

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LUTTER CONTRE LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES : LE REDOUBLEMENT ET SES ALTERNATIVES ?

Partie 3. Le redoublement en France
et dans le monde :
quelles alternatives ?

Décembre 2014

Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?

**Partie 3 :
le redoublement en France et dans le monde :
quelles alternatives au redoublement ?**

Table des matières

Avant propos	i
Résumé	iii
Le redoublement en France et dans le monde : quelles alternatives au redoublement ?	1
I Donner une seconde chance aux élèves : le redoublement en dernier recours	3
1 Les examens de rattrapage	3
2 Les <i>summer schools</i> pour rattraper le retard de l'année	4
3 La promotion conditionnelle	7
II Des organisations de la classe moins propices au redoublement	10
1 Répartir le programme sur plusieurs années : les cycles d'apprentissage	10
2 <i>Looping</i> : quand l'enseignant suit ses élèves plusieurs années	12
3 Taille des classes et performances	14
4 Les groupes de besoin : une alternative au groupe classe	21
III Prévenir les difficultés scolaires, ou comment rendre le redoublement contingent ?	23
1 La promotion automatique : un idéal à atteindre ?	23
2 Des actions complémentaires et/ou préventives du redoublement	30
3 Lutter contre les difficultés scolaires sans redoublement	36
Conclusion	41
Bibliographie	52

Ce document s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) autour de la question :

Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?

Ils ont été portés par Arthur Heim et Claire Steinmetz, chargés de missions au Cnesco, sous la direction de Nathalie Mons, présidente du Cnesco et professeure à l'université de Cergy Pontoise. Une assistance analytique et éditoriale a été apportée par Pascal Bressoux, professeur à l'université de Grenoble et membre du Cnesco, Marcel Crahay, professeur à l'université de Genève, Dominique Goux, chercheuse au CREST et membre du Cnesco, Marc Gurgand, professeur à l'école d'économie de Paris et membre du Cnesco, Pierre Vrignaud, professeur émérite à l'université Paris Ouest et président du cycle de conférences de consensus du Cnesco et de l'IFÉ (ENS de Lyon), et Anne West, professeure à London School of Economics et membre du Cnesco, et avec la participation de Alain Lopes et Philippe Romain, chargés de mission au Cnesco.

Les données exploitées dans le présent rapport proviennent de la Base Centrale de Scolarité (MENESR-DEPP), du Panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995 (MENESR-DEPP [producteur], Centre Maurice Halbwachs [diffuseur]) et des enquêtes PISA (OCDE).

Pour toute question relative au contenu de ce rapport, contacter arthur.heim@education.gouv.fr

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que le Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en décembre 2014

Conseil National d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35, rue de la Fédération

75 015 Paris

Avant propos

Le présent rapport s'inscrit dans le processus de réflexion de la conférence de consensus organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut Français d'Éducation (IFÉ/ENS de Lyon) dont le titre est :

Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?

Très débattu dans les salles de classe et l'opinion publique, le redoublement a également généré une littérature scientifique abondante dont de récents développements ont fait évoluer les conclusions. En France, sa pratique est en pleine mutation. Parfois contesté par les parents - notamment au primaire - ou exigé dans une visée stratégique au collège et au lycée, le redoublement a nettement reculé ces dix dernières années, faisant évoluer les profils des élèves qui y sont sujets. Pour autant, la France demeure dans le groupe de tête des pays qui font le plus redoubler leurs élèves.

La phase exploratoire de la conférence de consensus - dont l'objectif principal était d'identifier, d'analyser et de synthétiser la littérature scientifique internationale étudiant le redoublement et ses alternatives - aboutit à une série de trois rapports :

Le redoublement en France et dans le monde :

une comparaison statistique et réglementaire ;

Le redoublement en France et dans le monde :

de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité ;

Le redoublement en France et dans le monde :

quelles alternatives au redoublement ?

Cette série permet, en premier lieu, aux participants à la conférence de consensus de s'approprier la thématique du redoublement et de ses alternatives en disposant d'une revue exhaustive de la littérature scientifique à ce sujet. Elle offre également à toute personne, utilisateur ou acteur de l'éducation, professeur ou étudiant, les éléments statistiques et réglementaires les plus récents, une analyse scientifique de l'impact et des perceptions du redoublement, et, enfin, un ensemble de dispositifs et d'organisations qui complètent le redoublement ou s'y substituent et permettent de lutter efficacement contre les difficultés scolaires.

Ce rapport est le dernier de la série. Nous résumons ici ses principaux apports.

Résumé

Pour lutter contre le redoublement et l'échec scolaire, tendance commune dans les systèmes éducatifs de l'OCDE, des alternatives au redoublement ont été mises en place dans de nombreux pays. Le troisième rapport de la série analyse les expériences étrangères et synthétise les travaux scientifiques qui en évaluent l'efficacité.

Cette synthèse expose trois ensembles de stratégies possibles visant à limiter l'usage du redoublement tout en combattant les inégalités de réussite scolaire.

Le premier décrit des dispositifs additionnels ou complémentaires offrant aux élèves une seconde chance de réussir.

Le seconde ensemble décrit des organisations du temps scolaire et de la classe moins favorable au redoublement.

Enfin, le dernier ensemble décrit l'organisation et les moyens de la lutte contre les difficultés dans les pays qui n'utilisent pas ou plus le redoublement, et s'appuient sur des politiques de prévention de l'échec scolaire.

Des dispositifs pour donner une seconde chance aux élèves

Dans bon nombre de pays, les résultats de fin d'année sont décisifs pour le passage de classe au niveau primaire. C'est également généralement le cas dans le secondaire. Ainsi, certains systèmes scolaires ont mis en place des dispositifs offrant une seconde chance aux élèves en difficulté ou ont organisé la scolarité de façon à rendre moins naturel l'usage du redoublement. Les dispositifs présentés ci-dessous ne sont pas mutuellement exclusifs et sont d'ailleurs fréquemment mis en place ensemble.

Le rattrapage de fin d'année

La quasi-totalité des pays européens, à l'exception de trois d'entre eux dont la France, offre aux élèves pour lesquels un diagnostic de redoublement a été établi, la possibilité de passer des épreuves supplémentaires en fin d'année scolaire (notamment écrites) ou au début de la suivante afin de rattraper les notes jugées trop faibles par l'équipe enseignante. Cette pratique permet de limiter drastiquement les redoublements. En général, le nombre de matières qui peuvent être rattrapées est limité à une ou deux.

Font exception la Grèce ou l'Espagne où les élèves peuvent repasser toutes les matières. Au Luxembourg, des devoirs supplémentaires sont donnés aux élèves pour faire progresser le résultat de leur évaluation. En Finlande, c'est au niveau de l'école que se décide la forme que prend ce rattrapage. Ce dernier mixe, en général, des épreuves écrites et des entretiens oraux avec les enseignants. Le recours aux rattrapages est souvent limité à certains niveaux non-diplômants.

La promotion conditionnelle

Moins répandue que les rattrapages de fin d'année scolaire, la promotion conditionnelle permet à un élève de passer dans la classe supérieure en contrepartie du suivi d'un programme de rattrapage dans la matière pour laquelle ses résultats ont été considérés comme insuffisants. L'Allemagne, l'Espagne, l'Autriche ou la Pologne ont mis en place cette organisation. Par exemple, en Espagne, les élèves qui n'ont pas reçu plus de deux notes considérées comme insuffisantes progressent dans l'année suivante mais doivent suivre un programme spécifique dans les matières échouées et passer un examen final pour ces disciplines. La possibilité de promotion conditionnelle est rarement mise en place dans les classes diplômantes.

Cette solution hybride donne une seconde chance aux élèves et peut permettre de combler les lacunes accumulées dans les matières échouées. Mais comme les examens de rattrapage, elle ne fournit pas de solution aux élèves en difficulté. L'efficacité de ce dispositif dépend en réalité de la qualité des cours de rattrapage qui sont les véritables dispositifs de remédiation dans ces systèmes.

Les écoles d'été

Les écoles d'été permettant aux élèves ayant quelques faiblesses de combler leurs lacunes pendant les vacances d'été et de repasser un examen en septembre afin de pouvoir être promus. La littérature scientifique mesurant les effets de ce type d'intervention est unanime sur ses effets moyens (Cooper et al. (2000); Borman et Dowling (2006); Kim et Quinn (2013)) : les cours d'été sont bénéfiques aux élèves, en particulier lorsqu'ils ont lieu tôt dans la scolarité. En Italie, par exemple, ce type de programme est devenu obligatoire à partir de 2007 pour les élèves ayant de mauvais résultats (Battistin et Schizzerotto, 2012).

En outre, plusieurs études ont montré que le redoublement, couplé à ce type d'intervention, pouvait être efficace à court terme pour améliorer la performance des élèves (Nagaoka et Roderick, 2004; Jacob et Lefgren, 2004, 2007; Schwerd et West, 2012).

Des organisations de la classe moins propices au redoublement

Plutôt que de proposer aux élèves des moyens d'éviter le redoublement, certains pays ont adopté des organisations moins propices au redoublement.

L'organisation pluriannuelle des programmes scolaires (cycles scolaires)

La plupart des systèmes scolaires fonctionnent (ou fonctionnaient) sur une base de programmation annuelle où des évaluations fréquentes sanctionnent les acquis de l'année et conduisent à la promotion des élèves dans le niveau supérieur ou au contraire, à leur maintien. Cette organisation conduit généralement à des changements de l'équipe enseignante et des modifications de la composition des classes, qui peuvent tous deux avoir des effets sur les performances des élèves. Par ailleurs, les écarts de développement entre les enfants, en raison notamment de leur date de naissance, sont sanctionnés par les évaluations fréquentes, ce qui conduit de nombreux élèves nés en fin d'année à être retenus (Grenet, 2010). Des modifications de cette organisation peuvent ainsi limiter le recours au redoublement.

Taille des classes et performances

En théorie, les classes à effectifs réduits peuvent permettre aux enseignants de modifier leur pédagogie en consacrant davantage de temps, d'attention à chaque élève. La probabilité d'avoir des élèves perturbateurs dans une classe étant également plus faible lorsque le nombre d'élèves est réduit, les petites classes risquent moins de souffrir de problèmes d'indiscipline, qui peuvent, par ailleurs, être résolus plus facilement. Cependant, la littérature scientifique ne permet pas d'affirmer que les enseignants adaptent effectivement leurs pratiques pédagogiques dans de petites classes.

La taille des classes est utilisée pour allouer indirectement davantage de ressources à des élèves défavorisés. Dès lors, la comparaison des performances des élèves de classes de tailles plus ou moins importantes n'identifie pas l'effet de la taille des classes. Il existe cependant des méthodes statistiques ou économétriques permettant de résoudre ce problème.

Une vague de littérature plutôt ancienne a, pendant longtemps, conclu que diminuer la taille des classes ne permet pas d'améliorer la performances des élèves (Meuret, 2001). A ces résultats ont été opposés ceux d'une expérimentation aléatoire de grande envergure aux États-Unis (STAR), qui a montré que diminuer la taille des classes a un effet positif important sur les performances des élèves, en particulier sur ceux issus de minorités ethniques ou de milieux sociaux défavorisés. Ces effets perdurent au moins jusqu'à l'entrée à l'université (Krueger et Whitmore, 2000). Par la suite, un nouveau courant de littérature employant des méthodes plus à même d'identifier l'effet causal de la taille des classes conclut (et étonnamment avec des résultats du même ordre de grandeur (Angrist et Lavy, 1999; Piketty et Valdenaire, 2006; Urquiola, 2006; Browning et Heinesen, 2007; Bressoux et al., 2009; Fredriksson et al., 2013)) :

- que la diminution de la taille des classes permet d'améliorer - au moins à court terme - les performances des élèves ;
- que es effets sont beaucoup plus forts chez les élèves présentant des difficultés scolaires, chez les élèves issus de minorités ethniques ou de milieux sociaux défavorisés ;
- que les bénéfices de classes à effectif réduit sont particulièrement élevés en primaire, voire en

- maternelle, et beaucoup plus modeste plus tard dans la scolarité ;
- que cet effet est plus efficace pour les élèves socialement défavorisés.

Dès lors, si une telle mesure est décidée, compte tenu de son coût élevé, elle doit débiter tôt dans la scolarité et se concentrer sur les élèves socialement défavorisés, de façon à maximiser son efficacité.

Looping et classe multi-âges

La pratique du *looping*, qui consiste, pour une même classe, à conserver le même enseignant pendant plusieurs années, apparaît comme une pratique efficace pour intégrer les différences individuelles d'apprentissage et de développement dans la pédagogie des enseignants (Jimerson et al., 2006). En suivant les élèves plusieurs années de suite, les enseignants peuvent "*répondre aux besoins et comprendre les forces de chaque élève*" (Jimerson et al., 2006, p92). Ce type d'organisation s'inscrit particulièrement bien dans un système scolaire organisé en cycles. Il est d'ailleurs massivement pratiqué en Finlande (Jost, 2007; Robert, 2008), en Belgique et dans certains États américains.

La recherche attribue de nombreux avantages à la pratique du *looping*. Elle permet aux enseignants de gagner du temps la seconde année en supprimant la période de transition qui permet de faire connaissance et de définir les attentes et les règles d'organisation de la classe. Pour Burke (1996) et Black (2000), les enseignants gagnent ainsi l'équivalent d'un mois d'enseignement supplémentaire. Les relations entre les élèves, mais aussi avec les enseignants, sont facilitées ce qui réduit l'anxiété des élèves lors des phases de transition et améliore leur sociabilisation (Checkley, 1995).

Il y a toutefois des désavantages possibles au *looping* lorsque l'enseignant n'est pas suffisamment formé au programme de l'année supérieure, si ses compétences sont limitées dans certains domaines ou si les relations entre les élèves et l'enseignant ne sont pas bonnes.

Les classes multi-âges regroupent des élèves d'âges et de compétences différents et sont censées, elles, permettre à chacun de progresser à son rythme (May et Brent, 1995). En 1995, plus de la moitié des classes étaient multi-âges aux Pays-Bas, en Finlande, au Portugal ou en Australie (Song et al., 2009). Il existe cependant un débat sur leur efficacité au sein de la communauté scientifique.

Prévenir les difficultés scolaires, ou comment rendre le redoublement contingent ?

Plutôt que de supprimer le redoublement et de le remplacer par d'autres dispositifs, il est possible de n'y avoir recours que dans des circonstances rares et exceptionnelles en accentuant la *prévention* de la difficulté scolaire.

Les interventions dès la maternelle pour limiter le redoublement au primaire

Les interventions précoces visent à favoriser la réussite des élèves dès le plus jeune âge. En effet, des programmes de soutien peuvent être mis en place dès la maternelle afin de prévenir les risques de redoublement et de s'assurer de l'acquisition des compétences et des connaissances de base en lecture et en écriture pour pouvoir suivre l'année suivante.

Il existe une littérature abondante sur les effets des interventions précoces rendues populaires par quelques programmes phares aux États-Unis comme le *HighScope Perry Preschool Program* (voir notamment Heckman et al. (2010)). Les auteurs obtiennent généralement des résultats très positifs incitant les décideurs publics à intensifier l'éducation en bas-âge. L'étude de Smith et al. (2003), entre autres, montre que le programme *Bright Beginnings* en Caroline du Nord permet de mieux préparer les enfants à l'entrée à l'école élémentaire, d'augmenter leurs performances en lecture et en mathématiques, et de réduire le taux de redoublement.

En Angleterre, Apps et al. (2013) ont exploité les données du suivi d'une génération et mesurent l'effet de la durée de l'éducation maternelle sur des indicateurs de développement cognitifs et des mesures de leur insertion dans la vie active. En appariant les élèves pour tenir comptes des différences observables entre les élèves qui sont allés plus longtemps à l'école maternelle, ils montrent qu'être allé à l'école maternelle améliore sensiblement les performances cognitives aux tests à 11, 14 et 16 ans. Les résultats sont particulièrement bon pour les filles et les enfants d'origines sociales défavorisées.

L'éducation en maternelle prépare également mieux les élèves à l'entrée dans l'école obligatoire. Magnusona et al. (2007) montrent ainsi qu'avoir été scolarisé en maternelle est associé à des performances plus élevées en lecture et en mathématiques à l'entrée dans la classe équivalente au CP. Cependant, cet avantage semble disparaître assez rapidement puisqu'un trimestre plus tard, les différences sont minimes entre les élèves qui sont allés en maternelle et les autres. En revanche, Magnusona et al. (2007) constatent que les enfants qui sont allés à la maternelle ont plus souvent des problèmes de comportement que leurs pairs. L'analyse à plus long terme montre que ces *indisciplines* semblent persister. Les élèves des écoles publiques sont moins sujets à ces problèmes que ceux du privé.

En France, Caille (2001) montre qu'entrer à l'école maternelle à 2 ans plutôt qu'à 3 diminue la probabilité de redoubler et améliore bien, en moyenne, les performances des élèves, même si cet avantage a tendance à s'estomper au cours de la scolarité élémentaire.

Des actions complémentaires et/ou préventives du redoublement

La prévention du redoublement peut aussi passer par des activités de soutien exercées en dehors du temps scolaire ou dans la classe. En effet, plusieurs études (Fuchs et al., 2013; Miller et Connolly, 2013; Wijekumara et al., 2014; Kegel et Bus, 2012) indiquent que les activités de soutien scolaire gratuit intervenant en complément des cours habituels semblent être de bonnes alternatives pour améliorer les performances des élèves et donc réduire le risque de redoubler. À défaut, ces activités peuvent également

être employées pour tenter de rendre plus efficace le redoublement lorsque celui-ci est malgré tout décidé.

L'utilisation d'assistants ou d'enseignants supplémentaires est également une possibilité mais la littérature scientifique évaluant ce type de dispositif n'est pas complètement convergente (Andersen et al., 2015; Russell et al., 2012; Giangreco et Doyle, 2007).

La prévention de l'échec scolaire : suivi individualisé et apprentissage coopératif

Certains pays scandinaves (Finlande, Islande, Norvège...) ou asiatiques (Japon, Corée...) ont intégré la mise en place de la promotion automatique ou la limitation drastique du redoublement dans une révolution pédagogique globale de leur système scolaire. Il ne s'agit plus de lutter contre cette pratique pédagogique par des remédiations ponctuelles mais de développer une politique de prévention de l'échec scolaire qui a pour conséquence la disparition ou quasi-disparition du redoublement (Mons, 2007).

La prévention de l'échec scolaire s'appuie sur un suivi individualisé des élèves (avec notamment des pédagogies différenciées développées en intra ou en inter-classes, déconstruisant le groupe classe, comme en Finlande ou en Angleterre). Des classes de niveaux scolaires hétérogènes permettent également l'enseignement coopératif et le tutorat entre pairs comme au Japon dans l'enseignement obligatoire. Les relations avec les parents sont par ailleurs particulièrement développées. Ces organisations scolaires sont associées à des performances scolaires de haut niveau dans PISA tant en termes d'efficacité que d'équité scolaires.

Le redoublement en France et dans le monde : quelles alternatives au redoublement ?

La littérature scientifique que nous avons présentée fournit une information solide sur l'incapacité du redoublement à remédier efficacement et durablement à la difficulté scolaire. Elle révèle aussi que le maintien du redoublement a la préférence des parents et des praticiens (enseignants et chefs d'établissement). En identifiant les croyances qui l'accompagnent et les rôles qui lui sont attribués, parfois même de façon cachée, elle permet de comprendre les raisons de cet attachement.

Limiter l'usage du redoublement nécessite de mettre en place des dispositifs de substitution remplissant également les fonctions qui lui sont associées. À défaut, cette réforme risquerait de se heurter à l'opposition du corps enseignant. Compte tenu de la crise budgétaire, l'argument pédagogique serait perçu "comme un vernis masquant la motivation économique"¹. Donc, comme le redoublement vise à permettre aux élèves en difficulté de rattraper leur retard, il est nécessaire de mettre en place un dispositif de substitution beaucoup plus efficace. Comme il est un moyen d'incitation au travail, l'organisation des parcours doit davantage dépendre des performances des élèves. Enfin, comme il est parfois un moyen de gérer l'hétérogénéité de la classe, l'organisation de la composition des classes doit être repensée. Les autres rôles, souvent associés au redoublement, doivent également être compensés.

Ce rapport présente trois ensembles de stratégies possibles visant à limiter l'usage du redoublement tout en combattant les inégalités de réussite scolaire.

Le premier décrit des dispositifs additionnels ou complémentaires offrant aux élèves une seconde chance de réussir.

Le second ensemble décrit des organisations du temps scolaire et de la classe moins favorables au redoublement.

1. Nous paraphrasons, ici, (Draelants, 2008, p.1) qui décrivait les principaux arguments contre la réforme belge de 1993 interdisant pratiquement le redoublement

Enfin, le dernier ensemble décrit l'organisation et les moyens de la lutte contre les difficultés dans les pays qui n'utilisent pas ou plus le redoublement, et s'appuient sur des politiques de prévention de l'échec scolaire.

I Donner une seconde chance aux élèves : le redoublement en dernier recours

La comparaison des taux de redoublement de divers systèmes scolaires des pays de l'OCDE a révélé une grande variété des pratiques qui est due, en partie, à l'existence de dispositifs offrant une seconde chance aux élèves en difficulté. En effet, dans nombre de pays, les résultats de fin d'année scolaire sont décisifs pour le passage de classe. C'est pourquoi certains systèmes scolaires ont mis en place des dispositifs offrant une seconde chance aux élèves en difficulté, ou ont organisé la scolarité de façon à rendre moins naturel l'usage du redoublement. Les dispositifs présentés ci-après, non exclusifs les uns des autres, sont fréquemment mis en place conjointement.

1 Les examens de rattrapage

La quasi-totalité des pays européens, à l'exception de trois d'entre eux dont la France, offre aux élèves pour lesquels un diagnostic de redoublement a été établi, la possibilité de passer des épreuves supplémentaires en fin d'année scolaire (notamment écrites) ou au début de la suivante afin de rattraper les notes jugées trop faibles par l'équipe enseignante. Cette pratique permet de limiter drastiquement les redoublements. Le recours aux rattrapages est souvent limité à certains niveaux non-diplômants et certaines disciplines.

Les examens de rattrapage offrent aux élèves une seconde chance d'être évalués et, ainsi, d'être promus dans le niveau supérieur. Ils prennent plusieurs formes et sont organisés soit en fin d'année scolaire, soit juste avant le début de l'année suivante. L'étude [Eurydice \(2011\)](#) montre que dans presque tous les pays où le redoublement est pratiqué (sauf en France, à Malte et au Portugal), les élèves ont la possibilité de passer des examens de rattrapage ou de rendre des devoirs supplémentaires afin d'améliorer leurs notes et donc d'éviter le redoublement. Le recours aux rattrapages est souvent limité à certains niveaux non diplômants et à quelques matières seulement. Celles jugées trop importantes ne peuvent pas être rattrapées.

Ce type d'organisation limite l'incidence d'un "accident de parcours" et corrige le caractère aléatoire de certaines évaluations. Éventuellement, Il agit sur la motivation des élèves et les pousse à ne pas se décourager trop tôt.

En revanche, les examens de rattrapage - au delà des révisions additionnelles et de l'entraînement que peut constituer une série de tests supplémentaires - n'apportent pas de solution pour les élèves en grande difficulté. Pour eux, il est utile de coupler l'examen de rattrapage à un dispositif de remédiation, comme par exemple les cours d'été (*summer schools*).

2 Les *summer schools* pour rattraper le retard de l'année

Les écoles d'été permettent aux élèves ayant quelques faiblesses de combler leurs lacunes pendant les vacances d'été et de repasser un examen en septembre afin de pouvoir être promus. La littérature scientifique mesurant les effets de ce type d'intervention est unanime sur ses effets moyens : les cours d'été sont bénéfiques aux élèves, en particulier lorsqu'ils ont lieu tôt dans la scolarité. En outre, plusieurs études ont montré que le redoublement, couplé à ce type d'intervention, pouvait être efficace à court terme pour améliorer la performance des élèves.

Les écoles d'été existent dans de nombreux pays sous différentes formes. Nous avons déjà vu dans le rapport Cnesco (2014a), le cas des écoles publiques de Chicago et de l'État de Floride (Nagaoka et Roderick, 2004; Jacob et Lefgren, 2004, 2007; Schwerd et West, 2012) qui proposent des cours d'été aux élèves ayant échoué aux tests standardisés lors de la session de printemps. Nous avons alors montré que le redoublement, couplé à ces cours d'été, pouvait avoir des effets positifs pour les élèves dont le niveau des compétences est proche de celui requis pour le passage dans la classe supérieure. Nous avons également indiqué à quel point il était difficile d'attribuer l'effet observé au redoublement ou aux autres formes de remédiation employées, notamment aux cours d'été. Il existe cependant de nombreuses études évaluant l'effet de ces derniers ; nous en présentons ici quelques éléments.

Cooper et al. (2000) synthétisent les résultats de 93 évaluations de programmes de *summer schools* mis en place aux États-Unis à travers une revue narrative et une méta-analyse. L'objectif est de pouvoir étudier les effets de ce type de programmes sur la performance et la réussite des élèves. Le résultat principal est que les *summer schools* ont un impact positif sur les savoirs et compétences des élèves. Cependant, cet effet peut varier selon certains cas ; l'impact sera plus grand lorsque le programme concentre de petits effectifs, pour les élèves de classe sociale moyenne (par rapport à des élèves défavorisés), quand l'aide est individualisée, en mathématiques, ou lorsque les parents s'impliquent. Ce type de programme est aussi un remède contre le problème des vacances d'été durant lesquelles les élèves ont tendance à perdre en connaissances. Afin d'évaluer ces effets, la plupart des études utilisent comme groupe de comparaison ceux qui ne participent pas au programme mais qui ont un niveau similaire. Le problème dans ce type d'étude est qu'il est difficile de corriger les différences existant entre les élèves qui participent et ceux qui ne participent pas. Ce problème, appelé *biais de sélection*, empêche d'identifier correctement l'effet du programme car il le confond avec les différences dues aux caractéristiques des participants (par exemple, on peut s'attendre à ce que les participants soient en majorité les élèves les plus motivés, ou dont les parents veulent leur réussite à tout prix). La méthode la plus efficace pour estimer l'effet de ce type de programme et d'éliminer le biais de sélection est d'avoir recours à une *expérimentation aléatoire contrôlée*. Ce type d'expérimentation consiste à proposer au hasard à des élèves de participer à une école d'été, et de mesurer ensuite les performances. Puisque la participation est aléatoire, il n'y a pas de raison pour que les élèves participants soient différents des autres. L'évolution

de leurs performances peut donc être intégralement imputée aux cours d'été.

Borman et Dowling (2006) présentent les résultats de l'une d'entre elles. Dans ce programme, il est proposé aléatoirement aux enfants d'écoles *très défavorisées* de participer à des cours d'été, trois années consécutives. L'étude propose deux séries de résultats. D'une part, il n'y a pas de différence moyenne significative de progression entre le groupe d'élèves à qui on a proposé les cours et ceux qui n'ont pas eu cette proposition². Ce résultat est principalement dû à une participation partielle des élèves qui ont reçu au hasard la *proposition* de cours d'été. Cette mesure sous-estime l'effet réel du programme. D'autre part, l'effet des écoles d'été parmi ceux qui ont effectivement participé au programme est positif, significatif, et de magnitude très importante sur les trois domaines de littérature testés. L'effet des cours d'été sur les élèves qui y ont effectivement participé est de l'ordre de 0.4 à 0.5 écart-type chaque année. L'effet du programme sur les bénéficiaires qui l'ont effectivement suivi est donc très positif³.

Kim et Quinn (2013) ont réalisé une méta-analyse de 41 études évaluant l'effet de cours d'été en lecture, conduites aux États-Unis et au Canada de 1998 à 2011. Les résultats montrent que les élèves qui ont participé à ces programmes ont, par rapport aux *groupes de contrôles*, bénéficié d'une amélioration significative de leurs résultats en lecture. La magnitude de l'effet est positive dans les programmes de lecture basés sur la recherche et qui incluent une majorité d'enfants d'origines défavorisées. Les analyses complémentaires des auteurs montrent que les programmes sont d'autant plus efficaces qu'ils sont destinés à des enfants d'origines sociales défavorisées, et offrent une piste de réflexion pour réduire les inégalités scolaires d'origines sociales. L'apparente opposition aux résultats de Cooper et al. (2000) n'est pas simple à expliquer tant les programmes étudiés sont variés et différents. Une interprétation possible⁴ est que les élèves d'origines sociales défavorisées ne sont pas les mêmes, ou ne sont pas définis de la même manière dans les deux études. En particulier, l'émergence d'une classe de *travailleurs pauvres* aux États-Unis dans les dix dernières années (8.2 % de la population active en 2012 selon l'*US Bureau of Labor Statistics* (2014)) a pu modifier ce que les auteurs appellent des enfants d'origines sociales défavorisées. Les familles de *travailleurs pauvres* peuvent être attirées par les écoles d'été car elles fournissent tout simplement une solution de garde des enfants, alors que d'autres familles défavorisées n'y verraient pas d'intérêt. L'analyse de Kim et Quinn (2013) est plus à même de trouver des enfants de *travailleurs pauvres* que celle de Cooper et al. (2000) qui recense des études plus anciennes. D'autres recherches sont nécessaires pour confirmer cette hypothèse.

En France, l'*Institut des Politiques Publiques* a mené une expérimentation aléatoire dans l'académie de Lille offrant (au hasard) à des enfants en grande section de maternelle des cours d'été en lecture. Les résultats préliminaires montrent un effet initial très positif, mais des complications méthodologiques⁵ empêchent de conclure de façon certaine sur l'effet du programme à plus long terme. Ces résultats sont présentés par Bouguen (2014).

2. Appelé le groupe de contrôle.

3. On parle ici d'effet local du traitement, ce qui ne permet pas d'inférer une efficacité moyenne pour toute la population.

4. Qui n'est pas celle des auteurs de ces études.

5. En particulier une forte attrition (impossibilité de suivre une partie des individus ayant participé)

Les études recensées, quelle que soit la méthodologie employée, ont identifié les effets positifs des *summer schools* sur la performance des élèves. Ces écoles sont efficaces lorsqu'elles accueillent, au début du primaire, les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Elles apparaissent crédibles pour limiter le redoublement non seulement en permettant aux élèves en difficulté de rattraper leur retard durant l'été, mais aussi en prévenant le développement d'inégalités scolaires lorsque ces dispositifs sont mis en place tôt dans la scolarité. Ces éléments sont repris plus en détail dans la suite du chapitre.

La réforme de l'école primaire de 2008⁶ prévoyait la mise en place de stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires pour les élèves en CM₁ et CM₂ en ayant besoin. Pendant une semaine, les élèves suivaient 15 heures de cours de français et de mathématiques en petits groupes. En 2008, 35 617 stages pour 192 372 élèves ont été mis en place ([ministère de l'Éducation nationale, 2008](#)). [Bouysse et al. \(2010\)](#) rapportent que ce dispositif a eu un succès inégal selon les départements. La fréquentation du stage de printemps pour les écoles étudiées allait de moins de 10 % des élèves à plus de 30 %, et, l'engagement des enseignants n'était pas le même partout (l'encadrement des stages était basé sur le volontariat). De plus, Il fut difficile de choisir les élèves pour ce programme ; certaines écoles ont envoyé les élèves en difficulté qui ne bénéficiaient pas d'aide personnalisée, alors que d'autres ont utilisé les stages en complément de dispositifs d'aide personnalisée. Bien que ces stages semblent intéressants, nous ne connaissons pas d'évaluations mesurant l'effet de ce dispositif sur la réussite des élèves. Néanmoins, cette initiative ne durant qu'une semaine, on ne doit pas s'attendre à un effet aussi important que celui décrit dans la littérature précédemment recensée.

Des systèmes scolaires offrent une seconde chance aux élèves en les promouvant sous certaines conditions.

6. Mise en oeuvre par le [Décret n° 2008-463 du 15 mai 2008](#).

3 La promotion conditionnelle

Moins répandue que les rattrapages de fin d'année scolaire, la promotion conditionnelle permet à un élève de passer dans la classe supérieure en contrepartie du suivi d'un programme de rattrapage dans la matière pour laquelle ses résultats ont été considérés comme insuffisants. La possibilité de promotion conditionnelle est rarement mise en place dans les classes diplômantes. Cette solution hybride donne une seconde chance aux élèves et peut permettre de combler les lacunes accumulées dans les matières échouées. Mais comme les examens de rattrapage, elle ne fournit pas de solution aux élèves en difficulté. L'efficacité de ce dispositif dépend en réalité de la qualité des cours de rattrapage qui sont les véritables dispositifs de remédiation dans ces systèmes.

La promotion conditionnelle consiste à faire accéder à la classe supérieure, des élèves n'ayant pas entièrement validé les acquis de l'année mais qui sont jugé capables de rattraper le retard. Elle est pratiquée dans plusieurs pays européens (Allemagne, Espagne, Autriche, Pologne et Liechtenstein) à certains niveaux seulement (Eurydice, 2011). En particulier, la promotion conditionnelle n'existe pas dans les classes conduisant à une qualification ou à un diplôme.

Les conditions de passage sont différentes d'un pays à l'autre. Par exemple, en Espagne, les élèves avec moins de deux notes négatives peuvent passer dans l'année suivante à condition de s'inscrire à un programme de rattrapage (tel que des écoles d'été) et de révision en vue de passer un examen de rattrapage. Dans certains cas, même si les résultats à cette évaluation ne sont pas satisfaisants dans trois matières, les enseignants peuvent décider de laisser poursuivre un élève s'ils jugent qu'il est capable de réussir avec leur soutien. En Pologne, la promotion conditionnelle peut être accordée à des élèves ayant échoué au rattrapage dans une matière s'ils s'engagent à la suivre l'année suivante. En Autriche, la promotion conditionnelle repose également sur le jugement de l'équipe pédagogique qui évalue la capacité de l'élève à suivre l'année suivante.

Offrir une triple chance de se rattraper : l'analyse de la réforme italienne de 2007

Ces trois dispositifs peuvent être combinés pour offrir aux élèves une triple chance, celle d'être promus via des examens de rattrapage, celle de rattraper leurs retards grâce à des cours d'été et celle d'être promus à condition de suivre des cours complémentaires. C'est ce qui a été mis en place en Italie dans une réforme entrée en vigueur à la rentrée 2007. Avant sa mise en place, le redoublement était nettement moins pratiqué en Italie qu'en France notamment car les élèves pouvaient être promus sans avoir validé l'ensemble du cursus. Ceux dans cette situation avaient alors une dette éducative^a qu'ils devaient rattraper l'année suivante. Le taux d'élèves en retard à 15 ans était ainsi faible (environ 15 % en 2003 d'après PISA (voir le rapport Cnesco (2014b)) mais un nombre important d'élèves était affligé d'une dette éducative. D'après Battistin et Schizzerotto (2012), en 2007, 42 % des élèves au lycée avaient au moins une dette et seulement un quart

d'entre eux parvenait à s'en affranchir. Fort de ce constat, la réforme de 2007 a obligé les élèves ayant des résultats insuffisants pour être promus à suivre des cours de rattrapage pendant l'été afin de pouvoir passer un nouvel examen avant la rentrée.

Battistin et Schizzerotto (2012) ont ainsi voulu étudier si le fait de rendre obligatoire des cours d'été pour les élèves faibles et de lier leur promotion à la réussite de l'examen de septembre a un impact sur la réussite scolaire. Les auteurs profitent du fait que la région de Trente au nord du pays n'a pas adopté la réforme pour construire un groupe de comparaison apparié sur les caractéristiques observables à des établissements proches autour de la région de Trente. Ils administrent deux questionnaires aux écoles sélectionnées dont l'un teste les compétences en lecture, mathématiques et sciences des élèves en s'inspirant des questionnaires aux tests PISA 2000 à 2006. Ils adoptent ensuite deux stratégies pour évaluer l'effet de la réforme. D'un côté, ils appariant les écoles ayant été affectées par la réforme à des écoles non touchées ayant des caractéristiques virtuellement identiques. De l'autre, ils font l'hypothèse qu'à caractéristiques observables données, les performances des écoles affectées par la réforme auraient évolué de la même manière que les écoles non affectées si la réforme n'avait pas eu lieu^b. Cette dernière stratégie exploite les enquêtes PISA de 2006 et 2009 qui entourent cette réforme.

L'effet de cette réforme s'avère alors très mitigé. Les résultats de leur enquête indiquent un effet nul pour les garçons comme pour les filles dans les cursus généraux, et nuls pour les garçons dans les cursus professionnels. En revanche, la réforme affecte négativement les filles en cursus professionnel en lecture et en sciences. Certaines spécifications font apparaître un effet positif de la réforme en mathématiques pour ce groupe. Les autres spécifications vont dans ce sens, même s'il apparaît parfois quelques différences marginales, en particulier un effet positif pour les garçons dans les cursus généraux. Les auteurs donnent quelques pistes d'interprétation de ces résultats et notamment constatent une modification de la composition des classes, devenue plus homogène socialement ainsi qu'en matière de performances moyennes. Ils concluent que l'augmentation du risque de redoubler introduite par la réforme n'a pas généré davantage d'incitations pour les élèves en difficulté et que, donc, le rôle de menace du redoublement n'est pas suffisamment important pour modifier les comportements.

a. *educational debt*

b. Cette méthode est appelée double-différence car elle compare les variables d'intérêt avant et après la réforme entre les écoles touchées ou non par la réforme.

Cette solution hybride donne une seconde chance aux élèves notamment afin de combler les lacunes accumulées dans les matières où ils échouent. Mais, comme les examens de rattrapage, elle ne fournit pas de solution aux élèves en grande difficulté. De plus, l'efficacité de ce dispositif dépend de la qualité des cours de rattrapage qui sont le véritable dispositif de remédiation dans les systèmes de promotion conditionnelle.

Ces trois dispositifs, sans modifier l'organisation du temps scolaire, visent à limiter le redoublement en offrant une seconde chance aux élèves. Mais, il a été choisi ailleurs de changer la structure des programmes ou de l'emploi du temps pour limiter le redoublement.

II Des organisations de la classe moins propices au redoublement

Plutôt que de proposer aux élèves des moyens d'éviter le redoublement, certains pays ont adopté des organisations moins propices au redoublement à travers notamment une organisation pluri-annuelle des curricula, des tailles de classes réduites ou en faisant évoluer les enseignants avec leurs élèves.

1 Répartir le programme sur plusieurs années : les cycles d'apprentissage

La plupart des systèmes scolaires fonctionnent (ou fonctionnaient) sur une base de programmation annuelle où des évaluations fréquentes sanctionnent les acquis de l'année et conduisent à la promotion des élèves dans le niveau supérieur ou au contraire, à leur maintien. Cette organisation conduit généralement à des changements de l'équipe enseignante et à des modifications de la composition des classes, qui peuvent tous deux avoir des effets sur les performances des élèves. Par ailleurs, les écarts de développement entre les enfants, en raison notamment de leur date de naissance, sont sanctionnés par les évaluations fréquentes, ce qui conduit de nombreux élèves nés en fin d'année à être retenus. Des modifications de cette organisation peuvent ainsi limiter le recours au redoublement.

Une première façon de changer l'organisation annuelle est de définir des programmes ou des objectifs en termes de compétences sur plusieurs années de façon à ce que les résultats des années intermédiaires n'empêchent plus les élèves de progresser. En France, la mise en place des cycles d'apprentissage par la *Loi n° 89-486 du 10 juillet (1989)* répondait à cet objectif. Mais sa mise en place n'a pas eu l'effet escompté en matière de réduction du redoublement au primaire. D'autres pays ont adopté une organisation en cycles, notamment la Belgique (voir *Draelants (2008)*; *Kahn (2010)*), le Québec (*Conseil Supérieur de l'Éducation, 2002*) ou plus récemment le Brésil (*Koppensteiner, 2014*).

L'organisation des enseignements en cycles pluriannuels doit, en théorie, conduire à une moindre utilisation du redoublement en agissant sur plusieurs facteurs de réussite. Tout d'abord, le rythme des apprentissages des élèves est intimement lié à leur âge, en particulier lorsqu'ils sont jeunes ; il est normal que les élèves nés en fin d'année apparaissent parfois en retard de leurs camarades nés plus tôt la même année. En fin de CP, un élève né en janvier a 7 ans et 6 mois alors qu'un élève né en décembre n'a que 6 ans et 7 mois, cet écart accentue fondamentalement la probabilité de redoubler des élèves nés en fin d'année par rapport à leurs aînés. Les estimations présentées dans le rapport *Cnesco (2014b)* indiquent ainsi qu'en 2012, un élève né au dernier trimestre a deux fois plus de chance d'avoir déjà redoublé à 15 ans qu'un élève né au premier trimestre, toutes choses égales par ailleurs⁷. L'organisation de cycles d'apprentissage laisse à des élèves la possibilité d'acquérir, à des moments décalés, les compétences

7. La méthode statistique utilisée permet de considérer les autres caractéristiques comme données et de mesurer l'intensité du lien entre le redoublement et chaque variable lorsque les autres ne varient pas (toutes choses égales par ailleurs, ou à caractéristiques données).

requis. Cependant, les statistiques présentées (mais aussi les travaux de [Cosnefroy et Rocher \(2005\)](#); [Grenet \(2010\)](#)) montrent que le projet de mise en place des cycles en France, faute d'avoir été appliqué largement ([Haut Conseil de l'Éducation, 2007](#), p. 18) n'a pas permis de réduire le redoublement causé par ce décalage de développement.

Une autre façon, plus pragmatique, de dissuader de faire redoubler les élèves est de retirer des programmes les objectifs annuels.

Là encore, les résultats sont mitigés.

Les cycles d'apprentissage en France

Aujourd'hui plus que jamais, la diminution du redoublement fait partie des objectifs affichés du ministère de l'Éducation nationale. La publication du [Décret n° 2014-1377 du 18 novembre \(2014\)](#) s'inscrit dans un processus de réduction de cette pratique initiée par la [Loi n° 89-486 du 10 juillet \(1989\)](#) instaurant la réforme des cycles. Un de ses objectifs non dissimulé était de briser l'échéance annuelle en étalant les programmes et les objectifs de compétences sur plusieurs années. Cette réforme limitait par ailleurs le redoublement à une unique occurrence dans le premier degré (en restreignant sa durée à 6 ans maximum) et préférait le terme "*maintien dans le cycle*". La scolarité au primaire est alors divisée en trois périodes :

- Cycle 1 = cycle des apprentissages premiers regroupant les petite et moyenne sections de l'école maternelle ;
- Cycle 2 = cycle des apprentissages fondamentaux regroupant la grande section de maternelle, le CP et le CE₁ ;
- Cycle 3 = cycle des approfondissements regroupant le CE₂, le CM₁ et le CM₂.

Avec cette réforme, le redoublement n'aurait dû continuer que dans les années de fin de cycle (i.e. CE₁ et CM₂). Les faits ont été bien différents comme nous l'avons montré dans le rapport [Cnesco \(2014b\)](#).

Cette réforme des cycles n'a donc pas eu les effets escomptés en matière de redoublement même si, nous l'avons vu, il a été largement moins utilisé par la suite.

Les cycles d'apprentissage ont été réformés et réorganisés par la loi de programmation et de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 et approuvés par le Conseil Supérieur de l'Éducation. Cette nouvelle organisation découpe la scolarité obligatoire en 4 cycles de trois ans : cycle des apprentissages premiers (TPS/PS, MS, GS) ; cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE₁, CE₂) ; cycle de consolidation (CM₁, CM₂, 6^e) ; cycle des approfondissements (5^e, 4^e, 3^e). Le cycle des apprentissages premiers a été mis en place à la rentrée 2014, les autres cycles doivent débiter à la rentrée 2015.

[Kahn \(2010\)](#) explique l'apparent échec de ces réformes par le manque "*d'inclusion des praticiens*" (chercheurs et enseignants) dans le processus de décision aboutissant à cette organisation. L'absence de résultat "*n'est pas due à la mauvaise volonté des enseignants ou à une hypothétique "résistance aux changements", mais plutôt à l'absence d'espace d'intéressement entre les acteurs politiques et les acteurs enseignants sur cette question*" ([Kahn, 2010](#), p. 83).

Les questionnaires que [Kahn \(2010\)](#) a administrés ainsi que les entretiens individuels menés auprès des enseignants français et belges témoignent pour certains de l'adhésion aux principes de la réforme et des difficultés d'exercer sans recours au redoublement. Les enseignants semblent à la fois faire preuve de bonne volonté en se conformant aux "*injonctions surplombantes*", mais, en même temps, d'un manque d'investissement sur l'essentiel de ces injonctions. "*Les moments de décroissements sont souvent réservés aux disciplines les moins valorisées dans le monde scolaire (des matières d'éveil aux bricolages*

divers dans certains cas belges), [...] les classes multi-degrés sont liées à des questions d'effectifs d'élèves dans l'école et non à des choix pédagogiques de ou des enseignants, [...] le "choix" de suivre la classe pendant la durée du cycle (cas fréquent en Belgique) est une imposition de la hiérarchie..." (Kahn, 2010, p. 75).

Ces derniers éléments apparaissent comme des dispositifs complémentaires dont les résultats de la recherche montrent des effets positifs.

2 *Looping* : quand l'enseignant suit ses élèves plusieurs années

La pratique du *looping*, qui consiste, pour une même classe, à conserver le même enseignant pendant plusieurs années, apparaît comme efficace pour une pédagogie intégrant les différences individuelles d'apprentissage et de développement (Jimerson et al., 2006). En suivant les élèves plusieurs années de suite, les enseignants peuvent "répondre aux besoins et comprendre les forces de chaque élève" (Jimerson et al., 2006, p. 92). Cette organisation qui s'inscrit particulièrement bien dans une scolarité organisée en cycles, est massivement pratiquée en Finlande (Jost, 2007; Robert, 2008), en Belgique et dans certains États étasuniens.

La recherche identifie plusieurs avantages à la pratique du *looping* qui permet aux enseignants de gagner du temps dès la deuxième année en supprimant la période de transition nécessaire pour faire connaissance et définir les attentes et les règles d'organisation de la classe. Pour Burke (1996) et Black (2000), les professeurs gagnent ainsi l'équivalent d'un mois d'enseignement supplémentaire. Les relations des élèves entre eux, mais aussi avec les enseignants, sont facilitées, ce qui réduit l'anxiété des élèves lors des phases de transition et améliore leur sociabilité (Checkley, 1995).

Il y a toutefois des inconvénients possibles au *looping* lorsque l'enseignant n'est pas suffisamment formé au programme de l'année supérieure, lorsque les compétences de l'enseignant sont limitées dans certains domaines et lorsque ses relations avec des élèves sont difficiles. Le *looping* peut également être particulièrement pénalisant pour les élèves si les compétences de l'enseignant sont limitées dans certains domaines. Aussi, cette pratique implique nécessairement davantage de pilotage et de contrôle des activités de l'enseignant par le chef d'établissement et/ou les inspecteurs, point de débat sensible en France.

Le cas des classes multi-âges

L'analyse de la littérature scientifique proposant des alternatives au redoublement fait assez fréquemment émerger la solution des classes multi-âges. Ce type d'organisation regroupe des élèves d'âges et de compétences différents dans un même groupe classe, et vise notamment à intensifier les interactions entre des élèves de maturités différentes, de permettre à chacun de progresser à son rythme et d'apprendre des autres (May et Brent, 1995). Cette pratique pédagogique est largement employée dans certains pays pratiquant peu le redoublement (Reynolds et al., 1999). En 1995, plus de la moitié des classes sont multi-âges aux Pays-Bas, en Finlande, au Portugal ou en Australie (Song et al., 2009). Néanmoins, leur mise en place répond souvent davantage à une contrainte budgétaire ou de ressources humaines qu'à une véritable volonté d'innovation organisationnelle et pédagogique.

Cependant, nous n'avons pas trouvé d'analyses récentes mesurant de façon rigoureuse les effets de cette organisation sur les performances des élèves. Des publications plus anciennes n'aboutissaient pas à un consensus quant aux effets de ces dispositifs sur la réussite des élèves. [Veeman \(1995\)](#) a conduit une analyse des recherches passées sur les effets de ces dispositifs et a conclu qu'il n'y a aucune différence de performances entre les classes traditionnelles et multi-âges. [Jeanroy \(1996\)](#) montre que les élèves de classes multi-âges ont des performances identiques sinon meilleures que les élèves de classes d'âges classiques aux évaluations standardisées aux États-Unis. Mais, [Mason et Burns \(1996\)](#) remettent en cause ces résultats en argumentant que les classes multi-âges sont généralement composées d'élèves initialement meilleurs et sont encadrés par des professeurs plus expérimentés. L'absence d'effet visible présentée par [Veeman \(1995\)](#); [Mason et Burns \(1996\)](#) cache donc, selon eux, un effet réel négatif masqué par un biais de sélection positif.

L'étude de [Quail et Smyth \(2014\)](#) est la seule dont nous avons connaissance qui examine l'effet de classes multi-âges en exploitant une grande enquête longitudinale en Irlande et compare les élèves d'une même génération (âgés de 9 ans au début de l'enquête) dont certains sont regroupés dans des classes multi-âges, d'autres dans des classes plus classiques. Une fois contrôlé pour un grand ensemble de caractéristiques des élèves et des établissements, il ne semble pas y avoir de différences significatives entre les deux organisations en termes de performance scolaire. Cependant, les filles ont des résultats scolaires moins bons et davantage de problèmes de comportement lorsqu'elles se trouvent dans des classes composées également d'élèves plus âgés. Elles ont aussi une vision moins bonne de leurs performances scolaires et de leur popularité lorsqu'elles se trouvent dans des classes d'âges mixtes.

D'autres recherches sont nécessaires afin de conclure de l'efficacité de ce dispositif. De nombreux articles reconnaissent par ailleurs que l'organisation de classes multi-âges s'inscrit dans une "*philosophie de l'enseignement*" spécifique et requiert une formation particulière de l'enseignant ([Westmount Community School Staff, 2002](#)).

[Cistone \(2004\)](#) a mené l'évaluation d'un dispositif de *looping* mis en place en Floride entre 1999 et 2000 en construisant un groupe de comparaison apparié sur les caractéristiques des élèves dans des écoles similaires ne pratiquant pas le *looping*. Les résultats indiquent des performances plus élevées pour les élèves du groupe ayant progressé avec leur enseignant. Le *looping* a également eu un effet positif contre l'absentéisme des élèves et le redoublement. D'un point de vue plus qualitatif, les directeurs et les enseignants étaient, en très grande majorité, d'accord pour dire que le *looping* a eu un effet positif sur les élèves.

La pratique du *looping* permet de limiter l'usage du redoublement en agissant sur plusieurs éléments. Tout d'abord, cette organisation semble avoir, en moyenne, des effets positifs sur la réussite des élèves. Il y a moins d'élèves risquant de redoubler par rapport à une classe normale. La seconde explication possible tient plus de la psychologie des enseignants. En effet, un professeur ne souhaite pas recevoir dans sa classe un élève en difficulté et symétriquement, il ne souhaite pas transmettre à un collègue un élève en difficulté, soit par empathie ([Pini, 1991](#)), soit par peur d'être jugé peu diligent vis-à-vis des élèves en difficulté ([Crahay, 2007a](#); [Kahn, 2010](#); [Hutmacher, 1993](#)). Le *looping* apparaît donc comme un moyen intéressant de lutter contre le redoublement et d'améliorer les performances des élèves.

3 Taille des classes et performances

En théorie, les classes à effectifs réduits peuvent permettre aux enseignants de modifier leur pédagogie en consacrant davantage de temps, d'attention à chaque élève. La probabilité d'avoir des élèves perturbateurs dans une classe étant également plus faible lorsque le nombre d'élèves est réduit, les petites classes risquent moins de souffrir de problèmes d'indiscipline, qui peuvent, par ailleurs, être résolus plus facilement. Cependant, la littérature scientifique ne permet pas d'affirmer que les enseignants adaptent effectivement leurs pratiques pédagogiques dans de petites classes. La taille des classes est utilisée pour allouer indirectement davantage de ressources à des élèves défavorisés. Dès lors, la comparaison des performances des élèves de classes de tailles plus ou moins importantes n'identifie pas l'effet de la taille des classes. Il existe cependant des méthodes statistiques ou économétriques permettant de résoudre ce problème.

Une vague de littérature plutôt ancienne a, pendant longtemps, conclu que diminuer la taille des classes ne permet pas d'améliorer la performances des élèves (Meuret, 2001). À ces résultats ont été opposés ceux d'une expérimentation aléatoire de grande envergure aux États-Unis (STAR), qui a montré que diminuer la taille des classes a un effet positif important sur les performances des élèves, en particulier sur ceux issus de minorités ethniques ou de milieux sociaux défavorisés. Ces effets perdurent au moins jusqu'à l'entrée à l'université (Krueger et Whitmore, 2000). Par la suite, un nouveau courant de littérature employant des méthodes plus à même d'identifier l'effet causal de la taille des classes conclut (et étonnamment avec des résultats du même ordre de grandeur (Angrist et Lavy, 1999; Piketty et Valdenaire, 2006; Urquiola, 2006; Browning et Heinesen, 2007; Bressoux et al., 2009; Fredriksson et al., 2013)) :

- que la diminution de la taille des classes permet d'améliorer - au moins à court terme - les performances des élèves ;
- que ces effets sont beaucoup plus forts chez les élèves présentant des difficultés scolaires, chez les élèves issus de minorités ethniques ou de milieux sociaux défavorisés ;
- que les bénéfices de classes à effectif réduit sont particulièrement élevés en primaire, voire dès la maternelle, et beaucoup plus modeste plus tard dans la scolarité ;
- que cet effet est plus efficace pour les élèves socialement défavorisés.

Dès lors, si une telle mesure est décidée, compte tenu de son coût élevé, elle doit débiter tôt dans la scolarité et se concentrer sur les élèves socialement défavorisés, de façon à maximiser son efficacité.

A Les effets théoriques attendus

En théorie, une classe de taille réduite peut permettre à l'enseignant de consacrer davantage de temps à chaque élève et ainsi mieux adapter sa pédagogie aux besoins de chacun. Il n'est toutefois pas

évident que ce soit le cas, notamment en raison de la faible incitation des enseignants à profiter de cette occasion puisqu'ils n'en tirent pas de bénéfice particulier (Hoxby, 2000).

Meuret (2001), dans son travail pour le HCéé⁸, montre qu'il n'y a pas de réponse claire de la recherche quant à l'éventuel changement de pédagogie des professeurs enseignant dans des petites classes. Alors que certaines comparaisons internationales indiquent, "par exemple, [que] la proportion de temps consacré à enseigner à la classe entière ne change pas aux États-Unis selon la taille de la classe" (Pong et Pallas, 2001), d'autres auteurs observent que dans les classes plus petites, les élèves ont une attitude "davantage centré sur la tâche" et les enseignants consacrent moins de temps à la gestion de la classe (Evertson et Randolph, 1989; Blatchford et al., 2002).

En somme, les enseignants modifient parfois leurs pratiques pédagogiques en centrant davantage leurs actions sur la prévention plutôt que la remédiation, observent généralement moins de problèmes de discipline et individualisent plus fortement leur enseignement.

Ce dernier point semble revenir dans la majorité des travaux étudiant la pédagogie en classe réduite. Cependant, Meuret (2001) rappelle que l'individualisation de l'instruction peut être aussi vertueuse que nocive et que les travaux en groupe sont, en général, beaucoup plus bénéfiques aux élèves qu'un apprentissage individuel.

Les nuisances et les effets de saturation dus à une classe trop remplie peuvent également être réduits dans une classe plus petite et jouer un rôle sur les performances. C'est ce que soutient Lazear (2001) pour qui une taille de classe trop importante crée un effet de congestion qui empêche les élèves de bénéficier pleinement de l'enseignement⁹. Dès lors, la réduction de la taille des classes sera d'autant plus efficace qu'elle part d'un effectif initialement bas.

Il y a cependant une objection possible à cet argument¹⁰, que (Seibel et Levasseur, 1983, p.21) notaient déjà : "Dans les limites actuelles du taux d'encadrement, la tendance est plutôt à une baisse du taux de doublement avec l'augmentation de la taille de la classe". De même, dans le canton de Genève, Allal et Schubauer-Leoni (1992) observaient une augmentation du nombre de redoublements en liaison avec la réduction des effectifs de classe.

L'effet *POSTHUMUS* (Crahay, 2007b) permet d'expliquer cet apparent paradoxe. Si les évaluations pratiquées fournissent une distribution des résultats *normale*¹¹, il se trouvera toujours des élèves à l'extrémité gauche de la courbe, attestant qu'ils sont plus faibles ou moins performants que leurs condisciples. Que convient-il de faire de ces élèves moins performants ? Si les normes internes à l'établissement incitent à renoncer à tout "laxisme", le redoublement de ces élèves sera décidé et le nombre d'élèves

8. Haut Conseil de l'évaluation de l'école

9. Le modèle de Lazear (2001) est un modèle où l'enseignement est un bien commun, c'est-à-dire un bien non exclusif mais rival : lorsqu'un professeur enseigne, tous les élèves en bénéficient mais la consommation de l'éducation par les élèves peut générer des effets de congestion et nuire à l'accès au bien. Dit autrement, l'enseignant est comme un *éclairage public* : lorsqu'il est en marche, on ne peut empêcher un utilisateur de bénéficier de sa lumière, mais si trop d'utilisateurs se placent dessous, ils n'en profitent plus aussi bien.

10. Nous remercions Marcel Crahay pour ses commentaires et les ressources qu'il nous a fournies sur ce point

11. en courbe en cloche ou gaussienne

fréquentant la classe ne changera pas le sentiment de l'enseignant que certains élèves sont plus faibles que les autres.

Dans le Canton de Genève, cette explication, que l'on peut qualifier de socio-arithmétique, de l'augmentation des taux d'échecs scolaires a été proposée par [Hutmacher \(1993\)](#). Constatant que, pour les enseignants genevois, un nombre de deux échecs par classe paraît normal, il conclut que la réduction des effectifs par classe peut conduire à une augmentation des taux d'échecs au niveau du canton. La démonstration est simple : si les enseignants continuent à faire doubler deux élèves par classe, le taux cantonal d'échecs augmentera au fur et à mesure que le nombre d'élèves composant la classe diminue. Ainsi, si la tendance de la majorité des enseignants est de faire redoubler deux élèves par classe et que les classes sont composées en moyenne de trente élèves, le taux de retard scolaire sera de 6,6 %. Si la tendance reste stable et si le nombre moyen d'élèves par classe est réduit à vingt-cinq, il passe à 8 %. Il s'élève à 10% si l'effectif moyen par classe est de vingt, à 13,3 % si cet effectif est de quinze, et grimpe à 20 % si l'on réduit à dix le nombre moyen d'élèves par classe. En définitive, la réduction des effectifs par classe constitue une mesure qui pourrait engendrer des effets positifs sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Cependant, de façon apparemment paradoxale, cette même mesure risque d'avoir un effet nul, voire négatif, sur la réduction des taux de redoublements. Cet effet mécanique est toutefois fortement dissipé dans un contexte où le redoublement ne doit être "*qu'exceptionnel*", même si la question des élèves en queue de distribution n'est pas résolue.

C'est notamment en se basant sur ce type d'analyse et, en particulier, sur l'importance de l'effet Posthumus lié à la conviction que le redoublement peut être utile que Les équipes de recherches de Marcel Crahay défendent l'idée que le combat contre cette pratique passe nécessairement, mais pas seulement par un travail sur les croyances des enseignants.

Le mécanisme qui lie la taille des classes et les performances des élèves n'est donc pas complètement identifié dans les recherches que nous avons recensées¹². Cependant, l'existence même d'effets potentiels complique leur quantification.

B Identifier l'effet de la taille des classes : quelques complications statistiques

En effet, les bénéfices attendus d'une taille des classes réduite en font un moyen indirect d'allocation des ressources à certains élèves affectés à des établissements plus ou moins défavorisés. "*Dans la plupart des pays et en particulier en France, la taille des classes a tendance à être plus faible dans les écoles socialement défavorisées qui ont le plus besoin de moyens supplémentaires, et auxquels les pouvoirs publics accordent toujours dans une certaine mesure des moyens supplémentaires*" ([Piketty et Valdenaire, 2006](#), p. 8). La réduction de la taille des classes est donc un moyen détourné de consacrer davantage de ressources aux élèves défavorisés qui ont, *a priori*, des résultats moins élevés. Cependant, comme

12. De façon non exhaustive

l'effet de plus petites classes a peu de chance de compenser complètement l'écart de performances entre élèves favorisés et défavorisés, les comparaisons naïves de leurs performances, selon la taille des classes, peuvent indiquer un effet contraire à ce qui est attendu : les élèves des classes plus grandes sont plus performants que les élèves de petites classes.

La controverse au sujet de l'expérimentation des "CP à 10", menée en France à la rentrée 2003, en est la parfaite illustration. Ce dispositif visait à mettre en place une centaine de classes de CP à 10 élèves¹³ dans des zones relativement défavorisées et de mesurer la différence de performance avec des élèves scolarisés dans des classes de tailles normales. Si des effets positifs ont été observés dès la fin du premier trimestre de l'année de CP, le rapport de la [Direction de l'évaluation et de la prospective \(DEP\) \(2005\)](#) a conclu que la réduction des effectifs a un effet nul sur les élèves dans la mesure où ils perdent leurs avantages dès l'arrivée en CE₁. Le dispositif a alors été abandonné à la rentrée suivante. Cependant, la sélection des classes n'a pas été *randomisée* et a vraisemblablement conduit les établissements ayant le plus besoin de ce dispositif à participer, introduisant un biais dans la comparaison.

On retrouve ici le même problème d'*endogénéité* ou de *sélection* que pour le redoublement : les élèves ne sont pas placés au hasard dans des classes de tailles différentes et dès lors, comparer leurs performances ne mesure pas correctement l'effet de la taille des classes. Pour corriger ce problème, on peut soit mener une vraie expérimentation aléatoire contrôlée - dans laquelle les participants sont vraiment tirés au hasard et un protocole d'évaluation solide est mis en place dès le début - soit employer des méthodes quasi-expérimentales telles que celles décrites dans [Cnesco \(2014a\)](#), afin de limiter l'effet des caractéristiques des élèves et des établissements qui déterminent à la fois les performances des élèves et plus ou moins directement la taille des classes dans lesquelles ils sont affectés. C'est ce qu'ont fait [Bressoux et Lima \(2011\)](#) sur ces données pour aboutir à des conclusions bien différentes, nous y reviendrons.

Une méthode a été utilisée de nombreuses fois dans la recherche et fournit des résultats robustes, sans biais et de magnitudes similaires quel que soit le système scolaire dans lequel elle a été employée. Elle est due à [Angrist et Lavy \(1999\)](#), qui ont étudié l'impact de la taille des classes sur les performances des élèves en Israël en exploitant l'existence d'une règle stricte obligeant les écoles à constituer des classes de moins de 40 élèves. Cette règle implique qu'une école accueillant dans un même niveau 41 élèves doit ouvrir deux classes d'environ 20 élèves, une école en accueillant 81, trois classes, ... Ainsi, le hasard de la démographie locale force les écoles à placer les élèves dans des classes plus ou moins grandes indépendamment des caractéristiques, observables ou non, des élèves. Dans ces conditions, la comparaison des résultats scolaires des élèves inscrits dans des écoles ayant un tout petit peu plus, ou un tout petit peu moins de 40 élèves (ou un multiple de 40), mesure l'effet moyen de la taille de la classe sur les performances des élèves. Nous reviendrons par la suite sur les résultats obtenus grâce à cette méthode.

13. Dans les faits, certaines classes ont en réalité bénéficié d'enseignants supplémentaires au sein de la même classe

C L'effet de la taille des classes

Pour mesurer l'effet de la taille des classes, il est possible de mettre en place une expérimentation aléatoire contrôlée ou d'employer des méthodes statistiques visant à corriger les différences entre les groupes. Comme pour le redoublement, les récentes techniques développées en économétrie ont permis de mieux mesurer l'impact de la taille des classes.

A notre connaissance, il n'y a eu qu'une seule expérimentation aléatoire de grande ampleur ; il s'agit du projet STAR (*Student/Teacher Achievement Ratio*) mené dans le Tennessee (États-Unis) à partir de 1985, où près de 12 000 élèves scolarisés de la maternelle au CE₂ ont été répartis au hasard dans plus de 300 classes de petites tailles (13-17 élèves), de tailles standards (17-22 élèves) avec ou sans professeur assistant à temps plein. La validité du *design* a cependant été de nombreuses fois critiquée (et notamment le tirage aléatoire des classes au sein des écoles laissant peser un risque de réaction *endogènes* des groupes pouvant biaiser les résultats (Hanushek, 1999; Hoxby, 2000)). En particulier dans le programme STAR, contrairement aux expérimentations aléatoires en médecine où ni les patients ni les médecins ne savent qui est traité et qui est dans le groupe de contrôle, les élèves et les enseignants savent tous dans quels groupes ils sont, et peuvent donc modifier leurs comportements en conséquence.

Néanmoins, plusieurs études très rigoureuses ont su tenir compte au maximum de ces problèmes méthodologiques et aboutissent à des résultats robustes et de magnitude élevée. En particulier, Krueger et Whitmore (2000) montrent qu'être placé au hasard dans les petites classes augmente les performances des élèves aux tests (d'environ 0.15 à 0.26 écart-type¹⁴ selon la discipline ou le niveau considéré), ce qui a été également montré par de nombreuses autres études¹⁵. Mais Krueger et Whitmore (2000) identifient, de plus, un impact important sur la probabilité de passer un examen pour entrer à l'université mais surtout une réduction importante de l'écart de performance entre les blancs et les noirs à ces mêmes tests (la réduction de l'écart est de 54 %).

Les nombreux résultats qu'ont pu fournir cette expérience aléatoire de grande envergure mettent donc en avant un effet positif de la réduction de la taille des classes de maternelle et de primaire, sur les performances et les inégalités scolaires.

Il y a également de nombreuses études quasi-expérimentales qui ont obtenu, pour la très vaste majorité, des effets similaires quoique de magnitude moindre. La raison principale de cette plus faible magnitude réside dans la capacité des chercheurs à neutraliser le biais de sélection. Cette littérature, que Piketty et Valdenaire (2006) qualifie de traditionnelle - au sens où elle emploie des méthodes de régression linéaire classiques sans correction du biais d'endogénéité - obtient en général un effet proche de 0. Elle est très bien recensée et discutée par Meuret (2001). La plupart des études trouvent des résultats faibles, souvent peu significatifs et parfois négatifs. Cependant, les méthodes employées ne permettent pas de corriger suffisamment les différences entre les élèves des classes de différentes tailles

14. Mesure de la dispersion de la distribution des scores du groupe de contrôle

15. Pour une recension plus complète, lire (Meuret, 2001, p. 14-15)

et sous-estiment l'effet réel.

Ainsi, Bressoux et Lima (2011) ont évalué l'impact d'une expérience de réduction de la taille des classes ayant pris place en France au début des années 2000. Une centaine de classes de CP ont été réduites à 10 élèves (8 à 12 dans les faits) et comparées à une centaine de classes témoins de taille « standard ». L'expérience n'ayant pas été strictement randomisée, les auteurs ont tenté de limiter les risques de biais de sélection en contrôlant les caractéristiques observables tant des élèves que des enseignants et, en particulier concernant ces derniers, leur expérience professionnelle. Les estimations montrent que les acquisitions¹⁶ des élèves des classes réduites sont significativement meilleures que celles des élèves des classes témoins : un élève de moins par classe conduit à un gain d'acquisitions de 2 % d'écart-type. Bressoux et al. (2012) montrent toutefois que l'effet positif de la réduction de la taille des classes s'estompe rapidement une fois que les élèves sont retournés dans des classes de taille standard ; l'effet n'est en effet plus observable en fin de CE₁. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que, contrairement aux élèves de STAR pour qui on enregistrait un effet durable de la réduction de la taille des classes, les élèves français avaient fréquenté une classe réduite durant une année seulement (contre 4 pour les élèves de STAR).

En France, Piketty et Valdenaire (2006) ont réalisé un travail remarquable pour identifier de façon robuste et causale l'effet de la taille des classes à différents moments de la scolarité des élèves en reproduisant, tout en raffinant, la méthode employée par Angrist et Lavy (1999) présentée plus haut. Piketty et Valdenaire (2006) exploitent l'existence de seuils qui conduisent en général les écoles à ouvrir de nouvelles classes lorsque le nombre d'élèves par classe atteint environ 30 élèves au primaire. L'existence de telles frontières constitue une sorte de norme assez arbitraire et indépendante des performances des élèves et fournissent donc des *expériences naturelles* induisant, de façon exogène des variations de la taille des classes, ne dépendant que du hasard de la démographie locale et non de caractéristiques inobservables des élèves ou des établissements.

Leur première série de résultats montrent que pour tous les niveaux, la comparaison naïve des scores entre les élèves des classes de petite taille et ceux de classes plus nombreuses est positive, indiquant donc de meilleurs résultats moyens dans les grandes classes. Cependant, l'ajout de variables de contrôle dans des modèles standards change le signe de cette différence et la rend plus instable. Aussi, il semble que les élèves favorisés soient davantage placés dans des classes plus grandes et qu'*a fortiori*, ceux d'origines plus modestes soient placés dans des classes à effectifs réduits. Cela montre également que les méthodes qui ne tiennent pas compte de cet effet de sélection mesurent mal l'effet de la taille des classes (ce qui peut expliquer en partie les conclusions mitigés, voire septique de certains auteurs recensés par Meuret (2001)).

Les résultats des estimations exploitant les discontinuités sont particulièrement élevés à l'école primaire. Les auteurs montrent ainsi qu'avoir un élève de moins dans sa classe en CE₁ conduit à une

16. Les acquisitions portent principalement sur des habiletés de lecture mais comportent aussi un sous-test de mathématiques.

augmentation de 0.3-0.4 point de score moyen aux évaluations de début de CE₂ et d'au moins 0.7 point pour les seuls élèves défavorisés. Les simulations qu'ils conduisent sur la base de leurs estimations indiquent que l'actuel¹⁷ système d'allocation des ressources entre ZEP et non ZEP, qui aboutit à une taille des classes de 20.9 élèves pour les premiers et 22.8 pour les seconds, réduit l'écart de score de 14 %. Autrement dit, si les élèves en ZEP n'étaient pas dans des classes réduites, leurs scores seraient plus bas de 14 %. Ils recommandent donc de diminuer davantage la taille des classes en ZEP et estiment que 5 élèves de moins en moyenne en ZEP réduirait l'écart de score de 46 %.

Au collège et au lycée, l'effet estimé est toujours positif et significatif mais de beaucoup plus faible amplitude. En effet, avoir un élève en moins dans une classe augmente de 0.2 point le score en fin de 3^{ème} et d'à peine 0.05 point au lycée.

Plusieurs autres études ont employé une stratégie similaire et notamment [Gary-Bobo et Mahjoub \(2013\)](#), qui ont exploité le Panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1989 et la même méthode que [Piketty et Valdenaire \(2006\)](#) et [Angrist et Lavy \(1999\)](#) pour estimer l'effet de la taille des classes sur la probabilité d'être promu dans la classe supérieure. Cependant, cette stratégie nous semble un peu hasardeuse vu les résultats des autres auteurs sur l'effet de la taille des classes sur les performances scolaires. En effet, la validité de cette méthode repose sur l'idée que la démographie n'a d'effet sur la probabilité de redoubler qu'à travers la taille des classes. Or, la taille des classes influence la progression des élèves ([Piketty et Valdenaire, 2006](#)) qui a elle même un effet sur la probabilité de redoubler. En somme, le deuxième niveau du modèle est biaisé par l'omission de l'effet sur les progrès scolaires que le niveau initial ne permet pas de tenir sous contrôle. De plus, la promotion ou le redoublement peuvent être utilisés par les chefs d'établissement comme un outil stratégique visant à prévenir l'ouverture ou la fermeture de classes en maintenant ou non des élèves dans un niveau, ou de recevoir plus de ressources en augmentant artificiellement les effectifs via le redoublement. Néanmoins, leurs résultats les plus conservateurs indiquent qu'un élève en moins dans la classe augmente les chances d'être promu de 0.3 %. Ils montrent par ailleurs, et conformément aux autres articles, que la réduction de la taille des classes bénéficie le plus aux élèves d'origines défavorisées.

[Bressoux et al. \(2009\)](#) étudient également l'effet de la taille des classes dans un travail plus spécifiquement orienté sur l'impact de la formation des enseignants et obtiennent des résultats significatifs et de magnitude importante (du même ordre de grandeur que les résultats du programme STAR). En exploitant des "erreurs" de prévisions du besoin en enseignants en France en 1991, ils montrent, sous des hypothèses raisonnables, qu'une diminution de la taille de la classe de 10 élèves augmente les scores en mathématiques et en français de 25 à 30 points de pourcentage. L'effet est plus important dans les écoles des zones d'éducation prioritaire. Ils testent la robustesse de leurs résultats en adoptant la même stratégie de variable instrumentale que [Piketty et Valdenaire \(2006\)](#); [Angrist et Lavy \(1999\)](#) et obtiennent des résultats qualitativement identiques.

En dehors de la France, [Fredriksson et al. \(2013\)](#) ont adopté la même stratégie que [Angrist et Lavy](#)

17. Entendu comme le système scolaire lorsque les auteurs écrivent

(1999) pour identifier l'effet de la taille des classes pour les élèves suédois âgés entre 10 et 13 ans. À 13 ans, les élèves scolarisés dans des classes à effectifs réduits ont des capacités cognitives et non-cognitives (motivation, goût de l'effort et confiance en soi) améliorées. Une fois adultes, (entre 27 et 42 ans), les personnes qui ont étudié dans de petites classes ont atteint des niveaux de formations plus élevés, ont des salaires et des revenus plus importants. Il semble donc que cette intensification de l'investissement dans l'éducation ait également un impact à long terme.

Urquiola (2006) adopte aussi cette stratégie et montre que la réduction de la taille des classes d'environ 8 élèves augmente les performances aux tests des élèves de 0.2 à 0.3 écart-type. Au Danemark, Browning et Heinesen (2007) obtiennent des résultats de magnitude comparable avec cette méthode même si la taille des classes de référence est déjà nettement plus faible que celles des autres études (20 élèves par classes, contre 31 pour Angrist et Lavy (1999) par exemple).

Au final, ces quelques éléments de littérature indiquent de façon très claire que la diminution de la taille des classes a un impact fort sur les performances des élèves, en particulier au primaire. Cet effet est nettement plus important pour les élèves d'origine sociale défavorisée. Aussi, la limitation du redoublement prévue par le Décret n° 2014-1377 du 18 novembre (2014) devrait mécaniquement se traduire par une diminution "en moyenne" de la taille des classes au primaire. Il peut être intéressant de se pencher sur cet effet mécanique afin d'en renforcer l'impact en diminuant davantage la taille des classes pour les élèves d'origine défavorisée.

Ces éléments fournissent également un point de référence pour les autres alternatives, présentées dans la suite du document.

4 Les groupes de besoin : une alternative au groupe classe

La constitution de groupe classe pose souvent des difficultés aux enseignants pour gérer l'hétérogénéité des performances et des capacités des élèves. La constitution de groupe de besoins, en respectant certaines conditions, a des effets positifs importants sur les performances des élèves, notamment en lecture. Le temps passé dans les groupes homogènes doit être nettement inférieur au temps passé en classes hétérogènes.

La constitution de classes dans lesquels des élèves de niveaux et de capacités différents évoluent ensemble pose souvent problème aux enseignants qui ont des difficultés à prendre en compte efficacement cette hétérogénéité. Depuis longtemps pourtant, des recherches ont été menées pour tester des organisations plus souples. Une possibilité bien documentée est celle des groupes de besoin au primaire.

A ce propos, déjà Claparède (1920) imaginait d'assouplir le fonctionnement des classes. C'est ce qui a été fait aux États-Unis dans le cadre du plan JOPLIN Floyd (1954). Selon ce plan, les élèves sont attachés, en fonction de leur âge, à une classe hétérogène. Ils quittent, toutefois, cette classe

pour certains apprentissages - lecture ou mathématiques - qui se déroulent en groupes homogènes. Cet assouplissement des classes respecte scrupuleusement les trois règles suivantes :

- le temps passé en groupes homogènes est nettement inférieur au temps passé en classes hétérogènes, ce qui a pour conséquence que le groupe auquel les enfants s'identifient le plus est ce dernier ;
- la constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation d'une compétence spécifique et non plus sur celle d'une aptitude générale ;
- les groupes sont flexibles : en fonction des progrès des élèves, les groupes peuvent être réorganisés.

Largement diffusé dans les pays anglo-saxons, le plan JOPLIN a été l'objet de plusieurs évaluations. Parmi celles-ci, quatorze études ont été ré-analysées scrupuleusement par [Slavin \(1987\)](#). Deux ont été menées selon un plan strictement expérimental : les enseignants et 360 enfants dans l'étude de [Morgan et Stucker \(1960\)](#) et 52 dans celle de [Hilson et al. \(1964\)](#) ont été répartis aléatoirement dans le groupe expérimental (classes pratiquant le plan JOPLIN) ou dans le groupe de contrôle (classes traditionnelles). Dans l'étude de [Morgan et Stucker \(1960\)](#), conduite en Ecosse sur des classes de 5^{ème} et de 6^{ème}, l'ampleur de l'effet est de 0.3 d'un écart-type. Lorsqu'on compare spécifiquement les progrès accomplis par les élèves faibles dans l'un et l'autre groupe, on obtient une amplitude de l'effet de + 0.94. Dans l'étude de [Hilson et al. \(1964\)](#), de plus longue durée (3 ans pour 1 dans l'étude de [Morgan et Stucker \(1960\)](#)) et portant sur le début du cycle primaire, les résultats en lecture des élèves du programme JOPLIN sont nettement supérieurs à ceux fréquentant des classes traditionnelles ; l'amplitude de l'effet est de + 0.72. Dans les 12 autres études répertoriées par [Slavin \(1987\)](#), le plan est quasi-expérimental : les élèves fréquentant des classes JOPLIN sont appariés (en fonction de critères divers) à des sujets fréquentant des classes traditionnelles. Dix études présentent des garanties de validité suffisantes (équivalence initiale des groupes expérimentaux et groupes de contrôle). On note qu'aucune étude ne conduit à des résultats négatifs ; pour trois seulement, l'amplitude de l'effet est inférieure à + 0.20, valeur considérée comme seuil "*faible*" dans les méta-analyses. L'amplitude de l'effet moyen calculée sur les 14 études portant sur le plan JOPLIN est de + 0.45, ce qui est appréciable.

Il est également possible de mettre en place d'autres dispositifs en complément ou en prévention du redoublement.

III Prévenir les difficultés scolaires, ou comment rendre le redoublement contingent ?

Dans cette section, nous discutons de la faisabilité de réformes visant à instaurer la promotion automatique en décrivant dans un premier temps les caractéristiques des systèmes scolaires qui la pratiquent, puis nous résumons la recherche sur les effets de la limitation du redoublement sur la motivation des élèves et enfin, nous présentons les difficultés à réformer en analysant plus en détails le cas de la réforme belge de 1993.

Ensuite, nous présentons les moyens envisagés pour lutter contre les difficultés et les inégalités scolaires sans avoir recours au redoublement.

1 La promotion automatique : un idéal à atteindre ?

Plusieurs pays pratiquant la promotion automatique partagent des caractéristiques qui leur permettent de gérer les élèves en difficulté sans avoir recours au redoublement. La littérature identifie généralement deux modèles : le modèle scandinave et le modèle asiatique.

A Le modèle scandinave : l'éducation inclusive appliquée

Les systèmes scolaires nordiques sont souvent présentés en exemple pour leur caractère inclusif¹⁸ et leur tendance à placer l'élève au centre de l'attention.

Leurs systèmes éducatifs primaires sont comparables¹⁹ et servent trois objectifs majeurs (Antikainen, 2006) :

- l'équité ;
- la participation ;
- le bien-être social²⁰.

De façon plus générale, les systèmes scolaires nordiques favorisent l'individualisation et la différenciation des apprentissages. La Finlande est emblématique de ces pratiques. Aussi, par souci de synthèse, nous focalisons notre analyse sur son système scolaire.

Lors des premières éditions des évaluations internationales PISA 2000 et 2003, la Finlande est au premier rang, en particulier en mathématiques, et suscite l'attention et la curiosité des évaluateurs. Jost

18. L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui répond aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichit l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale (UNESCO, 2014).

19. Notamment ceux de Suède, Finlande, Danemark, Norvège, Islande et Scandinavie.

20. L'auteur emploie le terme *welfare* que nous traduisons par bien-être social.

(2007), inspecteur général de l'Éducation nationale, en fait une description synthétique auquel le lecteur intéressé pourra se reporter. Nous en reprenons quelques éléments.

Le système éducatif finlandais a été réformé de fond en comble en 1970, créant les bases du système actuel. Avant d'entrer à l'école obligatoire à l'âge de 7 ans, les élèves sont accueillis dans des garderies organisées par les communes à partir de 4 ans. À 6 ans, ils peuvent entrer dans une année pré-élémentaire (dite année 0). La scolarisation à l'école élémentaire dure 6 ans, au collège 3 ans.

L'école obligatoire possède quelques caractéristiques intéressantes. Tout d'abord, le redoublement y est interdit. Ou plutôt, la promotion y est garantie par la loi (European Agency, 2012). Seuls quelques élèves sont autorisés à faire une dixième année au collège avant d'entrer au lycée. Un même élève garde, par ailleurs, les mêmes maîtres pendant 3 ou 4 années, laissant le temps à l'enseignant d'adapter sa pédagogie et son rythme pour chaque élève (voir section I.2.2).

Les conditions d'accueil des élèves sont particulièrement bonnes puisque la restauration y est gratuite, même au lycée. Le matériel est également fourni gratuitement jusqu'au collège. Les taux d'encadrement sont élevés (la taille des classes varie de 12 à 25 élèves) et les groupes souvent constitués par niveau (Jost, 2007).

Ces conditions étant généralement associées à une meilleure réussite éducative²¹, le système scolaire finlandais produit des conditions d'accueil des élèves très favorables à leur réussite.

En outre, les difficultés scolaires y sont traitées de façon tout à fait singulière. En effet, dès le jardin d'enfants, le moindre retard de développement est signalé aux parents afin qu'ils puissent agir très rapidement. En cas de nécessité, ils sont dirigés vers des spécialistes afin de passer des tests et suivre une rééducation (orthophonie par exemple) (Robert, 2008). Lors de sa scolarité, un élève en difficulté recevra une aide spécialisée qui prend la forme d'un enseignant additionnel dans la classe s'occupant particulièrement des élèves en difficulté (voir les limites de ce type d'organisation dans la section I.3.B). Si les difficultés persistent, l'enfant sera confié à un enseignant spécialisé.

C'est aussi grâce à l'organisation de la scolarité que la Finlande évite le redoublement. En effet, les cursus de lycées sont organisés en modules qui peuvent être validés dans un intervalle de 2 à 4 ans. Chaque module dure 6 semaines à la fin duquel les élèves passent un examen afin de le valider. En cas d'échec partiel, l'élève peut poursuivre sa scolarité et s'inscrire à la session de rattrapage. De plus, l'emploi du temps est adaptable pour permettre aux élèves d'organiser au mieux leur temps de travail.

Enfin, la formation des maîtres du premier degré débute dès le baccalauréat dans un institut universitaire après une sélection par concours. Pendant 5 ans, les futurs enseignants poursuivent cette formation pédagogique, didactique et pratique, et rédigent un mémoire professionnel les deux dernières années. Celle des enseignants du second degré débute au niveau licence et dure deux ans. La première année consiste en une période de stage dans un lycée où ils enseignent dans un nombre limité de classes en présence permanente d'un conseiller pédagogique. En seconde année, ils obtiennent un master profes-

21. Voir notamment la section II.3.

sionnel en science de l'éducation et dans les disciplines d'enseignement. Par ailleurs, chaque enseignant doit effectuer au moins trois jours de formation par an.

La situation n'est toutefois pas complètement idyllique, comme le souligne Jost (2007) :

"Tous les universitaires rencontrés, en mathématiques comme en sciences de l'éducation, sont étonnés des excellents résultats de la Finlande à l'évaluation PISA. [...] Ils ont fait passer les mêmes tests élémentaires de mathématiques en 1981 et en 2003 : ils constatent que les niveaux ont fortement chuté, en particulier en calcul!"

Cependant, la capacité du système éducatif finlandais à mettre en confiance les élèves et à les respecter, à organiser leur scolarité et à les évaluer sans stigmatisation ni compétition semble toutefois porter ses fruits.

B A l'opposé : les systèmes scolaires asiatiques

Les systèmes scolaires asiatiques pratiquent également la promotion automatique mais se basent sur un modèle tout à fait différent des pays nordiques. Le système scolaire sud-coréen, qui se classe également en tête des évaluations internationales PISA, diffère largement de celui de la Finlande. On peut déjà constater qu'il n'y a pas un système éducatif unique qui permette de faire réussir tous les élèves. Le système doit être adapté à la culture du pays et s'intégrer dans les mentalités. En Corée du Sud, mais aussi au Japon, les valeurs telles que l'apprentissage, le goût de l'effort, le savoir ou encore le développement personnel sont entièrement intégrées au quotidien et au mode de vie de leurs habitants (Charlot, 2009).

A la différence du système finlandais, on peut dire que l'école sud-coréenne est fondée sur la compétition et la pression. En plus d'avoir des journées chargées, la plupart des élèves ont recours à des cours privés le soir après l'école, appelés *Hagwons*, et ce dès la maternelle. Au final, les élèves coréens âgés de 15 ans travaillent plus de 50 heures hebdomadaires, ne dorment en moyenne que 5 h 24 par nuit et ont moins d'une heure de temps libre par jour (PISA, 2009). On peut ainsi penser que le système éducatif n'est, en soi, pas si performant, mais que c'est grâce à ces institutions privées que les élèves comblent leurs lacunes et se perfectionnent. Contrairement à l'école, ces cours sont personnalisés et il y a un suivi important de l'élève. De plus, les enseignants y sont le plus souvent de meilleure qualité (certainement attirés par des salaires plus élevés). Ces instituts ont pris une telle place dans la société sud-coréenne qu'il est presque impossible de penser à d'autres formes de remédiation efficaces (Charlot, 2009).

En ce qui concerne le Japon, lorsqu'un élève rencontre des difficultés, le professeur contacte directement les parents afin qu'ils puissent agir rapidement en inscrivant leur enfant dans un *juku*, institut de cours privés. De même qu'en Corée du Sud, ce n'est pas au sein de l'école même que l'on trouve des moyens de remédiation. Ces instituts privés fournissent un soutien aux élèves en difficulté mais aussi les préparent aux concours. En 1993, 24 % des élèves du primaire et 60 % des élèves du secondaire

avaient recours au soutien privé (Bray, 1999)²². