ai écrit plus haut, je n'ai jamais prétendu le contraire.

disparaissent de leurs conclusions qui simplifient les résultats et donnent au bout du compte l'impression d'une pensée binaire comme si l'on ne pouvait être que « pour » ou « contre » le redoublement.

Par exemple, lorsqu'ils mentionnent les travaux menés en Flandre par l'équipe de la KU Leuven sous la direction de Jan Van Damme, on perçoit clairement l'ambivalence des résultats issus de cette étude. Résultats qui ne sont pas sans rappeler ceux des économistes de l'éducation évoqués plus haut puisqu'il est

---

nombre d'études mettant en évidence des effets positifs à court terme du redoublement (Gary-Bobo, Goussé & Robin 2016).

<sup>6</sup> « Au mieux, les élèves qui redoublent auront perdu un an de scolarité pour atteindre in fine un niveau scolaire comparable à celui d'élèves qui avaient des difficultés semblables mais ont été promus. Au pire, les élèves qui redoublent auront des résultats scolaires inférieurs, un risque plus élevé de décrocher et plus de problèmes psychosociaux » (p. 19-20).

<sup>7</sup> On peut dire la même chose des travaux qui témoignent d'effets positifs du redoublement. Gary-Bobo et Robin d'ailleurs, parce qu'ils sont attentifs aux effets de long terme du redoublement, refusent de le réhabiliter malgré que la plupart des travaux statistiques sophistiqués sur le redoublement lui trouvent des effets positifs. Voir la discussion que je consacre dans mon cahier à la conclusion que Gary-Bobo et Robin tirent de leur revue de la littérature.

question d'un effet positif du redoublement à court terme<sup>8</sup>.

« En Flandre, Goos et collègues (2013) ont décidé de mettre la croyance d'une plus-value du redoublement précoce à l'épreuve d'une étude de type quasi-expérimental sur un échantillon de 122 écoles comptant plus de 3 700 élèves de 1<sup>re</sup> primaire, dont 298 ont redoublé leur première année lors de l'année scolaire 2004-2005. Quand on compare les résultats des deux groupes lorsque chacun a terminé la 1<sup>re</sup> année, les chercheurs observent des scores supérieurs pour les redoublants (qui viennent d'effectuer pour la deuxième fois leur 1<sup>re</sup> année) par rapport aux faibles promus (qui ont été testés à l'issue de leur unique 1<sup>re</sup> primaire). Par contre, cet effet positif à court terme s'affaiblit rapidement, puisque cette différence s'estompe dès la 2<sup>e</sup> primaire et, dès la 3<sup>e</sup> primaire, les élèves qui ont été originellement promus obtiennent de meilleurs résultats que les élèves ayant redoublé. Les résultats de cette étude confirment un effet de « boost » à court terme qui ne se maintient pas dans le temps, sans doute parce que le redoublement n'était pas assorti de la mise en place de stratégies efficaces pour remédier durablement à la faiblesse des élèves » (Galand et al., 2019, p. 17).

Le commentaire de Galand et al. dans la dernière phrase de l'extrait reproduit ci-dessus suggère que l'étude de Goos et al. pourrait plaider pour le redoublement, à condition qu'il soit accompagné de mesures d'accompagnement, mais leur commentaire final ferme la porte à toute réflexion en ce sens. Au lieu de se laisser

interpeller par le fait que le redoublement puisse avoir des effets positifs même temporaires, ils se contentent de retenir que, selon ces études, le redoublement se caractérise à moyen terme par « une absence de bénéfice » sur les acquis scolaires des élèves.

Prenons un autre exemple qui concerne une autre étude flamande menée par l'équipe de la KUL, celle de Vandecandelaere et al. (2015 & 2016). Galand et al. écrivent à son propos :

« Contrairement à des études américaines qui ne trouvaient pas vraiment de bénéfice cognitif au redoublement en maternelle ou des effets négatifs (Burkam, LoGerfo, Ready & Lee, 2007 ; Hong & Raudenbush, 2005), ils observent un faible effet positif du redoublement sur les performances en mathématiques jusqu'à quelques années plus tard. En revanche, s'intéressant aux effets du redoublement en 1<sup>re</sup> primaire dans le même échantillon, Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine et Van Damme (2016) constatent que le redoublement a un effet négatif qui s'estompe avec le temps sur les performances en mathématiques, en particulier chez les élèves les plus jeunes. » (Galand et al., 2019, p. 18)

Faut-il condamner sur ces bases le redoublement ? On voit que le constat est très nuancé, en l'occurrence que l'effet du redoublement peut tantôt être positif, tantôt négatif selon le moment de la scolarité concerné. Ne faudrait-il pas le souligner et chercher à le comprendre ? Galand et al. évoquent timidement que le redoublement

---

<sup>8</sup> Autre exemple, lorsqu'ils mentionnent l'article publié par Vandecandelaere, Schmitt, Vanlaar, De Fraine et Van Damme (2015), ils rapportent également des évolutions positives sur plusieurs années suite à un redoublement en maternelles.

peut avoir des effets positifs en maternelle (p. 11) mais ils n'y reviennent pas dans leurs conclusions générales puisqu'ils terminent par une condamnation sans partage du redoublement. En réalité, les critères qu'ils posent (ainsi qu'une grande partie de la littérature quantitative sur le sujet) pour juger de l'effet d'un redoublement sont tellement restrictifs qu'il semble quasiment impossible qu'il soit jugé autrement que négativement. A les suivre, il faudrait que les élèves retenus obtiennent à long terme des scores non pas seulement identiques mais plus élevés que leurs pairs qui n'ont jamais redoublé. Ne peut-on se satisfaire qu'un redoublement permette au mieux à un élève de se relancer temporairement (le fameux effet de *boost* qu'ils évoquent) et le compléter par d'autres dispositifs d'aide à l'apprentissage ? N'est-ce pas précisément cette remise à flot qui est attendue du redoublement sur le terrain ? Sinon, passé cette progression temporaire permise par le redoublement, il y a fort à parier que les mêmes causes produisent les mêmes effets : les élèves susceptibles d'être concernés par un échec scolaire sont généralement ceux issus de milieux scolairement et culturellement démunis, le redoublement ne change pas les coordonnées sociales. On entrevoit ici un élément de la critique plus fondamentale développée plus loin qui consiste à se demander au fond si les études sur le redoublement posent les bonnes questions, ce qui renverrait à une discussion de nature épistémologique sur la définition même de l'objet scientifique.

L'interprétation que Galand et al. font des études qu'ils mobilisent paraît donc restrictive et peu soucieuse des réalités de terrain et des difficultés objectives

rencontrées par les politiques de lutte contre le redoublement. Il est dommage de ne pas prendre ces paramètres en compte car ce n'est pas comme si la Belgique francophone n'avait aucun historique en la matière. Ou comme si cette question était absente de la littérature sur le sujet. Concernant les recommandations politiques, il est d'ailleurs intéressant de lire les auteurs qu'ils mobilisent. De manière générale, on cherchera vainement parmi les travaux récents qu'ils citent de titre aussi affirmatif que le leur et d'inviter à interdire le redoublement. L'équipe de la KUL se montre particulièrement prudente dans ses conclusions et consciente de la complexité qu'il y a à tirer des conclusions sur base de résultats de recherche :

« Abolir simplement le redoublement à la maternelle et encourager la promotion automatique ne sont probablement pas de bonnes solutions pour plusieurs raisons. Premièrement, il semble que le fait d'éviter le redoublement précoce entraîne probablement des taux plus élevés de redoublement différé et d'autres pratiques d'exclusion ou d'homogénéisation, telles que l'abandon scolaire, le renvoi vers d'autres écoles ou vers des classes d'enseignement spécial (...) En d'autres termes, le simple fait de conclure que le redoublement précoce des élèves doit être évité fait abstraction du cadre éducatif contemporain. Diminuer le taux de redoublement va inévitablement de pair avec des changements supplémentaires dans le système éducatif. (...) Deuxièmement, des recherches antérieures ont montré que le fait de promouvoir les enfants à risque en première année pourrait avoir de graves conséquences sur leur développement psychosocial (Hong & Yu, 2008; Vandecandelaere et al., 2014; Wu et al., 2010). En particulier, ils sont susceptibles

de se retrouver dans une spirale négative de problèmes de comportement, de manque de confiance en soi et de bien-être et d'affecter les relations avec leurs pairs » (Vandecandelaere et al., 2015).

