

INTRODUCTION AUX SCIENCES

DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

BAC PSYCHOLOGIE ORIENTATION GÉNÉRALE
ET SCIENCES ÉDUCATION

Pr. Ariane Baye – Ass. Dylan Dachet – aide@uliege.be
Analyses et Interventions dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion

ISEF



CHAPITRE 3

FAUT-IL FAIRE **REDOUBLER** LES ÉLÈVES ?

|| PLAN DU COURS

1. Préambule méthodologique, erreurs de mesure et biais
2. Une première étude française : Seibel (1984)
3. Les bilans de la recherche anglo-saxonne
4. Surestimation de l'effet négatif : (Allen et al., 2009)
5. Redoublement et pratiques de remédiation
6. Redoublement précoce et effets à moyen terme
7. Maintien à l'école maternelle
8. Redoublement et décrochage scolaire

I.

PRÉAMBULE MÉTHODOLOGIQUE

D'UNE QUESTION...

À DES MÉTHODOLOGIES DE RECHERCHE APPROPRIÉES

A-T-IL ÉTÉ DÉMONTRÉ QUE LE REDOUBLLEMENT
PERMETTAIT AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMBLER LEURS LACUNES
ET DE REPARTIR SUR DE BONNES BASES ?

LE REDOUBLEMENT EST-IL LA SOLUTION LA PLUS JUDICIEUSE
POUR LES ÉLÈVES FAIBLES, À LA TRAINE, EN DIFFICULTÉ, ... ?

ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

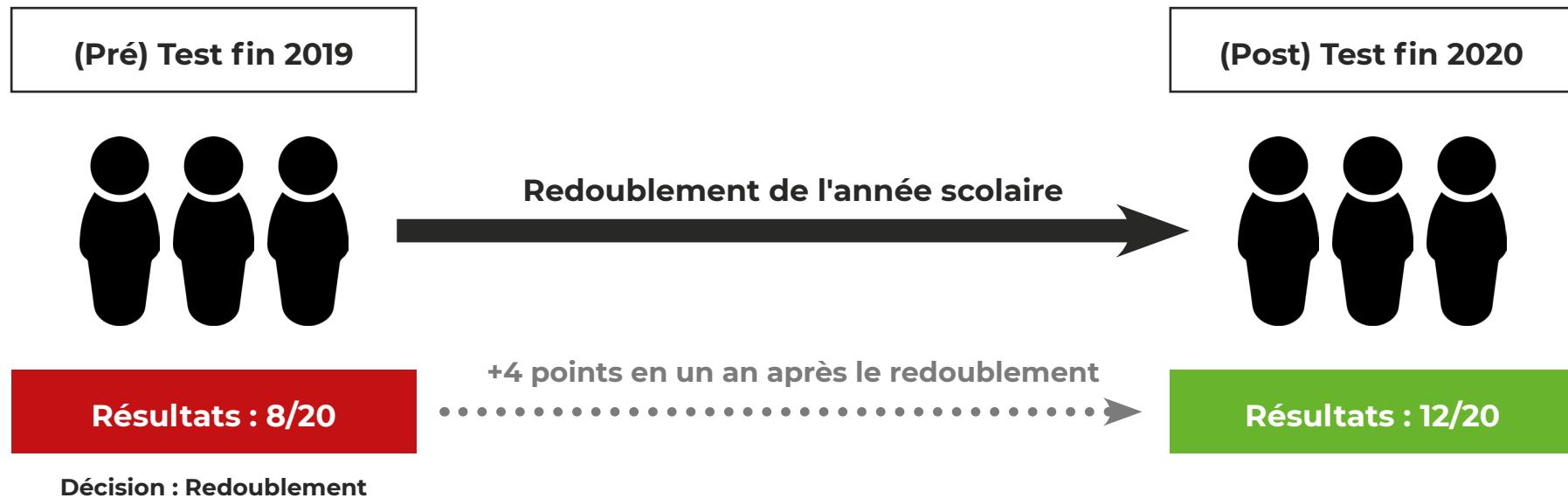
TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)

ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)



ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)



À quoi attribuer les gains observés entre le prétest et le post-test?

- Au doublement ?
- À la maturation ?
- À d'autres facteurs ?

ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

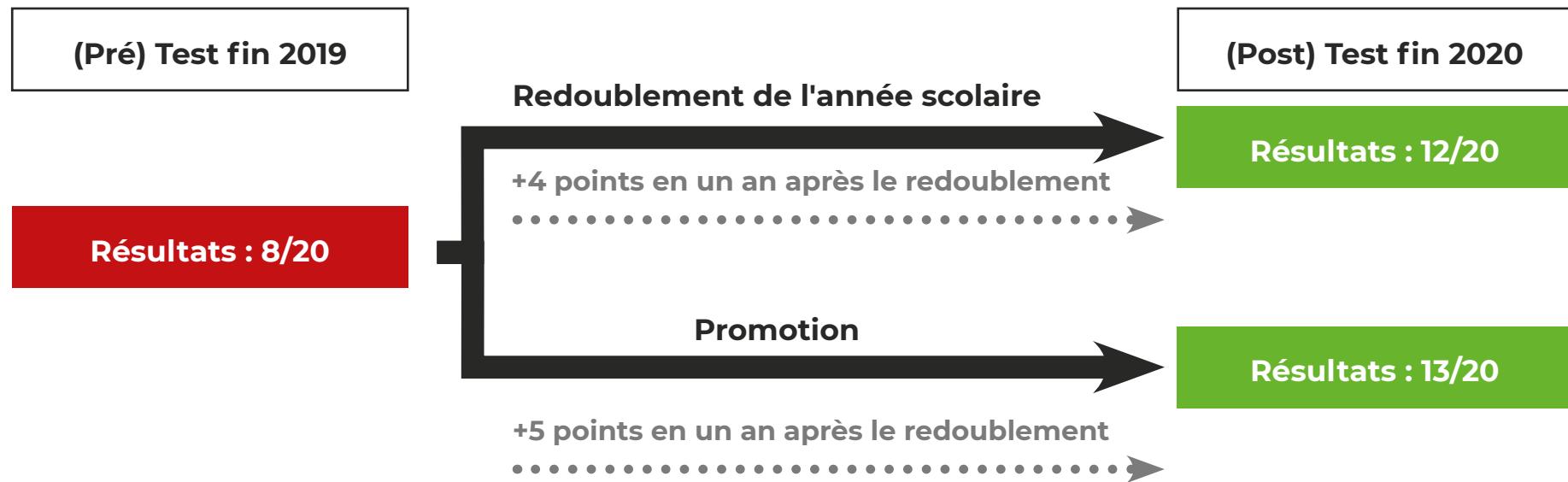
1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)
2. ÉTUDES COMPARATIVES

ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)

- 2. ÉTUDES COMPARATIVES** ▶ comparer l'évolution de deux groupes d'élèves (dont l'équivalence est garantie lors d'un prétest) : les élèves promus et les élèves qui ont redoublé.



ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)

- 2. ÉTUDES COMPARATIVES** ▶ comparer l'évolution de deux groupes d'élèves (dont l'équivalence est garantie lors d'un prétest) : les élèves promus et les élèves qui ont redoublé.



ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)

2. ÉTUDES COMPARATIVES ▶ comparer l'évolution de deux groupes d'élèves (dont l'équivalence est garantie lors d'un prétest) : les élèves promus et les élèves qui ont redoublé.

Hypothèses sous épreuve

- Prétest ▶ il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.
- Post-test ▶ les doublants ont de meilleurs scores que les élèves (faibles) promus.

ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

TROIS TYPES DE RECHERCHE...

1. ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)

2. ÉTUDES COMPARATIVES ▶ comparer l'évolution de deux groupes d'élèves (dont l'équivalence est garantie lors d'un prétest) : les élèves promus et les élèves qui ont redoublé.

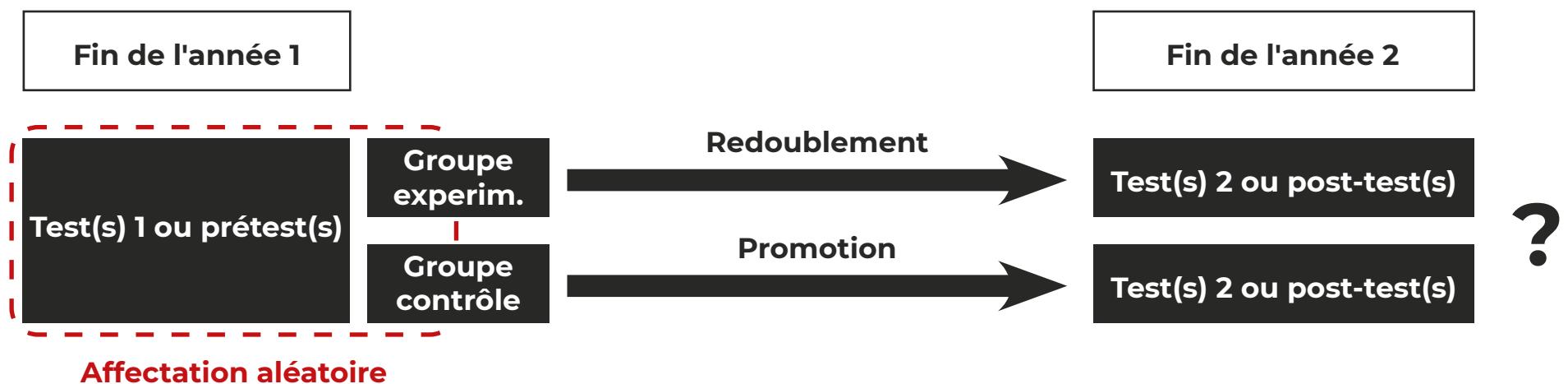
1. Études comparatives **expérimentales**.
2. Études comparatives **quasi-expérimentales**.

ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

1. LES ÉTUDES COMPARATIVES EXPÉRIMENTALES

- Repérer un échantillon d'élèves faibles
- Mesurer leurs compétences (prétest)
- Affecter aléatoirement ces élèves dans le groupe A (doublement) ou B (promotion)
- Mesurer les compétences de ces élèves après (post-test) le doublement ou la promotion une année (ou davantage) après le doublement

Mais cela pose quelques soucis éthiques...



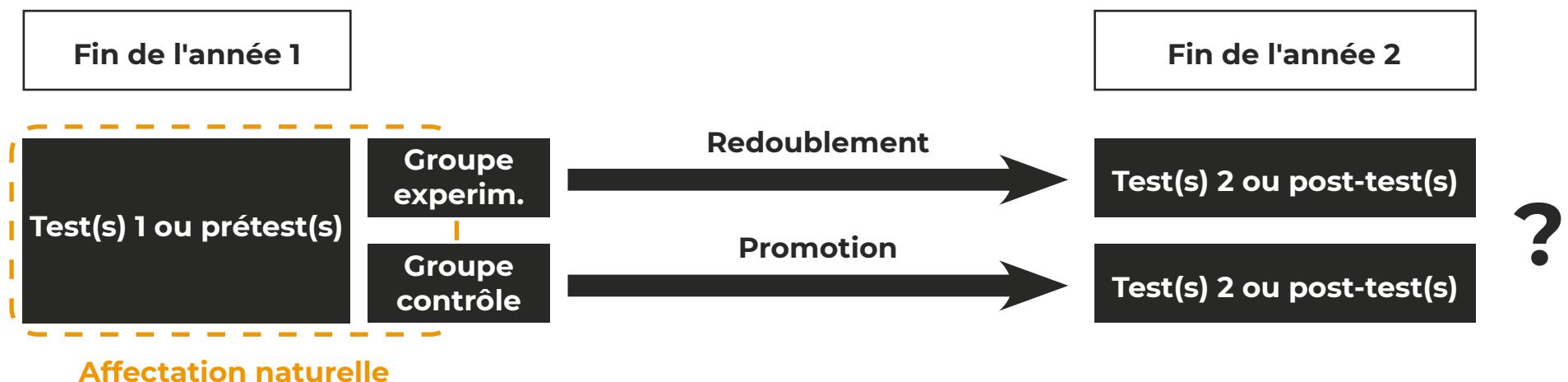
ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DU REDOUBLLEMENT

1. LES ÉTUDES COMPARATIVES QUASI-EXPÉRIMENTALES

- Tester, en fin d'une année scolaire donnée, une large population d'élèves
- Repérer des élèves faibles pour lesquels la décision de promotion ou de redoublement diffère
- Apparier des élèves faibles non-redoublants à des élèves faibles redoublants en fonction du niveau de réussite au(x) prétest(s) et en fonction de variables sociodémographiques (sexe, ethnicité, SES,...)
- Appliquer, ensuite, le même dispositif que dans les comparaisons expérimentales (post-test[s])

Mais cela pose quelques soucis au niveau de l'équivalence initiale des élèves des deux groupes...

- ▶ Risques d'erreurs de mesure



| ERREURS DE MESURE

- Risque de juger équivalentes les compétences initiales des deux groupes alors qu'elles ne le sont pas

Test trop difficile...

Test trop facile...

► *Test ne permettant pas de différencier les élèves faibles (promus) des élèves très faibles (les futurs doublants)*

- Risque d'interpréter les différences au post-test comme un effet vrai alors qu'il s'agit d'un effet dû à un biais de mesure au pré-test



404

ERREURS DE MESURE

Erreurs de mesure ► Lorsque le pré-test ne mesure pas correctement les compétences des élèves, biaissant les conclusions finales de l'enquête.

Avec erreur de mesure

	Moyenne redoublants	Moyenne promus
Pré-test (erreur de mesure)	10	10
Post-test	12	13
Progression	+2	+3

- Le redoublement a un effet négatif sur les compétences des élèves (les promus progressent plus)
Mais conclusion biaisé car **erreur de mesure**.

Sans erreur de mesure

	Moyenne redoublants	Moyenne promus
Pré-test	9	10
Post-test	12	13
Progression	+3	+3

- Le redoublement n'a aucun effet sur les compétences des élèves
(les redoublants et les promus ont la même progression)

ERREURS DE MESURE

Un autre exemple...

Avec erreur de mesure

	Moyenne redoublants	Moyenne promus
Pré-test (erreur de mesure)	9	11
Post-test	12	13
Progression	+3	+2

- Le redoublement a un effet positif sur les compétences des élèves (les redoublants progressent plus que les promus)
Mais conclusion biaisée car **erreur de mesure**.

Sans erreur de mesure

	Moyenne redoublants	Moyenne promus
Pré-test	9	10
Post-test	12	13
Progression	+3	+3

- Le redoublement n'a aucun effet sur les compétences des élèves
(les redoublants progressent autant que les promus)

BIAIS MÉTHODOLOGIQUES

	Plan de recherche	Biais
I	Longitudinales (avant-après)	Sans groupe contrôle À quoi attribuer les progrès des élèves ? Quid des doublants s'ils avaient été promus ?
II	Quasi-expérimentales	L'équivalence des groupes au prétest n'est pas garantie...
III	Expérimentales	Réserve étiques Et très grandes diversités méthodologiques (effectifs, tests utilisés...) ► elles ne se valent pas toutes !
IV	Méta-analyses*	Neutralisation des biais (mais pas si ceux-ci sont trop importants)

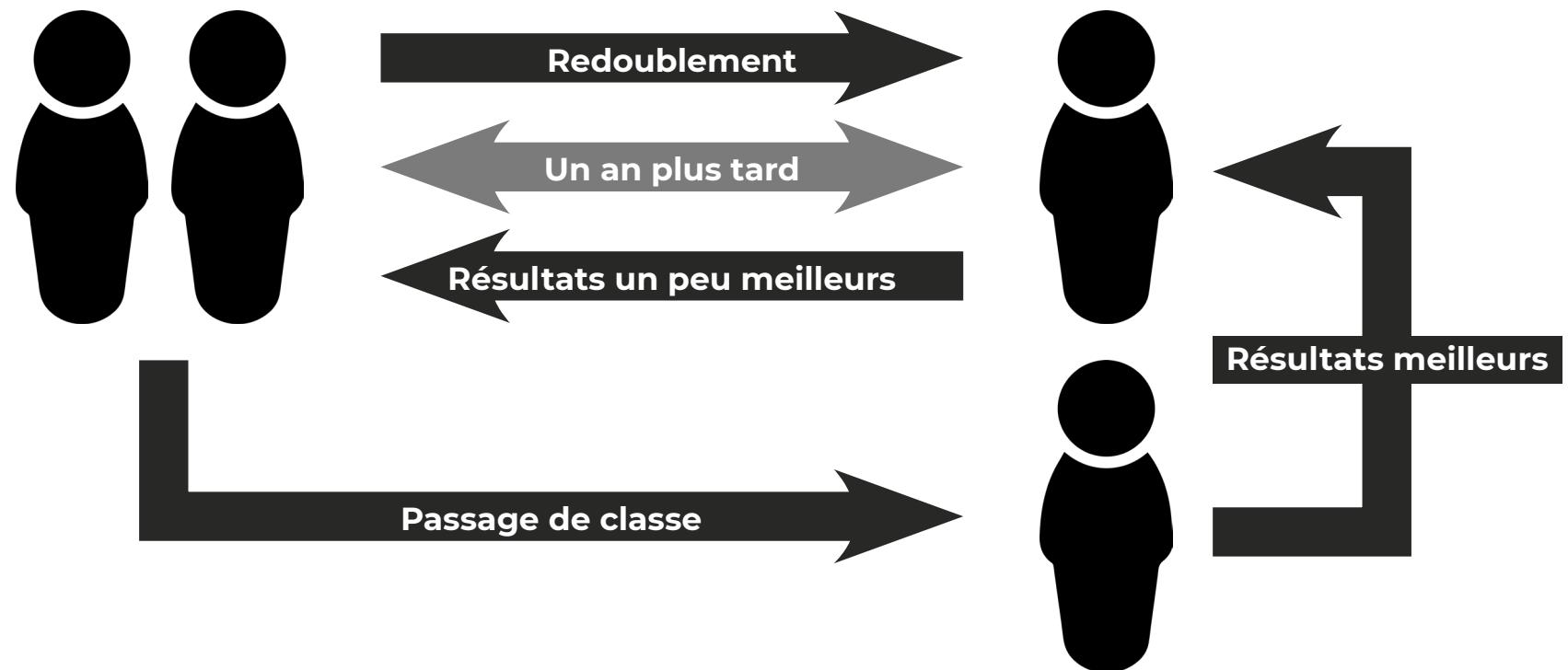
* l'explication est faite plus tard dans le chapitre

III.

