

Service d'analyse des Systèmes et des  
Pratiques d'enseignement (aSPe)  
Université de Liège

Les Cahiers des Sciences de l'Éducation

N° 38

## **Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire**

*Benoît Galand,*  
Université catholique de Louvain

*Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet, Christian Monseur*  
Université de Liège

2019



## Sommaire

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>1. L'ÉCLAIRAGE DES ENQUÊTES INTERNATIONALES SUR LA QUESTION DU REDOUBLEMENT</b> .....	<b>2</b>
<b>2. ÉVALUER LES EFFETS DU REDOUBLEMENT AU NIVEAU INDIVIDUEL, UN DÉFI MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>6</b>
<b>3. LES EFFETS DU REDOUBLEMENT SUR LE FONCTIONNEMENT PSYCHOSOCIAL DES ÉLÈVES</b> .....	<b>9</b>
<b>4. LES EFFETS DU REDOUBLEMENT SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE</b> .....	<b>11</b>
<b>5. LES EFFETS DU REDOUBLEMENT SUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES</b> .....	<b>13</b>
5.1. <i>Résultats des méta-analyses américaines</i> .....	<i>13</i>
5.2. <i>Résultats des études européennes récentes</i> .....	<i>16</i>
<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>19</b>
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	<b>23</b>



## Résumé

Ce texte présente différents types de recherches menées sur les effets du redoublement. Il synthétise d'abord les apports des enquêtes internationales concernant les effets du redoublement. Il passe ensuite en revue les résultats des études récentes, principalement européennes, concernant les effets du redoublement sur (a) le fonctionnement psychosocial des élèves, (b) le décrochage scolaire et (c) les apprentissages cognitifs. La plupart de ces études sont de bonne qualité méthodologique et observent soit une absence de bénéfice du redoublement, soit des effets négatifs. L'année redoublée semble bien une année inutile. En conclusion, les implications pratiques des résultats passés en revue sont discutées, notamment la nécessité de promouvoir d'autres façons d'aider les élèves en difficulté.

## Introduction

Le redoublement est un phénomène de masse dans le système éducatif belge francophone. D'après les derniers indicateurs de l'enseignement (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018), plus de 60 % des élèves en 5<sup>e</sup> secondaire ont doublé au moins une fois (dont plus de la moitié au moins deux fois). Avoir une idée claire des risques et bénéfices associés à cette pratique pédagogique est donc un enjeu éducatif et politique majeur. Dans un récent cahier de recherche du GIRSEF, Hugues Draelants (2018) réinterroge l'efficacité de la promotion automatique comparée au redoublement. Il nous a semblé intéressant de compléter le point de vue développé par cet auteur par d'autres volets des recherches sur le redoublement. Le présent cahier passe en revue les apports des enquêtes internationales concernant les effets du redoublement. Il présente ensuite brièvement le défi que constitue l'évaluation des effets du redoublement au niveau individuel, avant de

synthétiser les résultats récents observés concernant le fonctionnement psychosocial des élèves, le décrochage scolaire et les apprentissages cognitifs<sup>1</sup>. En conclusion, nous revenons brièvement sur la position exprimée par Draelants et discutons des implications des résultats passés en revue.

## 1. L'éclairage des enquêtes internationales sur la question du redoublement

Que se passe-t-il dans les pays qui privilégient la promotion automatique ou au contraire qui recourent massivement au redoublement ? Les enquêtes internationales menées à l'initiative de l'OCDE (PISA) et de l'IEA<sup>2</sup> (PIRLS et TIMSS) constituent une source précieuse pour étudier le lien entre certains mécanismes structurels comme le redoublement, l'efficacité des systèmes éducatifs, leur équité et les phénomènes de ségrégation.

En interrogeant les données internationales, on se positionne non plus au niveau des individus (élèves) ou des pratiques enseignantes, mais véritablement au niveau du système et des politiques éducatives qui, prises globalement, infléchissent les parcours scolaires et professionnels des élèves. L'avantage des enquêtes internationales est qu'elles sont menées en milieu

---

<sup>1</sup> Pour rendre justice à l'important travail d'actualisation des résultats sur le redoublement mené par Marcel Crahay (à paraître), il convient de préciser que les résultats présentés ici concernant l'apport des études internationales et la mesure des effets du redoublement sur les apprentissages scolaires constituent des synthèses de chapitres rédigés par Lafontaine, Baye et Monseur (à paraître) et Baye, Dachet et Crahay (à paraître) dans le cadre de la réédition de Crahay, M. et Marcoux, G. (Éds.). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*

<sup>2</sup> IEA est l'acronyme désignant l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) (voir <http://www.iea.nl>). Dès la fin des années 1960, bien avant l'OCDE, l'IEA a conduit des enquêtes comparatives auxquelles la France et la Belgique francophone ont régulièrement pris part. Parmi les enquêtes les plus connues, on peut citer PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) et TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (<https://timssandpirls.bc.edu/>).

naturel et portent sur des contextes diversifiés. Dans ces enquêtes, il sera en revanche difficile d'isoler l'effet du redoublement d'autres modalités de gestion des parcours d'élèves auxquelles il est fréquemment associé telles que l'orientation vers des filières distinctes avant l'âge de 16 ans (Lafontaine, 2017 ; Mons, 2007). C'est pourquoi l'approche quasi-expérimentale (qui sera développée plus loin) et l'approche comparative (développée ici) sont complémentaires pour appréhender le phénomène dans toute sa complexité.