Un autre résultat interpellant, mentionné en passant par Galand et al. et qui témoigne d'une lecture restrictive des auteurs qu'ils mobilisent dans leur article, est celui tiré d'une étude américaine (Allensworth, 2005) qui « laisse penser que la manière dont la décision de redoublement est prise pourrait être importante » (p. 12). Il y aurait là, si l'on adopte une épistémologie constructiviste, des pistes à creuser qui mériteraient des

recherches complémentaires (voir *infra* les remarques sur l'importance de la manière dont une décision de redoublement est prise et présentée).

Bref, à plusieurs reprises, on peut objecter que les résultats avancés par Galand et al. ne permettent pas de conclure définitivement, ils plaident plutôt pour poursuivre les recherches. Mais tout se passe comme si ces auteurs ne parvenaient pas à se satisfaire d'une conclusion qui ne conclut pas. Ce qui traduit un positionnement plus normatif que scientifique, qu'ils assument d'ailleurs, qui procède d'une envie d'action et pas seulement de connaissance.

### **Faut-il tourner la page des recherches sur le redoublement ?**

Les propos de Galand et al. suggèrent que la recherche aurait fait le tour de la question du redoublement. Les effets positifs du redoublement seraient trop faibles et les recherches allant en ce sens trop rares pour justifier l'appel à des études visant à explorer s'il existe des contextes et des conditions précises dans lesquelles le redoublement pourrait être profitable à certains élèves. A l'échelon international, les chercheurs auraient, selon eux, tourné la page<sup>9</sup>. Il serait donc vain d'appeler, comme je le faisais à l'issue de ma propre synthèse, à poursuivre les recherches. Là

encore, je suis forcé d'être en désaccord avec eux.

La page des recherches sur le redoublement n'a pas été tournée, au contraire elle s'est plutôt développée ces vingt dernières années. Et si l'on considère la période actuelle, on constate que le nombre de publications reste élevé et se maintient au même niveau que durant la décennie précédente (voir tableaux 1 & 2). Sur les trois dernières années le nombre d'étude ne décline pas, à l'inverse il croît (voir tableau 3).

---

<sup>9</sup> Cf. Propos tenus par Ariane Baye durant l'émission de radio Débat Première sur La Première le 8 mars 2019. [https://www.rtb.be/avvio/detail\\_le-debat-du-jour?id=2469184](https://www.rtb.be/avvio/detail_le-debat-du-jour?id=2469184)

Le redoublement n'est pas un médicament  
Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage

**Tableau 1 :** Publications scientifiques concernant le redoublement et le sujet de la réussite scolaire dans la base de données ERIC (évolutions des années 1970 à aujourd'hui)

Période	Toutes publications	Publications ( <i>peer reviewed</i> )
1970-79	4	-
1980-89	22	8
1990-99	25	10
2000-09	27	23
2010-18	32	21
Total	110	62

Lecture : A partir de la base de données ERIC qui recense la plupart des travaux publiés dans le domaine des sciences de l'éducation, nous avons effectué une recherche à partir des mots clés « *grade repetition* » ou « *grade retention* » (ceux-ci devant figurer dans le titre de l'article) and « *academic achievement* » (dans le sujet de l'article en sujet exact). Cette recherche effectuée le 15/03/2019 renvoie 110 résultats, dont 62 notices correspondant à des publications « académiques » qui ont été soumises à évaluation par les pairs (*peer review*).

**Tableau 2 :** Publications scientifiques concernant le redoublement et le sujet de la réussite scolaire dans la base de données ABI/INFORM (évolution des années 1990 à aujourd'hui)

Période	Toutes publications	Publications ( <i>peer reviewed</i> )
Avant 2000	6	5
Entre 2000 et 2009	17	4
De 2010 à aujourd'hui	55	19
Total	78	28

Lecture : A partir de la base de données ABI/INFORM qui recense la plupart des travaux publiés dans le domaine de l'économie, nous avons effectué une recherche à partir des mots clés « *grade repetition* » ou « *grade retention* » (dans le sujet de l'article). Cette recherche effectuée le 15/03/2019 renvoie 78 résultats, dont 28 notices correspondant à des publications « académiques ».

**Tableau 3** : Publications scientifiques concernant le redoublement publiées entre 2010 et aujourd’hui (croisement des sources ERIC et ABI/INFORM)

Période	Publications (peer reviewed)
2010-2012	10
2013-2015	13
2016-2019	17
Total	40

Lecture : Entre 2016 et aujourd’hui (l’année 2019 est seulement entamée puisque la recherche des données pour ce tableau a été effectuée le 15/03/2019), 17 publications scientifiques (incluant un contrôle par les pairs) concernant le redoublement ont été publiées.

Les quelques chiffres présentés dans les tableaux 1, 2 et 3 montrent que la question du redoublement reste incontestablement d’actualité. Trois raisons permettent me semble-t-il de l’expliquer, la première d’entre elles est de nature scientifique. Elle tient au fait que « la mesure de l’effet du redoublement ne va pas de soi » (Gary-Bobo et Robin, 2014) mais aussi à ce que les résultats des recherches sur le sujet n’ont jamais été aussi incohérents et discutés au sein de la communauté internationale. Les conclusions des anciennes études ont été remises en cause, suite à des critiques méthodologiques mais aussi par les résultats d’études plus sophistiquées qui cherchent à mesurer de manière plus rigoureuse les effets du redoublement et qui montrent toutes des effets moins négatifs du redoublement. Comme je l’ai rappelé plus haut, une partie d’entre elles met même en évidence des effets positifs, plus ou moins marqués, à court ou moyen terme. La recherche sur le redoublement reste également d’actualité en raison d’évolutions politiques. Aux États-Unis

par exemple, le regain d’intérêt pour le redoublement dans certains Etats serait lié à la montée des politiques de reddition de comptes (*accountability*) comportant des évaluations à « enjeux élevés » (Hauser et al., 2007 ; Bali et al., 2005). Etant donné que les évaluations des établissements dépendent des résultats obtenus par leurs élèves, les établissements tendent à élaborer des stratégies pour optimiser leurs performances, le redoublement en ferait partie puisqu’il permet d’éviter de les soumettre à des tests auxquels on les estime non suffisamment préparés. Certaines politiques d’éducation qui ont tendance à se répandre largement et à être promues à l’échelon international comme les politiques d’*accountability* peuvent donc avoir des effets indirects sur les taux de redoublement, mais il faut également considérer l’effet direct des politiques visant à lutter contre l’échec scolaire. Dans plusieurs pays en effet, des politiques de limitation ou de suppression du redoublement ont été conduites. À l’inverse, certains systèmes sont revenus

sur le principe de promotion automatique qui prévalait antérieurement. Ces deux types de réformes fournissent aux chercheurs de belles occasions de mener des expériences naturelles pour évaluer les effets des différents types de dispositif sur le niveau de performance scolaire des élèves en comparant les résultats d'élèves de profils similaires avant et après la réforme (ex. Battistin et Schizzerotto 2012 ; Koppensteiner, 2014 ; Ferreira Sequeda et al., 2018). Une troisième raison pour laquelle on est loin d'en avoir fini avec le sujet du redoublement est contextuelle et

propre à la Belgique francophone souvent présentée comme la « championne du monde du redoublement ». Les causes du phénomène étant vraisemblablement structurelles mais aussi culturelles, il est peu probable que notre système éducatif puisse se passer du jour au lendemain du redoublement. Les politiques de lutte contre le redoublement qui ont maintenant vingt-cinq ans d'âge (puisqu'elles datent du milieu des années 1990) n'ont pas drastiquement fait diminuer les taux de redoublement.

### **Quelles sont les questions importantes que les recherches actuelles suggèrent de creuser ?**

J'ai montré que des recherches nombreuses sur le redoublement continuent à se mener un peu partout dans le monde. Voyons maintenant brièvement quelles sont les principales orientations que prennent ces recherches.