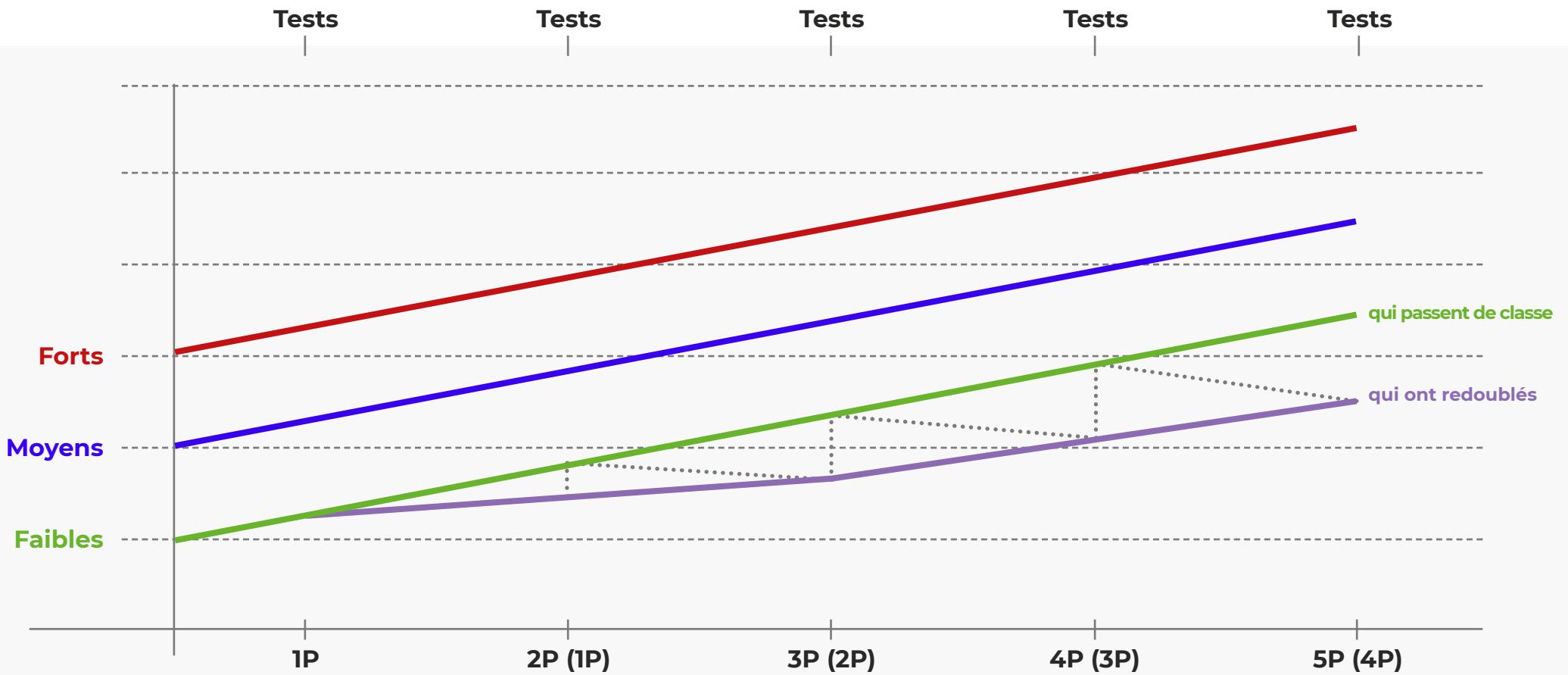
UNE PREMIÈRE ÉTUDE FRANÇAISE

| ÉTUDE FRANÇAISE DE SEIBEL (1984)

- Étude quasi-expérimentale
- Échantillon de 1100 élèves
- Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de français par enfant entre juin et décembre



| ÉTUDE FRANÇAISE DE SEIBEL (1984)



ÉTUDE FRANÇAISE DE SEIBEL (1984)

TABLEAU 3.5 Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de français par enfant entre juin et décembre

Français

Catégorie d'élèves (N = 1 100)	Résultats moyens en juin	Résultats moyens en décembre	Gain
Forts	86,5	84,0	-2,5
Moyens	69,9	75,5	+5,6
Faibles qui passent de classe	36,3	53,6	+17,3
Faibles qui doublent	33,4	37,5	+4,1

TABLEAU 3.6 Évolution du nombre moyen d'items réussis au test de mathématiques par enfant entre juin et décembre

Mathématiques

Catégorie d'élèves (N = 1 100)	Résultats moyens en juin	Résultats moyens en décembre	Gain
Forts	98,2	99,1	+0,09
Moyens	77,9	85,9	+8,0
Faibles qui passent de classe	51,1	62,8	+11,7
Faibles qui doublent	47,8	51,1	+3,3

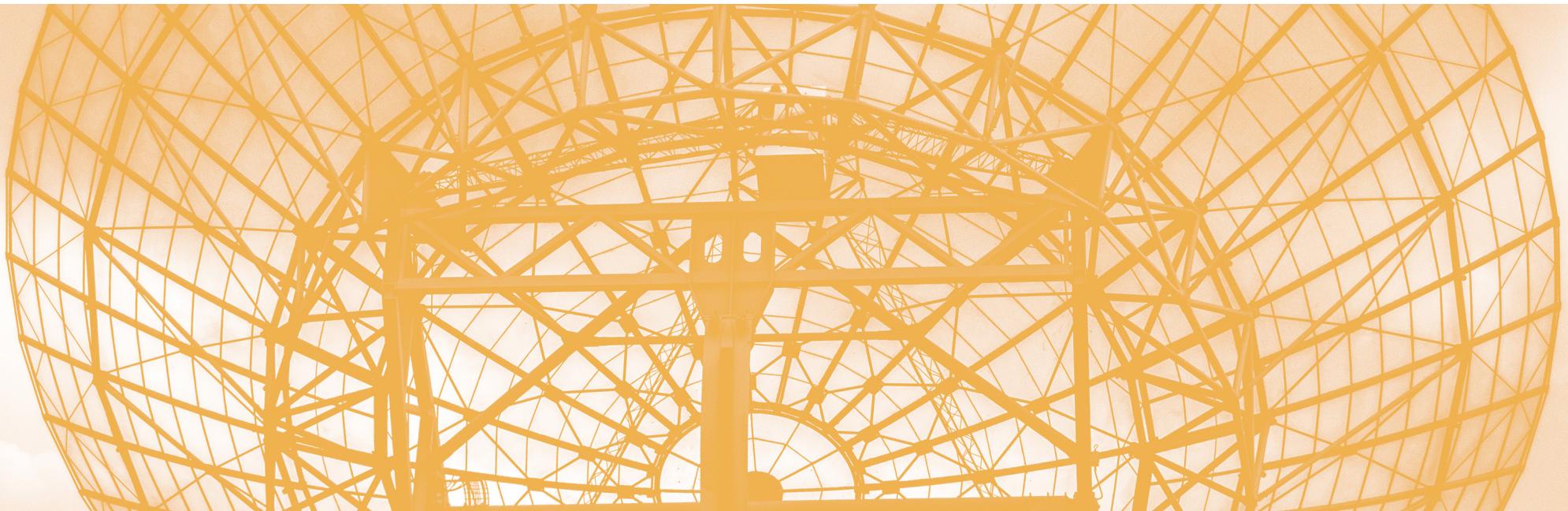
III.

LES BILANS DE LA RECHERCHE ANGLO-SAXONNE

| SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE DE JACKSON (1975)

Synthèse incluant :

- ◊ 12 études longitudinales (avant-après)
- ◊ 17 études quasi-expérimentales
- ◊ 3 études expérimentales



SYNTÈSE DE LA RECHERCHE DE JACKSON (1975)

LES ÉTUDES LONGITUDINALES (AVANT-APRÈS)

TABLEAU 3.7

Nombre de résultats statistiques issus des 12 études avant-après menant à des conclusions d'équivalence ou de différence entre le prétest et le posttest (adapté de Jackson)

A = régression significative

B = régression observable mais non significative

C = statut quo

D = progrès observable mais non significatif

E = progrès significatif

Auteurs	Année de publication	Connaissances scolaires					Adaptation socio-affective				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Keyes	1911	0	0	0	0	6	-	-	-	-	-
Mackintosh	1929	0	0	0	0	1	-	-	-	-	-
Cheyney & Boyer	1933	0	0	0	1	0	-	-	-	-	-
Myers	1942	0	0	0	1	0	-	-	-	-	-
Russel	1952	-	-	-	-	-	1	2	2	5	8
Lobdell	1954	0	0	0	0	1	-	-	-	-	-
Coeffield & Bloomers	1956	0	0	0	2	23	-	-	-	-	-
Stringer	1960	0	0	0	0	1	-	-	-	-	-
Chase	1968	-	-	-	-	-	0	0	0	0	14
Gaite	1969	0	0	0	0	35	-	-	-	-	-
Scott & Ames	1969	0	0	0	0	1	0	0	0	2	7
Reinherz & Griffin	1970	0	0	0	0	1	-	-	-	-	-
Total		0	0	0	4	69	1	2	2	7	29

SYNTÈSE DE LA RECHERCHE DE JACKSON (1975)

LES ÉTUDES QUASI-EXPÉRIMENTALES

TABLEAU 3.8

Nombre de comparaisons, issues des études quasi expérimentales considérées, relevant de différentes catégories de résultats (adapté de Jackson)

A = différence significative en faveur des promus

B = différence non-significative en faveur des promus

C = pas de différence

D = différence non-significative en faveur des élèves redoublants

E = différence significative en faveur des élèves redoublants

Auteurs	Année de publication	Connaissances scolaires					Adaptation socio-affective				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Mac Elwee	1932	-	-	-	-	-	3	9	0	2	0
Cheyney & Boyer	1933	0	1	0	0	0	-	-	-	-	-
Arthur	1936	0	4	1	2	0	-	-	-	-	-
Anfinson	1941	1	0	2	0	0	0	3	0	3	0
Sandin	1944	-	-	-	-	-	17	3	0	0	0
Goodlab	1954	-	-	-	-	-	1	4	0	0	0
Wallihan	1955	1	0	0	0	0	-	-	-	-	-
Coeffield & Bloomers	1956	3	33	1	22	1	-	-	-	-	-
Anderson	1957	0	0	0	2	0	0	5	0	8	0

■ En faveur des élèves promus

■ En faveur des élèves redoublants

SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE DE JACKSON (1975)

LES ÉTUDES QUASI-EXPÉRIMENTALES

TABLEAU 3.8

Nombre de comparaisons, issues des études quasi expérimentales considérées, relevant de différentes catégories de résultats (adapté de Jackson)

A = différence significative en faveur des promus

B = différence non-significative en faveur des promus

C = pas de différence

D = différence non-significative en faveur des élèves redoublants

E = différence significative en faveur des élèves redoublants

Auteurs	Année de publication	Connaissances scolaires					Adaptation socio-affective				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Worth	1960	2	3	0	2	1	0	2	0	7	2
Kowitz & Armstrong	1961	1	1	0	0	0	-	-	-	-	-
Kamii & Weikart	1963	4	0	0	0	0	-	-	-	-	-
Chasky	1964	2	2	0	0	0	0	3	0	8	1
Briggs	1966	6	0	0	0	0	2	6	0	6	0
Dobbs & Neville	1967	4	0	0	0	0	-	-	-	-	-
Reinherz & Griffin	1971	0	1	0	0	0	-	-	-	-	-
White & Howard	1973	-	-	-	-	-	4	5	0	0	0
Total		24	45	4	29	2	27	40	0	34	3

■ En faveur des élèves promus

■ En faveur des élèves redoublants

Suite du tableau 3.8

SYNTÈSE DE LA RECHERCHE DE JACKSON (1975)

LES ÉTUDES QUASI-EXPÉRIMENTALES

On observe de **meilleurs résultats** chez les **élèves faibles** ayant bénéficié d'une **promotion**:

- Sur les variables cognitives (connaissance scolaires)
- Sur les variables socio-affectives

Mais quelle est la part des erreurs de mesure dans ces résultats ?

- 60 analyses ► promus
- 44 analyses ► redoublants
- ▶ Le caractère préjudiciable du redoublement est un peu sur-estimé

Nature du biais redouté	Connaissances scolaires				
	A	B	C	D	E
Biais en faveur des élèves promus	22	28	3	6	1
Biais en faveur des élèves doublants	2	17	1	23	1

SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE DE JACKSON (1975)

LES ÉTUDES EXPÉRIMENTALES

TABLEAU 3.9

Nombre de comparaisons, issues des études expérimentales considérées, relevant de différentes catégories de résultats (adapté de Jackson)

A = régression significative en faveur des promus

B = différence non-significative en faveur des promus

C = pas de différence

D = différence non-significative en faveur des élèves redoublants

E = différence significative en faveur des élèves redoublants

	Connaissances scolaires				
	A	B	C	D	E
Klene & Branson (1929)	0	1	0	1	0
Farley (1936)	1	0	0	5	0
Cook (1936)	0	16	0	16	0
Total	1	17	0	22	0

- 22 résultats non-significatifs en faveur des redoublants
- 17 résultats non-significatifs en faveur des non-redoublants
- 1 résultat positif et significatif en faveur des redoublants

| MÉTA-ANALYSE DE HOLMES & MATTEWS (1984)

Jackson : pourquoi une différence non significative ?

- Effet est négligeable
- Échantillon est de petite taille

Combinaison des résultats de recherche par le biais du calcul de l'ampleur de l'effet ► méthode de la métta-analyse développée par Glass (1977)



LA MÉTA-ANALYSE

1. Une revue **systématique** de la littérature
2. Une **évaluation** de la **qualité méthodologique** des études

Critères tels que :

- Le design de recherche
- La durée de l'étude
- La taille des effectifs impliqués dans l'étude
- La qualité (et fidélité) des mesures utilisées
- ...

3. Le **calcul** des **ampleurs de l'effet**
4. L'**interprétation** de l'ampleur de l'effet moyen

| CALCUL DE L'AMPLEUR DE L'EFFET (EFFECT SIZE, ES)

$$\text{Effet} = \frac{\text{Moyenne du GE} - \text{Moyenne du GC}}{\text{Écart type du GC}}$$

GE = groupe expérimental = redoublants

GC = groupe contrôle = promus

$$\text{Effet} = \frac{\text{Moyenne des redoublants} - \text{Moyenne des promus}}{\text{Écart type du GC}}$$

	Moyenne des redoublants	Moyenne des promus	Écart-type des promus	Effet
1	70	60	10	...
2	65	60	10	...
3	60	60	10	...
4	55	60	10	...
5	50	60	10	...

CALCUL DE L'AMPLEUR DE L'EFFET (EFFECT SIZE, ES)

$$\text{Effet} = \frac{\text{Moyenne du GE} - \text{Moyenne du GC}}{\text{Écart type du GC}}$$

GE = groupe expérimental = redoublants

GC = groupe contrôle = promus

$$\text{Effet} = \frac{\text{Moyenne des redoublants} - \text{Moyenne des promus}}{\text{Écart type du GC}}$$

	Moyenne des redoublants	Moyenne des promus	Écart-type des promus	Effet		Moyenne des redoublants	Moyenne des promus	Écart-type des promus	Effet
1	70	60	10	...	1	70	60	10	1
2	65	60	10	...	2	65	60	10	0,5
3	60	60	10	...	3	60	60	10	0
4	55	60	10	...	4	55	60	10	-0,5
5	50	60	10	...	5	50	60	10	-1

| INTERPRÉTATION DE L'AMPLEUR DE L'EFFET (EFFECT SIZE, ES)

Les valeurs de l'ES varient souvent entre -1,00 et +1,00.

Si la valeur est positive ► les élèves du GE (les **redoublants**) **réussissent mieux** au test que les élèves du GC (les promus).

Si la valeur est négative ► les élèves du GE (les **redoublants**) **réussissent moins bien** au test que les élèves du GC (les promus).

Il faut au moins 5 études pour pouvoir tirer une conclusion solide.

Sinon, nous devons rester prudents dans l'interprétation de l'amplitude de l'effet.

Il convient de considérer que les valeurs (absolues) inférieures à 0,20 (ou 0,15 selon l'auteur) reflètent une différence ténue, pouvant être due à des erreurs de mesure ou à d'autres phénomènes aléatoires. Il s'agira donc d'être prudent dans l'intéreprétation des ES comprises entre -0,20 et +0,20.

| AMPLÉUR DE L'EFFET (EFFECT SIZE, ES)

L'amplitude de l'effet reflète la différence entre deux moyennes.

- ▶ une amplitude de l'effet négative ne signifie pas que les **redoublants régressent**.
 - ▶ Elle signifie que les **redoublants progressent moins** que les promus.