Le regard porté par les enquêtes internationales sur les effets du redoublement permet de relativiser le phénomène en montrant que celui-ci est loin d'être une pratique universelle. En 2015, le taux d'élèves en retard à 15 ans ne dépasse pas 10 % dans 19 des 34 systèmes éducatifs de l'OCDE. Ce sont donc les systèmes éducatifs où les taux de retard excèdent 20 % qui constituent une exception, et non l'inverse : ils ne sont que huit au sein de l'OCDE et la FW-B compte de loin le taux d'élèves de 15 ans en retard le plus important (46 % en 2015). Derrière la FW-B, les pays les plus proches en termes de taux de retard sont l'Espagne (31 %), le Portugal (31%), le Luxembourg (31%) et la Communauté germanophone (30%). En Flandre, le retard est de 24 %, soit deux fois moins qu'en FW-B, et en France de 22 %. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le retard à 15 ans est de 12 %.

Quels enseignements peut-on dégager des enquêtes internationales en matière de redoublement ? Tout récemment, nous nous sommes penchés sur la question en utilisant les bases de données des différents cycles de l'étude PISA (OCDE) et de l'enquête PIRLS de l'IEA (Lafontaine, Baye & Monseur, à paraître). Depuis l'an 2000, l'enquête PISA évalue tous les trois ans les performances des élèves de 15 ans dans trois domaines (lecture, mathématiques et sciences) dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Depuis 2001, l'enquête PIRLS évalue tous les cinq ans les performances en lecture d'élèves dans leur 4<sup>e</sup> année de scolarité (environ 10 ans). Seuls les pays de l'OCDE ou de l'UE ont été retenus pour ces analyses (de 17 à 28 pays selon les cycles).

Des indicateurs d'efficacité, de dispersion, d'inégalités sociales, de ségrégation scolaire et sociale ont été mis en relation avec les taux de retard respectifs des différents systèmes éducatifs. En portant une attention particulière à la concordance des résultats entre les deux enquêtes, et à l'intérieur des enquêtes, à la cohérence d'un cycle à l'autre et d'un domaine à l'autre, nous avons pu dégager un ensemble de lignes de force.

C'est sans conteste dans le domaine des inégalités sociales que les résultats sont les plus nets et les plus concordants. **Dans les systèmes qui pratiquent davantage le redoublement, tant au primaire que dans le secondaire, les inégalités liées à l'origine socioculturelle de l'élève sont plus marquées.** En d'autres termes, le déterminisme social y est plus pesant. Il y est plus difficile de sortir de sa condition en empruntant l'ascenseur social. En outre, des analyses plus fouillées menées sur les données PISA mettent le doigt sur un mécanisme qui explique comment le redoublement amplifie les inégalités sociales : des élèves qui ont la même performance dans PISA n'ont pas les mêmes risques d'avoir connu le redoublement selon leur origine sociale ; ces risques sont accrus pour un élève défavorisé. Il y a donc bien injustice, le redoublement amplifie les écarts de performances en fonction de l'origine sociale.

Les indicateurs en matière de ségrégation scolaire sont aussi cohérents dans leur ensemble. Aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, **le niveau de performances d'une école à l'autre varie nettement plus quand les taux de retard sont plus élevés.** Si le redoublement ne crée pas les différences entre écoles, il participe d'une logique de séparation ou de tri qui est à l'origine des différences entre écoles. D'un autre côté, les différences de performances entre élèves à l'intérieur des écoles, autrement dit **l'hétérogénéité des élèves, est assez nettement moindre quand les taux de retard sont plus élevés.** Un recours plus fréquent au redoublement s'accompagne ainsi d'une exacerbation des différences entre écoles et d'une homogénéisation des élèves à l'intérieur

**des écoles.** Ce résultat n'a rien de surprenant : c'est précisément une logique fondée sur des conceptions éducatives consistant à penser que l'enseignement sera plus efficace si les élèves sont plus semblables, ou si les classes sont plus homogènes, qui justifie le recours au redoublement et aux autres mécanismes de tri et de sélection des élèves comme les filières précoces dans le secondaire.

Qu'en est-il sur le plan de l'efficacité ? Sur ce plan, les résultats sont un peu moins concordants. Alors que dans PISA, les performances ont tendance à être légèrement moins élevées quand les taux de retard sont plus importants dans tous les domaines et tous les cycles, les résultats dans PIRLS varient selon les cycles : dans deux des cycles, la tendance est la même que dans PISA, et même plus marquée dans PIRLS 2016 que dans PISA ; dans les deux autres cycles, c'est l'inverse. La tendance majoritaire (quatre cycles PISA et deux cycles PIRLS sur quatre) est un lien négatif assez faible entre les taux de retard et les performances moyennes des systèmes éducatifs. Le recours plus fréquent au redoublement est somme toute assez peu lié aux performances des systèmes éducatifs, bien moins qu'on pourrait le croire. **Dans PISA, les systèmes où le redoublement est rare ont des performances un peu meilleures ; dans PIRLS, cela dépend des cycles.** Ce qui est par contre certain, c'est que des taux de retard élevés ne « dopent » pas les performances des élèves.

Sur la base de ces analyses, à l'intention des décideurs en charge des politiques éducatives et en usant de toute la prudence nécessaire, il est possible d'affirmer qu'en optant pour une politique visant à réduire les taux de redoublement, les inégalités scolaires liées à l'origine sociale et la ségrégation scolaire et sociale pourraient diminuer pour autant que ces réductions s'accompagnent d'un véritable changement de logique ou de politique dans la gestion des difficultés d'apprentissage et pas d'une réduction mécanique des taux de redoublement. Ce faisant, un système éducatif encourt-il un risque de voir ses performances diminuer, comme on l'entend souvent affirmer par ceux

qui agitent le spectre de la baisse de niveau ? La réponse est clairement non. Les exemples sont nombreux de systèmes éducatifs où le redoublement est rare et qui atteignent un excellent niveau de performances dans PIRLS et PISA, sans doute parce que, du fait que le redoublement ne fait pas partie des dispositifs de gestion des difficultés d'apprentissage, d'autres dispositifs à l'efficacité pédagogique éprouvée assurent la différenciation pédagogique nécessaire. Par ailleurs, les pays où le redoublement a diminué de façon sensible depuis 2000 – notamment la France (moins 16 %) et le Luxembourg (moins 9 %) n'ont enregistré aucun effondrement du niveau, ni même aucun changement significatif à la hausse ou à la baisse entre les cycles successifs : dans ces deux cas, il est possible que cette réduction des retards scolaires ne se soit pas accompagnée d'un véritable changement de pratiques ou de logique de gestion des difficultés d'apprentissage.

