

## **Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation<sup>1</sup>**

D. Meuret  
Professeur à L'Université de Bourgogne

Depuis quelques années, avec un succès variable selon les niveaux et les endroits, le Ministère s'efforce de faire diminuer les redoublements. Que dit la recherche en éducation sur cette politique, que l'on accuse parfois d'être entreprise seulement pour « faire des économies » ? Nous verrons d'abord les opinions des enseignants sur le redoublement, puis son évolution, puis, surtout, le résultat des recherches sur son efficacité.

### 1) Opinions

Il est fréquent que *les enseignants* se plaignent de ce que l'administration essaie de limiter les redoublements, ce qu'ils interprètent comme un bradage de l'enseignement. On sait aussi que nombre d'élèves redoublent la Grande Section de maternelle, ce qui fait état d'une croyance particulièrement forte dans les vertus du redoublement. En 1981, le Ministre avait interdit les redoublements en première mais a dû abandonner cette mesure. On peut donc penser que les enseignants ont une opinion positive du redoublement.

Toutefois, je ne connais pas d'études françaises directe sur l'opinion des enseignants sur le redoublement, à part une étude menée sur des collèges de l'Aube (Le Boulanger, 1995). Selon cette enquête, les enseignants considèrent le redoublement comme un cadeau qu'ils font à certains élèves qui, certes, ont des difficultés scolaires, mais qui «font preuve en même temps d'un comportement et d'attitudes positives envers l'école qui lui permettront de surmonter son handicap » (cité par Paul, 1997).

---

<sup>1</sup> Ceci est une version légèrement remaniée de l'intervention faite le 16 janvier 2002 devant des enseignants et conseillers d'orientation de l'académie de Versailles, à l'IUFM de Cergy-Pontoise.

Bien que les études étrangères sur les opinions des acteurs puissent ne pas valoir pour la France, en voici cependant une que cite Crahay (Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? de Boeck, 1996) :

En Belgique, les instituteurs estiment que, dans 45% des cas, le redoublement a permis à l'élève de se remettre en selle, qu'il a permis une légère amélioration dans 30% des cas, qu'il n'a amené aucun progrès dans 18% des cas, et qu'il a fait plus de tort que de bien dans 7 % des cas (Grisay, 1992, 330 instituteurs belges).

Les *responsables du système* éducatif préconisent la baisse des redoublements. Cependant, il faut noter que c'est la seule forme de remédiation que le système paye à guichet ouvert, et que le coût du redoublement se chiffre en milliards de francs (très grossièrement estimé, seulement pour la sixième : 10% de redoublants sur une population de 700 000 élèves de sixième dont le coût de la scolarité est environ de 40 000F, cela représente 2, 8 milliards de francs, soit 426 millions d'euros).

Quels sont les arguments pour et contre le redoublement ?

Pour :

- les élèves seront incapables de suivre dans la classe supérieure, par manque de connaissances
- les élèves n'ont pas la maturité suffisante pour réussir dans la classe suivante. Crahay (1996) note, à partir de recherches en Suisse et en Belgique, que les instituteurs utilisent un vocabulaire plus volontiers psychologique que pédagogique pour justifier les redoublements. « Ils mettent en avant la maturité de l'élève, son attitude face au travail, son caractère, son état psychologique, sa capacité à suivre le rythme de l'enseignement » (Crahay, 1996, p 298).
- C'est une épée de Damoclès pour les élèves, une façon de leur faire comprendre qu'ils doivent travailler<sup>2</sup>.
- C'est une façon d'éviter d'avoir des classes trop hétérogènes.<sup>3</sup>

Contre :