MÉTA-ANALYSE DE HOLMES & MATTEWS (1984)

Holmes & Matthews ont analysé 650 études. 44 ont été retenues sur base d'une évaluation méthodologique positive.

TABLEAU 3.11 Ampleur de l'effet du redoublement sur une série de variables (adapté de Holmes et Matthews, 1984)

Variable-critère	N ^{mbre} d'études	Ampleur de l'effet
Apprentissage académique général	22	-0,44
Lecture	24	-0,48
Mathématique	20	-0,33
Méthode de travail	1	-0,41
Ajustement social	13	-0,27
Ajustement émotionnel	5	-0,37
Comportement en classe	7	-0,31
Image de soi	9	-0,19
Attitude vis-à-vis de l'école	8	-0,16

Toutes les amplitudes de l'effet sont négatives et ce, indépendamment du type de critères considérés.

MÉTA-ANALYSE DE HOLMES (1990)

63 études retenues (dont 44 issues de sa première méta-analyse).

TABLEAU 3.12 Ampleur de l'effet du redoublement sur une série de variables (adapté de Holmes, 1989)

Critères mesurés	N ^{mbre} d'études	Amplitude de l'effet
Performances académiques	47	-0,31
Performances en langue maternelle	18	-0,33
Performances en lecture	34	-0,30
Performances en mathématiques	31	-0,25
Performances en activités scientifiques	3	-0,37
Résultats aux épreuves de l'enseignant	3	-0,78
Réactions affectives générales	27	-0,21
Développement social	27	-0,21
Bien-être émotionnel	10	-0,12
Attitudes comportementales	10	-0,23
Image de soi	11	+0,06
Attitudes vis-à-vis de l'école	10	-0,18
Fréquentation scolaire	5	-0,22
Effet général	63	-0,26

| MÉTA-ANALYSE DE HOLMES (1990)

Ampleurs de l'effet en fonction du niveau d'étude auquel survient le doublement.

TABLEAU 3.13 Ampleur de l'effet du redoublement mesurée par des tests de connaissance en fonction du niveau d'études survient le redoublement (adapté de Holmes, 1989)

	En maternelle	P1	P2	P3	P4	Après la 4 ^e
N ^{mbre} d'études	8	12	4	7	6	5
Amplitude de l'effet	-0,28	-0,28	-0,10	-0,15	-0,36	-0,38

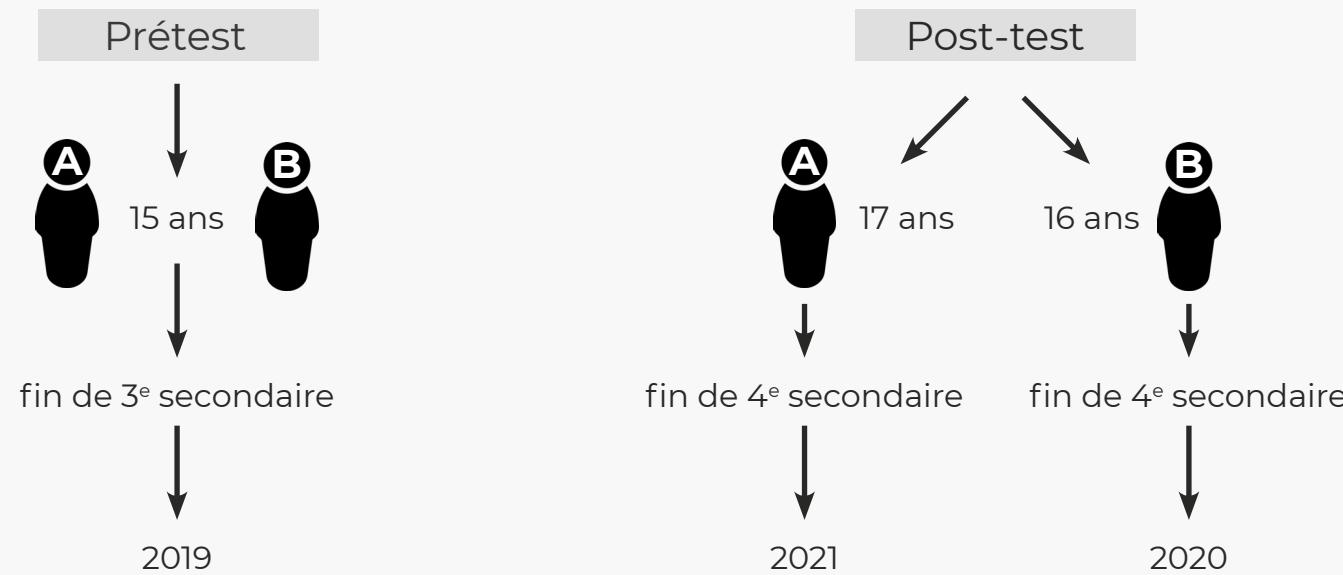
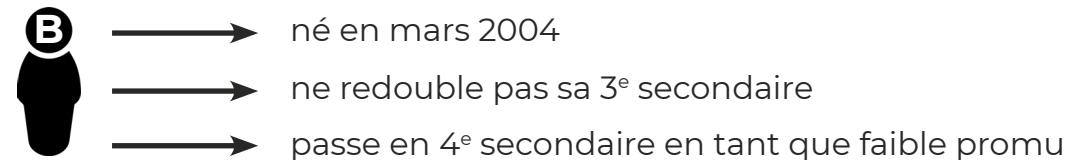
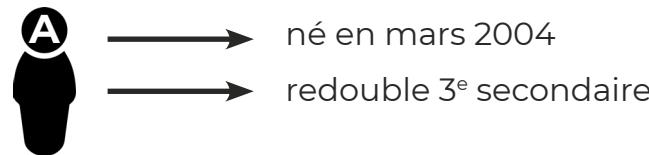
Problèmes des études comparatives ?

- Constitution des deux groupes (GE et GC).
- Le GE et le GC diffèrent quant à leur opportunité d'apprentissage.
 - Le GE est toujours un an en retard, donc pas de possibilité de voir le programme étudié par le GC.

Toutes les valeurs sont négatives. Cependant, il semble que l'effet préjudiciable du redoublement soit d'une ampleur plus importante en début (en maternelle et en première primaire) et en fin de l'enseignement primaire.

| 2 TYPES DE COMPARAISON

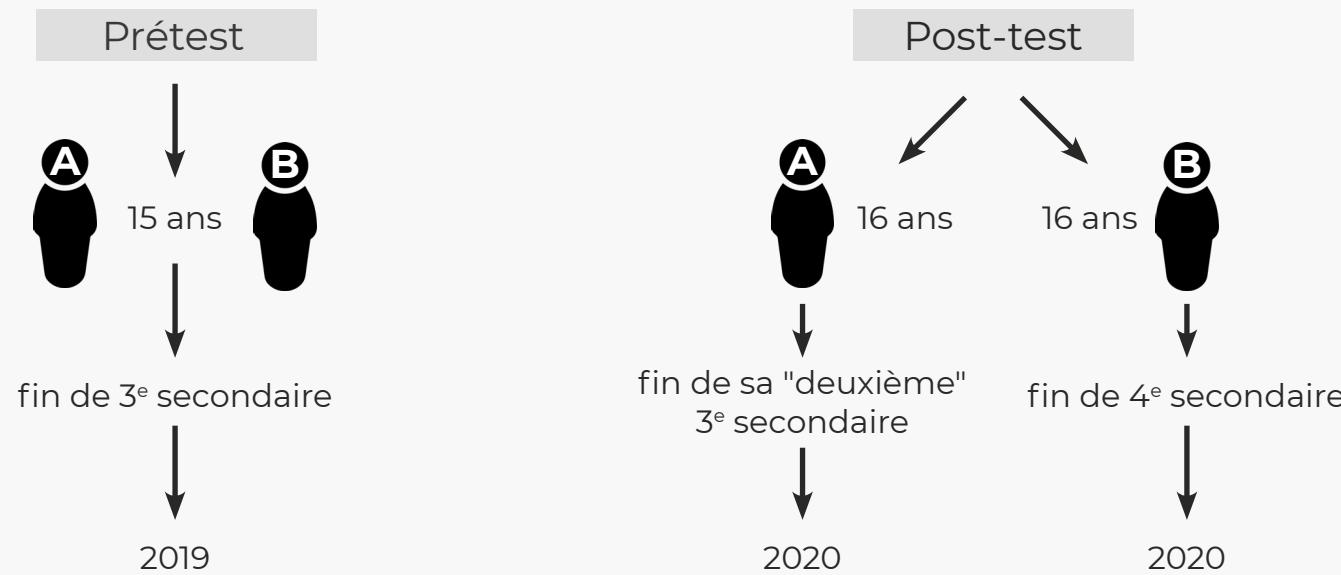
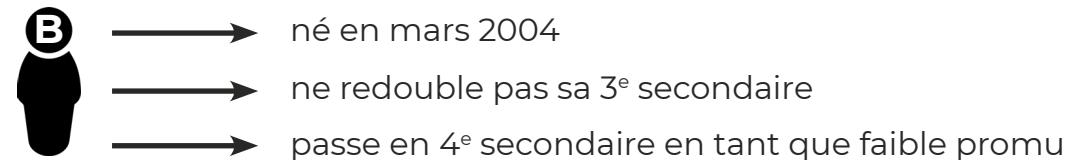
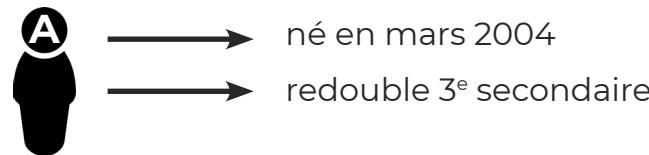
1. Comparaisons à année scolaire constante



- ▶ Comment, au prix d'une année supplémentaire, les redoublants se développent-ils comparativement à leurs camarades promus ?
- ▶ Les redoublants ont un an de plus et bénéficient d'un avantage en terme de maturité.

| 2 TYPES DE COMPARAISON

2. Comparaisons à âge constant



- ▶ Comment les redoublants auraient évolués s'ils avaient été promus ?
- ▶ Les faibles promus ont donc reçu et terminé l'enseignement de l'année académique supérieure.

MÉTA-ANALYSE DE HOLMES (1990)

EFFETS À MOYEN ET À LONG TERME DU REDOUBLLEMENT

1. Comparaisons à âge contant

TABLEAU 3.15 Effet à moyen et long terme du redoublement sur base des comparaisons à âge constant (adapté de Holmes, 1989)

	1 ans après	2 ans après	3 ans après	+ 3 ans après
N^{mbre} d'études	28	5	3	3
Amplitude de l'effet	-0,41	-0,64	-0,74	-0,88

2. Comparaisons à degré scolaire constant

TABLEAU 3.16 Effet à moyen et long terme du redoublement sur base des comparaisons à année scolaire constante (adapté de Holmes, 1989)

	1 ans après	2 ans après	3 ans après	+ 3 ans après
N^{mbre} d'études	10	7	5	36
Amplitude de l'effet	0	+0,02	-0,12	+0,04

Comparaison âge constant ▶ redoublants ont des résultats plus faibles que les promus

Comparaison à année scolaire ▶ redoublants ont des résultats semblables à ceux des élèves promus

MÉTA-ANALYSE DE JIMERSON (2001)

Jimerson a analysé près de 400 études recensées sur le sujet entre 1990 et 1999 ► 20 études retenues.

TABLEAU 3.17 Ampleur de l'effet du redoublement sur une série de variables (adapté de Jimerson, 2001)

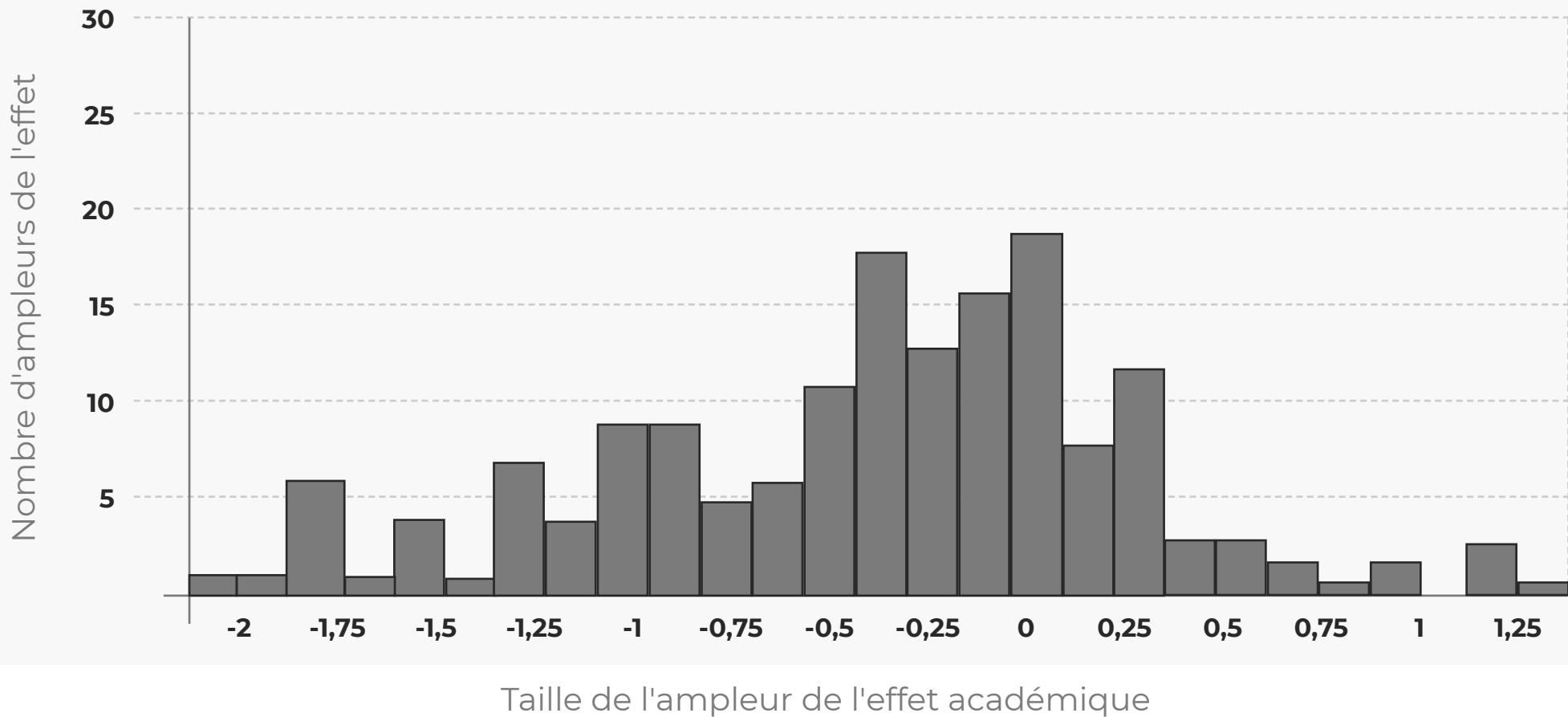
Variables critères	N ^{mbre} d'études	Nombre d'AE	Amplitude de l'effet
Indice global	20	246	-0,31
Réussite académique	18	169	-0,39
Linguistique	5	11	-0,36
Lecture	11	52	-0,54
Mathématiques	10	48	-0,49
Mesure combinées	8	13	-0,20
Notes scolaires (GPA)	6	45	-0,18
Ajustement socio-émotionnel	16	77	-0,22
Social	5	12	-0,08
Émotionnel	6	13	-0,28
Comportemental	11	30	-0,11
Concept de soi	6	16	-0,04
Ajustements (mesure combinées)	4	4	-0,15
Présence (>< absentéisme)	2	2	-0,65

Par exemple, en linguistique, l'ampleur de l'effet est négatif, les redoublants progressent donc moins que les promus.

MÉTA-ANALYSE DE JIMERSON (2001)

FIGURE 3.1

Distribution des ampleurs de l'effet sur la réussite académique ($n = 169$)
(issu de Jimerson, 2001)



IV.

SURESTIMATION DE L'EFFET NÉGATIF?

MÉTA-ANALYSE D'ALLEN, CHEN, WILSON & HUGHES (2009)

Réévaluation méthodologique des études incluses au sein des méta-analyses sur le redoublement par Lorence (2006) au regard des critères de Dunkin (1996) ...

- La **représentativité des échantillons** : issus d'un seul et unique district scolaire
- Les **méthodes d'appariement** : manque de données récoltées lors des prétests
- Le **type d'analyse statistique** : usage peu fréquent des méthodes statistiques de contrôle de différences
- Les **questionnaires utilisés** : usage de questionnaires paramétrés pour un niveau scolaire
- La **taille de l'échantillon** : relativement faible
- ...

Notons qu'une telle critique est applicable à tous les domaines et à toutes les disciplines de la recherche!

Nouvelle méta-analyse avec inclusion d'études méthodologiquement plus solides (mais pas parfaites) que par le passé.