De manière générale, il semble que les recherches actuelles sur les effets du redoublement s'emploient, comme Allen et al. (2009) le suggéraient dans la conclusion de leur état de l'art, à clarifier les conditions dans lesquelles redoubler une année peut être bénéfique pour les étudiants ou, au contraire, celles dans lesquelles le redoublement ne s'avère pas efficace pour remédier à leurs difficultés. Pour ce faire,

les travaux récents tentent de démêler plusieurs choses. Une première question concerne la temporalité, elle se base sur l'observation que l'impact du redoublement peut varier selon le moment de la scolarité où la décision est prise (Lorence, 2006 ; Cooley, Navarro & Takahashi, 2010). Les effets du redoublement s'étudient donc désormais à différents niveaux de la scolarité (maternelle, primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur)<sup>10</sup>. Toute extrapolation de résultats tirés d'études focalisées sur le redoublement à un niveau spécifique de la scolarité pour parler du redoublement en général semble donc très discutable. Une deuxième question qui se

---

<sup>10</sup> La raison de cette nécessaire séparation tient aussi à ce que le sens du redoublement varie selon les niveaux. Par exemple, comme l'explique Dong (2010), la décision de garder un an de plus un enfant en maternelle diffère de celle qui prévaut dans les classes de niveau supérieur. Le redoublement à la maternelle concerne des enfants ayant des difficultés à acquérir les compétences scolaires de base mais aussi des enfants jugés immatures, d'un point de vue émotionnel ou comportemental, tandis que dans les classes supérieures le redoublement concerne essentiellement les résultats scolaires.

pose aussi est celle des effets différenciés du redoublement en fonction des profils d'élèves (profil social, scolaire, ethnique...). Les économistes traitent de cette question en parlant des effets hétérogènes du redoublement, c'est la grande question actuelle dans la littérature économique sur le sujet (Gary-Bobo, Goussé, Robin, 2016 ; Choi et al., 2018 ; Cockx et al., 2018 ; Battistin et Schizzerotto, 2019). Un troisième problème nécessitant des recherches plus poussées consiste à dissocier l'effet du redoublement de celui des pratiques pédagogiques spécifiques fournies pendant l'année de redoublement. La situation la plus courante est probablement celle dans laquelle des élèves répètent une année sans bénéficier de ressources supplémentaires ni d'assistance particulière. Cette forme de redoublement a théoriquement peu de chances de produire des effets positifs. Une autre pratique consiste à faire redoubler une année, tout en offrant aux élèves concernés des possibilités d'apprentissage supplémentaires. Si le redoublement en tant que tel, n'est probablement pas une stratégie de remédiation efficace lorsque les élèves répètent simplement le programme de l'année échouée, lorsqu'il est combiné à des stratégies ciblées sur les faiblesses académiques uniques des étudiants, le redoublement peut contribuer à élever le niveau de réussite des élèves les moins performants (Lorence, 2006).

Ces différents questionnements visant à

démêler quand, comment mais aussi pour qui, c'est-à-dire pour quels types d'élèves, le redoublement peut s'avérer un mode de remédiation pertinente sont en plein développement à l'heure actuelle. Ces travaux pourraient contribuer à expliquer les preuves mitigées trouvées dans les grandes synthèses de la littérature qui ont jusqu'ici eu tendance à mélanger l'ensemble des études portant sur le redoublement sans prêter d'attention à l'hétérogénéité des effets du redoublement. A cette aune, les quelques méta-analyses qui ont été réalisées sur la question du redoublement, en particulier les plus anciennes (Holmes & Matthews, 1984 ; Holmes, 1990 ; Jimerson, 2001) qui cherchent un effet global sans se préoccuper de l'hétérogénéité des résultats sont particulièrement critiquables et passent à côté de l'essentiel<sup>11</sup>. Une critique couramment adressée à la méthode même de la méta-analyse est d'ailleurs qu'elle repose sur l'hypothèse de l'existence d'un effet commun, ignorant le fait que l'intensité de la relation entre deux phénomènes peut varier d'un contexte à l'autre (Laroche, 2015). Certains n'hésitent pas, notamment pour cette raison, à brocarder la méthode parlant d'un exercice sot (Eysenck, 1978 ; 1994). En fait, lorsque « les effets reportés par les études sont très proches les uns des autres, alors la méta-analyse ne fait qu'observer un effet robuste au sein d'un groupe d'études. S'il existe une dispersion modeste des résultats entre les études existantes alors cette

---

<sup>11</sup> Pour une critique extrêmement détaillée des méta-analyses de Holmes et de celle réalisée par Jimerson, nous encourageons le lecteur à aller lire l'analyse minutieuse menée par Lorence (2006), qui décortique ces méta-analyses étude par étude et conclut qu'aucune d'entre elles ne contient de preuves accablantes permettant de soutenir l'argument selon lequel faire recommencer une année à un élève serait forcément néfaste.

dispersion permet de situer l'effet moyen dans son contexte. S'il existe en revanche une dispersion très forte entre les résultats existants alors les chercheurs doivent moins s'intéresser à l'effet global qu'aux

origines de cette dispersion des résultats » (Laroche, 2015, p. 210). C'est précisément ce qui n'a pas été suffisamment fait dans le cas du redoublement.

### **Le redoublement comme médicament, une analogie problématique**

Tout ceci devrait achever de convaincre que, contrairement aux idées reçues qui circulent dans le monde francophone de la recherche en éducation, il n'existe pas de preuves scientifiques démontrant de manière incontestable l'inefficacité ou le caractère nuisible du redoublement. L'image de la recherche sur le redoublement qui se dessine est plutôt celle d'une recherche à reprendre en profondeur et encore parsemée d'inconnues. Pourtant, Galand et al. terminent leur article par une formule qui sonne comme un jugement définitif : « si le redoublement était un médicament, il serait interdit » et concluent sur l'idée qu'« il est temps de changer de médecine ».

La formule fait mouche. Si je voulais résumer le fruit de mes analyses et de mes réflexions sur le sujet en reprenant la même métaphore, je dirais plutôt que le redoublement comme tout médicament, devrait être accompagné d'une notice pour présenter la manière dont il convient de s'en servir et informer quant aux contre-indications et effets secondaires possibles. Même du paracétamol mal utilisé peut s'avérer dangereux, voire mortel ; pour autant personne ne songe à l'interdire. Je reviendrai en conclusion de cet article sur ce principe raisonnable qui consiste à penser le mode d'emploi du redoublement plutôt que de l'interdire.

Attardons-nous d'abord sur cette analogie médicale. Elle est sans conteste évocatrice mais elle pose en fait de sérieux problèmes car, dans les recherches sur le redoublement, le parallèle avec la médecine dépasse fréquemment le simple niveau discursif. Le fait de concevoir le redoublement comme un traitement me semble révélateur de l'emprise croissante du paradigme de l'*evidence-based* importé du domaine des essais thérapeutiques dans le domaine de la recherche en éducation. Ce qui se traduit d'ailleurs par le développement du recours à la méthode de la méta-analyse dont la médecine est « le terrain d'application par excellence » (Laroche, 2015, p. 9). L'analogie est donc en fait de nature méthodologique et théorique (De Coster, 1978), ce qui s'avère épistémologiquement problématique.

Je vais distinguer deux ordres de problèmes et adresser deux types de critiques à cette analogie médicale. Sans même entrer dans la discussion du paradigme de l'*evidence-based*, on peut d'abord souligner, comme j'ai tenté de le faire jusqu'ici et ailleurs (Draelants, 2018a et 2018b), que les preuves à l'encontre du redoublement ne sont pas concluantes. La critique porte alors essentiellement sur l'insuffisance méthodologique des études. La démonstration la plus détaillée de la qualité insuffisante de la recherche sur le

redoublement est proposée par Lorence (2006) qui conclut son analyse en récusant l'analogie médicale de la manière suivante :

« Une erreur flagrante dans cette affirmation [si le redoublement était un médicament il serait interdit] est la présomption que les études sur le redoublement ont atteint les mêmes normes élevées de qualité de la recherche auxquelles le chercheur médical doit adhérer. Contrairement aux personnes qui mènent des études de médecine, les chercheurs en éducation n'ont pas été en mesure d'affecter au hasard des participants à des conditions de traitement spécifiques et restrictives. La randomisation est un outil puissant qui peut aider à exclure d'autres explications des effets de causalité dans les études médicales. Pour suggérer que les études sur le redoublement utilisent des modèles de recherche comparables aux expériences randomisées qui dominent le domaine de la recherche médicale, on exagère considérablement la mesure dans laquelle les résultats de la recherche sur le redoublement peuvent être généralisés. Comme Jackson (1975, p. 624) l'a noté la dernière fois que la randomisation a été utilisée pour assigner des élèves à redoubler, c'était il y a plus de 60 ans » (Lorence, 2006, p. 766-767).