- atteinte à l'image de soi, et donc à la motivation. Des entretiens avec des doublants montrent de la tristesse (« ça voulait dire que j'étais un mauvais élève »).
- les élèves revoient inutilement des connaissances qu'ils avaient acquises
- recommencer quelque chose qui a échoué ne peut marcher
- nuisible à l'égalité des chances : à niveau égal, les enfants de pauvres reçoivent de plus basses notes, redoublent plus souvent, en sont stigmatisés, cela nuit à leur orientation (Crahay, M., 2000, L'école peut elle être juste et efficace ? De Boeck)
- Les décisions de redoublement sont prises en fonction du niveau moyen de la classe où l'élève est scolarisé. Elles sont donc entachées d'arbitraire. On a montré que les élèves faibles d'une classe forte avaient nettement plus de risque de redoubler que des élèves de même niveau scolarisés dans une classe plus

---

<sup>2</sup> Le taux de redoublement a tendance à remonter aux USA depuis quelques années sur la base de cet argument. Les opposants au redoublement mettent en avant l'arbitraire des décisions qui en découlent : comme il faudra au moins une victime par classe pour que la menace reste crédible, le taux de redoublement montera quand diminuera la taille des classes. Ce que plusieurs recherches longitudinales ont effectivement constaté, en France et en Suisse.

<sup>3</sup> Les opposants rétorquent que l'homogénéité rend effectivement l'enseignement plus facile pour les enseignants, mais au détriment de l'intérêt des élèves.

forte (Grisay, 1984). De fait, le redoublement, tel qu'il se pratique actuellement, gère seulement l'hétérogénéité au sein de la classe<sup>4</sup>.

## 2) Evolution des taux de redoublement

Le redoublement est interdit, ou exceptionnel, dans bon nombre de pays, dont le Japon, le Royaume Uni, l'Irlande et les pays scandinaves (Finlande, Suède, Norvège, Danemark). Ces pays pratiquent la promotion automatique, mais les élèves sont suivis en cas de difficultés (JJ Paul, Le redoublement à l'école, une maladie universelle ?, Revue internationale d'éducation, 1997, vol4/3)

En revanche, il est très élevé dans nombre de pays, en particulier dans les pays du tiers-monde : Selon le rapport 1995 de l'Unesco sur l'éducation dans le monde, la proportion de redoublants par niveau dépasse 20% dans 22 pays, et 50% dans 6 pays (Lettre de l'IPE, avril-juin 1998).

En France, l'évolution des taux sur moyen terme signale une tendance à la baisse, d'autant plus notable en collège qu'elle s'y est accompagnée d'un maintien au sein du collège d'une proportion plus importante d'une génération.

Proportion d'élèves en retard	1985-86	1994-95	1999-2000
En CM 2	37 %	21%	19 %
En troisième	52 %	42%	

Source : MEN-DEP, RERS 1997. Pour 1999-2000, Etat de l'école, 2001.

Dans le second degré, ces dernières années, le redoublement continue à diminuer dans les collèges, mais reste stable – et élevé- dans les lycées :

Evolution des taux de redoublements de la rentrée 1998 à la rentrée 2001 (Enseignement Public, niveau national)						
	6eme	5eme	4eme	3eme	2 <sup>de</sup> géné et techno	1ere géné et techno
1998	10	5.2	6.4	8.2	15.7	7.5
2001	8.2	4.2	7.4	6.1	15.5	7.7

Lecture : A la rentrée 1998, 10% des élèves du public qui étaient déjà en sixième en 97-98 ont redoublé leur sixième dans un collège public. Source : MEN-DPD, NI 0151.

<sup>4</sup> Ce pourquoi, a été mis en place le système des évaluations nationales, qui permettent de planifier des remédiations, 1) en début et non en fin d'année scolaire, 2) sur la base d'un niveau d'exigence national et non local.

### 3) Recherches sur les effets du redoublement

Puisque certains pays se passent du redoublement, une première indication sur l'efficacité du redoublement va nous être donnée par les **comparaisons entre ces pays et les autres**.