► Allen, Chen, Wilson & Hughes (2009)

MÉTA-ANALYSE D'ALLEN, CHEN, WILSON & HUGHES (2009)

TABLEAU 3.19 Caractéristiques des études sur le redoublement incluses dans la méta-analyse de Jimerson (adapté de Lorence, 2006)

Auteurs	Année(s) du redoublement	Année(s) d'évaluation	Nombre d'année après le redoublement	Type de comparaison	Nombre d'étudiants retenus	Nombre d'étudiants promus	Nombre de résultats académiques	Qualité du groupe contrôle	Qualité du groupe statistique	Qualité du design	Ampleur de l'effet
Ferguson (1991)	K	2	3	Année	46	20	3	3	1	2	0,85
Reynolds (1992)	1-3	3	1-3	Année	231	200	2	3	3	3	-0,95
Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland et Sroufe (1997)	K-3	1-4, 6, 9	2, 10	Année	19	32	15	3	4	3	0,25
McCombs-Thomas et al (1992)	K, 1	2-5	2-6	Année	28	28	5	3	1	2	0,00
Hong et Raudenbusch (2005)	K	K-1	1-2	Âge	471	7 168	2	3	4	3	-0,60
Alexander, Entwistle et Dauber (1994)	1-3	1-7	1-7	Âge et année	58	68	108	2	3	2	-0,1
Meisels et Liaw (1993)	K-8	8	1-9	Année	3 203	13 420	2	1	2	1	-0,30
Lorence et Dworkin (2006)	3	3-8, 10	1-6, 8	Année	863	29 051	7	2	3	2	0,63
...											

| MÉTA-ANALYSE D'ALLEN, CHEN, WILSON & HUGHES (2009)

Allen et al. incluent 22 études sur les 199 consultées.

Les ampleurs de l'effet varient de -0,95 à 0,85 ; leur moyenne étant de **-0,11**.

- ▶ La différence n'est pas significative entre les deux groupes.
- ▶ Or, **pour arriver à un même seuil de compétences que les promus, les doublants restent un an de plus dans le système scolaire.**

Par ailleurs, plus les résultats des élèves sont analysés longtemps après le redoublement, plus ses effets s'avèrent néfastes.

Selon Allen et al. (2009, p. 495), "la constatation que même les études qui fournissent des contrôles solides (...) ne parviennent pas à trouver les avantages de la rétention scolaire souligne l'importance de se concentrer sur les stratégies à employer lorsque les enfants ne parviennent pas à atteindre les compétences nécessaires pour supporter leur succès académique".

| CONCLUSION

Amplitude de l'effet moyen :

- Holmes & Mattews (1984) : -0,44
- Holmes (1990) : -0,31
- Allen et al. (2009) : -0,11





V. REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

| REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

Sur les 19 études ajoutées en 1990 par rapport à 1984, 9 études ont des effets positifs. Dans ces études, le redoublement est combiné avec un programme de remédiation individualisée.

Aux USA (début des années 80), mouvement "Back To Basics" avec les méthodes pédagogiques de Dolan :

- Identification des élèves à risques au milieu de l'année et assistance pédagogique.
Si redoublement, les élèves sont placés dans une intermediate class à effectif réduit.

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

HOLMES 1989

Type 1 ► comparaison de l'effet du **doublement VS** de la **promotion**.

Type 2 ► comparaison de l'effet du **doublement combiné à une intervention individualisée VS** de la **promotion**.

		En maternelle	P1	P2	P3	P4	Après la 4 ^e
Type 1	N ^{mbre} d'études	7	9	3	6	6	5
	Amplitude de l'effet	-0,37	-0,54	-0,38	-0,33	-0,36	-0,38
Type 2	N ^{mbre} d'études	1	3	1	1		
	Amplitude de l'effet	+0,29	+0,53	+0,74	+0,95		

| CAS DE L'ÉTAT DE FLORIDE (SWHERDT, WEST & WINTERS, 2017)

Constat le redoublement seul mène à des résultats négatifs.

► Passation d'un test standardisé (test-based retention)

- Test de lecture passé chaque année.
- Redoublement pour ceux qui n'atteignent pas le niveau requis.
- =/= décision de l'enseignant ou de l'école.

► Mesures d'aide spécifiques

- Programme d'été en lecture.
- Assignement aux classes des enseignants les plus efficaces.
- Programme EBE intensif (90 minutes consécutives par jour) du développement des compétences en lecture.

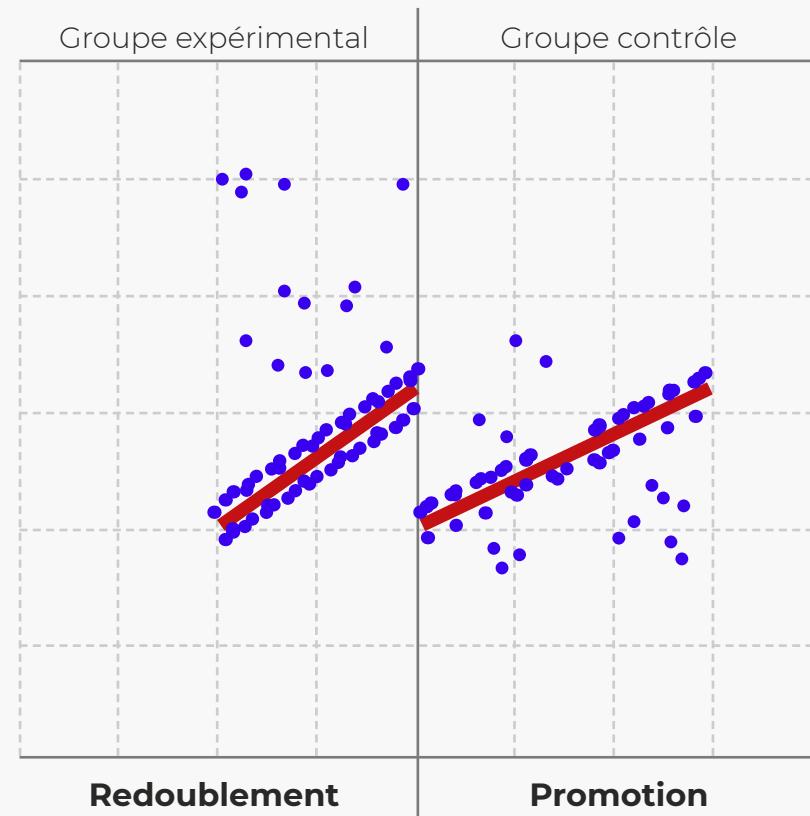
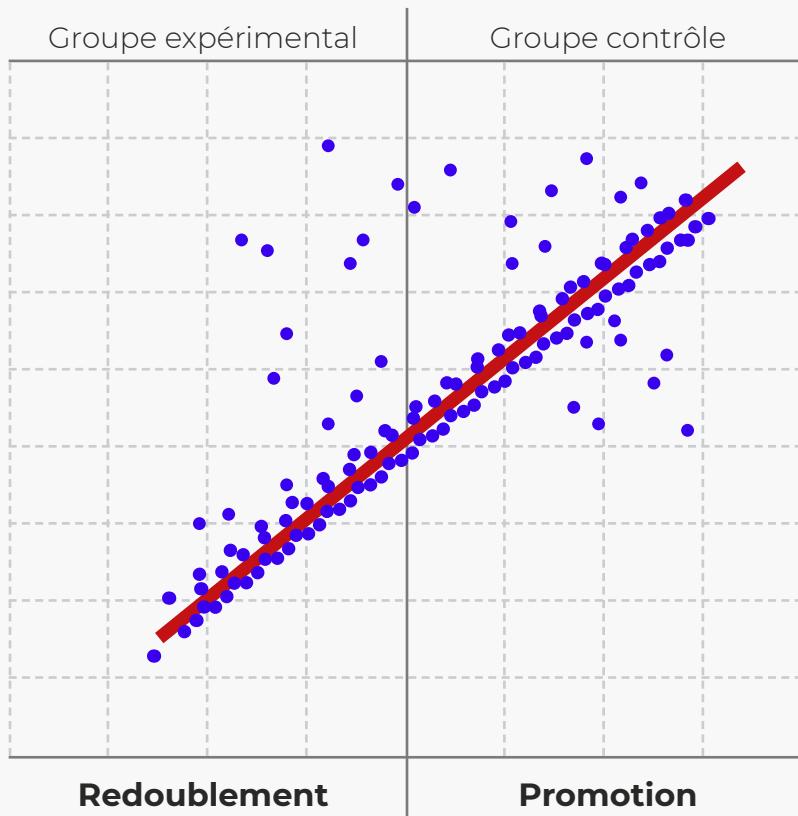
■ Analyse de l'effet de cette politique spécifique sur :

- Tous les élèves de 3^e primaire des cohortes de 2003 à 2008...
- 983 308 élèves
- 76 398 élèves faibles redoublants et 83 468 élèves faibles promus

■ Mais discontinuité entre test et probabilité de redoublement

- Éviter que les résultats soient affectés par un biais de sélection.
- Redoublement introduit un point de césure (en-dessous VS au-dessus du score au test étiatique).

| CAS DE L'ÉTAT DE FLORIDE (SWHERDT, WEST & WINTERS, 2017)



| CAS DE L'ÉTAT DE FLORIDE (SWHERDT, WEST & WINTERS, 2017)

TABLEAU 3.21

Effet à année scolaire constante de la politique de redoublement en Floride sur la réussite scolaire des étudiants dont la décision a été prise lors de leur troisième année primaire (adapté de Schwerdt, West & Winters, 2017)

Lecture		Mathématiques	
Année scolaire (effectifs)	Comparaison à année scolaire constante	Année scolaire	Comparaison à année scolaire constante
<i>PCAT scores (ET = 370)</i>			
4 ^e primaire (76 205)	269,07*** (12,98)	4 ^e primaire (76 091)	186,25*** (8,56)
5 ^e primaire (59 562)	204,48*** (9,58)	5 ^e primaire (59 334)	133,21*** (7,76)
6 ^e primaire (45 804)	159,08*** (13,93)	6 ^e primaire (45 760)	159,70*** (13,89)
1 ^{re} secondaire (35 051)	102,43*** (16,43)	1 ^{re} secondaire (35 057)	105,17*** (16,07)
2 ^e secondaire (23 253)	69,90** (9,67)	2 ^e secondaire (23 230)	40,97** (8,22)
<i>PCAT 2.0 scores (ET = 21)</i>			
3 ^e secondaire (28 939)	7,48*** (0,85)	$(269/370)*100$ 72,7% d'écart-type de progression	
4 ^e secondaire (29 944)	4,79*** (1,00)		

| CAS DE L'ÉTAT DE FLORIDE (SWHERDT, WEST & WINTERS, 2017)

TABLEAU 3.22 Effet à âge constant de la politique de redoublement en Floride sur la réussite scolaire des étudiants dont la décision a été prise lors de leur troisième année primaire (adapté de Schwerdt et al., 2017)

Lecture		Mathématiques	
Posttest après... (effectifs)	Comparaison à âge constant	Posttest après... (effectifs)	Comparaison à âge constant
<i>PCAT scores (ET = 370)</i>			
1 an (74 443)	83,64*** (8,67)	1 an (74 327)	92,51*** (9,75)
2 ans (70 596)	182,23*** (11,24)	2 ans (70 596)	34,06*** (4,34)
3 ans (57 122)	97,64*** (11,20)	3 ans (57 042)	110,10*** (7,47)
4 ans (43 909)	37,55*** (10,96)	4 ans (43 884)	-23,58*** (9,83)
5 ans (34 311)	1,71*** (13,83)	5 ans (34 290)	-22,69*** (5,69)
6 ans (22 999)	39,82** (14,38)	6 ans (22 977)	-7,77** (7,21)
<i>PCAT 2.0 scores (ET = 21)</i>			
7 ans (27 063)	0,29 (0,74)		

Plusieurs constats :

- À âge constant ou année scolaire constant ► les élèves bénéficiant du programme de remédiation progressent plus que les élèves promus
- Ce bénéfice est indépendant de la discipline évaluée
- Différence entre élèves faibles promus et redoublants s'affaiblit au cours du temps
- Effet positif à cours termes

| CAS DE L'ÉTAT DE FLORIDE (SWHERDT, WEST & WINTERS, 2017)

TABLEAU 3.23 Effet de la politique de redoublement en Floride sur l'obtention d'un diplôme
(adapté de Schwerdt et al., 2017)

Variable	Entrée en High School	Diplôme d'High School Types de diplômes obtenus			
	(1)	Tout (2)	Traditionnel (3)	GED (4)	CoC (5)
Redoublant en 3e année	-0,006 (0,020)	-0,003 (0,036)	0,005 (0,034)	0,006 (0,015)	0,018 (0,026)
Lecture	0,001 (0,001)	0,000 (0,002)	-0,003*** (0,001)	-0,001*** (0,000)	-0,001*** (0,001)
Lecture x en-dessous de la limite	-0,000 (0,001)	0,003 (0,002)	0,004*** (0,001)	0,002*** (0,001)	0,002* (0,001)
Étudiants	27 724	27 724	17 147	17 147	17 147
R ²	0,015	0,056	0,036	0,031	0,038

Cette pratique spécifique de redoublement-remédiation ne permet pas aux élèves redoublants de convertir ce gain d'apprentissage en un diplôme menant soit à une profession soit à une inscription dans l'enseignement supérieur.

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

HOLMES (1989)

Type 1 ▶ comparaison de l'effet du **doublement VS de la promotion**.

Type 2 ▶ comparaison de l'effet du **doublement combiné à une intervention individualisée VS de la promotion**.

		En maternelle	P1	P2	P3	P4	Après la 4 ^e
Type 1	N ^{mbre} d'études	7	9	3	6	6	5
	Amplitude de l'effet	-0,37	-0,54	-0,38	-0,33	-0,36	-0,38
Type 2	N ^{mbre} d'études	1	3	1	1		
	Amplitude de l'effet	+0,29	+0,53	+0,74	+0,95		

Mais les élèves promus n'ont pas bénéficié d'une aide individualisée...

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

LEINHART (1980)

- 3^e type de comparaison... : **doublement et intervention individualisée VS de la promotion et intervention individualisée.**

TABLEAU 3.24 Étude de Leinhart (1980) comparant l'effet du redoublement combiné à une intervention individualisée et de la promotion également combinée à une intervention individualisée

		Élèves doublants	Élèves promus
N ^{mbre} d'élèves		44	32
Prétest	Moyenne	11,2	13,3
	Moyenne	(4,3)	(2,2)
Post-test	Moyenne	49,9	60,5
	Écart-type	(17,3)	(17,9)

ES de **-0,60**

Attention, ES de **-0,016** avec une formule plus adaptée

Les élèves promus bénéficiant d'une aide individualisée semblent progresser davantage que les redoublants bénéficiant aussi d'une aide individualisée.

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

PETERSON, DEGRACIE & AYABE (1984)

Échantillon de 106 élèves redoublants en 1981 :

- 65 la 1P
- 26 la 2P
- 15 la 3P

Appariement selon :

- Le sexe.
- Le groupe ethnique.
- Le score au CAT (*Californian Achievement Test*).

Suivi des élèves pendant 3 ans :

- Comparaison à grade constant.
- Comparaison à âge constant.

	Fin 81	Année scolaire 81-82	Fin 82	Fin 83	Fin 84
Groupe "expérimental"	Prétest	Doublement	Post-test 1	Post-test 2	Post-test 3
Groupe de contrôle	Prétest	Doublement	Post-test 1	Post-test 2	Post-test 3

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

TABLEAU 3.25

Moyennes et écarts-types caractéristiques des élèves redoublants et des élèves promus aux trois sous-scores du CAT (lecture, langage et mathématiques) de 1981 à 1984.
Elèves redoublants en première année (issu de Peterson et al., 1987)

Critère	Année du test	Elèves doublants			Elèves promus			Comparaison à degré constant	Comparaison à âge constant
		Nbre	Moyenne	Écart-type	Nbre	Moyenne	Écart-type		
Lecture	1981	64	41,9	13,5	62	43,1	11,8	P 0,05	N.S.
	1982	64	61,4	13,3	62	46,0	14,4	P 0,05	P 0,05
	1983	64	51,6	16,2	62	48,0	14,8	N.S.	N.S.
	1984	64	49,8	17,7	62	45,7	13,4		N.S.
Langage	1981	64	34,0	16,0	63	37,1	15,4	P 0,05	N.S.
	1982	64	55,4	18,1	63	49,2	15,2	P 0,05	N.S.
	1983	64	57,2	17,3	63	51,7	18,9	N.S.	N.S.
	1984	64	56,5	16,6	63	53,0	18,1		N.S.
Math	1981	65	40,3	11,8	61	41,1	11,0	P 0,05	N.S.
	1982	65	64,4	15,4	61	50,9	16,2	N.S.	P 0,05
	1983	65	56,3	15,2	61	50,1	17,8	N.S.	P 0,05
	1984	65	51,4	17,2	61	49,7	16,5		N.S.

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

PETERSON, DEGRACIE & AYABE (1984)

TABLEAU 3.26 Moyennes et écarts-types caractéristiques des élèves redoublants et des élèves promus aux trois sous-scores du CAT (lecture, langage et mathématiques) de 1981 à 1984. Élèves redoublants en **deuxième** année (issu de Peterson et al., 1987)

Critère	Année du test	Élèves doublants			Élèves promus			Comparaison à degré constant	Comparaison à âge constant
		Nbre	Moyenne	Écart-type	Nbre	Moyenne	Écart-type		
Lecture	1981	26	34,5	12,3	26	33,9	12,3	P 0,05	N.S.
	1982	26	48,6	13,9	26	37,2	10,4		P 0,05
	1983	26	47,7	13,5	26	39,8	13,0	P 0,05	P 0,05
	1984	26	47,4	10,4	26	39,7	16,1		P 0,05
Langage	1981	25	33,8	16,5	25	32,3	17,1	P 0,05	N.S.
	1982	25	48,8	18,0	25	37,3	14,5	P 0,05	N.S.
	1983	25	48,4	17,1	25	44,1	16,6	P 0,05	N.S.
	1984	25	55,0	18,2	25	46,6	15,7		N.S.
Math	1981	26	35,9	13,2	24	37,0	12,4	P 0,05	N.S.
	1982	26	54,1	19,3	24	36,8	15,3		P 0,05
	1983	26	47,3	13,8	24	42,6	15,5	P 0,05	P 0,05
	1984	26	51,0	16,7	24	46,0	13,3		N.S.