## 2. Évaluer les effets du redoublement au niveau individuel, un défi méthodologique

Si l'on quitte le domaine des comparaisons internationales et que l'on s'intéresse aux effets du redoublement sur les élèves de manière individuelle, les chercheurs estiment qu'il est insuffisant de suivre simplement l'évolution des résultats scolaires des élèves qui redoublent. Ces élèves vont répéter le même cursus scolaire qu'ils ont déjà parcouru une fois et bénéficier d'un effet de maturation, on peut donc s'attendre à ce qu'ils progressent sans que cela soit un argument en faveur de l'efficacité du redoublement lui-même. **La question que se posent les chercheurs est de savoir si des élèves en difficulté comparables aux élèves redoublants réussissent tout aussi bien, voire mieux, sans redoublement**, de manière à identifier la contribution propre du redoublement (traitement) par rapport à son absence (pas de traitement). Par conséquent, si ces chercheurs s'intéressent à la promotion automatique, ce n'est pas parce qu'ils croient aux vertus de celle-ci, mais pour des raisons

méthodologiques, parce qu'ils cherchent un point de référence auquel comparer les effets du redoublement.

Le redoublement peut être considéré comme une mesure d'aide aux élèves en difficulté. En comparaison à d'autres dispositifs de soutien, il s'agit d'une mesure assez drastique dans sa durée (un an), dans ses coûts financiers pour les systèmes éducatifs<sup>3</sup>, ainsi que dans son impact sur le parcours d'un élève, puisqu'il sera irrémédiablement séparé de ses condisciples du moment. Proposer une mesure telle que le redoublement paraît donc avoir une telle portée qu'il est d'autant plus important de s'assurer qu'elle produit des bénéfices pour les élèves, et qu'elle ne produit pas d'effets indésirables à moyen ou long terme, tant au niveau cognitif que sur le plan affectif et motivationnel, ou pour la suite de la scolarité, tel qu'un abandon précoce par exemple. Notons d'ailleurs que la décision de redoublement est tellement « définitive » qu'il paraît éthiquement inconcevable de réaliser des études expérimentales où l'on assignerait aléatoirement certains des élèves faibles à un groupe « redoublement » et d'autres à un groupe « promotion ». Ces raisons éthiques expliquent que l'on se prive de la manière la plus convaincante d'un point de vue scientifique d'évaluer les effets du redoublement.<sup>4</sup> Les trois seules études de ce type disponibles datent d'avant 1945 et ont été réalisées aux États-Unis. Elles aboutissent à une absence de différence significative entre élèves promus et élèves doublants sur les tests de connaissances utilisés (Jackson, 1975).

À défaut d'études expérimentales, les chercheurs suivent des cohortes d'élèves sur plusieurs années (étude longitudinale) et recourent à deux types de comparaisons ayant chacune leurs limites : une comparaison entre élèves

---

<sup>3</sup> Le coût du redoublement en FW-B équivaut à 11-12 % du budget de l'enseignement obligatoire.

<sup>4</sup> Il est assez piquant de constater que certains systèmes éducatifs recourent massivement à une mesure que l'on n'oserait pas proposer à petite échelle dans le cadre d'un plan de recherche expérimental.

doublants et élèves promus au même âge (comparaison à âge constant), le problème étant que ces élèves sont alors à des étapes différentes de leur parcours scolaire ; ou une comparaison entre élèves doublants et élèves promus lors de la même étape de leur parcours scolaire (comparaison à degré scolaire constant), la difficulté étant alors que les élèves doublants peuvent avoir jusqu'à un an de plus que les élèves promus. Bref, la grande difficulté dans ces études quasi-expérimentales est de s'assurer de l'équivalence initiale des deux groupes d'élèves afin de ne pas attribuer à tort un effet (positif ou négatif) au redoublement<sup>5</sup>.

La méthode actuellement reconnue comme la plus valide pour résoudre cette difficulté porte le nom d'appariement par score de propension (*propensity score matching*). Cette technique consiste à estimer le risque que des élèves aient de redoubler en se basant sur le maximum de caractéristiques (souvent plusieurs dizaines) de ces élèves, puis d'apparier les élèves effectivement promus ou redoublants à partir de leur niveau de risque calculé *a priori*. On peut ainsi comparer l'évolution d'élèves qui avaient la même probabilité (propension) de redoubler, mais dont certains ont été en fait promus et d'autres non. Même si cela n'exclut pas totalement le risque d'un biais de sélection, cela conduit de fait à comparer des groupes d'élèves beaucoup plus semblables que dans nombre d'études plus anciennes. La plupart des études récentes recourent à cette méthode et combinent en outre comparaison à âge constant et comparaison à degré scolaire constant, ce qui permet de compenser les faiblesses de chaque type de comparaison. Passons maintenant en revue les résultats de ces études concernant les effets du redoublement sur le fonctionnement psychosocial, le risque de décrochage et les acquis cognitifs des élèves. Pour chacune de ces problématiques, nous

---

<sup>5</sup> Cette difficulté est quasi insoluble dans des études qui ne sont pas longitudinales et qui comparent simplement des élèves doublants et non-doublants à un moment donné de leur scolarité (Demagnet & Van Houtte, 2013 ; García-Pérez, Hidalgo-Hidalgo & Robles-Zurita, 2014 ; Martin, 2011). C'est pourquoi nous ne ferons pas état ici des résultats de telles études.

commençons par rappeler les résultats des méta-analyses disponibles avant de présenter les recherches plus récentes sur le sujet que nous avons pu identifier en donnant priorité au contexte européen.

### **3. Les effets du redoublement sur le fonctionnement psychosocial des élèves**

Dans sa revue de 16 études portant sur les effets psychosociaux du redoublement, Jimerson (2001) note que 86 % des analyses aboutissent à une absence de différence significative entre élèves doublants et promus. Qu'en est-il des études plus récentes et plus solides sur le plan méthodologique ?

Goos, Van Damme, Onghena, Petry et de Bilde (2013) ont analysé l'évolution d'un vaste échantillon d'élèves flamands suivis de leur 1<sup>re</sup> primaire à leur entrée en secondaire. Ils ne constatent aucun effet positif du redoublement en 1<sup>re</sup> primaire du point de vue psychosocial. Au contraire, les élèves bénéficient d'un meilleur fonctionnement psychosocial durant plusieurs années de scolarité primaire s'ils sont promus plutôt que s'ils redoublent. Ces effets négatifs sont similaires à ceux observés au Québec par Pagani *et al.* (2001) pour le redoublement durant la scolarité primaire sur l'anxiété, l'inattention et les comportements perturbateurs. En Suisse, Bonvin, Bless et Schuepbach (2008) ne trouvent en revanche aucun effet significatif du redoublement en 2<sup>e</sup> primaire sur le plan social et émotionnel deux ans plus tard (mesure auto-rapportée et évaluation par enseignant). En Belgique francophone, une étude observe que le redoublement en 1<sup>re</sup> secondaire a un effet négatif à court terme sur l'estime de soi, la motivation scolaire et les relations entre les élèves et leurs parents (Mathys, Véronneau & Lecocq, 2017). De plus, on observe chez les élèves promus une diminution des comportements déviants, agressifs et de repli social, diminution qui ne s'observe pas chez les élèves doublants. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'une étude américaine indiquant que

les élèves ayant doublé en primaire étaient plus agressifs en secondaire que les élèves promus (Jimerson & Ferguson, 2007).

Les résultats de Mathys et collègues sont également cohérents avec ceux d'une étude portugaise indiquant un effet négatif du redoublement en primaire sur le concept de soi scolaire, l'importance accordée aux compétences scolaires et la motivation chez les élèves de fin du primaire ou de début du secondaire (Peixoto, Monteiro, Mata, Sanches, Pipa & Almeida, 2016). Au Luxembourg, Klapproth, Schaltz, Brunner, Keller, Fischbach, Ugen et Martin (2016) observent aussi un effet négatif du redoublement dans les deux premières années du secondaire sur le concept de soi en 3<sup>e</sup> secondaire. Néanmoins une étude flamande ne montre pas d'effet du redoublement en 1<sup>re</sup> primaire sur le concept de soi scolaire des élèves flamands jusqu'à leur 2<sup>e</sup> secondaire (Lamote, Pinxten, Van Den Noortgate & Van Damme, 2014). Et une étude américaine ne montre aucune différence globale de motivation en 3<sup>e</sup> secondaire selon que les élèves aient doublé ou non durant leur scolarité primaire (Cham, Hughes, West & Im, 2015).

En revanche, deux études réalisées sur de jeunes enfants rapportent des évolutions positives sur plusieurs années suite à un redoublement en maternelles. Vandecandelaere, Schmitt, Vanlaar, De Fraine et Van Damme (2016) notent un effet positif du redoublement à cette étape sur le jugement des enseignants concernant le bien-être, les relations avec les pairs, la concentration et les comportements sociaux des élèves. Une étude américaine obtient des résultats semblables sur l'intérêt pour la lecture et les difficultés émotionnelles (tristesse, anxiété, solitude) trois ans après un redoublement en maternelle, mais plus après cinq ans (Hong & Yu, 2008). Notons que dans les deux cas, il s'agit d'évaluations réalisées entièrement ou partiellement par les enseignants.

Globalement, les résultats ne sont pas totalement cohérents. Cependant, **en**

dehors de la maternelle, le redoublement a soit des effets négatifs soit pas d'effets sur le fonctionnement psychosocial. L'effet négatif le plus courant concerne une baisse du concept de soi scolaire dont on sait l'importance pour l'engagement et la persévérance des apprenants (Galand & Vanlede, 2004).

#### **4. Les effets du redoublement sur le décrochage scolaire**

Jimerson, Anderson et Whipple (2002) ont réalisé une revue systématique de la littérature dans le but de proposer une synthèse de la recherche en éducation sur le lien entre le redoublement et le décrochage. Après avoir analysé et regroupé les résultats de 17 études, la conclusion des auteurs est claire : le redoublement est un prédicteur puissant du décrochage scolaire. En effet, sur la base de toutes ces études, on peut estimer que les élèves ayant connu le redoublement sont de deux à onze fois plus susceptibles de décrocher durant l'enseignement secondaire que les élèves n'ayant pas connu le redoublement. Cette relation s'expliquerait en partie par les effets négatifs du redoublement sur la confiance en soi (voir résultats ci-dessus) et les relations avec les pairs (sentiment de rejet, association à des pairs déviants) (Galand & Hospel, 2015; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997). Alors que la réduction du décrochage scolaire est une priorité politique dans de nombreux pays occidentaux et un enjeu social majeur, on peut se demander ce que donnent les études plus récentes recourant à des techniques statistiques plus sophistiquées (comme l'appariement par score de propension).