Une première indication sur les effets du redoublement est donnée par le fait que les pays qui ne font pas, ou font très peu, redoubler leurs élèves, ont plutôt de meilleurs résultats que les autres aux évaluations internationales. La plus récente est l'évaluation PISA<sup>5</sup>, réalisée sur les élèves de 15 ans – à quelque niveau qu'ils soient – dans 32 pays en 2000. Lorsque le redoublement est rare, la quasi totalité des élèves de 15 ans sont dans le même « niveau ». Lorsqu'on peut redoubler souvent, ces élèves sont dispersés (en France : seconde, troisième, quatrième) dans plusieurs niveaux. Si le redoublement est utile, si, effectivement, il vaut mieux que les élèves faibles redoubtent parce qu'ils ne « pourraient pas suivre » si on les laissait passer, on trouvera que, dans les pays sans redoublement, le niveau moyen est plus faible. C'est l'inverse qu'on observe : les compétences en lecture et en maths sont plus fortes au Japon, dans les pays scandinaves et au Royaume Uni qu'en France et que dans les pays latins en général.

Performances des élèves de 15 ans en compréhension de textes et en mathématiques en 2000 selon que les élèves y redoublent ou non

Pays sans redoublement ou avec faible redoublement	Compétences en lecture à 15 ans	Compétences en maths à 15 ans
Finlande	546	536
Norvège	505	499
Suède	516	510
Danemark	497	514
Royaume Uni	523	529
Irlande	527	503
Belgique (fl)	545	543
Japon	522	557
Pays avec redoublement		
France	505	517
Espagne	493	476
Belgique (fr)	476	491
Italie	487	457

Source : OCDE-CERI, 2001, Knowledge and skills for life, First results of PISA 2000 ; Les scores sont présentés sur une échelle dans laquelle la moyenne internationale est 500 et l'écart type 100.

Le fait que les pays sans redoublement tendent à avoir de meilleurs résultats s'observait déjà dans les études IEA (Reading Literacy en 1990-91, TIMSS (Maths et sciences), 1994-95, par exemple), qui favorisaient pourtant les pays à redoublement puisqu'elles observaient «le niveau scolaire où sont scolarisés la majorité les élèves

<sup>5</sup> On trouve les résultats de cette évaluation internationale sur <http://www.pisa.oecd.org>

de 9 ans ou 14 ans». En effet, dans les pays à redoublement, les élèves les plus faibles de la cohorte principale, ayant redoublé, ne sont plus dans la population. Ils sont remplacés par des élèves plus âgés qui ont redoublé, et qui donc, si le redoublement est efficace, sont meilleurs que les élèves de la cohorte principale qui ont redoublé.<sup>6</sup>

Une autre leçon des comparaisons internationales aide à comprendre pourquoi le redoublement est peu efficace : La dispersion des performances, une même année, entre les élèves les plus forts et les plus faibles est très importante, (1.2 écart type), elle est quatre fois plus importante que l'écart entre le niveau moyen des élèves dans deux années successives (0.3 sigma). Cela montre qu'il est faux de penser qu'en faisant redoubler une seule année à un élève faible, on le mettra au niveau moyen de ses condisciples. En réalité, le redoublement n'homogénéise que dans une faible mesure le niveau des populations d'élèves que les enseignants ont en face d'eux (Grisay, 2000, Redoublement ou aménagement du Curriculum, Communication au congrès « Cambio pedagógico et fracasso escolar », Madrid).

Cependant, en montrant que les élèves des pays sans redoublement lisent plutôt mieux que ceux des pays sans redoublement, on n'a pas une vraie preuve de l'inefficacité du redoublement (cf. l'introduction du cours sur la comparaison des systèmes éducatifs) : peut être les pays scandinaves nous surpasseraient-ils encore plus s'ils faisaient redoubler leurs élèves faibles...

Restons donc dans un seul pays. Si l'on compare ce que sait un élève au moment de la décision de redoublement et un an plus tard, après qu'il a redoublé son année, on constate qu'il a progressé, et cela explique en partie l'adhésion des enseignants au redoublement. En apparence, l'élève n'a pas perdu son année. Sur 114 études de ce type, presque toutes on fait état de progrès cognitifs et socio-affectifs.