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

PETERSON, DEGRACIE & AYABE (1984)

TABLEAU 3.27 Moyennes et écarts-types caractéristiques des élèves redoublants et des élèves promus aux trois sous-scores du CAT (lecture, langage et mathématiques) de 1981 à 1984. Élèves redoublants en troisième année (issu de Peterson et al., 1987)

Critère	Année du test	Élèves doublants			Élèves promus			Comparaison à degré constant	Comparaison à âge constant
		Nbre	Moyenne	Écart-type	Nbre	Moyenne	Écart-type		
Lecture	1981	15	31,0	10,5	15	28,3	6,2	P 0,05	N.S.
	1982	15	44,2	15,0	15	35,5	15,3	P 0,05	N.S.
	1983	15	43,9	17,1	15	37,1	14,4	P 0,05	N.S.
	1984	15	48,1	21,3	15	41,7	11,9		N.S.
Langage	1981	14	33,4	18,6	14	30,3	8,1	P 0,05	N.S.
	1982	14	53,2	24,4	14	39,1	15,3	P 0,05	N.S.
	1983	14	53,8	17,1	14	40,8	12,6	P 0,05	N.S.
	1984	14	51,9	21,5	14	48,2	19,4		N.S.
Math	1981	14	33,6	19,4	14	30,9	10,3	P 0,05	N.S.
	1982	14	49,3	18,3	14	36,4	14,9	P 0,05	N.S.
	1983	14	50,4	18,0	14	42,5	11,2	P 0,05	N.S.
	1984	14	50,6	18,6	14	52,4	11,5		N.S.

REDOUBLLEMENT ET PRATIQUES DE REMÉDIATION

PETERSON, DEGRACIE & AYABE (1984)

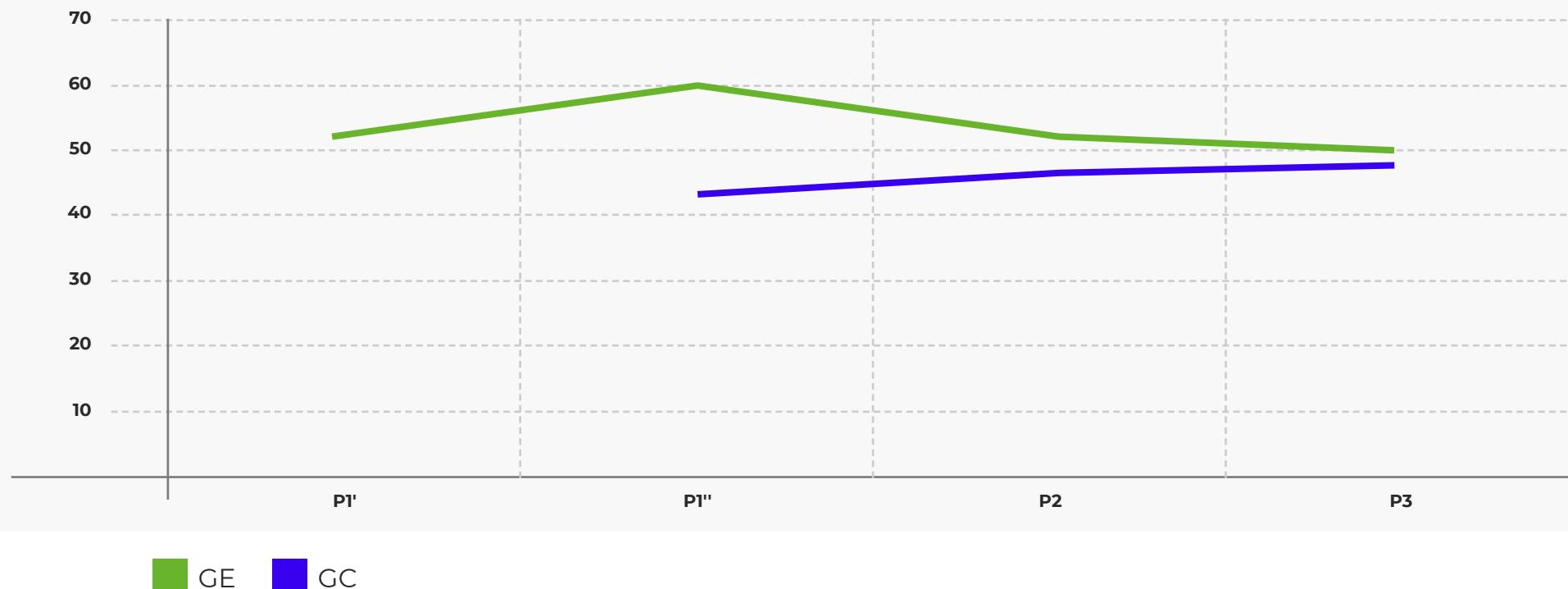
FIGURE 3.3

Évolution de la première (P1) à la troisième (P3) année des scores en lecture des élèves qui ont redoublé en 1981 (GE) comparée à l'évolution pendant la même période des scores en lecture d'élèves appariés (GC)

À degré constant, les redoublants obtiennent de meilleurs résultats (logique car ils recommencent les apprentissages).

À âge constant, la plupart du temps, différences non significatives.

Bénéfices du redoublement s'estompent avec le temps...



VI.

REDOUBLLEMENT PRÉCOCE ET EFFET À MOYEN TERME

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

Pour Holmes (1990), le redoublement n'a pas d'effets positifs.

Pour Allen et al. (2009), plus les effets du redoublement sont évalués à long terme, plus les études montrent que cette pratique pédagogique est néfaste pour les élèves.

► Étude de Allal & Ntamakliro :

- Échantillon de 250 individus redoublants (170 en 1P et 80 en 2P).
- 7 ans après, 77 sont dans l'enseignement privé ou spécialisé et 32 ont redoublé une seconde fois.
- Suivi des notes scolaires pour les autres.

TABLEAU 3.28 Répartition des élèves dans les filières du Cycle d'orientation (année scolaire 7)

	Redoublants 1P/2P	Population degré 7	Pop. avec nationalité et SES comparables aux redoublants
Latine-scientifique	31%	71%	64-67%
Générale	52%	24%	27-28%
Pratique	17%	5%	6-8%

Rares sont les élèves qui, ayant redoublé au début du primaire, se retrouvent dans la filière Latine-scientifique. La répartition de ces élèves dans les trois filières est très différente de celle de l'ensemble des élèves qui sont entrés la même année au CO.

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

GRISSEAU & SHEPARD (1990)

TABLEAU 3.43 Pourcentage d'abandons et de diplômés dans une école publique de Bloomington en fonction du nombre de redoublements subis au préalable (issu de Grissom et Sherpard, 1989)

	Aucun redoublement	1 redoublement	2 redoublements	Total
Abandon	34,1%	45,9%	20%	100%
Diplôme	97,1%	2,9%	0%	100%

Plus le nombre de redoublement augmente, moins le pourcentage d'élèves qui obtiennent leur diplôme est élevé.

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE SUR DES DONNÉES SUISSES...

► Étude de Bolvin et al. (2008) :

- Cantons germanophones et francophones de Suisse
- 4 690 élèves de 2e primaire
- Décision des enseignants de redoublement pour certain et appariement des sujets (QI et perf. sco.)
- Suivi longitudinal de 2 ans
- Comparaison à âge constant et à année scolaire constante
- Comparaison normative (nouveaux élèves de l'année scolaire des redoublants)

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

TABLEAU 3.29 Comparaison à âge constant (issu de Bonvin, Bless et Schuepbach, 2008)

	Mai 2001			Novembre 2001			Mai 2002			$p_{\text{value}}(\text{Eta}^2)$	
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N		
Mathématiques											
Élèves de langue allemande											
Redoublants	46,19	14,96	33	51,06	15,73	33	70,06	16,85	33	0,001	
Promus	47,57	13,88	33	68,78	13,60	33	80,35	13,66	33	(0,14)	
Élèves de langue française											
Redoublants	23,74	10,32	30	35,86	14,78	30	48,59	14,16	30	0,051	
Promus	24,44	10,13	30	41,62	17,49	30	58,59	17,62	30	(0,05)	
Langue											
Élèves de langue allemande											
Redoublants	45,49	13,11	33	58,65	12,92	33	67,32	12,53	33	0,395	
Promus	47,61	13,59	33	61,03	15,20	33	73,23	14,10	33	(0,01)	
Élèves de langue française											
Redoublants	35,35	12,54	30	46,61	14,46	30	61,91	14,62	30	0,060	
Promus	38,55	11,72	30	51,98	14,87	30	65,12	11,79	30	(0,05)	

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

TABLEAU 3.30 Comparaison à année scolaire constante (issu de Bonvin, Bless et Schuepbach, 2008)

	Mai 2001			Mai 2002			Mai 2003			$p_{\text{value}}(\text{Eta}^2)$	
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N		
Mathématiques											
Élèves de langue allemande											
Redoublants	45,98	15,64	29				86,94	8,80	29	0,046	
Promus	47,65	14,69	29	80,98	12,85	29				(0,07)	
Élèves de langue française											
Redoublants	25,03	10,93	23				70,75	13,81	23	0,025	
Promus	24,64	10,86	23	59,42	18,47	23				(0,11)	
Langue											
Élèves de langue allemande											
Redoublants	45,62	13,53	30				76,72	10,02	30	0,029	
Promus	47,61	13,59	33	61,03	15,20	33	73,23	14,10	33	(0,08)	
Élèves de langue française											
Redoublants	33,13	12,78	23				73,47	9,44	23	0,14	
Promus	37,18	11,24	23	67,23	11,02	23				(0,13)	

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

TABLEAU 3.31 Comparaison avec un groupe normatif (issu de Bonvin, Bless & Schuepbach, 2008)

	Novembre 2001			Mai 2002			Mai 2003			p_{value} (Eta ²)	
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N		
Mathématiques											
Élèves de langue allemande											
Redoublants	52,46	15,97	29	72,20	15,35	29	86,94	8,80	29	0,021 (0,01)	
Promus	44,45	19,50	390	70,43	18,03	390	87,79	10,51	390		
Élèves de langue française											
Redoublants	37,81	15,15	23	50,59	14,49	23	70,75	13,81	23	0,000 (0,10)	
Promus	30,56	16,32	168	52,06	18,92	168	78,88	12,31	168		
Langue											
Élèves de langue allemande											
Redoublants	59,98	11,09	30	67,94	12,99	30	76,72	10,02	30	0,000 (0,04)	
Promus	49,13	17,83	406	64,43	17,01	406	80,18	11,62	406		
Élèves de langue française											
Redoublants	41,89	13,95	23	62,84	15,25	23	73,47	9,44	23	0,029 (0,03)	
Promus	39,16	16,63	158	62,46	16,00	158	78,16	9,15	158		

Les redoublants sont plus compétents que leur camarades en début d'année, on imagine donc que cela va leur redonner confiance. Au contraire, ils sont très vite rattrapés et dépassés par leur camarades.

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

SUR DES DONNÉES FRANÇAISES ...

TABLEAU 3.33 Comparaison des indices de réussite moyenne des redoublants et des promus faibles en fin de seconde année d'enseignement élémentaire (repris de Troncin, 2005)

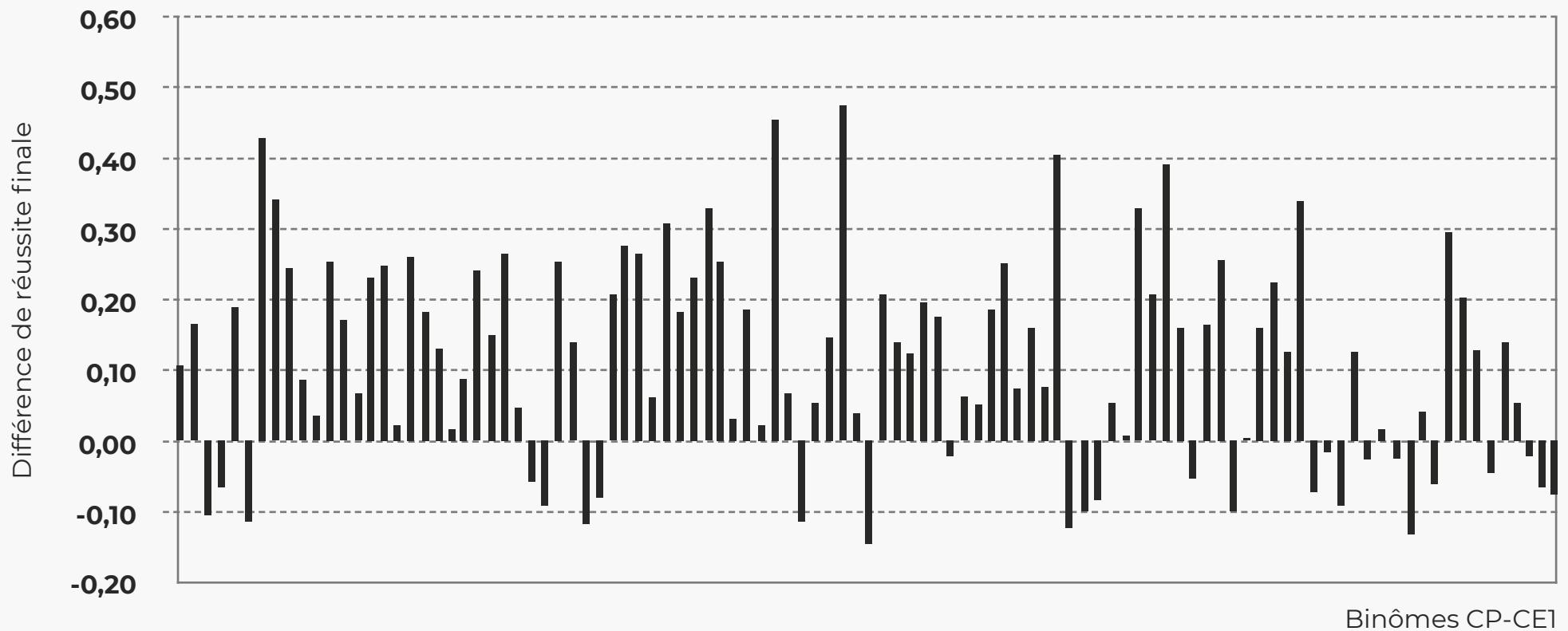
Domaine (nombre d'exercices)	Redoublants	Faibles promus	Amplitude de l'effet
Global (14)	0,50 (0,13)	0,55 (0,12)	-0,42
Français (5)	0,48 (0,14)	0,54 (0,15)	-0,40
Mathématique (5)	0,44 (0,13)	0,49 (0,12)	-0,42
Relations au monde environnant (2)	0,56 (0,13)	0,59 (0,13)	-0,23
Traitemennt de l'information (2)	0,62 (0,13)	0,66 (0,11)	-0,36

Les vacances d'été, plus importantes qu'il y paraît?

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE

FIGURE 3.4

Comparaison des indices de réussite moyenne en fin de seconde année pour chaque binôme CP-CE1 (Tronçin, 2005)



Comparaison des indices de réussite moyenne en fin de seconde année pour chaque binôme CP-CE1 (Tronçin, 2005)

EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE SUR DES DONNÉES BELGES ...

Goos, Van Damme, Onghena, Petry & de Bilde (2013)

► étude quasi-expérimentale sur un effectif de 122 écoles et 298 redoublants.