Cependant le fait que les études sur le redoublement n'atteignent pas la précision de la recherche médicale pourrait n'être que temporaire et d'ailleurs les études récentes font montre d'une sophistication croissante qui permet en partie de répondre à cette critique méthodologique (Draelants, 2018a et 2018b). Or, le problème de l'analogie médicale est aussi plus fondamentalement théorique et épistémologique. En ce sens, il est illusoire d'espérer que les recherches sur le redoublement puissent atteindre

un jour le même degré d'exactitude que les recherches menées sur les essais thérapeutiques car les sciences de l'éducation ne sont pas des sciences naturelles. Leurs objets respectifs sont très différents : d'un côté l'on a affaire à des processus biochimiques facilement comparables puisqu'ils sont en principes les mêmes chez tous les êtres humains, de l'autre à des processus sociaux et symboliques dont la comparaison est beaucoup plus compliquée. En outre, comme l'explique très bien Biesta (2007), l'éducation est une activité morale et pas seulement technique, ce à quoi l'approche par les données probantes aurait tendance à la réduire. D'un point de vue théorique, le problème de l'analogie médicale est qu'elle nous fait perdre de vue cette réalité et qu'elle fonctionne en fin de compte comme un obstacle épistémologique car l'explication qu'elle induit se fonde sur une conception limitante de la causalité. Un élève ne peut pas être assimilé à un patient car l'éducation ne relève pas de la simple interaction physique mais est toujours une interaction symbolique. Autrement dit, l'éducation est un processus d'interprétation mutuelle, ce qui signifie qu'un des facteurs clés des causalités en éducation réside dans les interprétations, dans le sens que les acteurs scolaires attribuent aux situations qu'ils vivent (Biesta, 2007).

Les conclusions scientifiques ne peuvent jamais être converties en règles de l'art car le jugement professionnel est toujours une question de résolution de problèmes uniques et non de recettes à suivre. Cela ne conduit pas au rejet de la recherche,

les jugements professionnels gagnent à être informés par la recherche mais une recherche dont l'épistémologie est appropriée à la réalité de l'action éducative. Tirant les leçons de l'enseignement de John Dewey, ce représentant majeur de la philosophie pragmatique, Biesta considère que l'action dans le domaine social peut au mieux devenir intelligente jamais probante. Dans une approche réflexive

des problèmes, il s'agit d'utiliser les connaissances non pas pour nous dire que faire mais pour nous guider d'abord dans nos tentatives de comprendre le problème, puis dans la sélection intelligente des lignes d'action possibles. La preuve, si preuve il y a, réside dans l'action qui suit, qui vérifie à la fois l'adéquation de notre compréhension du problème et l'adéquation de la solution proposée (Biesta, 2007, p. 16).

### Deux biais importants

Dans cette perspective on peut donc considérer que les chercheurs qui appréhendent le redoublement sur la base de l'analogie médicale s'inscrivent dans un paradigme scientifique inadapté et à tout le moins insuffisant pour penser les problèmes éducatifs, et que les critères à partir desquels ils mesurent les effets du redoublement sont tellement restrictifs que même les recherches qui mettent en évidence des effets positifs ne parviennent pas à les convaincre que le redoublement puisse avoir des effets bénéfiques. A suivre ces critères, il faudrait que les élèves ayant redoublé obtiennent à long terme des scores non pas seulement identiques mais plus élevés à ceux de leurs pairs qui n'ont jamais redoublé. Pourtant, l'absence d'une différence statistiquement significative entre les élèves promus et non promus peut parfaitement être interprétée comme un avantage du redoublement si les résultats de ces derniers étaient sensiblement inférieurs à ceux des enfants promus au moment du redoublement (Lorence, 2006, p. 747). Ce point a déjà été soulevé par d'autres sociologues ayant réfléchi à la question du redoublement, notamment Alexander et al. (2009)

qui considèrent que la question la plus intéressante de leur point de vue est de savoir si le redoublement aide à augmenter le rendement scolaire des enfants tenus de redoubler. Ce sont les critères qui prévalent généralement sur le terrain. Comme le suggère Lorence, pour juger de l'utilité des pratiques de redoublement, il faudrait donc d'abord s'accorder sur les critères appropriés pour déterminer ce qu'on attend d'un redoublement. Les critères actuels induits par l'analogie médicale se traduisent au fond par une norme excessivement rigoureuse, irréaliste qui conduit à un biais anti-redoublement. Au lieu de se réjouir que le redoublement puisse avoir des effets positifs à court terme (jusqu'à trois ans selon certaines études, ce qui n'est pas rien), et de suggérer la mise en place d'autres dispositifs pour soutenir ce rebond, certains se demandent si le redoublant est pour autant promu à un avenir scolaire brillant et constatant que ce n'est pas forcément le cas leur réaction est de rejeter le « traitement ». Faut-il vraiment s'étonner que le redoublement ne soit pas une potion magique, ni un médicament miracle ?

Une seconde conséquence pratique de l'analogie médicale qui pose problème dans les recherches sur le redoublement est le fait que la promotion automatique est implicitement envisagée, par construction théorique et méthodologique, comme une décision qui serait neutre. En effet, l'analogie médicale fait que la promotion automatique à la différence du redoublement n'est pas conçue comme un traitement. Il en découle un biais pro-promotion automatique que personne jusqu'ici ne semble avoir perçu. Mon raisonnement est le suivant : lorsque qu'aucune différence statistiquement significative n'est trouvée entre les élèves ayant redoublé et ceux promus, les chercheurs retiennent, à cause de l'analogie médicale qui conçoit uniquement le redoublement comme un traitement, que le redoublement est inutile. Or, ce faisant, ils perdent de vue un point essentiel : en pratique, dans l'école actuelle, le passage d'un élève dans la classe supérieure (en particulier lors d'un passage d'un cycle à un autre) n'a rien d'automatique, au sens où elle est conditionnée par l'évaluation des acquis d'apprentissage. La réussite nécessite un minimum de travail scolaire, d'engagement dans la scolarité. L'élève doit montrer qu'il a acquis les savoirs et les compétences attendues, ce qui lui ouvre le passage dans la classe supérieure. Le passage automatique n'est donc pas perçu comme une évidence. Ce serait plutôt le contraire. Dans un système éducatif où le redoublement est courant, comme c'est le cas en Belgique francophone, le passage automatique de classe heurte le sens commun, il n'apparaît ni aux enseignants, ni aux élèves, ni à leurs parents comme une

chose naturelle. On peut éventuellement le regretter et appeler de nos vœux une école libérée de toute évaluation mais la réalité est celle-là dans la majorité de nos écoles. Cela signifie que la promotion automatique est tout sauf une décision neutre. Autrement dit, dans le dispositif de recherche qui consiste à comparer des élèves ayant redoublé à des élèves proches mais qui ont été promus, on est dans une situation fictive. Les élèves comparés dans les recherches sur le redoublement ne sont semblables que par construction méthodologique puisque, rappelons-le, ces recherches ne sont pas de nature expérimentale. Aucun conseil de classe ne s'est trouvé à un moment donné à faire passer des élèves qu'elle aurait en principe choisi de faire redoubler. La situation ne se rencontre pas dans les études habituelles sur le redoublement. En revanche, c'est la situation qui correspond au cas où le redoublement est interdit et remplacé par le passage automatique de classe. Une situation que l'on a connue en Belgique francophone durant les années 1990 et qui démontre parfaitement que la promotion automatique n'a rien de neutre mais qu'il faut considérer cette mesure comme un acte engageant, une décision au même titre que le redoublement.

Dans la réalité scolaire, l'effet de cette mesure, telle qu'elle a pu être observée chez nous mais aussi dans d'autres pays concernés par des politiques instaurant la promotion automatique, est d'envoyer un signal à tous les élèves qu'il n'est pas nécessaire de travailler pour passer dans l'année supérieure. Les recherches menées en situation d'expérimentation naturelle

montrent d'ailleurs que la promotion automatique peut avoir un effet dissuasif sur l'implication des élèves dans la scolarité. L'estimation de l'effet dissuasif associé à la promotion automatique comble une lacune dans la littérature sur les effets du redoublement et aide à expliquer la persistance des régimes de redoublement dans de nombreux pays. L'enquête menée par Koppensteiner (2014) est sur ce plan riche d'enseignements. Tirant profit d'un changement législatif, à savoir l'introduction d'une politique généralisée de promotion automatique dans les écoles primaires brésiliennes en 2011, sa recherche montre que cette mesure peut avoir un effet négatif sur plusieurs années : « l'impact global du régime de promotion automatique, écrit-il, peut entraîner une perte considérable de résultats scolaires au cours des huit années d'école primaire » (p. 21). Il montre aussi que « le changement de politique a une incidence sur un grand nombre d'élèves et pas seulement sur les élèves les moins performants » (p. 23).

Sa conclusion est que le redoublement constitue une politique coûteuse, mais qui peut avoir un effet positif sur les résultats scolaires grâce à un effet dissuasif. Plutôt que de se concentrer uniquement sur l'effet sur les redoublants, les tentatives d'évaluation des coûts et des avantages du redoublement devraient également tenir compte des effets de la promotion automatique sur les non-redoublants.

On voit donc que l'analogie médicale appliquée à la question du redoublement a des conséquences méthodologiques et théoriques très concrètes qui influencent profondément les résultats des recherches menées sans même que les chercheurs s'en rendent compte. On pourrait ajouter que cette analogie tend aussi à réifier le redoublement en donnant l'impression qu'il existerait une réalité commune derrière le mot de redoublement. Je reviendrai sur ce risque de chosification en conclusion.

### **Redoublement, développement psychosocial et décrochage**

Sur la question des effets du redoublement sur le fonctionnement psychosocial des élèves ainsi que sur le lien entre celui-ci et le décrochage scolaire, je me limiterai ici à quelques observations.

Comme je l'ai déjà expliqué précédemment (Draelants, 2018a et 2018b), les études à propos des effets psychosociaux ou développementaux du redoublement souffrent des mêmes carences que celles qui concernent les effets du redoublement sur les apprentissages scolaires.

Globalement, les résultats de ces études ne sont pas concordants. Mais au lieu d'en tirer la difficulté qu'il y a à départager le redoublement de la promotion automatique, on tend à privilégier cette dernière tombant ainsi dans le travers courant dans la littérature qui consiste à ce que la charge de la preuve repose sur le redoublement puisque seul celui-ci est considéré comme un « traitement » et que la promotion automatique est vue comme une mesure neutre. Par ailleurs, les études que mobilisent Galand et al. dans

leur revue de la littérature sont ici aussi très nuancées et plusieurs d'entre elles concluent à l'absence d'effets négatifs du redoublement sur ce plan (Bonvin et al., 2008 ; Lamote et al., 2014), voire mettent en évidence des effets psychosociaux positifs (Vandecandelaere et al., 2015). Les chercheurs de la KU Leuven soulignent qu'il vaut mieux intervenir précocement pour éviter échec et frustration ultérieure, sachant que les élèves promus malgré des difficultés scolaires sont plus susceptibles de souffrir d'expériences répétées d'échec scolaire. Ils citent des théories et des résultats suggérant un effet positif sur le bien-être des élèves qui redoublent, à condition que ce redoublement intervienne tôt dans la scolarité, parce que ces élèves sont alors meilleurs qu'avant dans leur classe, ce qui leur redonne confiance en eux (*Ibid.*).

Concernant le décrochage, il est vrai que la plupart des études considèrent le redoublement comme un facteur qui influence la décision de terminer ou d'abandonner ses études (Christle et al., 2007). Cependant, le redoublement à lui seul n'augmente pas la probabilité de décrochage ou d'abandon scolaire, c'est juste l'une des diverses caractéristiques identifiées parmi les décrocheurs. Les études sur le décrochage montrent en effet qu'il n'y a pas un seul facteur qui puisse complètement expliquer la décision de l'étudiant de poursuivre ses études jusqu'à l'obtention de son diplôme et que le décrochage n'est jamais simplement le résultat de ce qui se passe à l'école. De toute évidence, le comportement et les performances des élèves à l'école influencent leur décision de rester

ou de partir. Mais les activités et les comportements des élèves en dehors de l'école ont également une incidence sur leur probabilité de rester à l'école. Le décrochage est plus un processus qu'un événement. Pour beaucoup d'élèves, le processus commence au début de l'école primaire. Un certain nombre d'études à long terme portant sur des groupes d'élèves du préscolaire ou du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire ont permis d'identifier plusieurs indicateurs permettant de prédire de manière significative si les élèves sont susceptibles de décrocher ou de terminer leurs études secondaires. Les deux indicateurs les plus cohérents étant les résultats scolaires précoces et les comportements scolaires et sociaux des élèves (en particulier l'absentéisme chronique et des problèmes d'indiscipline). Le fait que le redoublement soit un prédicteur significatif du décrochage n'établit donc pas de relation causale entre les deux phénomènes (Rumberger & Lim, 2008). Aucune des études examinant le lien entre le redoublement et le décrochage scolaire ne semble d'ailleurs avoir étudié la possibilité que des facteurs conduisant au redoublement aient également une incidence sur la probabilité de sortie de l'école. Il est donc probable que les modèles évaluant l'effet du redoublement sur le décrochage scolaire soient mal construits en raison de variables non observées affectant à la fois le redoublement et la persévérance scolaire (Lorence, 2006). Le redoublement lui-même est généralement la conséquence de certains des indicateurs permettant de prédire précocement le décrochage, principalement le manque de progrès scolaires.

## L'apport des comparaisons internationales à la question du redoublement

Un dernier point soulevé par Galand et al. dans leur synthèse concerne l'apport des études internationales mettant en lien les contextes institutionnels et les modes de régulation qui prévalent dans différents systèmes avec les performances en matière d'efficacité et d'équité de ces systèmes. Cet aspect de leur analyse est important à discuter car il permet d'aborder la dimension spécifiquement belge du problème.

L'intérêt de la comparaison internationale pour dénaturiser nos institutions, nos évidences mais aussi comme « instrument heuristique » et comme « outil de suggestion d'hypothèse » (Vigour, 2005) est incontestable. La comparaison entre systèmes éducatifs peut éventuellement aussi être utilisée comme outil d'administration de la preuve, mais cette méthode est moins pertinente que le contrôle statistique et le contrôle expérimental, raison pour laquelle je ne l'avais pas envisagée, d'autant que les sources sur lesquelles je me suis basé pour rédiger mon Cahier, à savoir des articles de synthèse de la littérature de recherche sur le redoublement, ne faisaient pas mention de ce genre d'études<sup>12</sup>.

Il me semble utile de préciser que la comparaison internationale montre qu'en ce qui concerne le redoublement, trois cas de figure sont observables (Mons, 2014) : d'un côté, il existe quelques systèmes qui ont carrément interdit le redoublement et qui pratiquent la promotion automatique (Norvège, Islande, Japon). A l'opposé, on trouve des systèmes qui y recourent de manière relativement régulière, avec des taux de retard avoisinants (voire supérieurs à) 20% (Luxembourg, Espagne, Portugal, Allemagne, Suisse, France) ; la Belgique figure au sein de ce groupe et affiche un taux record. Entre les deux, figurent les pays faisant un usage exceptionnel du redoublement, on n'y dénombre guère plus de 5% d'élèves qui ont redoublé à 15 ans (Royaume-Uni et Nord de l'Europe) (Mons, 2014).

Quelques observations et réflexions à ce sujet :

Comparativement à ce qui s'observe dans d'autres systèmes, le taux d'élèves en retard<sup>13</sup> en Belgique francophone (46% des élèves ont au moins un an de retard à 15 ans<sup>14</sup>) est effectivement très élevé. C'est

---

<sup>12</sup> En outre, je n'avais pas souhaité particulariser la discussion sur le cas belge étant donné que ma revue de littérature avait été écrite initialement suite à une commande pour un organisme français.

<sup>13</sup> Le taux de retard n'est pas exactement identique au taux de redoublement (en pratique il lui est légèrement supérieur car une partie des élèves peut prendre du retard dans son parcours scolaire pour des raisons qui n'ont rien à voir avec un échec) mais il est généralement utilisé comme une approximation de ce dernier pour des raisons de facilité (techniquement il est plus simple de mesurer un taux de retard que de redoublement).

<sup>14</sup> Notons que le taux de retard scolaire varie significativement en fonction des formes d'enseignement fréquentées. Le taux de retard en troisième varie entre 26 % dans l'enseignement

un point sur lequel Galand et al. insistent. Je n'en disconviens pas et j'admets que ce constat interpelle.

Le redoublement est-il dès lors *trop* utilisé chez nous ? Certainement. Certains ont parlé d'une véritable « culture » de l'échec scolaire ou du redoublement (Crahay, 1997 ; Brauns, 2013) : la qualité de l'enseignement irait de pair avec la sélection, légitimant ainsi le redoublement dans l'esprit de beaucoup d'enseignants et d'une partie des familles. Là réside probablement une part de l'explication. De là à considérer que les équipes pédagogiques recourent spontanément et de manière non réflexive au redoublement en cas d'échec, cela reste à voir. Des enquêtes de terrain seraient nécessaires pour vérifier si la décision de faire redoubler un élève est une décision prise à la légère. C'est probablement moins vrai aujourd'hui que par le passé. Et sans doute cela varie-t-il sensiblement d'un contexte à l'autre. Un point sur lequel on peut s'accorder est le fait que certaines écoles ont parfois des exigences largement supérieures aux compétences attendues et mesurées dans les évaluations certificatives externes type CEB et CE1D.

Quand on voit que le système belge francophone présente des taux de retard quasiment deux fois plus élevés que partout ailleurs, il semble fondé d'avancer que le redoublement est trop utilisé, ce qui plaide pour approfondir les efforts visant à limiter le recours au redoublement, mais je pense aussi que ces taux élevés s'expliquent par la spécificité de notre contexte scolaire. A telle enseigne qu'on

peut estimer que cela n'a guère de sens de comparer les taux de redoublement des différents pays indépendamment de leurs spécificités contextuelles. Le mot même de « redoublement » ne peut pas recouvrir la même réalité dans un pays où il touche près d'un élève sur deux que dans les pays où il concerne seulement 5% des élèves. C'est un problème courant en sociologie comparée qui renvoie à l'idée d'incommensurabilité des concepts (Vigour, 2005), c'est-à-dire la difficulté, voire l'impossibilité, de dissocier un concept de son contexte. Il importe de ne pas oublier que le redoublement fait système avec d'autres règles, cela signifie qu'il ne peut à lui seul être tenu responsable des inégalités constatées en Belgique francophone. Il faudrait donc, pour être rigoureux, comparer ce qui est comparable et éviter d'isoler ce facteur des autres facteurs producteurs d'inégalités. Le faire conduit à des erreurs de raisonnement et à des recommandations politiques non pertinentes. Interdire le redoublement sans s'attaquer aux autres aspects du système étant inefficace, voire contre-productif (Draelants, 2009).

Galand et al. soulignent la corrélation que montrent les enquêtes internationales entre les inégalités et le redoublement. Mais, encore une fois, une corrélation n'est pas une preuve de causalité. On peut d'ailleurs penser que le redoublement n'est pas forcément la cause des inégalités sociales devant l'école mais plutôt la conséquence : c'est parce qu'il existe une forte ségrégation scolaire que les établissements développent des niches éducatives et que les performances

---

général et 87 % dans le professionnel. Dans le technique de transition, il atteint 53% et s'élève à 76 % dans le technique de qualification (données pour l'année 2016-2017, voir Indicateurs de l'enseignement 2018).

des élèves sont inégales. A cet égard, il y a une réalité qu'il faut accepter de regarder en face : l'hétérogénéité des élèves. Le redoublement ne crée pas les différences de performances scolaires, il les enregistre et n'est jamais qu'une manière de gérer l'hétérogénéité entre élèves. Si l'on interdit simplement le redoublement, on doit s'attendre à voir augmenter le recours à d'autres pratiques visant à réduire l'hétérogénéité. C'est ce qui avait été observé suite à la réforme du premier degré en 1994<sup>15</sup> Il importe donc

de proposer des alternatives crédibles et efficaces à cette « fonction latente » du redoublement (Draelants, 2009). La promotion automatique qui ne résout rien mais reporte le problème n'en est pas une. Les chercheurs qui dénoncent le redoublement en sont généralement conscients, c'est le cas ici puisque Galand et al. indiquent clairement que « la promotion automatique non assortie d'un soutien spécifique n'en est pas une » (p. 17). Or, ces auteurs ne disent pas quelles seraient les alternatives efficaces au redoublement.

### Les alternatives au redoublement

Quelles sont donc ces solutions alternatives ? Celles qui sont utilisées dans les pays où le redoublement est réduit à la portion congrue et *a fortiori* dans ceux qui n'utilisent pas du tout le redoublement consistent en : (1) l'organisation de cours d'été et le fait de rendre ceux-ci obligatoires pour les élèves dont les résultats sont insuffisants ; (2) l'organisation d'épreuves de rattrapage en fin d'année ; (3) la promotion conditionnelle (l'élève passe

dans l'année supérieure mais doit suivre un programme de rattrapage / de remédiation durant cette année) ; (4) l'organisation de classes plus flexibles, modulaires et/ou multi-âges ; (5) le *looping* : un même enseignant suit ses élèves sur plusieurs années, typiquement durant un cycle ; (6) l'organisation de soutien scolaire gratuit ; (7) le recrutement d'enseignants supplémentaires, formés à la remédiation et dédiés à un suivi individualisé des

---

<sup>15</sup> Cette réforme (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 juillet 1993 modifiant l'arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire) initiait une série de transformations de la politique d'éducation des années 1990, à savoir la mise en place d'une pédagogie de l'« école de la réussite » pour contrer certains facteurs identifiés comme responsables d'échecs et d'inégalités dans le système scolaire et générer simultanément des économies à une époque de restriction budgétaires. Sa mesure phare consistait en l'organisation des deux premières années de l'enseignement secondaire en un cycle et en la suppression de la possibilité de redoublement au sein de ce cycle au profit d'un passage automatique de classe. Controversée, la réforme fut suivie en 2001 d'une contre-réforme supprimant la promotion automatique et privilégiant le recours à un dispositif d'« année complémentaire ». L'année complémentaire est une année de remédiation qui permet à un élève de réaliser son parcours au sein du premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt que deux. En principe, elle ne peut s'apparenter à un redoublement. En pratique, étant peu contraignante, la réforme de 2001 a été vécue sur le terrain comme une réintroduction voilée du redoublement.

élèves en difficultés (Mons, 2014). On notera que certaines de ces alternatives au redoublement se pratiquent déjà chez nous. C'est le cas de la solution 2 : les secondes sessions, ainsi que de la solution 3 puisque la promotion conditionnelle n'est autre que le principe sur lequel reposent les années complémentaires organisées en lieu et place du redoublement dans le premier degré de l'enseignement secondaire<sup>16</sup>. La solution 6, celle du soutien scolaire gratuit se rencontre déjà aussi dans certaines écoles. Comme les deux solutions précédentes, elle mériterait certainement d'être généralisée.

Des alternatives existent donc mais sont-elles efficaces ? On manque de données à ce sujet. Des recherches complémentaires seraient nécessaires pour identifier et évaluer l'efficacité des alternatives au redoublement pour remédier aux difficultés scolaires. Galand et al. le reconnaissent lorsqu'ils écrivent qu' « il manque cruellement de stratégies efficaces pour aider les élèves faibles »

(p. 17). Si cela s'avère être le cas, c'est aussi parce que la réussite se joue pour partie dans la famille, cette « deuxième institution de transmission de savoirs » (Garcia, 2018). Sur ce sujet, les recherches récentes menées par la sociologue de l'éducation Sandrine Garcia suggèrent que « les réformes destinées à réduire les inégalités se succèdent sans atteindre cet objectif » faute d'avoir conscience de l'importance du travail proprement scolaire réalisé dans les familles des enfants en réussite. « On surestime considérablement l'efficacité de démarches pédagogiques qui ne peuvent fonctionner qu'à condition que les parents aient déjà fourni un effort, parfois substantiel, pour transmettre à leurs enfants des savoirs et des savoir-faire qui relèvent officiellement de la scolarité. (...) Ainsi, le fait qu'une partie des élèves réussissent bien scolairement grâce à un travail invisible réalisé au sein de la famille conduit à valider une norme scolaire inaccessible sans un travail parental » (Ibid., p. 15).

---

<sup>16</sup> A partir d'une enquête par questionnaire menée auprès d'un échantillon d'établissements de la FWB (n=55), diversifié en termes de localisation, de réseaux d'appartenance et de profil socioéconomique du public, Marie Drappier (2016) a recensé 5 modes d'organisation de l'année complémentaire : un mode visant la réussite de l'épreuve externe du CE1D (certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire), un mode visant la remédiation, un mode ciblant l'orientation, un mode prônant la confiance en soi et enfin un mode en fonction du profil de l'élève. Ces modes d'organisation se distinguent par le nombre d'heures de cours spécifiques qui sont proposés aux élèves : 50 % des établissements échantillonnés dispensent entre 1 et 6h de cours spécifiques. Le plus souvent les établissements échantillonnés dispensent 4h de cours spécifiques aux élèves de l'année complémentaire. 41% vont au-delà de 6h de cours spécifiques. Seuls 9 % déclarent ne donner aucun cours spécifique aux élèves de l'année complémentaire. Les modes d'organisations se distinguent également par la nature des cours spécifiques. Les principaux consistent en de la remédiation, du renforcement dans les branches principales (44 %). Certaines écoles organisent des cours plus originaux tels que du mindmapping, des séances visant à redonner confiance en soi... (26 %). D'autres allient remédiation et méthodologie (18,5 %).

Bref, il faut bien voir qu'il n'existe pas de solution miracle et que l'école à elle seule ne peut pas tout. En outre, rappelons qu'actuellement la principale alternative au redoublement dans notre système demeure la réorientation vers des filières moins valorisées au plan scolaire. Obliger les élèves à parcourir un cycle sans redoublement ou limiter la durée du retard possible à une année, comme c'est le cas aujourd'hui jusqu'à la fin du premier degré de l'enseignement, contraint à orienter les élèves en échec scolaire

### **Pour un bon usage du redoublement**

La plupart des pays font un usage modéré du redoublement. Vu la hauteur des taux de redoublement en Belgique francophone, un objectif politique raisonnable et crédible consisterait moins à abolir le redoublement qu'à en faire un bon usage. J'entends par là un usage modéré voire parcimonieux et surtout raisonné, réflexif.

Le redoublement n'est pas une « fausse solution » comme l'écrivent Galand et al. (2019, p. 21) mais représente actuellement ce que je qualifierais de solution « faute de mieux », faute d'alternatives instituées, de ressources mises à la disposition des équipes pédagogiques, compte tenu de la rigidité du système. Certes, des cycles d'apprentissage ont été définis tout au long de la scolarité mais dans les faits l'enseignement reste organisé selon une logique de progression par groupe d'âge et par année plutôt que par groupe d'élèves ayant des compétences proches, c'est-

vers l'enseignement qualifiant. Dans un système où la réorientation vers des filières qualifiantes est synonyme de relégation, un taux de redoublement élevé pourrait être un signe que les enseignants maintiennent des objectifs d'apprentissage élevés (dans certains cas trop élevés) et qu'ils essaient de donner une seconde chance aux élèves en échec de se maintenir dans le général (pas toujours concluante au vu du haut pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé dans l'enseignement qualifiant).

à-dire de manière modulaire, flexible...<sup>17</sup> Dans tous les cas, préférons les alternatives et n'envisageons le redoublement que comme un dernier recours, lorsque d'autres pistes ont été envisagées mais n'ont pas fonctionné ou n'ont pu être mises en place.

Pour progresser vers un objectif de réduction du redoublement, il est donc nécessaire d'approfondir la recherche d'alternatives efficaces au redoublement. Au-delà du recours aux alternatives évoqué plus haut, je suggère d'approfondir les recherches sur le sens du redoublement en contexte et propose que l'on entreprenne des recherches qui tenteraient d'identifier les situations et les conditions dans lesquelles le redoublement est négatif et celles dans lesquelles il peut au contraire avoir des effets bénéfiques pour l'élève. Une telle proposition renvoie à l'idée d'usage réfléchi et réflexif du redoublement. Elle implique de passer du « pour ou

---

<sup>17</sup> Le vrai problème de notre système scolaire à cet égard n'est-il pas la forme scolaire (qui se traduit par le fait que tout le monde doit apprendre au même rythme et avec les mêmes méthodes alors que certains enfants ont besoin de plus de temps et/ou de pédagogies différentes) ?

contre le redoublement » au « moins de redoublement » et surtout au « mieux de redoublement », car la quantité, c'est-à-dire le taux de redoublement, ne devrait pas être le seul critère pris en compte dans le débat, c'est plutôt la qualité du redoublement qui devrait être au centre de la réflexion.

La recherche en éducation devrait donc s'atteler à spécifier quand, comment et pour quels élèves un redoublement peut s'avérer positif. Je ferais volontiers l'hypothèse que cela peut être le cas lorsqu'un élève en échec a surtout besoin de plus de temps pour apprendre ; lorsque l'élève qui rencontre des difficultés face à l'apprentissage manifeste le souhait d'apprendre et s'engage à travailler, autrement dit qu'il fait preuve d'une motivation suffisante à essayer de surmonter ses difficultés. Si ce n'est pas le cas, le préalable est de comprendre pourquoi et de faire en sorte de changer l'attitude de l'élève. Le redoublement peut également s'avérer pertinent lorsqu'il permet d'éviter une orientation non désirée (par ex. vers l'enseignement qualifiant). Ces hypothèses suggèrent par extension qu'un redoublement serait franchement

inutile, voire néfaste pour l'élève lorsque ses difficultés s'expliquent moins par une question de temps que de méthode pédagogique<sup>18</sup>, lorsqu'il n'est pas motivé, que lui et ses parents ne reconnaissent pas la pertinence du redoublement, lorsqu'il souhaite se réorienter plutôt que de se maintenir dans l'enseignement général...

Dans une telle perspective, le rôle du régulateur ne serait pas d'interdire le recours au redoublement mais de prendre des dispositions qui permettent de s'assurer que la décision d'un redoublement ne soit pas prise à la légère mais soit discutée, concertée en équipe, pensée en fonction du profil de l'élève et du bilan de ses difficultés, que des alternatives soient envisagées et proposées à la famille ainsi qu'à l'élève<sup>19</sup>. A cet égard, il faudrait s'assurer qu'un travail de cadrage et de compréhension soit effectué par les enseignants et avec les parents car le sens attribué au redoublement par les enseignants ainsi que par les élèves et leur famille paraît nécessaire pour qu'un élève « redouble bien ». Ainsi, le fait qu'une équipe pédagogique envisage et présente le redoublement comme une opportunité ou, au contraire, comme une sanction n'est

---

<sup>18</sup> En pratique les deux aspects sont souvent liés. Le temps supplémentaire accordé aux élèves est d'autant plus profitable qu'il s'accompagne d'une adaptation pédagogique. De ce point de vue, le problème qui se présente lorsqu'on donne plus de temps aux élèves peut venir du fait que l'adaptation pédagogique ne suit pas forcément faute d'enseignants formés à décoder les raisons (notamment sociales et culturelles) qui font que certains élèves ne comprennent pas les attentes scolaires et peinent à développer une attitude propice à entrer dans les apprentissages (voir à ce propos Netter, 2018).

<sup>19</sup> C'est d'ailleurs la voie vers laquelle s'oriente désormais la politique éducative avec le Code de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire récemment adopté par le Parlement de la Fédération Wallonie Bruxelles. Voir <http://www.miseur.eu/ce-que-le-code-de-lenseignement-obligatoire-clarifie/>

pas neutre et influe certainement sur la perception que s'en font les élèves et leurs parents. On peut aussi se demander s'ils sont associés à la réflexion sur les solutions à mettre en place pour remédier aux difficultés et s'ils comprennent et acceptent l'éventuelle décision de redoublement. Pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés, de manière générale impliquer les parents est particulièrement conseillé. Les parents n'ont même pas forcément besoin de comprendre ce que l'élève est en train d'apprendre, le simple fait d'être présents à ses côtés et de montrer l'importance qu'ils accordent à l'école et à la réussite scolaire peut faire la différence.

Précisons aussi qu'en parlant d'un bon usage de redoublement, je n'entends pas forcément qu'il n'y aurait qu'une seule bonne manière d'appliquer la mesure. La recherche peut être utile pour l'action mais elle peut au mieux l'informer et la recherche la plus pertinente pour ce faire n'est pas celle proposant des recettes qu'il suffirait de suivre. Comme le rappelle

Biesta (2007), le jugement professionnel est toujours confronté à une suite de problèmes uniques qui se résolvent au cas par cas. C'est la raison pour laquelle interdire le redoublement ne me paraît pas pertinent et qu'on ne peut pas tenir pour négligeable le fait que le redoublement puisse parfois être bénéfique. Sur fond de recommandations générales, l'équipe pédagogique locale reste donc la mieux placée pour prendre la décision et estimer l'utilité du redoublement pour un élève donné ou pour penser les conditions à assortir à la promotion ou au maintien afin de maximiser les chances que ces décisions portent leurs fruits. A condition d'avoir formé et responsabilisé les équipes pédagogiques, qui devraient toujours être capables de justifier une décision de redoublement, acceptons de leur faire confiance afin de tenir compte de la diversité des situations de terrain et de laisser aux professionnels que sont les enseignants leur autonomie de jugement (Dupriez et Cattonar, 2018).

### **Conclusion : le « redoublement » n'est qu'un mot**

Ces quelques réflexions suggèrent que c'est au fond toute la question de la construction sociale du redoublement en tant que réalité qui paraît fondamentale à étudier pour élucider ses effets<sup>20</sup>. Pour paraphraser Pierre Bourdieu, je dirais que le « redoublement » n'est qu'un mot. Derrière ce terme se cachent des pratiques

et des réalités très diverses qui expliquent vraisemblablement les résultats incohérents observés dans la littérature, à condition qu'on prenne la peine de les examiner avec l'ouverture d'esprit et la « non-imposition des valeurs » que requiert la recherche en sciences sociales. Le problème est que le travail de déconstruction de cette catégorie

---

<sup>20</sup> Cela implique de ne pas s'en tenir au réalisme épistémologique mais d'adopter une épistémologie nominaliste qui « se distingue fondamentalement de l'usage réaliste des concepts qui prétend parler du réel tel qu'en lui-même » (Lahire, 2005, p. 78) et qui évite ainsi de supposer l'existence d'une « communauté de substance derrière l'usage varié d'un même substantif » (*Ibid.*, p. 75).

reste largement à faire. Galand et al. disent explicitement qu'ils « jugent prioritaire d'aider l'ensemble des acteurs éducatifs à mettre en place d'autres solutions que le redoublement pour les élèves en difficulté » (p. 21). Cette volonté d'action est parfaitement louable, mais j'estime que pour agir efficacement il est d'abord nécessaire de comprendre (Draelants, 2019). Autrement dit, l'appel que je formule à un approfondissement des recherches ne me paraît pas aller à l'encontre d'une démarche normative visant à trouver des solutions, je la conçois au contraire comme un préalable.

Il importe aussi de se laisser interpellé par des résultats de recherches qui remettent en question ou nuancent ce que l'on pensait établi. Dans une conception bachelardienne de la science, le progrès des connaissances s'envisage à partir de l'identification des erreurs antérieures et des rectifications incessantes auxquelles celles-ci conduisent (Broccolichi et Sinthon, 2011). Je tiens cependant à rappeler avec force que mon propos ne vise nullement à réhabiliter le redoublement mais plutôt à le dédramatiser. Je suis en effet frappé de constater combien le redoublement tend à être présenté comme un des problèmes majeurs de l'école belge francophone, voire comme le premier problème de notre école, alors qu'il n'est qu'un symptôme

d'un problème plus profond : les difficultés de certains enfants, généralement ceux issus des milieux populaires, face aux apprentissages scolaires.

Il faut le dire clairement pour éviter de s'illusionner : supprimer le redoublement ne peut suffire à améliorer le fonctionnement de notre système scolaire. Contre cette pensée à la fois simpliste et magique, il me paraît important de souligner que ce qui importe pour mesurer la qualité d'un système éducatif n'est pas le taux de redoublement mais ce que les élèves apprennent : acquièrent-ils bien les savoirs et compétences de base qu'on est en droit d'attendre de tout élève, que chacun doit maîtriser pour s'en sortir plus tard dans la société complexe et incertaine qui est la nôtre ? Ne nous trompons donc pas de cible, réduire le taux de redoublement n'est pas une fin en soi, ce qui importe est de réduire les inégalités d'acquisitions cognitives et culturelles (Bautier et Rochex, 1997). La diminution des taux de redoublement doit bien sûr rester un objectif des politiques éducatives, mais plutôt que d'interdire ou de limiter strictement le redoublement, je recommande comme je l'ai expliqué plus haut de penser les alternatives au redoublement mais aussi de tendre vers un usage plus modéré et réflexif du redoublement.

## Références citées

- 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., Wilson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: a metaanalytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480-499.
- Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 341-364.
- Alet, E. (2010). *Is grade repetition a second chance*. Manuscript, Toulouse School of Economics.
- Alet, E., Bonnal, L., & Favard, P. (2013). Repetition: Medicine for a short-run remission. *Annals of Economics and Statistics*, 227-250.
- Bali, V. A., Anagnostopoulos, D., & Roberts, R. (2005). Toward a political explanation of grade retention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), 133-155.
- Battistin, E., & Schizzerotto, A. (2012). *Threat of grade retention, remedial education and student achievement: Evidence from upper secondary schools in Italy*, IZA Discussion Papers, No. 7086, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decisionmaking and effects on learning as well as social and emotional development. *School effectiveness and school improvement*, 19(1), 1-19.
- Bourdieu, P. (1982). La « jeunesse » n'est qu'un mot. In P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (pp. 143-154). Paris : Minuit.
- Brauns, N. (2013). Les cultures du redoublement en Europe. *Faits & Gestes. Débats et recherches en Fédération Wallonie-Bruxelles*, n°40.
- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, n° 175, 15-38.
- Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation & formations*, n° 69.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special education*, 28(6), 325-339.

- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de economía mundial*, 48, 21-42.
- Cockx, B., Picchio, M., & Baert, S. (2018). Modeling the effects of grade retention in high school. *Journal of Applied Econometrics*.
- Cooley, J., Navarro, S., & Takahashi, Y. (2010). *Identification and estimation of time-varying treatment effects: How the timing of grade retention affects outcomes*. Manuscrit, University of Wisconsin-Madison.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : De Boeck.
- De Coster, M. (1978). *L'analogie en sciences humaines*. Paris : PUF.
- D'Haultfoeuille, X. (2010). A new instrumental method for Dealing with endogenous Selection. *Journal of Econometrics*, 154 (1), 1-15.
- Dong, Y. (2010). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review*, 54(2), 219-236.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Draelants, H. (2018a). Redoublement ou passage obligatoire : où en est la recherche ? *Les notes du conseil scientifique de la FCPE*, n° 7.
- Draelants, H. (2018b). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 113.
- Draelants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Drappier, M. (2016). *L'année supplémentaire: un dispositif efficace de lutte contre l'échec scolaire? Enquête par questionnaire dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Mémoire de Master en Sciences de l'Education, UCLouvain.
- Dupriez, V., Cattonar, B. (2018). Between Evidence-Based Education and Professional Judgment. What Future for Teachers and Their Knowledge. In R. Normand et al. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession*, Springer.
- Eysenck, HJ. (1978). An exercise in megasilliness. *American Psychologist*, 33 (5):517.
- Eysenck, H. J. (1994). Systematic reviews: Meta-analysis and its problems. *Bmj*, 309(6957), 789-792.
- Ferreira Sequeda, M., Golsteyn, B.H.H., Parra-Cely, S. (2018). *The Effect of Grade Retention on Secondary School Performance: Evidence from a Natural Experiment*, IZA Discussion Papers, No. 11604, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn.
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., & Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste et favorise le décrochage scolaire. *Cahiers des Sciences de l'éducation*, n° 38.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort*. Paris : PUF.

- Gary-Bobo, R., & Robin, J. M. (2014). La question des redoublements. *Revue économique*, 65(1), 5-45.
- Gary-Bobo, R. J., Goussé, M., & Robin, J. M. (2016). Grade retention and unobserved heterogeneity. *Quantitative Economics*, 7(3), 781-820.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of school psychology*, 51(3), 323-347.
- Hauser, R. M., Frederick, C. B., & Andrew, M. (2007). *Grade retention in the age of accountability. Standards-Based Reform and the Poverty Gap*, 120-53.
- Hirtt, N. (2019). *Débat sur le redoublement : une querelle stérile ? Appel pour une école démocratique*. En ligne : <http://www.skolo.org/2019/03/15/debat-sur-le-redoublement-une-querelle-sterile/>
- Holmes, C. T. (1990). Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades. Research and policies on retention* (pp. 16-33). Bristol, UK: Falmer Press.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of non-promotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.
- Javeau, C. (2007). *Petit manuel d'épistémologie des sciences du social*. Bruxelles : La Lettre volée.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Koppensteiner, M. F. (2014). Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil. *Journal of Development Economics*, 107, 277-290.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies*, 40(5), 496-514.
- Laroche, P. (Dir.). (2015). *La méta-analyse. Méthodes et applications en sciences sociales*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Lorence, J. (2006). Retention and Academic Achievement Research Revisited from a United States Perspective. *International Education Journal*, 7(5), 731-777.
- Mahjoub, M.-B. (2007). *Grade Repetition as a Treatment*. Manuscrit, Paris School of economics.
- Mahjoub, M.-B. (2009). *Essais en micro-économétrie de l'éducation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris I.

- Mons, N. (Dir.) (2014). *Conférence de consensus Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?* Rapport du CNESEO.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'Espace non-popperien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development. *Educational Psychology*, 36(8), 1354-1389.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). Effects of kindergarten retention for at-risk children's mathematics development. *Research Papers in Education*, 30(3), 305-326.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte.

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2018**

Molitor, M.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance, ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ? n°114

Draelants H.

*Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger, n°113*

Vertongen G., de Viron F., Vignery K. and 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*