Mais peut être les élèves aussi faible que lui, mais promus, progressent-ils aussi ? Que les redoublants n'aient pas complètement perdu leur année est une bonne nouvelle, mais la vraie question est de savoir s'ils l'auraient utilisé de façon plus productive si on les avait laissé passer.

Conformément à la méthode exposée ci dessus, pour se prononcer sur l'efficacité du redoublement, il faut comparer deux groupes d'élèves équivalents (de même niveau scolaire, en particulier) selon qu'ils ont redoublé ou non.

---

<sup>6</sup> On justifie aussi le redoublement par le fait que la menace d'avoir à redoubler motive les élèves faibles, fait qu'ils travaillent plus et que leurs performances s'améliorent. Si jamais le redoublement est inefficace pour les redoublants, on peut trouver cet argument, qui accepte de nuire à certains élèves pour améliorer les performances des autres, discutable. Le cas des pays, que nous venons de voir, le contredit. Pourtant, c'est un argument qui est très utilisé aux Etats-Unis par certains responsables éducatifs, de sorte que quelques districts ont abandonné la politique de passage automatique, habituelle dans ce pays, pour autoriser le redoublement à quelques niveaux clés de la scolarité. Roderick et al., (2001, in Educational Evaluation and Policy Analysis), étudient les effets d'une telle politique dans le district de Chicago, sur un échantillon de 100 élèves pris dans cinq écoles. Cette politique, assez sophistiquée, (les élèves ne sont pas jugés en référence aux autres élèves de leur classe, mais au moyen d'épreuves standardisées ; s'ils sont jugés faibles en cours d'année, on leur offre des cours de soutien ; s'ils réussissent néanmoins mal le test de juin, on leur propose une école d'été, et la décision de redoublement n'est prise qu'en considération de leur test à la fin de cette école) produit en fait de bons résultats sur une majorité des élèves faibles (ils travaillent plus et obtiennent de meilleurs résultats qu'attendu si la possibilité de redoubler n'avait pas existé) mais pas sur une minorité significative, qui pourtant déclarent vouloir s'améliorer, même lorsque les enseignants utilisent au mieux les remédiations.

Nous distinguerons ici recherches les anglo-saxonnes et françaises.

#### a) Recherches anglo-saxonnes

Dans le premier type de recherches, on se demande si, un an après la décision de redoublement ceux qui sont passés en savent plus ou moins que ceux qui ont redoublé. Par exemple, on mesure, en juin (n+1) les performances des redoublants, qui terminent leur second CP, et ceux des promus, qui terminent leur CE1. Elèves de CP et de CE1 passent un même test, intermédiaire entre le niveau du CP et celui du CE1. Si l'idée qui préside au redoublement (les redoublants n'auraient pas pu profiter de l'enseignement de CE1) est juste, on devrait constater que les élèves promus se sont effondrés tandis que les autres ont progressé. Ces recherches sont dites « à âge identique ».

Les résultats des nombreuses recherches de ce type ont été synthétisés dans une méta-analyse<sup>7</sup> par Holmes<sup>8</sup> en 1990. Ces recherches portent essentiellement sur l'enseignement primaire<sup>9</sup>.

Sur 650 recherches examinées, il en a conservé 63 qu'il a estimé présenter suffisamment de garanties sur le plan de l'équivalence du groupe expérimental et du groupe de contrôle.

Les résultats sont les suivants :

Critère	Nombre d'études	Effet standard du redoublement
Performances académiques en général	47	-0.31
Langue maternelle	18	- 0.33
Maths	31	-0.25
Performances en sciences	3	-0.37
Résultats aux épreuves données par l'enseignant	3	-0.78
Développement social	27	-0.21
Image de soi	11	+0.06

Source : Crahay, 1996, Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, de Boeck , p 164.

Les élèves promus, loin de s'effondrer, progressent davantage que ceux que l'on a fait redoubler. En fait, Holmes et Mathews ont comparé les progrès dans douze

<sup>7</sup> Aucune recherche en sciences sociales n'étant jamais parfaite, on a intérêt, lorsque c'est possible, à confronter les résultats de plusieurs recherches sur la même sujet. Les « synthèses de recherches » sélectionnent les études valables puis comptent combien concluent en faveur de l'hypothèse, et combien contre elles. Dans les « méta-analyses » on sélectionne aussi les recherches puis, en refaisant des calculs à partir des données des enquêtes de base, on calcule un effet moyen.

<sup>8</sup> Holmes, C.T., 1990, Grade level and retention effects : A meta-Analysis of Research Studies, in Shepard, L.A. et Smith, M.L. (eds), Flunking grades, research and policies on retention, Falmer Press.

<sup>9</sup> Sur tous les niveaux du primaire. La référence au redoublement du CP dans ce texte est seulement une manière de rendre l'exposé plus concret.

dimensions et seul le résultat pour l'image de soi est positif. Paradoxalement, la nocivité du redoublement est plus grande pour les apprentissages scolaires que pour toutes les dimensions socio-affectives.

Que se passe-t-il quand on compare les scores plus loin dans la scolarité, c'est à dire qu'au lieu de comparer ceux qui ont redoublé le CP un an après la décision de redoublement, on la compare trois ans après, quand le groupe des promus est en fin de CM1 et celui des redoublants (du CP) en fin de CE2 ? Il semble que les écarts se creusent, comme l'indique le tableau suivant :

	1 an après	2ans après	3 ans après	4 ans après
Nombre d'études	28	5	3	3
Résultats des redoublants en fraction d'écart-type de la distribution des résultats des promus.	-0.41	-0.64	-0.74	-0.88

Source : Crahay, 1996, p 168, d'après Holmes, 1990

Mais peut-être un élève qui a redoublé le CP en sait-il plus à la fin du CE1 que celui qu'on a laissé passer en CE1 ? Certes, il aurait atteint ce niveau un an plus tard, mais il y serait avec des compétences supérieures. Pour le savoir, on compare les performances des élèves au même stade de la scolarité, dans notre exemple en fin de CE1, stade auquel les redoublants parviennent un an plus tard que les autres. Pour adapter les termes de Crahay (1996), il s'agit là d'une comparaison « à niveau scolaire identique » alors que les premières comparaisons sont « à âge identique ».

On peut aussi poursuivre le raisonnement, se demander si le redoublement du CP ne produit pas des effets bénéfiques à plus long terme, par exemple en fin de CM1, par exemple parce que la plus grande confiance en eux des redoublants ne produirait pas tout de suite ses meilleurs effets. On peut donc comparer les deux populations à la fin du même niveau, un an, deux ans, trois ans etc. après le redoublement.

On peut synthétiser les résultats de ces études dans le tableau suivant :

	1 an après	2 ans après	3ans après	4 ans après
Nombre d'études	10	7	5	6
Résultats moyen des redoublants, en fraction d'écart-type de la distribution des résultats des promus.	0	+0.02	-0.12	+0.04

Lecture : Dans ces études on compare, par exemple en fin de CE2 (deux ans après) deux populations « identiques » dont une partie a redoublé le CP et l'autre non. Bien sûr, les performances des redoublants en fin de CE2 sont enregistrées un an après celles des élèves qui sont passés.

Le résultat moyen de la vingtaine d'études «à niveau scolaire identique » recensées par Holmes , est que les élèves qui ont redoublé et ceux qui sont passés réussissent les épreuves de façon identique, que le niveau scolaire se situe un, deux ou trois ans après le redoublement. Par exemple, des élèves qui ont redoublé le CP auront les

mêmes compétences que des élèves identiques qui ne l'ont pas redoublé, que ce soit en fin de CE1, en fin de CE2 ou en fin de CM1. Il se passe donc que les redoublants ont perdu un an, pour rien.

Que les redoublants ont perdu un an pour rien, on en trouve une confirmation dans le fait que le salaire des individus qui ont fait n année de scolarité et qui en ont fait n+ une ou deux années de redoublement sont identiques (cf. Selz et Thélot, 2001, La rentabilité salariale de la formation et de l'expérience en France depuis 35 ans, p.5, multigr.)

Est-ce grave, de perdre un an pour rien ? Oui, pour deux raisons : cela coûte cher, et on aurait pu agir plus efficacement si l'argent avait été utilisé autrement (i) les élèves qui ont redoublé en sont stigmatisés lors des processus d'orientation : à niveau égal ils sont moins bien orientés que les élèves à l'heure (cf. par exemple note d'information MEN-DPD 97-01 : Sous contrôle de la PCS du chef de famille, du diplôme le plus élevé obtenu par le père ou la mère, les élèves entrés en sixième avec un an de retard ont 19.5 % de chances d'accéder en seconde générale ou technologique contre 57.2 % de chances pour les élèves à l'heure qui appartiennent au même quartile de performance à l'évaluation sixième ).

Vérifions que l'on peut utiliser l'argent plus efficacement en faveur des élèves en difficulté : En 1984, Holmes et Mathews avaient publié une autre méta analyse dont les résultats étaient encore plus négatifs pour le redoublement (-0.44). Il est intéressant de noter que c'est parce que neuf études, sur les 19 survenues entre 84 et 90, ont des résultats favorables au redoublement et que, dans ces neuf cas, le redoublement s'était accompagné de remédiation.

Il semble donc que les bénéfices en ce cas viennent de la remédiation plus que du redoublement. Une recherche (Lienhardt, 1980) a comparé les progrès d'élèves redoublant avec remédiation et d'élèves promus avec remédiation. Elle a trouvé que les seconds progressaient davantage que les premiers, ce qui valide, par exemple, le système danois (promotion automatique + remédiation).

## b) Recherches françaises

Il en existe deux, l'une sur le redoublement du CP, l'autre sur le redoublement de la sixième.

**Seibel** (1984, Revue Française de Pédagogie, N°67) a analysé l'évolution des scores de 11000 élèves à deux mêmes épreuves standardisées de connaissance (Français, Maths) entre juin et décembre 1983. L'étude n'est pas parfaite, parce que les scores des faibles (doublants ou promus) ne sont pas identiques au départ. Cependant, certains écarts sont assez grands pour qu'on en tire quand même quelques conclusions. Les résultats sont analogues à ceux des études anglo-saxonnes, notamment que les promus faibles progressent davantage que les doublants faibles.

**Grisay**, (1993, MEN-DEP, Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième, Dossier Education et Formation, n°32) a fait passer des épreuves de français et de maths à un large échantillon au début de la sixième (en 1990), puis deux ans plus tard, de nouvelles épreuves, dont, cependant, la moitié des exercices étaient repris



des épreuves initiales (items d'ancrage). Apparaît ici aussi un effet négatif du redoublement - les redoublants progressent moins que les promus, à niveau initial égal- mais un peu moins fort que dans les recherches anglo-saxonnes. L'effet standard correspondant est de  $-0.1$ .

En France, on a aussi mesuré l'impact de formes indirectes ou améliorées de redoublement, en particulier des cycles en trois ans au collège. Ernst et al., 1994, conclut que les élèves ayant bénéficié d'un cycle en trois ans ont comblé une partie de leur retard. Leur score en fin de cycle est légèrement supérieur ( $+0.15$  sigma) à celui de leurs condisciples de même niveau qui ont fait le cycle en deux ans. Mais il s'agit d'une approche « à niveau scolaire égal » c'est à dire qui ne tient pas compte des progrès faits la troisième année par les élèves qui ont fait le cycle en deux ans. En fait, reprenant les mêmes données, Matteo (1995) conclut que les cycles en trois ans ne sont pas plus efficaces que le redoublement.

Les recherches sur le redoublement ont un pendant positif : les recherches sur le **saut de classe**. Kulick et Kulick (1984) rapportent un effet standard de 1 sigma en faveur du saut de classe à partir de l'étude de treize comparaisons quasi expérimentale des compétences entre un groupe de bons élèves à qui les enseignants avaient décidé de faire sauter une classe et un groupe équivalent d'élèves qu'on avait décidé de ne pas faire passer.

D'autres recherches, qui ont porté sur certains aspects socio-affectifs du saut de classe ne reportent aucun effet négatif du saut de classe, sur le rapport à l'école comme sur l'ambition scolaire<sup>10</sup>.

Il est clair que les résultats ne signifient pas qu'on pourrait faire sauter une classe à tout le monde, - à l'instar d'Alphonse Allais qui proposait d'installer les villes à la campagne parce que l'air y est plus pur - mais seulement que le saut de classe est un moyen sous utilisé de diminuer l'hétérogénéité des classes.

Ces recherches valent donc condamnation pédagogique du redoublement. Leur résultat est renforcé par les effets du redoublement sur l'orientation :

- En moyenne, un élève en retard d'un an doit avoir une moyenne supérieure de 0.5 points pour avoir les mêmes chances de passer en 4eme indifférenciée qu'un élève à l'heure (Duru-Bellat et Mingat, 1993, Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, p. 39)
- Plusieurs études américaines (dont Roderick, M., 1994, Grade retention and school drop outs, AERJ, 31(4) et aussi Grissom et Sheppard, 1990, que cite Grisay, 2001) ont montré que les élèves qui ont redoublé sont plus susceptibles, à niveau scolaire égal, de quitter l'école avant la fin de la scolarité secondaire. Selon Grissom et Shepard, le facteur « âge » aurait un poids plus important dans la décision d'abandon que le niveau scolaire même des élèves.

---

<sup>10</sup> Pour de plus amples développements sur cette question du saut de classe, on pourra lire Crahay, 2000, op.cit., pp. 277-279.

## Comment théoriser ces résultats surprenants ?

Sans doute avec le modèle de Carroll<sup>11</sup> : d'une part, même les élèves faibles apprennent si on les laisse passer, tandis que les redoublants ne peuvent rien apprendre d'un programme qui ne leur est pas présenté. D'autre part, les élèves faibles sont ceux qui ont besoin de plus de temps pour apprendre. Leur donner, en permanence, plus de temps pour apprendre, par des activités de soutien, est donc plus efficace que leur permettre de redoubler. Le redoublement est justifié dans des classes d'examen et dans le cas d'élèves momentanément perturbés et auquel le redoublement permet de «repartir d'un bon pied ». Mais ce cas est visiblement beaucoup moins fréquent que celui d'un élève « lent ». Par ailleurs, il semble que la politique du redoublement surestime l'importance de ce qu'il est convenu d'appeler les « pré-requis » à un apprentissage.

Par ailleurs, avec le redoublement, on ne tient pas compte des connaissances que même les élèves faibles ont acquises pendant leur année, et on ne tient pas compte non plus des difficultés spécifiques à chacun. On peut penser que c'est pour ce type de raisons que la remédiation agit de façon plus « adaptée » que le redoublement.

---

<sup>11</sup> Le modèle de Carroll propose qu'un élève acquiert une compétence quelconque si : il est capable de se représenter cette compétence (1) et s'il est disposé à accorder à cet apprentissage au moins autant de temps (1) que le temps qu'y consacre le professeur (2) et si le professeur y consacre au moins autant de temps que l'élève en a besoin (3), lequel dépend à la fois des aptitudes de l'élève (4) et de la qualité de l'enseignement (5).