FIGURE 3.5 Estimation de la courbe de croissance des scores en **mathématiques** pour des élèves appariés promus ou redoublants en première année basée sur une comparaison à **grade constant** (issu de Goos et al., 2013)

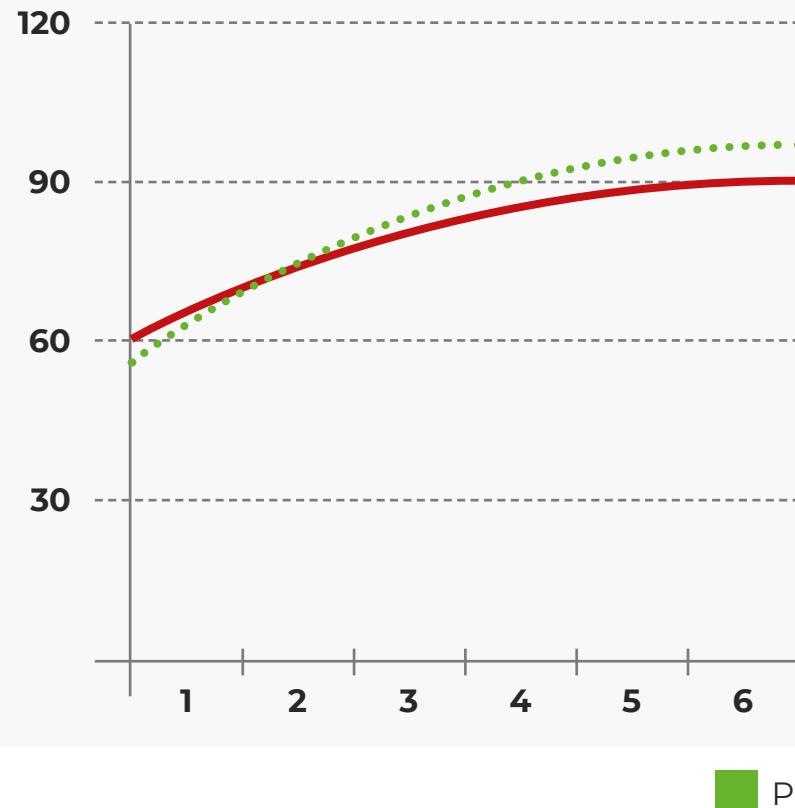
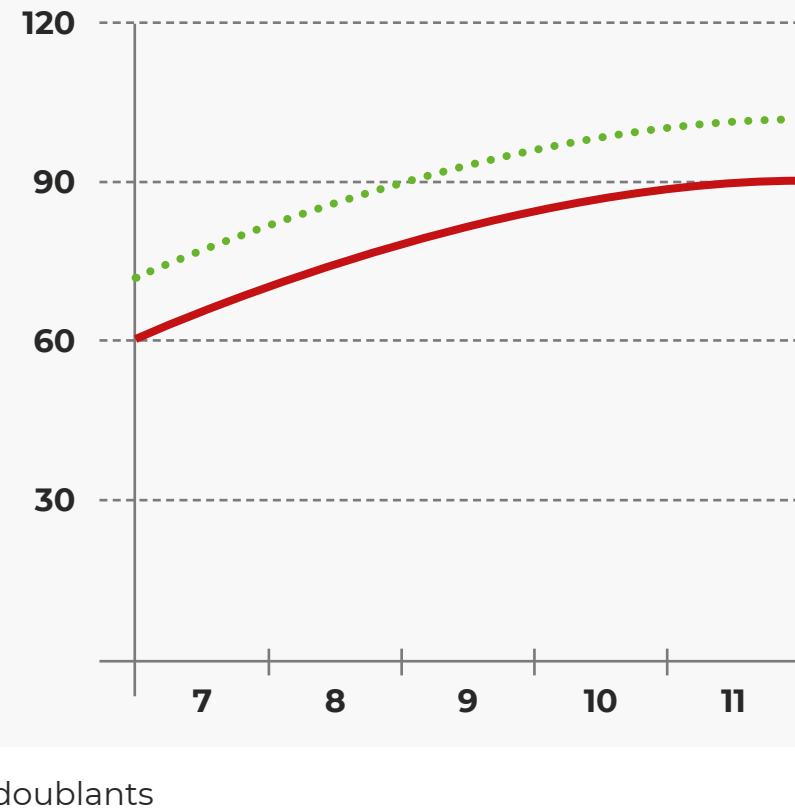


FIGURE 3.6 Estimation de la courbe de croissance des scores en **mathématiques** pour des élèves appariés promus ou redoublants en première année basée sur une comparaison à **âge constant** (issu de Goos et al., 2013)



EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE SUR DES DONNÉES BELGES ...

Goos, Van Damme, Onghena, Petry & de Bilde (2013)

► étude quasi-expérimentale sur un effectif de 122 écoles et 298 redoublants.

FIGURE 3.5 Estimation de la courbe de croissance des scores en **fluence de lecture** pour des élèves appariés promus ou redoublants en première année basée sur une comparaison à **grade constant** (issu de Goos et al., 2013)

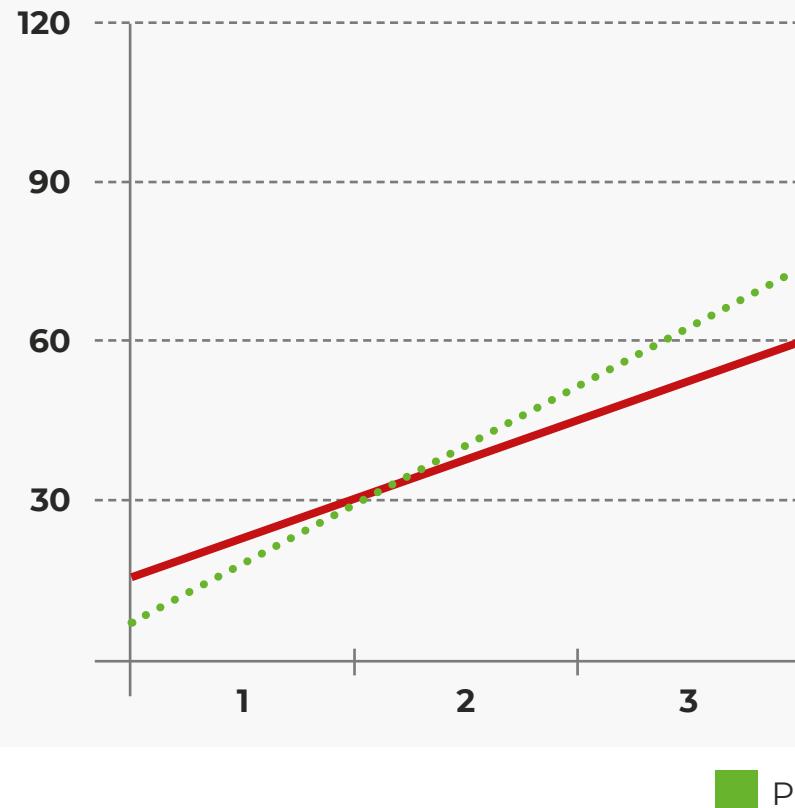
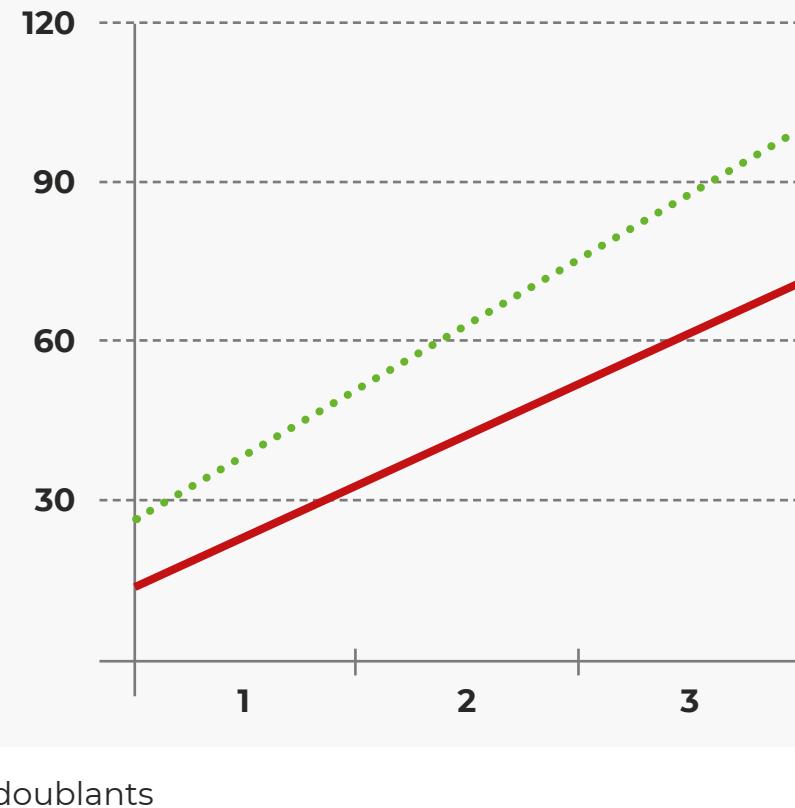


FIGURE 3.6 Estimation de la courbe de croissance des scores en **fluence de lecture** pour des élèves appariés promus ou redoublants en première année basée sur une comparaison à **âge constant** (issu de Goos et al., 2013)



EFFETS À MOYEN TERME DU REDOUBLLEMENT PRÉCOCE SUR DES DONNÉES BELGES ...

Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine & Van Damme (2015) :

- Comparaison à âge constant.
- N redoublants = 235
- N promus = 267

TABLEAU 3.36 Estimation des effets (après pondération) du redoublement en première primaire dans le cadre des cinq années qui ont suivi ce redoublement (adapté de Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine & Van Damme, 2015)

	Estimation	Significativité	Ampleur de l'effet
Année 1	-7,00	***	-0,84
Année 2	-6,67	***	-0,82
Année 3	-6,27	**	-0,70
Année 4	-5,84	***	-0,67
Année 5	-5,69	**	-0,66
Année 6	-7,00	***	-0,84

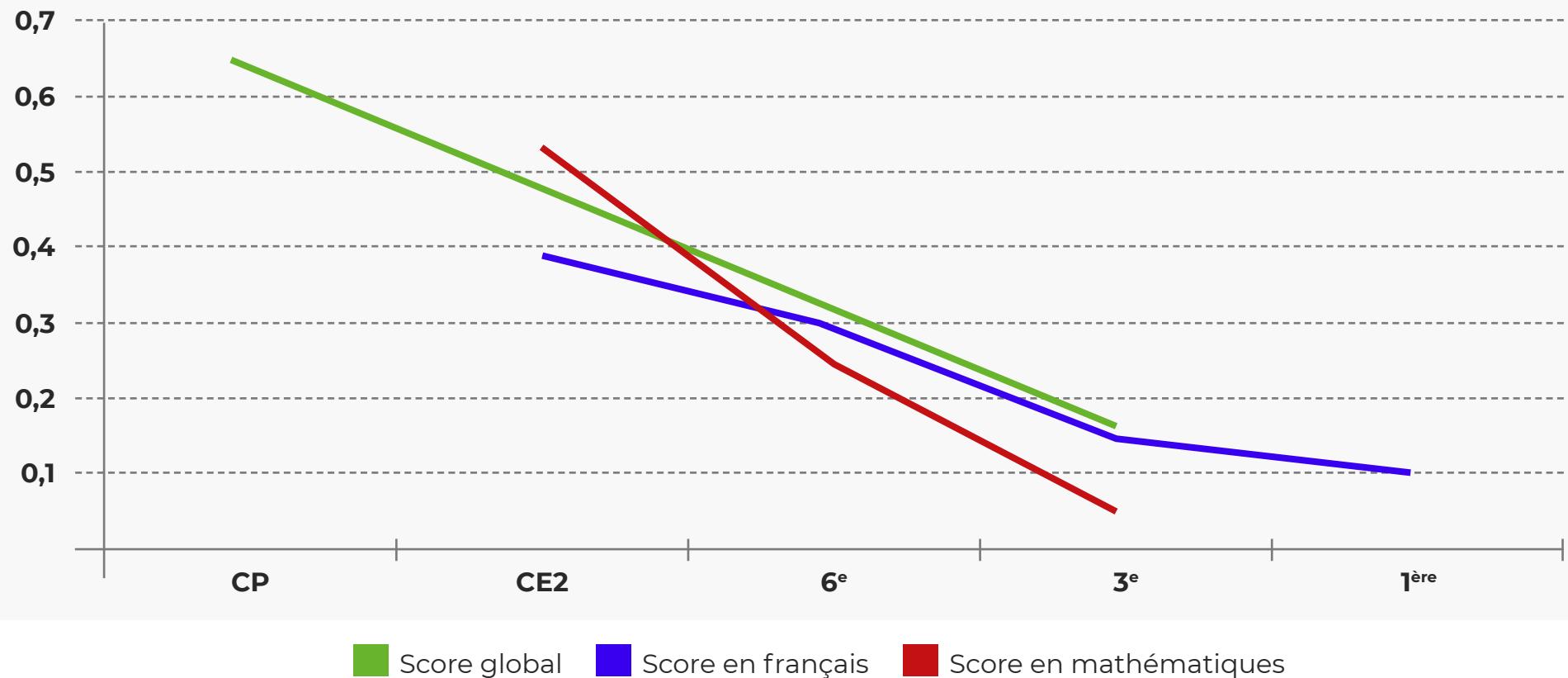
VII.

**EST-IL BÉNÉFIQUE DE REPORTER D'UN AN
L'ENTRÉE À L'ÉCOLE PRIMAIRE
DE CERTAINS ENFANTS ?**

IMPACT DU MOIS DE NAISSANCE SUR LE DEVENIR SCOLAIRE

FIGURE 3.7

Impact du fait d'être né en décembre plutôt qu'en janvier de la même année sur les résultats aux évaluations (normalisés en unité d'écart-type) (issu de Grenet, 2010)

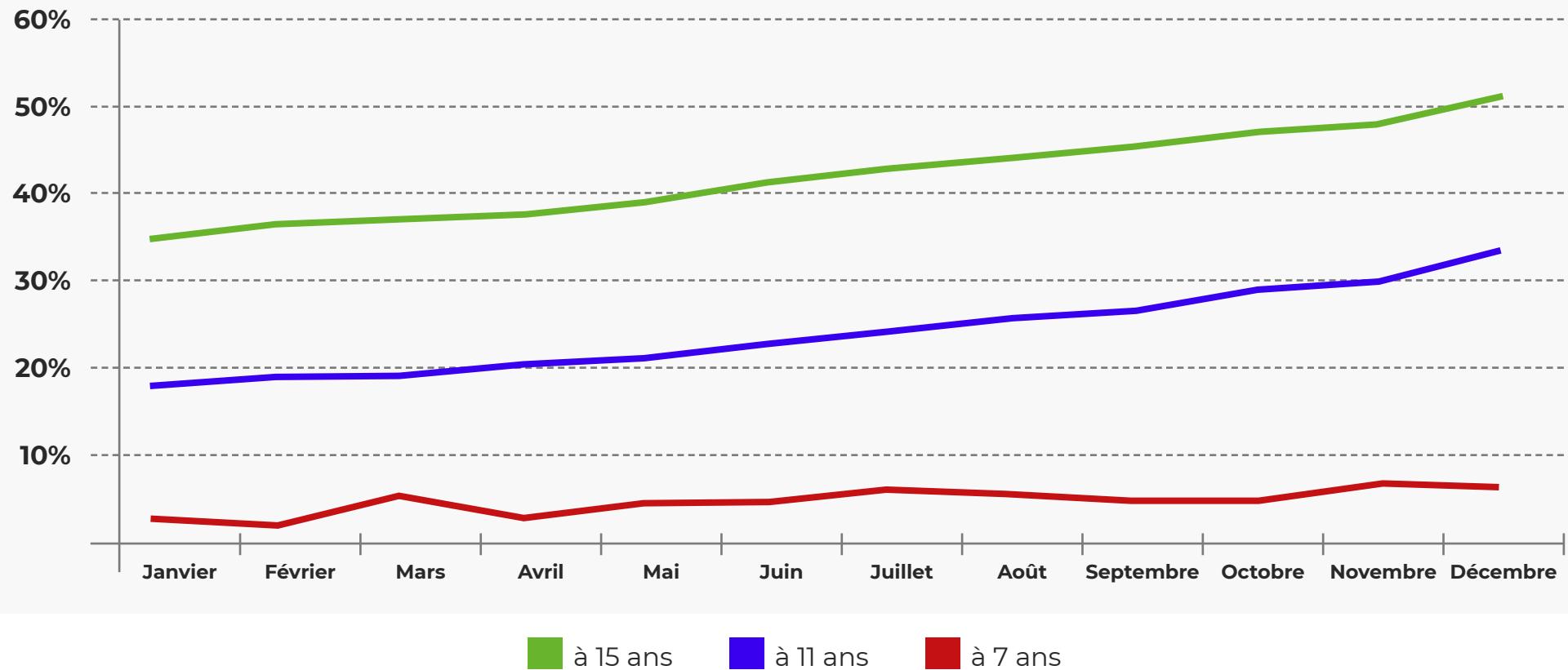


Même si ce phénomène (impact du mois de naissance) tend à s'affaiblir au fil de la scolarité, il reste tout de même non négligeable jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

IMPACT DU MOIS DE NAISSANCE SUR LE DEVENIR SCOLAIRE

FIGURE 3.8

Proportion d'élèves ayant au moins un an de retard scolaire à l'âge de 7, 11 et 15 ans en fonction de leur mois de naissance (issu de Grenet, 2010)



La figure 3.8 montre que la probabilité de connaître le redoublement durant sa scolarité augmente progressivement à mesure que l'on est né tard dans l'année.

IMPACT DU MOIS DE NAISSANCE SUR LE DEVENIR SCOLAIRE

TABLEAU 3.37 Modèle de régression logistique adapté et réduit de González-Betancor et López-Puig (2016)

Gonzalez-Betancor et López-Puig (2016) ► N = 23 708 dans 874 écoles

Niveau	Variables	Odds Ratio
Niveau 1 Étudiants & Familles	Constante	0,05
	Garçons (ref. filles)	1,38
	Scolarité précoce (réf. non)	0,86
	Trimestre de naissance (réf. 1 ^{er})	
	2 ^{ème}	1,22
	3 ^{ème}	1,45
	4 ^{ème}	1,71
	SES	0,54
	Familles uni-parentales (réf. famille nucléaire)	1,64
	Langue différence à la maison (réf. identique)	1,16
Niveau 2 Écoles & Enseignants	Immigrants (réf. natifs)	
	1 ^{ère} génération	1,97
	2 ^{ème} génération	1,69
	École privée (réf. publique)	0,96
	Nombre d'étudiants dans l'école	1,00
	Le programme de formation des enseignants concerne...	
	... les problèmes de curriculum et de méthodologie	0,99
	... la diversité, la coexistence et l'interculturalité	0,99
	... les nouvelles technologies	0,85
	La taille de la classe (réf. 25 étudiants)	1,00
Niveau moyen	Moyenne du SES de la classe (réf. niveau bas)	
	Niveau moyen	0,97
	Haut niveau	0,72

La probabilité de redoubler augmente plus le trimestre de naissance est éloigné du premier trimestre de l'année civile.