Une étude américaine prenant en compte pas moins de 65 variables montre que le redoublement en primaire accroît le risque de décrochage scolaire précoce (avant 17 ans) (Hughes, Cao, West, Allee Smith & Cerda, 2017). Plus près de nous, une vaste étude réalisée en Flandre indique que le redoublement aussi bien en primaire qu'en secondaire augmente substantiellement le risque de décrochage (Lamote, Van Damme, Van Den

Noortgate, Speybroeck, Boonen & Bilde, 2012). De plus, les résultats de cette étude soulignent que le lien entre redoublement en secondaire et risque de décrochage est plus prononcé chez les élèves d'origine socioéconomique défavorisée que chez les élèves d'origine favorisée. Ces résultats ne signifient pas que le redoublement cause le décrochage, ils indiquent qu'à niveaux égaux de difficultés scolaires, socio-économiques, familiales et psychosociales, les élèves pour lesquels une décision de redoublement a été prise présentent plus tard dans leur parcours scolaire un risque accru d'abandonner l'école. Il est évidemment possible que certaines études aient négligé de prendre en compte tel ou tel facteur de risque du décrochage, mais la convergence des résultats à travers différentes études utilisant des mesures variées est forte. De plus, les résultats rapportés plus haut concernant le fonctionnement psychosocial permettent de formuler des hypothèses explicatives cohérentes.

Revenons un bref instant au niveau des comparaisons entre systèmes scolaires. Une étude récente a cherché à identifier les facteurs associés au taux de décrochage scolaire précoce dans les pays européens, sachant que ce taux est variable d'un pays à l'autre (De Witte, Nicaise, Lavrijssen, Van Landeghem, Lamote & Van Damme, 2013). Parmi l'ensemble des caractéristiques des régions et systèmes scolaires étudiés, le taux de redoublement est systématiquement associé au taux de décrochage dans toutes les analyses : plus il y a de redoublement, plus il y a de décrochage. En soi, cette corrélation au niveau des systèmes éducatifs n'implique pas qu'il y ait nécessairement une relation de cause à effet entre ces deux paramètres (une autre caractéristique non prise en compte du système pourrait par exemple expliquer à la fois le taux de redoublement et de décrochage). Mais elle montre que le recours régulier au redoublement n'est certainement pas une bonne manière de lutter contre le décrochage. Une étude américaine laisse penser que la manière dont la décision de redoublement est prise pourrait être importante. Suite à une réforme qui oblige à fonder le

redoublement sur les résultats des élèves à des tests standardisés et non plus sur les décisions des conseils de classe, les taux de redoublement et de décrochage ont baissé dans l'État étudié (Allensworth, 2005).

Tous les résultats convergent donc pour souligner que la décision de redoublement, à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire, accroît le risque de décrochage scolaire (Rumberger, 2011).

## **5. Les effets du redoublement sur les apprentissages scolaires**

Difficile de traiter ce point sans parler de quatre grandes méta-analyses « classiques » sur le redoublement. La méta-analyse est une technique permettant de synthétiser au sein d'une même analyse les résultats de nombreuses recherches et est reconnue par la majorité de la communauté scientifique comme un outil de référence pour évaluer l'efficacité d'un traitement (même si elle a bien entendu ses limites). En recherche, il n'est pas rare que les résultats varient d'une étude à l'autre, selon l'échantillon investigué, les mesures utilisées, les techniques statistiques employées, le contexte social et économique, etc. Il est donc important de s'assurer qu'un effet observé est répliqué de manière fiable dans d'autres études. La méta-analyse permet justement de combiner les résultats de nombreuses études pour dégager les tendances principales et étudier les sources de variations entre études.

### ***5.1. Résultats des méta-analyses américaines***

Les deux méta-analyses les plus anciennes (Holmes & Matthews, 1984 ; Holmes, 1990) avaient trouvé, à partir des résultats de 63 études sélectionnées dans un corpus plus large de centaines d'études, un effet négatif moyen à fort du redoublement sur les résultats en termes d'acquisition de

connaissances. Plus récemment, Jimerson (2001) a recensé 400 études menées entre 1990 et 1999 et en retient vingt. L'auteur conclut à un effet négatif modéré du redoublement sur les compétences académiques des élèves. La méta-analyse d'Allen, Chen, Wilson et Hugues (2009) se concentre sur la période 1990-2007. Les auteurs ont retenu 22 études sur les 199 évaluées. **Ils concluent à un effet moyen faiblement négatif du redoublement, sans variation selon le moment du cursus où intervient ce dernier.** Mais le cœur de leur démarche est d'examiner ce qui, dans la méthodologie des études, influence l'ampleur des effets, comme l'indique d'ailleurs leur titre (« *La qualité de la conception de la recherche modère les effets du redoublement sur les résultats scolaires : une analyse méta-analytique à plusieurs niveaux* »). Les résultats d'Allen *et al.* (2009) montrent que les études les moins rigoureuses surestiment l'effet négatif du redoublement. Ces résultats sont cohérents avec l'état actuel de la recherche, qui montre que **les études appliquant les *designs* les plus sophistiqués ont tendance à trouver des effets moins généreux qu'autrefois, pour les résultats positifs, et moins dramatiques que par le passé, lorsqu'ils sont négatifs** (Cheung & Slavin, 2016 ; de Boer, Donker, & van der Werf, 2014). Ces travaux sont tout à fait précieux, et reflètent le fonctionnement normal de la production du savoir scientifique, qui passe par la nécessaire interrogation sur la part des choix et des capacités méthodologiques, historiquement situés, dans les conclusions de la recherche. Cela dit, malgré le constat des limites méthodologiques de certaines études, Allen et ses collègues n'hésitent pas à conclure à l'inefficacité du redoublement. En effet, si « même les études qui fournissent des contrôles solides [...] ne parviennent pas à trouver des bénéfices au redoublement, [il convient de] se concentrer sur les stratégies à utiliser lorsque les enfants ne parviennent pas à atteindre les compétences requises » (2009, p. 495).

Il faut souligner que les méta-analyses sur le redoublement incluent quasi exclusivement des études nord-américaines. Or, on est là dans un contexte où le redoublement est utilisé plus parcimonieusement qu'en Espagne, en France,

et en Belgique en particulier, et concerne dès lors un public d'élèves plus spécifique que dans des pays où il est abondamment utilisé<sup>6</sup>. De plus, 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 (Greene & Winters, 2007 ; Jacob & Lefgren, 2004 ; Schwerdt & West, 2012 ; Swherdt, West & Winters, 2017). L'étude de Lorence & Dworkin (2006) est tout à fait parlante pour illustrer ce type de contextes. Cette étude est l'une des rares études recensées par Allen et collègues (2009) qui trouve un effet positif pour les élèves redoublants. Les auteurs concluent en insistant sur l'importance du contexte éducatif dans lequel l'étude a eu lieu pour en comprendre les résultats : dans le cas de leur étude, il s'agit d'un système de reddition de compte standardisé organisé au niveau de l'État du Texas. Des tests « nationaux » y sont administrés sur une base annuelle ; les performances des écoles sont publiées dans les médias locaux. Ceci 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. En effet, là où le redoublement propose traditionnellement aux

---

<sup>6</sup> Pour information, en 2015, le taux de retard à 15 ans était, aux États-Unis, de 11 % (données PISA).

apprenants de revivre un an dans la même classe en suivant le même curriculum, les classes de transition proposent aux apprenants un curriculum spécifique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il nous semble de bon compte de considérer que le redoublement est largement pratiqué dans sa forme la plus classique, sans être assorti de ressources supplémentaires considérables<sup>7</sup>. La prise en compte de recherches européennes récentes menées dans des contextes proches du nôtre avec des méthodologies de pointe est donc particulièrement indiquée.

## **5.2. Résultats des études européennes récentes**

Troncin (2005) a travaillé à l'échelle d'un département français (la Côte-d'Or), en utilisant les évaluations externes menées en grande section de maternelle et au cours préparatoire (CP, équivalent de la 1<sup>re</sup> primaire en Belgique). À partir d'un échantillon de près de 5 000 élèves, il a utilisé une méthode d'appariement par score de propension. Il est parvenu à constituer 103 binômes d'élèves partageant le plus grand nombre possible de caractéristiques communes, mais dont certains ont redoublé leur CP alors que d'autres ont été promus en CE1 (équivalent de la 2<sup>e</sup> primaire en Belgique). Si, en fin de CP, les deux groupes ne diffèrent pas du point de vue des acquis scolaires, il n'en va plus de même un an plus tard. L'effet moyen du redoublement est modérément négatif. En examinant la situation de chaque binôme, l'auteur constate que, dans trois-quarts des cas, les élèves promus obtiennent des résultats finaux supérieurs à ceux des redoublants, alors même que leur niveau initial en fin de première année de scolarisation élémentaire était comparable.

---

<sup>7</sup> À l'exception des années différenciées, où le retard qu'accumulent les élèves par rapport à leur groupe d'âge ne correspond pas à un redoublement ni à une répétition à l'identique, puisque les élèves ont un programme spécifique renforcé en français et en mathématiques.

Ces résultats n'amènent pas Troncin (2005) à faire l'apologie de la simple promotion des élèves faibles. Même s'ils ont, en moyenne, progressé davantage que les redoublants, les élèves faibles promus restent des élèves faibles, et certains échoueront d'ailleurs à la fin du CE1. Ces résultats montrent qu'il manque cruellement de stratégies efficaces pour aider les élèves faibles. Si la promotion automatique non assortie d'un soutien spécifique n'en est pas une, le redoublement l'est encore moins. Cette étude partage avec d'autres études françaises la faiblesse de s'appuyer sur une base de données administratives, moins riches en diversité d'informations sur les élèves que beaucoup d'études longitudinales conçues à des fins de recherche.

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. Ce profil de résultats est similaire à celui dégagé par Allen et collègues (2009) dans les études américaines et peut expliquer en partie pourquoi les enseignants pensent que le redoublement est efficace.

À âge constant, que cela soit en mathématiques ou en lecture, les élèves promus ont systématiquement de meilleurs résultats que les élèves redoublants, la différence entre les deux groupes s'accroissant progressivement en lecture à l'avantage des élèves promus. Par ailleurs, Goos et collègues (2013) ont montré que les élèves ayant redoublé en 1<sup>re</sup> primaire avaient plus de risque que les élèves faibles promus d'être orientés vers l'enseignement spécialisé, de changer d'école ou de se retrouver dans le 1<sup>er</sup> degré différencié du secondaire.

Vandecandelaere, Schmitt, Vanlaar, De Fraine et Van Damme (2015) ont également utilisé les données du même projet pour effectuer un suivi des scores en mathématiques des élèves ayant redoublé en fin de maternelle. Les chercheurs ont analysé les parcours des élèves faibles lors des six années qui ont suivi leur redoublement ou leur promotion. 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. De leur côté, toujours en Flandre, Lamote, Pinxten, Van Den Noortgate et Van Damme (2014) observent que le redoublement en 2<sup>e</sup> secondaire a des effets négatifs sur l'évolution des notes dans le cours de langue d'enseignement (dans ce cas-ci, le néerlandais). Des résultats en défaveur des redoublants concernant l'évolution des scores en lecture ont aussi été observés aux USA (Griffith, Lloyd, Lane & Tankersley, 2010).

En Suisse, Bonvin et collègues (2008) n'identifient pas d'effet positif ou négatif cohérent du redoublement au primaire. Au Luxembourg, une vaste étude n'a pu mettre en évidence aucun effet distinctif du redoublement en secondaire sur les notes scolaires ou sur des performances à des tests (Klapproth *et al.*, 2016).

**À une exception près, tous ces résultats concluent soit à une absence de bénéfique du redoublement sur les acquis scolaires des élèves à moyen terme, soit à des effets négatifs.**

## Conclusions

Au terme de ce parcours, revenons un instant sur le cahier de Draelants (2018). Le texte de cet auteur a le mérite de montrer 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 ce genre de débat d'idées est bien une des caractéristiques de la démarche scientifique. Le cahier en question confirme aussi 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. Nous rejoignons enfin cet auteur sur le fait que la promotion automatique n'a pas à elle-seule d'effet bénéfique pour les élèves (aucun auteur cité dans le présent article ne défend d'ailleurs cette idée). Par contre, en élargissant l'analyse à d'autres variables que les notes scolaires, à des études plus récentes et réalisées dans d'autres pays européens et aux comparaisons internationales, nous aboutissons à une autre conclusion concernant les effets du redoublement.

Les chercheurs ayant réalisé les travaux passés en revue ci-dessus ne prétendent pas que la promotion automatique apporte une solution aux multiples difficultés des élèves, ils soulignent par contre que le redoublement est souvent un remède pire que le mal qu'il prétend soigner. 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. Pour soutenir l'efficacité du redoublement, il faudrait pouvoir montrer des bénéfices de ce traitement<sup>8</sup> radical et couteux sur plusieurs plans et à plusieurs niveaux. Or, le redoublement ne permet généralement pas aux élèves d'acquérir les bases qui les mettront sur une meilleure trajectoire de réussite. **Au regard des recherches accumulées depuis plus de 50 ans, l'année recommencée apparaît bien comme une année inutile.**

En outre, des travaux menés dans plusieurs pays indiquent que la décision de redoublement est affectée par des biais sociaux : à *résultats scolaires égaux*, les élèves issus de familles plus pauvres ou de certaines origines ont moins de chance d'être promus (Bonvin *et al.*, 2008 ; Burkam *et al.*, 2007 ; Duru-Bellat, 2002 ; Monseur et Lafontaine, 2012). Finalement, et de manière cohérente avec ce qui précède, les études internationales montrent que les systèmes scolaires qui recourent davantage au redoublement sont socialement moins équitables (Lafontaine, Baye et Monseur, à paraître) et ont un taux de décrochage scolaire plus élevé (De Witte *et al.*, 2013).

Pris isolément, chacune des études et chacun des résultats cités doit être pris avec prudence. Comme nous l'avons déjà dit, la méthode la plus convaincante pour tester une relation de causalité d'un point de vue scientifique (étude expérimentale) n'est pas envisageable dans le cas du redoublement. Les résultats passés en revue dans ce texte représentent néanmoins les meilleures évidences disponibles au regard des méthodes actuellement disponibles. Et il faut souligner la convergence des résultats entre différents indicateurs (fonctionnement psychosocial, résultats scolaires, décrochage) et entre

---

<sup>8</sup> Et non l'effet des mesures qui l'accompagnent parfois, et qui pourrait tout aussi bien accompagner la promotion.

niveaux d'analyse (individus ou systèmes scolaires). Ces résultats ne permettent pas d'affirmer avec certitude que le redoublement *cause* des problèmes (surtout au niveau des systèmes éducatifs, même si cela reste une hypothèse probable), mais ils peinent en tous cas à montrer des indices en faveur du redoublement comme piste de solution. Ainsi, il est difficile de trouver des arguments scientifiques en faveur du redoublement, mais un faisceau convergent des meilleurs indices dont nous disposons pointe à l'inverse son inutilité voire ses conséquences négatives potentielles.

Quelles implications peut-on tirer des recherches passées en revue jusqu'ici ? La principale est sans doute que le redoublement est une fausse solution à un vrai problème. Au regard des connaissances scientifiques, il est selon nous difficile de défendre le recours *régulier* au redoublement au nom de l'intérêt des élèves concernés. Les résultats passés en revue ne signifient pas qu'une décision de redoublement n'est jamais judicieuse ou justifiée (ils ne portent pas sur des cas individuels), mais ils signifient que le redoublement est *habituellement* une perte de temps et risque d'avoir des conséquences négatives pour les élèves concernés, quelles que soient les intentions qui ont présidées à cette décision. Sur la base de quelques résultats montrant parfois un faible effet positif du redoublement sur l'un ou l'autre indicateur, on pourrait certes se dire que davantage de recherches seraient utiles pour explorer s'il existe des contextes et des conditions précises dans lesquelles le redoublement pourrait être profitable à certains élèves. Outre le fait qu'il n'existe pas de résultats convergents allant dans ce sens, nous rejoignons les nombreux chercheurs qui jugent **prioritaires d'aider l'ensemble des acteurs éducatifs à mettre en place d'autres solutions que le redoublement pour les élèves en difficulté** (Bouko, Kahn, Rey, Vanlint & Valint, 2011). Notons que les travaux de recherche n'ont jusqu'ici pu apporter d'indices convergents de l'efficacité ni de l'individualisation, ni de la différenciation pour réduire l'écart entre les élèves en difficulté et les autres (Galand, 2017). D'autres approches, qui mettent davantage l'accent sur des stratégies d'enseignement collectives

alternatives, comme par exemple l'apprentissage coopératif ou le tutorat, semblent plus prometteuses (Baye, Inns, Lake & Slavin, 2019 ; Galand, 2009).

La situation est particulièrement préoccupante dans le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où le redoublement, utilisé massivement, apparait *de facto* comme la solution par défaut aux difficultés d'apprentissage des élèves. Les travaux sur les architectures de choix montrent que l'option par défaut devient souvent l'option privilégiée, au détriment d'autres pistes d'action (Thaler & Sunstein, 2009). On peut donc craindre que le recours systémique massif au redoublement fasse obstacle à la mise en place d'autres pratiques pédagogiques. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est pas parce qu'il a pris une telle place dans notre système scolaire que le redoublement a fini par remplir ce que Draelants (2018) appelle des « fonctions latentes », et s'interroger sur la manière dont les nombreux systèmes scolaires qui ne recourent quasi pas au redoublement font pour remplir ces fonctions. Même si les usages du redoublement varient largement d'un système à l'autre et si la signification qui y est attachée varie peut-être également, les études menées dans différents systèmes anglo-saxons et européens, y compris en Flandre, aboutissent à des résultats très cohérents. Les études récentes, s'appuyant sur des méthodologies plus solides et considérant différentes facettes du redoublement, ne contredisent en rien l'avis de Jimerson émis en 2004 : si le redoublement était un médicament, il serait interdit, car il n'a pas fait la preuve de ses bénéfices, et s'accompagne régulièrement d'effets secondaires négatifs. Si nous voulons réduire les inégalités qui minent notre système scolaire et soutenir les élèves en difficulté, il est temps de changer de médecine.

## Références

- Allen, C. S., Chen, Q., Wilson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: a meta-analytic, 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.
- Baye, A., Dachet, D., & Crahay, M. (à paraître). Faut-il faire redoubler ? In M. Crahay (Éd). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, 3<sup>e</sup> édition. Baye, A., Inns, A., Lake, C. & Slavin, R. (2019). A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students. *Reading Research Quarterly, 00* (0), 000–000 <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.4.2>
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School effectiveness and school improvement, 19*(1), 1-19.
- Bouko, Ch., Kahn, S., Rey, A., Vanlint, A., & Valint, S. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en troisième maternelle de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du système éducatif et la Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles (rapport intermédiaire 2<sup>e</sup> année).
- Burkam, D. T., LoGerfo, L., Ready, D., & Lee, V. E. (2007). The differential effects of repeating kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 12*(2), 103-136.
- Cham, H., Hughes, J. N., West, S. G., & Im, M. H. (2015). Effect of retention in elementary grades on grade 9 motivation for educational attainment. *Journal of school psychology, 53*(1), 7-24.

- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45, 283-292.
- Crahay, M. et Marcoux, G. (Éds.) (à paraître). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, 3<sup>e</sup> édition.
- de Boer, H., Donker, A. S., & van der Warf, M. P. C. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: a meta-analysis. *Review of Education Research*, 84, 509-545.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48 (3), 331-345.
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: A multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 417-434.
- Draelants, H. (2018). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique? Une évidence à réinterroger. *Cahiers de recherche du GIRSEF n°113*.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Ferguson, P. C. (1991). Longitudinal outcome differences among promoted and transitional at-risk kindergarten students. *Psychology in the Schools*, 28, 139-146.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 71, 3-24.
- Galand, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Notes des experts (pp. 177-187). Conseil national d'évaluation du système scolaire, France.

<https://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique>

- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative. *OSP : l'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3), 339-369.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, Hors-série n°1 « Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura », 91-116.
- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., & Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied economics*, 46(12), 1373-1392.
- 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.
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2007). Revisiting grade retention: an evaluation of Florida's test-based promotion policy. *Education Finance and Policy*, 2, 319-340.
- Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., & Tankersley, M. (2010). Grade retention of students during grades K–8 predicts reading achievement and progress during secondary schooling. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 51-66.
- 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.
- Hong, G., & Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's social-emotional development: An application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology*, 44, 407-421.
- Hong, G., & Raudenbush, S.W. (2005). Effects of kindergarten retention policy

- on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 27-3, 205-224.
- Hughes, J. N., Cao, Q., West, S. G., Allee Smith, P., & Cerda, C. (2017). Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. *Journal of School Psychology*, 65, 11-27.
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of educational research*, 45(4), 613-635.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: a regression-discontinuity analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 86, 226-244.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21<sup>st</sup> century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, S.R. (2004). Is grade retention educational malpractice? In H.J. Walberg, A.J. Reynolds & M.C. Wang (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping* (pp.71-95). Information Age Publishing.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battles and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School psychology quarterly*, 22(3), 314-339.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the Academic Failure–Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194.
- Lafontaine (2017). *La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment et avec quels effets ?* Rapport de synthèse en vue de la

conférence de consensus sur la différenciation pédagogique du CNESCO et de l'Ifé/ENS de Lyon. <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique>

- Lafontaine, D., Baye, A., & Monseur, C. (à paraître). Redoublement, efficacité et équité : l'éclairage des enquêtes internationales. In M. Crahay (Éd.). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, 3<sup>e</sup> édition.
- 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.
- Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T., & Bilde, J. (2012). Dropout in secondary education: an application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity*, 1-22.
- Lorence, J., & Dworkin, A. G. (2006). Elementary grade retention in Texas and reading achievement among racial groups. *Review of Policy Research*, 23, 999-1033.
- Mantzicopoulos, P. (2003). Academic and school adjustment outcomes following placement in a developmental first-grade program. *The Journal of Educational Research*, 97, 90-105.
- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763.
- Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A. (2017). Grade Retention at the Transition to Secondary School: Using Propensity Score Matching to Identify Consequences on Psychosocial Adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, doi:10.1177/0272431617735651.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). *Indicateurs de l'enseignement 2017*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>

- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 185-219). Bruxelles : De Boeck.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology, 13*, 297-315.
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). "To be or not to be Retained... That's the Question!" Retention, Self-esteem, Self-concept, Achievement Goals, and Grades. *Frontiers in psychology, 7*, 1550.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Schwerdt, G., & West, M. R. (2012). *The effects of early grade retention on student outcomes over time: regression discontinuity evidence from Florida*. Harvard, MA: Program on Education Policy and Governance Working Paper Series.
- Schwerdt, G., West, M. R., & Winters, M. A. (2017). The effects of test-based retention on student outcomes over time: regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics, 152*, 154-169.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. London : Penguin Books.
- Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité* (doctoral dissertation). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- 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.

Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, 54, 77-93.