

# LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°7 - JANVIER 2018

## Redoublement ou passage obligatoire : où en est la recherche ?

Hugues DRAELANTS, professeur à l'université de Louvain  
et membre du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche  
sur la socialisation, l'éducation et la formation).

.....

Président :  
Laurent MUCCHIELLI

Membres :  
Claude AZÉMA  
Chahla BESKI CHAFIQ  
Stéphanie CLERC CONAN  
Laurence DE COCK  
Philippe JOUTARD  
Françoise LECLAIRE  
André LEGRAND  
Denis MEURET  
Benjamin MOIGNARD  
Edgar MORIN  
François TESTU  
Anne-Marie VAILLÉ  
Philippe WATRELOT

L'annonce faite en juin dernier par le nouveau ministre de l'Éducation nationale d'autoriser à nouveau le redoublement a remis le débat autour de la répétition d'une année scolaire ou au contraire du passage obligatoire (aussi appelé promotion automatique) au centre de l'attention médiatique. A cette occasion, certaines voix se sont élevées pour regretter une décision allant à contre-courant des résultats scientifiques. Depuis de nombreuses années, on entend dire que les recherches sur les effets du redoublement démontrent incontestablement qu'il s'agit d'une pratique inefficace au plan pédagogique et même nuisible si l'on considère ses conséquences psychologiques sur les élèves concernés. En réalité, comme nous le verrons en parcourant un certain nombre de travaux anciens et récents consacrés à la question, le débat scientifique sur les effets du redoublement n'est pas tranché : il n'existe ni consensus scientifique ni résultats univoques à ce propos. Dès lors, en l'état actuel des connaissances, nous considérons qu'il n'existe pas de raison scientifiquement valable de proscrire le redoublement ni de raisons de prescrire la promotion automatique. L'inverse étant vrai également.

### ■ 1. Examen critique des études anciennes

En préparant cette note, nous nous sommes replongé dans la littérature sur les effets du redoublement. Celle-ci étant particulièrement vaste, les articles qui font autorité dans ce domaine sont généralement ceux proposant un état de l'art.

Les revues de littérature les plus anciennes et les plus influentes furent conduites aux Etats-Unis où l'on compte une longue tradition de recherche sur les effets comparés du redoublement et de la promotion automatique. Plusieurs d'entre elles ont contribué à forger nos convictions, dans la mesure où elles furent relayées dans l'espace francophone par Crahay (1996 ; 2004)<sup>1</sup>. Arrêtons-nous d'abord sur la synthèse réalisée par Jackson en 1975.

(1) D'autres importants travaux de synthèse francophones peuvent être cités, notamment celui de Paul (1996), celui de Cosnefroy et Rocher (2004) ou celui de Troncin (2005). Cependant, pour réexaminer la littérature, nous avons choisi d'emprunter le chemin tracé par Crahay dans la mesure où il s'agit probablement d'un des auteurs les plus influents sur la question, si l'on se réfère au rôle joué par ce dernier dans la politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone (voir Draelants, 2009) ainsi qu'au nombre de citations que cumulent le livre *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* et l'article paru dans la RFP (476 citations au total dans Google scholar en septembre 2017 pour ces deux références sans compter tous ses autres travaux publiés dans lesquels il est souvent question de redoublement).

Fédération des conseils  
de parents d'élèves  
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin  
75544 Paris Cedex 11  
Tél : 01.43.57.16.16.  
Mail : [fcpe@fcpe.asso.fr](mailto:fcpe@fcpe.asso.fr)  
Directrice de publication :  
Liliana Moyano.  
ISSN 2554-7720



### 1.1 L'état de l'art de Jackson (1975)

Au-delà du fait qu'il s'agit de la première grande recension à avoir été entreprise, cette synthèse est intéressante à un double titre : d'une part pour rentrer dans le détail de la méthodologie des études menées sur le redoublement, d'autre part en raison du choix critiquable posé par l'auteur consistant à s'appuyer sur des études de qualité médiocre pour se prononcer contre le redoublement, donnant ainsi du crédit à ces études qui deviendront après lui la norme.

#### Trois méthodes : une seule idéale mais impraticable

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

Un deuxième dispositif méthodologique recensé, idéal pour Jackson, est celui qui procède par expérimentation où, à l'instar de ce qui se pratique dans les essais cliniques cherchant à tester l'efficacité d'un médicament, on compare les réactions des sujets à qui l'on a administré le traitement étudié à ceux d'un groupe-témoin ou groupe-contrôle, sachant que la répartition des sujets dans l'un ou l'autre groupe se décide aléatoirement. En principe dans la recherche clinique, pour éviter de biaiser les résultats, on procède en outre en double-aveugle : ni les médecins ni les sujets de l'expérimentation ne sont au courant du traitement reçu. A l'exception de cette dernière précaution, les expérimentations pédagogiques procèdent de la même façon : dans un contexte donné, parmi l'ensemble des élèves

en échec à la fin de l'année scolaire, certains, tirés au hasard, sont promus, d'autres redoublent. On compare ensuite les résultats et les progrès des deux groupes d'élèves.

En pratique, ces expérimentations sont extrêmement rares car compliquées à mettre en œuvre. Ces recherches soulèvent en outre des préoccupations éthiques puisqu'elles risquent de nuire aux intérêts des participants sachant que les deux traitements proposés – redoublement *versus* promotion automatique – sont supposés inégalement efficaces. Dans sa recension des travaux existants, Jackson répertorie tout de même trois recherches expérimentales sur les effets du redoublement toutes très datées (1929 ; 1936 ; 1941). De l'examen de ces trois études il ressort que deux d'entre elles ne montrent aucune différence entre les élèves promus et ceux qui redoublent, une cependant tend en faveur de la promotion automatique mais les chercheurs ne signalent pas si les différences observées sont statistiquement significatives. Les résultats des études expérimentales apparaissent donc peu concluants. « Bien que de conception supérieure, estime Jackson, ces études ne sont pas adéquates pour faire des généralisations solides sur les effets du redoublement sur les résultats scolaires des élèves. » Il en tire néanmoins l'idée selon laquelle « le redoublement n'est pas plus productif que la promotion automatique » (p. 627).

Etant donné la difficulté de mettre en place un vrai dispositif expérimental, la plupart des recherches utilisent un troisième dispositif, par appariement (ou *matching*) : on compare alors les performances d'élèves que l'on a fait redoubler avec celles d'élèves promus qui, à défaut d'être choisis aléatoirement, présentent un certain nombre de caractéristiques identiques (niveau scolaire, sexe, âge, QI, notes académiques, résultats à des tests de réussite). Sur base de ces études le redoublement n'apparaît pas plus efficace que la promotion automatique pour aider les élèves en grandes difficultés scolaires. Ce serait même plutôt l'inverse. Mais la fiabilité des comparaisons est incertaine. D'une étude à l'autre, ce ne sont pas toujours les mêmes ni le même nombre de caractéristiques qui sont utilisées par les chercheurs pour apparier les élèves comparés. En outre, les élèves peuvent différer sur bien d'autres points. Un problème dans ce type d'étude est donc l'impossibilité de

contrôler tous les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans les différences constatées entre élèves doubleurs et élèves promus. Ainsi, des élèves ayant de faibles performances aux tests peuvent être promus parce qu'ils se comportent bien en classe et font montre de bonne volonté dans leur travail scolaire, ou parce que bien qu'étant toujours en échec ils progressent dans leur maîtrise de la matière, autant de qualités qui sont appréciées par les enseignants et qui peuvent faire pencher la balance en fin d'année.

Le problème de ces recherches tient aussi au fait qu'elles sont susceptibles de comparer des élèves qui ne sont pas scolarisés dans les mêmes classes, ni dans les mêmes établissements et zones scolaires. « Certains chercheurs, note Jackson, suggèrent que la raison pour laquelle certains élèves à caractéristiques similaires redoublent ou sont promus a moins à voir avec l'étendue de leurs difficultés scolaires en tant qu'élève, qu'avec les critères de promotion qui varient selon les enseignants, les écoles et les districts scolaires. » Certains y voient l'occasion de s'assurer qu'on peut trouver des élèves de niveaux identiques recevant des traitements différents : l'un fréquentant une école élitiste sera amené à redoubler tandis que l'autre, objectivement tout aussi faible, pourra être promu dans un établissement qui place la barre moins haut (Smith et Shepard, 1988). Si la variation des taux de redoublement entre écoles permet ici d'éviter que les élèves faibles mais promus ne diffèrent trop de ceux qui ont redoublé (biais fréquent de ces recherches par appariement), il n'empêche que ces deux élèves auront été scolarisés dans des environnements extrêmement différents, de sorte qu'il sera impossible d'attribuer leur progression au fait qu'ils ont été promus plutôt que maintenus.

Au total, les recherches procédant par appariement sont loin d'être la panacée : elles ne permettent ni d'assurer que les comparaisons sont faites entre des élèves présentant des difficultés similaires ni que les chercheurs qui entreprennent ce type d'études mesurent uniquement l'effet du redoublement plutôt qu'un effet de contexte.

Jackson en est conscient. Il est très critique envers ce dispositif méthodologique et reconnaît même que « la meilleure conclusion qui peut être tirée des études examinées est la nécessité d'une recherche approfondie et d'une qualité beaucoup plus

élevée que celle menée dans le passé. » Pourtant, plutôt que de conclure qu'on ne peut rien conclure sur base des recherches existantes à propos des effets respectifs du redoublement et de la promotion automatique, il décide de s'appuyer sur ces études par appariement, manifestement désireux de proposer des recommandations pour l'action.

### L'héritage de Jackson

L'invitation lancée par Jackson au développement de recherches expérimentales est restée sans réponse. En revanche, après lui et pendant longtemps, les chercheurs vont s'appuyer sur les recherches par appariement pour comparer les effets du redoublement et ceux de la promotion automatique. Ce n'est que récemment que des évolutions méthodologiques significatives ont eu lieu (nous y reviendrons). Un autre legs de Jackson est l'idée, très discutée, selon laquelle si les recherches ne montrent pas de supériorité du redoublement sur la promotion automatique, il s'ensuit qu'il faudrait nécessairement privilégier cette dernière, la charge de la preuve devant revenir à ceux qui soutiennent le redoublement. Le même constat pourrait pourtant conduire à mettre au même niveau les deux options en attendant des résultats vraiment probants. Mais les détracteurs du redoublement justifient aussi sa suppression au motif qu'il coûte cher et qu'il a des effets psychologiques négatifs sur les élèves.

### 1.2. Les méta-analyses

Après Jackson, les recherches qui comptent, c'est-à-dire qui seront prises en compte par les revues de la littérature ultérieures réalisées par Holmes et Matthews (1984), Holmes (1990) ou plus récemment par Jimerson (2001) sont celles procédant par appariement ou par une autre méthode à condition que celle-ci permette de maximiser la comparaison entre groupes (comme la régression qui permet l'intégration de variables de contrôle dans les modèles statistiques). Ces synthèses se cantonnent en effet à ce design de recherche présenté comme le meilleur pour étudier les effets du redoublement en l'absence d'études expérimentales.

Une seconde évolution notable entre ces revues de la littérature et celle de Jackson est que ces auteurs ont réalisé des méta-analyses, c'est-à-dire des synthèses visant à quantifier l'importance de l'effet du traitement étudié. La méthode permet ainsi de résumer des dizaines d'études<sup>2</sup> par une

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

taille d'effet allant dans un sens. En additionnant les résultats de l'ensemble des études et en constatant qu'en moyenne la balance penchait en défaveur du redoublement, ces trois méta-analyses ont eu tendance à plaider en faveur de sa suppression.

Cette capacité à indiquer au moyen d'un nombre unique la direction vers laquelle tend la moyenne des résultats est une force des méta-analyses mais aussi une de leurs faiblesses car cette façon de faire renvoie au final une image inexacte de l'état du débat scientifique. Comme Alexander, Entwisle et Dauber (2002) l'ont souligné les méta-analyses réalisées par les auteurs mentionnés ont eu tendance à donner l'impression fautive qu'un consensus se dégagait dans la littérature pour la promotion automatique. En outre, dans les méta-analyses, les résultats minoritaires passent au second plan. Les auteurs n'ayant guère prêté d'attention aux recherches qui montrent des effets positifs du redoublement. Par ailleurs, en se focalisant seulement sur le sens des effets significatifs, ils n'ont pas souligné avec suffisamment de force que ce qui ressort en majorité des recherches menées c'est qu'il est souvent impossible de distinguer entre le redoublement et la promotion automatique le traitement le plus efficace. Mais ces résultats sont alors mis au crédit de cette dernière en vertu du fait que l'on considère que c'est au redoublement de prouver sa supériorité.

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

Les méthodes d'appariement, on l'a vu, n'offrent aucune garantie que les groupes comparés ne diffèrent pas sur des points cruciaux non pris en compte dans l'analyse ni que l'effet mesuré soit uniquement attribuable à l'expérience du redoublement. Afin d'essayer de trouver une solution à ces problèmes, certains chercheurs, des économistes de l'éducation notamment, ont développé ces quinze dernières années des méthodes plus sophistiquées dites de « discontinuité de (ou dans la) régression (*regression discontinuity*), recours aux variables dites instrumentales et, enfin, méthodes d'économétrie dite structurelle » (Gary-Bobo et Robin, 2014, p. 6-7) pour contrôler les différences entre groupes et étudier plus précisément les effets nets du redoublement. Sans rentrer dans le détail des résultats de ces études, on

peut dire qu'elles remettent fortement en question le diagnostic et la précision des mesures fournies par les études antérieures procédant par appariement puisque les nouvelles recherches aboutissent généralement « à des estimations de valeur positive », quoique « de faible grandeur, de l'effet du redoublement » (avec des différences toutefois selon le niveau scolaire considéré, les effets étant plus importants dans les petites classes).

Gary-Bobo et Robin indiquent en outre « que les estimations naïves de ces effets, par moindres carrés ordinaires [c'est-à-dire avec les méthodes antérieures, contrôlant les variables exogènes dans des simples analyses de régression], donneraient un impact très nettement négatif de ce redoublement, avec les mêmes données ». Les anciennes méthodes apparaissent donc rétrospectivement fortement biaisées en faveur des élèves promus, confirmant ainsi les craintes qui étaient formulées de longue date à leur rencontre et dont on trouvait déjà mention chez Jackson.

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

Avec raison car les synthèses récentes ne concluent pas toutes dans le même sens. Ainsi, Allen et al. (2009) dans une méta-analyse de 22 recherches nord-américaines menées entre 1990 et 2007, sélectionnées pour la qualité du contrôle des variables inobservables, trouvent un effet à court terme du redoublement positif (avec une taille d'effet moyenne de 0,04 sigma) mais non

significatif. Bref, 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.

Si Gary-Bobo et Robin restent défavorables au redoublement c'est surtout qu'ils se préoccupent des effets de long terme qu'il induit ainsi que de ses effets psychologiques et économiques. Ce sont là des questions importantes et légitimes. Cela dit, leurs arguments sur ce plan sont discutables car là encore la recherche reste non concluante. Les effets de court terme du redoublement sont déjà délicats à mettre en évidence, mesurer l'effet propre du redoublement après plusieurs années l'est encore davantage. A propos des recherches établissant une association statistique entre redoublement et décrochage scolaire, Crahay note : « il faut reconnaître que toutes ces études ne sont pas pleinement convaincantes. Certes, il est possible que, pour un enfant, le fait d'avoir redoublé une fois ou davantage soit la cause directe du décrochage scolaire, mais rien n'empêche de soutenir une hypothèse rivale : le redoublement n'est peut-être que l'indice le plus manifeste d'une inadaptation scolaire plus générale, dont l'abandon est l'aboutissement. En ce sens, le redoublement n'agirait nullement en tant que cause, mais traduirait simplement la faiblesse scolaire de l'élève qui, elle, serait la raison du décrochage » (Crahay, 2003, p. 202).

Même les recherches méthodologiquement les plus solides, à l'instar de celle menée par Roderick (1994)<sup>3</sup>, ne permettent pas de conclure avec certitude à une relation causale. Le même problème se rencontre avec les études qui s'intéressent aux conséquences psychologiques d'un redoublement. Celles-ci étudient typiquement les redoublants après que le redoublement ait eu lieu, elles prennent rarement la peine d'étudier le rapport à soi et à l'école avant, pendant et après le redoublement. Il est donc impossible de savoir si c'est à cause du redoublement que les élèves concernés manquent de motivation et n'aiment pas l'école ou bien s'ils étaient déjà démotivés et n'aimaient déjà pas l'école avant de doubler (Karweit, 1999).

L'argument massue que Gary-Bobo et Robin invo-

quent pour continuer à se prononcer contre le redoublement au nom de la Science concerne ses présumés effets négatifs lors de l'entrée sur le marché du travail : « Le juge ultime de l'efficacité du système scolaire, c'est quand même le marché du travail », disent-ils. Or, selon eux, « les étudiants retardataires portent un stigmate qui est la cause d'une difficulté significativement plus grande à se 'caser'. » Celle-ci tiendrait notamment au fait que les recruteurs y verraient un signal de moindre performance des candidats. Quoi qu'il en soit, il nous semble difficile de s'appuyer là-dessus pour justifier de la suppression systématique du redoublement : si les recruteurs s'appuient sur ce critère pour différencier les postulants à leurs offres d'emplois, le faire disparaître les conduirait juste à utiliser un autre signal qui pourrait bien être basé sur des critères (encore) plus injustes (critères sociaux par ex.). Le débat sur l'efficacité du redoublement doit rester pédagogique. Sinon, on peut tout aussi bien plaider pour son maintien au motif que le redoublement remplit des fonctions latentes pour les enseignants et les établissements (Draelants, 2009).

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

## ■ Conclusions

Si les recherches récentes suggèrent désormais, contrairement à ce que l'on a longtemps cru, que le redoublement n'est pas forcément inefficace et

(3) Roderick montre, via une régression que, sous contrôle du niveau de l'élève après le redoublement, les redoublants quittent l'école plus tôt que les non redoublants de niveaux équivalents.

qu'il semble même plus efficace que le passage obligatoire de classe, à court terme au moins, cela n'implique évidemment pas que le redoublement soit le mode de remédiation le plus efficace d'un point de vue pédagogique ni le plus économe. L'argent que coûte le redoublement pourrait sans doute être mieux utilisé. De nombreux systèmes éducatifs fonctionnent sans recourir au redoublement et parviennent à obtenir des performances identiques voire supérieures à celles des pays qui pratiquent le redoublement. Sur cette question des alternatives au redoublement, on pourra se référer à l'intéressant rapport réalisé par le CNESEO (Mons, 2014).

A ce stade des connaissances, il nous semble important de sortir de tout débat binaire et de rejeter l'opposition stérile entre redoublement et promotion automatique implicitement entretenue par les recherches menées sur ces questions. Les chercheurs ayant pointé l'absence d'efficacité voire les effets négatifs du redoublement ne sont pas forcément des partisans de la promotion automatique, ils savent au contraire qu'elle ne solutionne rien à elle seule. Cependant, en pratique, force est de constater que c'est l'alternative qui a été privilégiée par les politiques éducatives entreprises.

Le cas belge francophone est sur ce plan éloquent puisque la lutte contre le redoublement a surtout été saisie par les responsables politiques comme une occasion de faire des économies, avant qu'ils ne reviennent en arrière quelques années plus tard sous la pression du terrain et à l'occasion d'un changement de majorité politique, supprimant alors la promotion automatique instaurée au profit d'un dispositif hybride d'« année complémentaire » (voir Draelants, 2009).

Bref, des politiques qui prôneraient toujours le recours au redoublement ou inversement qui l'interdiraient systématiquement et imposeraient en lieu et place le passage de classe semblent aussi absurdes l'une que l'autre. Nous rejoignons Jimerson lorsqu'il estime qu'« une discussion plus constructive mettrait l'accent sur des stratégies éducatives spécifiques pour faciliter l'éducation des enfants à risque d'échec scolaire » (2014, p. 54).

A nos yeux, ni le redoublement ni la promotion automatique ne sont donc, dans l'absolu, des solutions optimales au vrai problème de l'échec scolaire. Cependant, on ne peut exclure que le redoublement et la promotion automatique ne soient dans certaines situations des modes d'action pertinents

et que cela n'aurait jamais de sens d'y recourir. Ce qui va être mis en place pour aider l'élève concrètement l'année qui suit son échec paraît ici décisif. Tout dépend vraisemblablement de la façon dont on double et dont on est promu. C'était déjà le constat auquel parvenaient certains auteurs il y a plus de quarante ans (Reiter, 1973).

La synthèse de la littérature récente réalisée par Gary-Bobo et Robin (2014) apporte des éléments en ce sens en ce qu'elle montre que tous les redoublements ne se valent pas (par exemple, il semble que le redoublement au collège est d'autant plus utile qu'il intervient de manière précoce). Cependant, les connaissances à ce propos sont encore trop parcelaires. L'effort de recherche devrait donc être poursuivi pour préciser les conditions et les situations dans lesquelles un redoublement s'avère plus profitable pour l'enfant qu'une promotion et celles dans lesquelles l'inverse est préférable.

Il importe également de tenir compte du fait que derrière le mot « redoublement » se cachent des réalités différentes, des usages, des sens variés qu'on ne connaît pas encore bien. Là encore, des recherches, de nature sociologique et qualitative, seraient nécessaires pour comprendre comment il s'emploie sur le terrain et pour faire avancer un peu plus un débat méthodologique qui semble à certains moments montrer ses limites.

Autrement dit, il s'agit plus largement de contextualiser et d'historiciser davantage la question du redoublement. Tout sociologue sait que les mêmes faits changent de signification avec les contextes mais aussi avec les époques. Cette réalité est largement ignorée dans la littérature qui substantialise ainsi le redoublement. Concernant l'historicité du phénomène, rappelons par exemple que durant la période antérieure à la massification scolaire, les élèves qui en fin d'année ne satisfaisaient pas aux attentes de l'institution pouvaient soit réessayer (c'est-à-dire recommencer l'année) soit abandonner (quitter l'école). La demande de redoubler devait venir d'eux. C'était un choix qui manifestait une ferme volonté de réussir.

Avec la prolongation de l'obligation scolaire (l'âge légal étant porté jusque 16 ans, voire 18 ans), le sens du redoublement s'en est trouvé complètement modifié. Les enseignants se retrouvèrent confrontés à la difficulté d'avoir à travailler avec tous les élèves, y compris ceux en échec qui devinrent donc des redoubleurs (involontaires) plutôt que des

décrocheurs précoces (Reiter, 1973).

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

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

Au total, bien que la littérature sur le redoublement

soit plutôt pléthorique, nous considérons au terme de cette analyse que, contrairement à l'idée reçue, la recherche a encore beaucoup de progrès à faire. En attendant, il nous semble important d'arrêter de prétendre que la Science détient la vérité sur le sujet et qu'elle plaide de manière unanime pour le passage obligatoire plutôt que pour le redoublement. Nous l'avons vu, dans l'état actuel des connaissances, la recherche ne permet pas de les départager de manière incontestable.

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

## BIBLIOGRAPHIE

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

Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-analytic, Multi-level Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480-499.

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

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

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

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

Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects. A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). London: Falmer Press.

Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of non-promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54, 225-236.

Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of educational research*, 45(4), 613-635.

Jimerson, S. R. (2001a). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School psychology review*, 30(3), 420.

Jimerson, S. R. (2001b). A synthesis of grade retention research: Looking backward and moving forward. *The California School Psychologist*, 6(1), 47-59.

Karweit, N. L. (1999). *Grade Retention: Prevalence, Timing, and Effects*. Report No. 33. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Baltimore.

Mons, N. (Dir.) (2014). *Conférence de consensus : Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?* Rapport du CNESEO.

Reiter, R. G. (1973). The promotion/retention dilemma: What research tells us. *Philadelphia: Office of Research and Evaluation, Philadelphia School District*, 6.

Roderick, M. (1994). Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.

Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307-333.