IMPACT DU MOIS DE NAISSANCE SUR LE DEVENIR SCOLAIRE

TABLEAU 3.38 Comparaison des probabilités de redoublement des élèves nés lors des trois premiers trimestres de l'année et des élèves nés lors du dernier trimestre de l'année (issu de Bertholet, 2015)

Pays	9 premiers mois	Dernier trimestre	Odds Ratio
Flandre	10,73	16,76	1,68 (0,12)
FW-B	15,49	21,00	1,45 (0,14)
Espagne	9,30	15,65	1,81 (0,07)
France	7,87	14,40	1,97 (0,13)
Italie	0,70	0,62	0,89 (0,30)

En FWB, un élève né dans le dernier trimestre de l'année (octobre, novembre ou décembre) a 1,45 fois plus de risque de redoubler qu'un élève né entre janvier et septembre.

En Flandre, en Espagne et en France, les Odds Ratio indiquent des différences encore plus élevées.

MAINTIEN À L'ÉCOLE MATERNELLE

SUR DES DONNÉES AMÉRICAINES ...

TABLEAU 3.39 Effets du redoublement dans les classes maternelles (adapté de Dong, 2010)

Dong (2010) : 282 élèves maintenus vs 8 391 élèves promus.

Boost à court-terme... Mais les effets positifs peinent encore à se maintenir...

Domaine et année	
Compétences en lecture en première année	0,265***
Compétences en lecture en troisième année	0,080
Compétences en math en première année	0,472***
Compétences en math en troisième année	0,186**

On voit un effet positif du redoublement sur les résultats en mathématiques et en lecture en première année.
Cet effet diminue avec le temps : dans les deux domaines et revient rapidement non-significatif.

MAINTIEN À L'ÉCOLE MATERNELLE

SUR DES DONNÉES AMÉRICAINES ...

TABLEAU 3.41 Estimation des effets des politiques de maintien dans les classes maternelles (issu de Hong et Raudenbush, 2005)

- Étude longitudinale de la petite enfance aux USA
- 20 000 élèves
- Automne 98 au printemps 2000
- Comparaison macro vs. micro (habituelle)

Population	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	IC 95%	Coefficient	IC 95%
Tous les élèves	-0,24	(-1,93 1,45)	-0,14	(-1,22 0,94)
Elèves à faible risque	-0,87	(-3,05 1,31)	-0,80	(-2,21 0,61)

Les résultats montrent que, comparativement à des élèves équivalents dans des écoles qui ne pratiquent pas le maintien en maternelle, les scores des élèves dans les écoles pratiquant le maintien en maternelle sont plus faibles en lecture (- 0,87) et en mathématiques (- 0,80).

MAINTIEN À L'ÉCOLE MATERNELLE

SUR DES DONNÉES AMÉRICAINES ...

TABLEAU 3.40 Estimation de l'effet en lecture et en mathématiques du maintien dans les classes maternelles (issu de Hong et Raudenbush, 2005)

- Étude longitudinale de la petite enfance aux USA
- Comparaison macro vs. micro (habituelle)

Effet fixe en lecture	Coefficient	Erreur standard	t
Ordonnée à l'origine (faibles promus dans les écoles à redoublement)	53,99	0,28	192,15
Effet du redoublement (faibles redoublants dans les écoles à redoublement)	-9,01	0,68	-13,27
Effet fixe en mathématiques			
Ordonnée à l'origine (faibles promus dans les écoles à redoublement)	43,32	0,19	227,95
Effet du redoublement (faibles redoublants dans les écoles à redoublement)	-5,89	0,50	-11,79

En mathématiques comme en lecture, les élèves redoublants ont des scores inférieurs par rapport aux élèves promus.

MAINTIEN À L'ÉCOLE MATERNELLE

VANDECANDELAERE, VANSTEELANDT, DE FRAINE & VAN DAMME (2015)

TABLEAU 3.42 Estimation des effets du redoublement dans les classes maternelles dans le cadre des six années qui ont suivi ce redoublement

- Comparaison à âge constant
- N redoublants = 257
- N promus = 267

Année	Estimation	Significativité	Ampleur de l'effet
Année 1	-11,24	***	-1,33
Année 2	-11,05	***	-1,33
Année 3	-6,84	***	-0,84
Année 4	-5,84	*	-0,65
Année 5	-5,61	*	-0,64
Année 6	-3,19		-0,37

La comparaison à âge constant entre les élèves maintenus en maternelle ($N = 257$) et les élèves à risque promus ($N = 267$) tourne toujours à l'avantage de ces derniers, même si l'ampleur de l'effet diminue au fil du temps.

VIII.

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

| LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, QU'EST-CE ?

Le décrochage scolaire se définit comme un phénomène multidimensionnel (Poncelet & Lafontaine, 2011) pouvant se développer dès les premiers contacts avec l'école (Bautier, 2003) et découlant « d'un long processus cumulatif de désengagement qui résulte d'une interaction entre milieu socio-familial et fonctionnement/vécu scolaire » (Chenu & Blondin, 2013, p. 8).

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Pourcentage d'abandons en fonction des résultats obtenus à un test de lecture en fin de huitième année dans les écoles publiques de Chicago et du fait d'avoir doublé (Grissom & Shepard, 1990) N = 30 000

Compétence en lecture	Élèves n'ayant pas doublé	Élèves ayant doublé
Très inférieur	62,1%	73,2%
Inférieur	46,1%	57,5%
Moyen	36,3%	52,5%
Supérieur	27,0%	43,8%
Très supérieur	18,3%	37,9%

Le redoublement est-il la cause de l'abandon ou un simple indicateur des difficultés d'apprentissage ?

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Pourcentage d'abandons en fonction des résultats obtenus à un test de lecture en fin de huitième année dans les écoles publiques de Chicago et du fait d'avoir doublé (Grissom & Shepard, 1990) N = 30 000

Compétence en lecture	Élèves n'ayant pas doublé	Élèves ayant doublé
Très inférieur	62,1%	73,2%
Inférieur	46,1%	57,5%
Moyen	36,3%	52,5%
Supérieur	27,0%	43,8%
Très supérieur	18,3%	37,9%

Le redoublement est-il la cause de l'abandon ou un simple indicateur des difficultés d'apprentissage ?

Rice, Toles, Schulz, Harvey, Foster (1987) N = 77 000

Taux généraux de décrochage		41,6%	Taux généraux de décrochage		41,6%
Types d'élève	Élèves à l'heure	34,2%	Résultats en lecture élèves à l'heure	Sup à 8,1	22,0%
	Doublants	62,5%		Entre 7,1 et 8	35,8%
Résultats en lecture tout élèves confondus	Sup à 8,1	23,2%		Entre 5 et 7	46,5%
	Entre 7,1 et 8	38,1%		En dessous de 5	31,5%
	Entre 5 et 7	53,8%		Sup à 8,1	40,3%
	En dessous de 5	45,2%		Entre 7,1 et 8	49,8%
				Entre 5 et 7	65,9%
				En dessous de 5	65,9%

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

JIMERSON (1999)

TABLEAU 3.44 Résultats à 19 et 20 ans des étudiants suivis selon le groupe auquel ils appartiennent

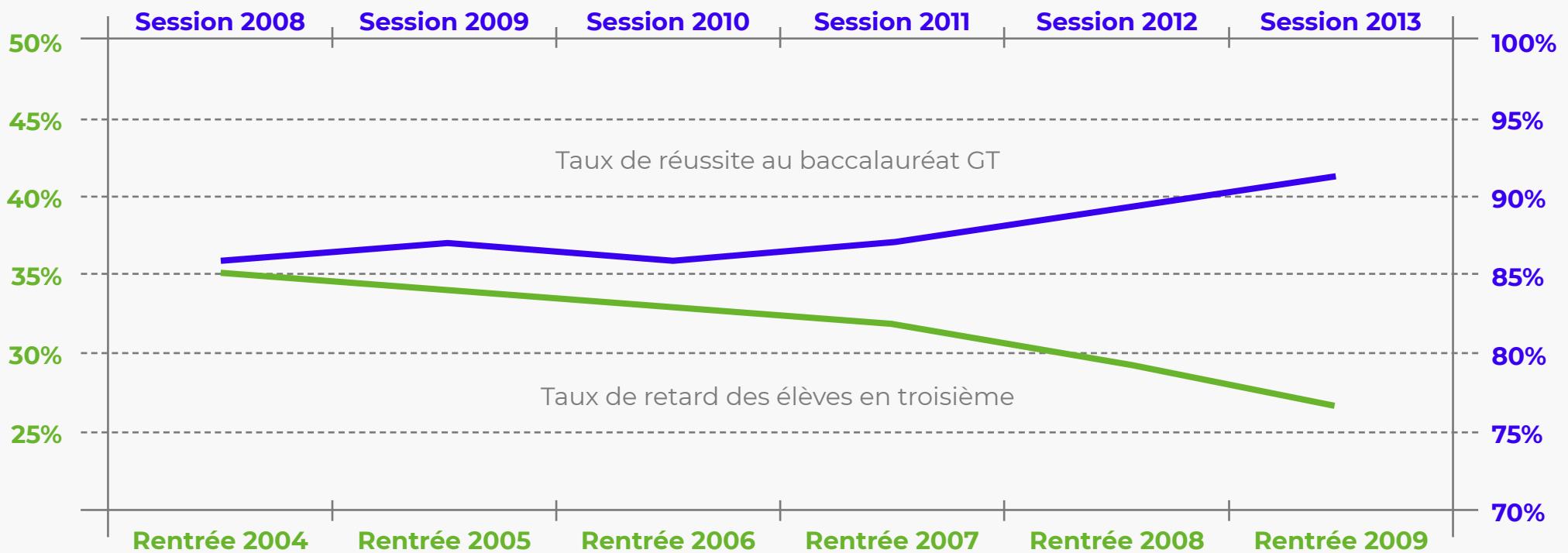
Variables	Groupe 1 Faibles redoublants	Groupe 2 Faibles promus	Groupe 3 Moyens-forts promus	Contraste	Valeur du F ou X ²	Significa-tivité
Décrochage en secondaire supérieur	69% (20/29)	46% (23/49)	29% (30/98)	1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	3,57 13,79 3,77	* *** *
Obtention du certificat en fin d'enseignement secondaire (19 ans)	42% (11/26)	72% (33/46)	88% (84/95)	1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	5,44 23,66 5,83	* *** **
Inscription dans un institut d'enseignement supérieur (20 ans)	23% (6/26)	41% (19/46)	56% (53/95)	1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	2,43 8,74 2,60	ns ** ns
Compétence pour l'emploi (20 ans)	N = 26 M = 2,28 SD = 0,83	N = 46 M = 2,68 SD = 0,74	N = 95 M = 2,8 SD = 0,58	1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	4,39 13,04 1,03	* *** ns

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

SUR DES DONNÉES FRANÇAISES...

FIGURE 3.9 Taux de réussite au baccalauréat général et technologique en troisième
(issu de Mattenet et Sorbe, 2014)

- Mise en place d'une nouvelle politique éducative
- Diminution de près de 40 % des taux de redoublement
- Quid des taux de décrochage (Mattenet & Sorbe, 2014) ?



Lecture : alors qu'à la rentrée 2004 le taux d'élèves en retard en troisième était de 39%,
le taux de réussite au baccalauréat général et technologique à la session 2008 a été de 86%.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves de troisième, Segpa inclus, enseignements public et privé.

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

JACOB & LEFGREN (2009)

TABLEAU 3.45 L'effet du redoublement sur la probabilité de décrocher (adapté de Jacob et Lefgren, 2009)

Stratégie d'estimation	Spécification	Variable dépendante = décrochage scolaire		
		6^e P	2^e S (- de 14,4 ans)	2^e S (+ de 14,4 ans)
Méthode des moindres carrés	Aucune co-variable hormis la variable groupe	0,039*** (0,013)	0,079*** (0,015)	0,066*** (0,017)
Moyenne de la variable dépendante dans le groupe contrôle		0,528	0,517	0,699
Observations (N)		9 519	3 599	2 849

À compétence égale, les élèves ayant redoublé ont une probabilité plus élevée de décrocher (4% en plus).

REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

RICE ET AL.

Le décrochage :

- touche les élèves faibles en lecture;
- mais aussi les élèves faibles ayant redoublé malgré de bonnes performances en lecture.

Faire redoubler a donc un impact considérable sur l'avenir scolaire des élèves.



| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

À Chicago, en 1996, "eight-grade promotion grade"

- = test based retention (à deux essais);
- + programme scolaire d'été de 6 semaines;
- Augmentation du taux de redoublement de 2 à 11% (Allensworth, 2004).

Interrupted time series design ► causalité ou non ?

- Augmentation du taux de décrochage de 31 à 39% (Allensworth, 2004).

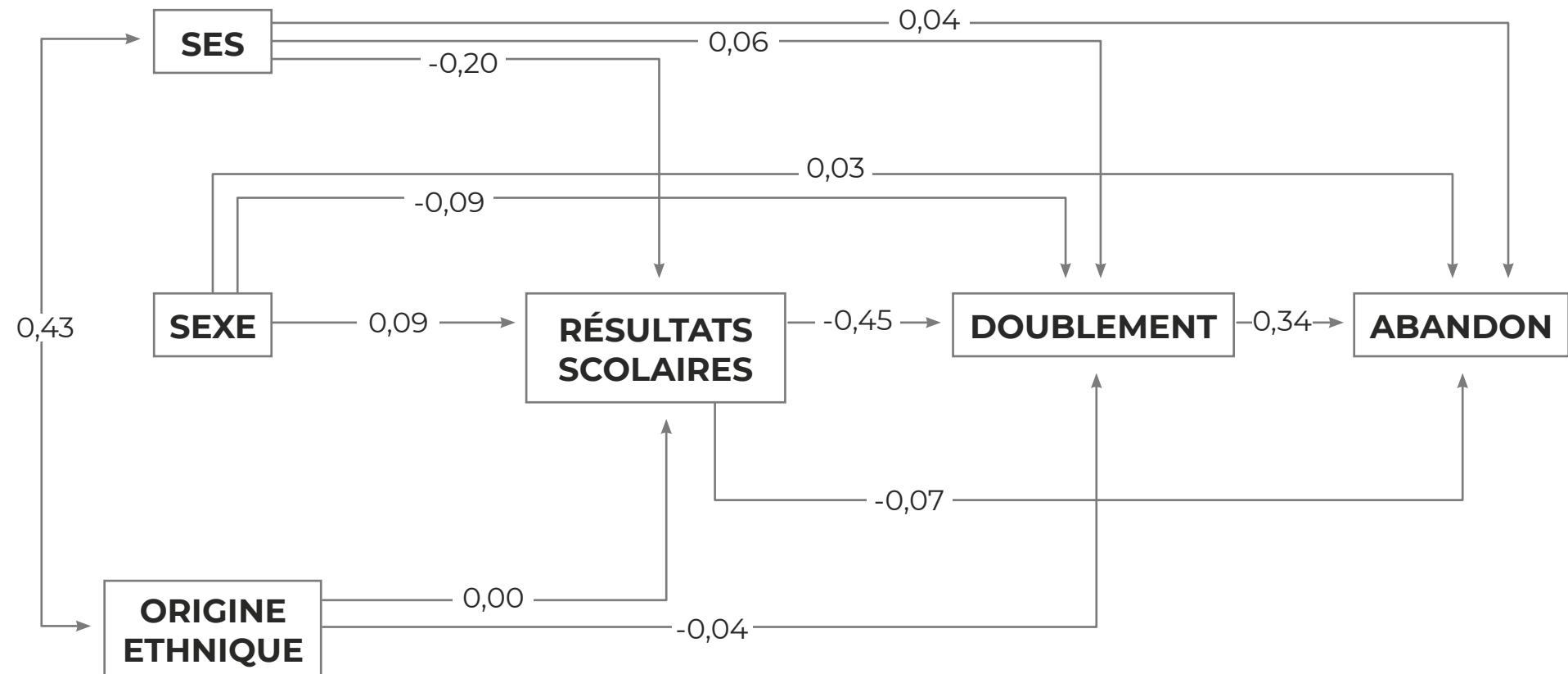
Allensworth, Healey, Gwynne & Crespin (2016) ► Augmentation de la diplomation (52,4 à 74,8%).

Mais peut-on la politique du *promotion gate* ? Ou à (1) la création de diplômes alternatifs, (2) l'implémentation de nouvelles politiques éducatives, (3) l'augmentation de l'attention portée aux nouveaux élèves de l'enseignement secondaire supérieur, (4) la mise en place d'un plan personnel d'apprentissage pour les élèves redoublants,...

| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.

FIGURE 3.10 Résultats de l'analyse en piste causales appliqués par Grissom et Shepard (1989) aux données recueillies dans le district d'Austin.



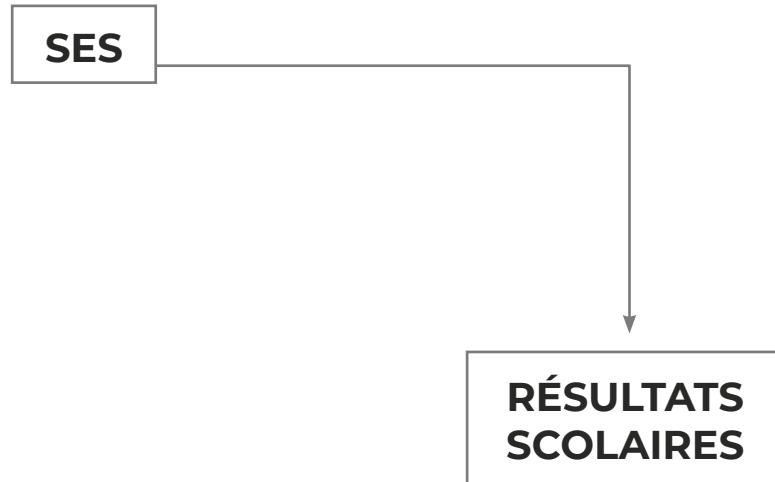
| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.

SES

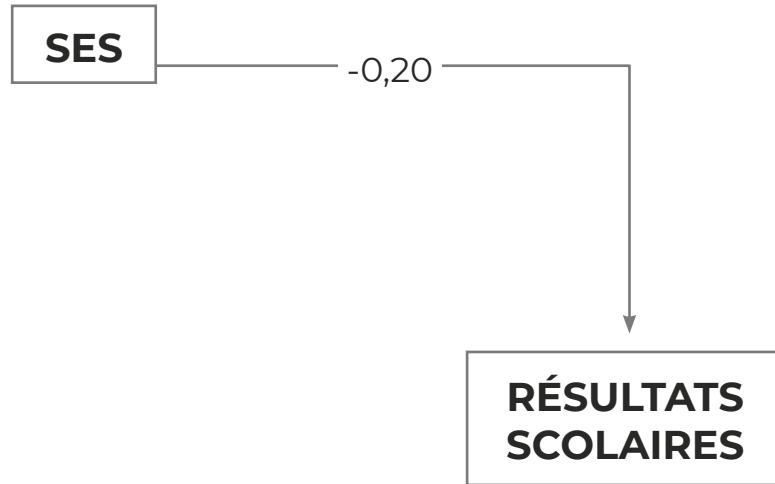
| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



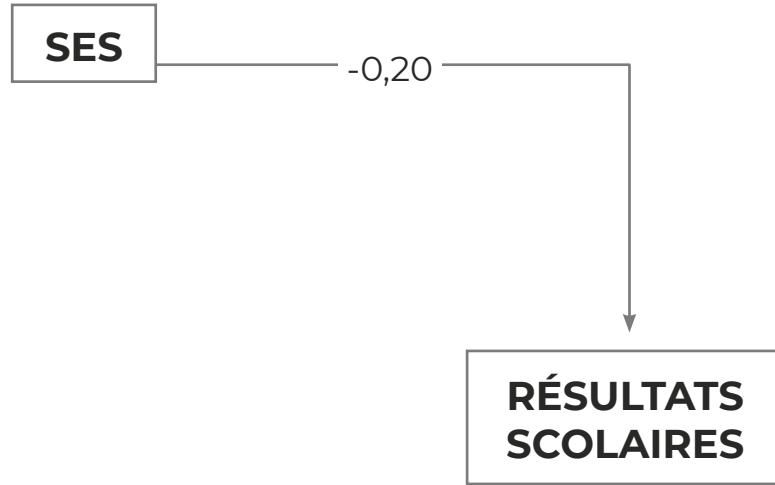
| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

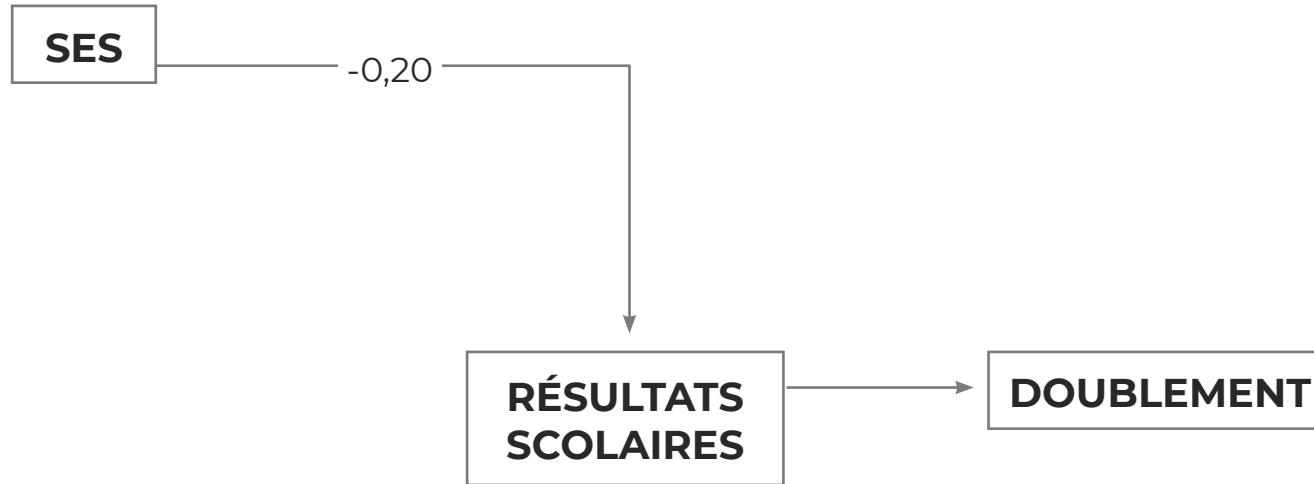
Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



Plus on est défavorisé, moins les résultats scolaires sont bons.

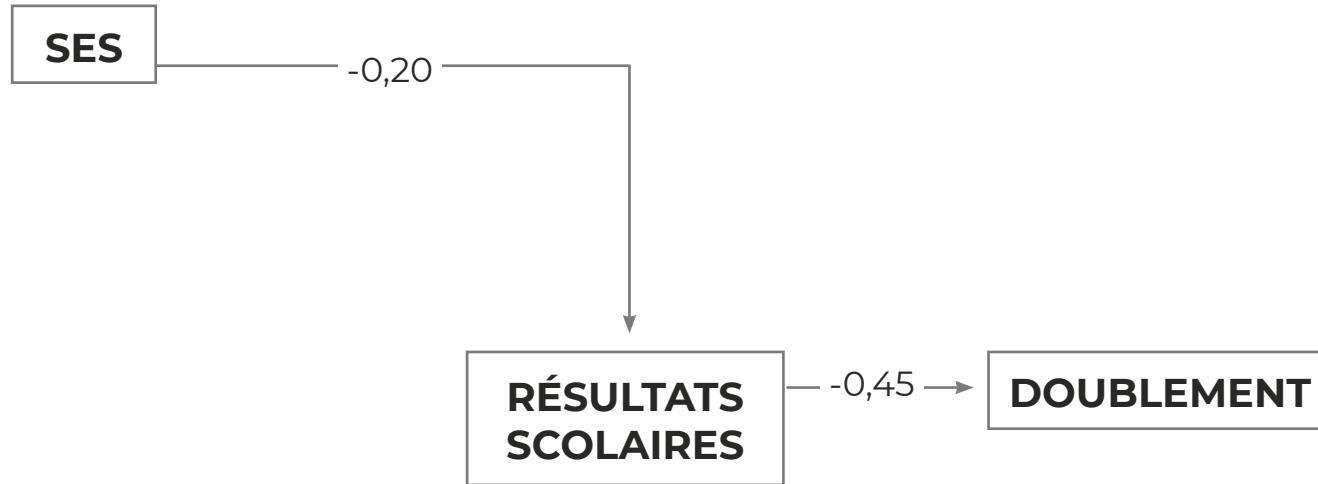
| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



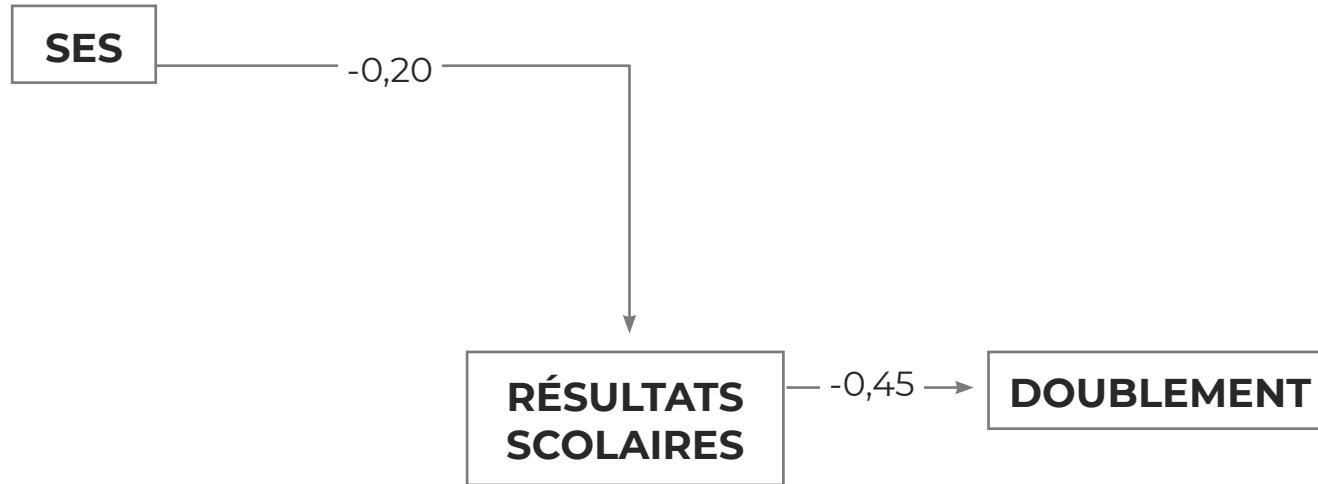
| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

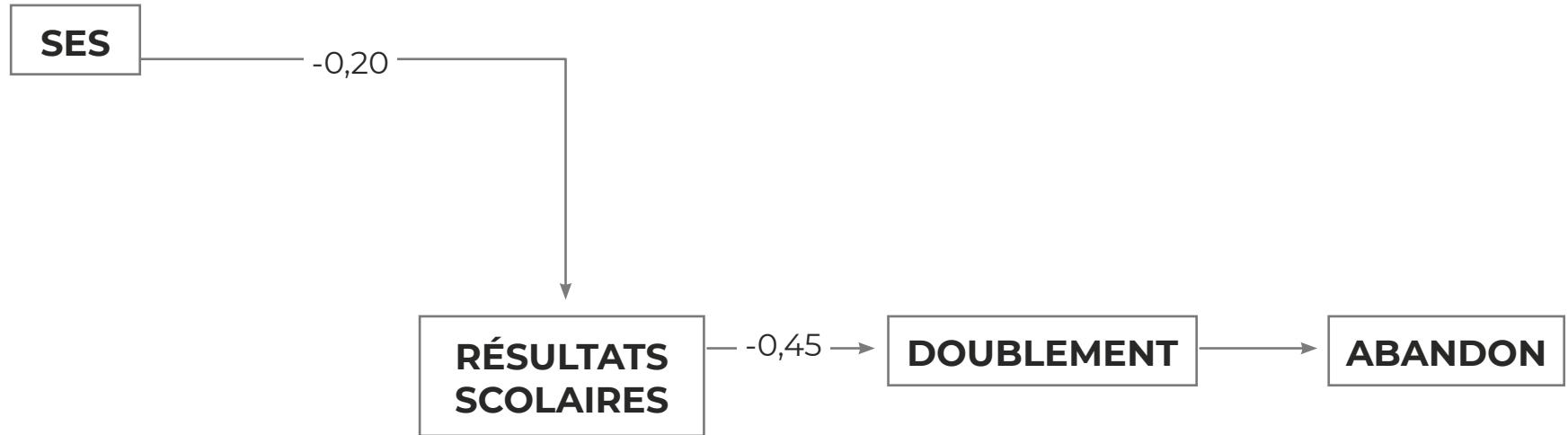
Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



Plus les résultats scolaires sont bons, moins on a de chance de redoubler.

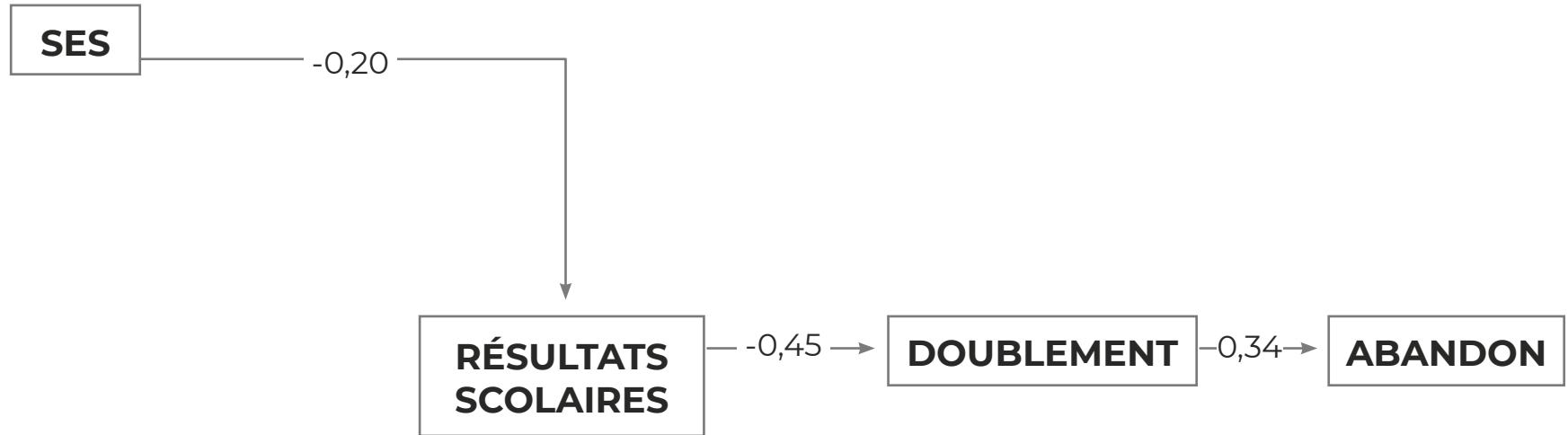
| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

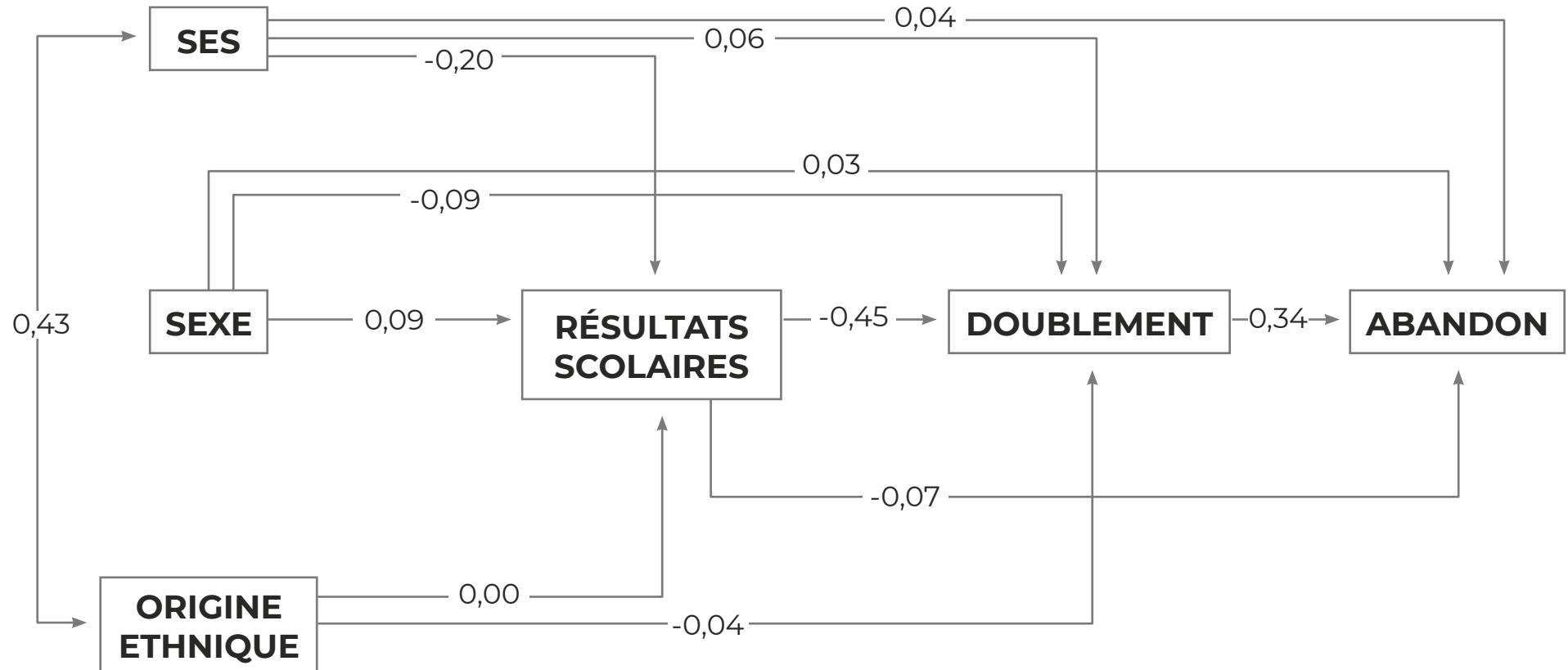
Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



Plus les résultats scolaires sont bons, moins on a de chance de redoubler.

| REDOUBLLEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Analysé de pistes causales appliquées par J.B. Grissom (1988) aux données recueillies dans le district d'Austin.



IX.

**PEUT-ON ENCORE CONCLURE
À PROPOS DES EFFETS DE REDOUBLÉMENT ?**

GAGNER UNE BATAILLE MAIS PERDRE LA GUERRE

JIMERSON, ANDERSON ET WHIPPLE (2002)

**BAC PSYCHOLOGIE ORIENTATION GÉNÉRALE
ET SCIENCES ÉDUCATION**

Pr. Ariane Baye – Ass. Dylan Dachet – aide@uliege.be
Analyses et Interventions dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion

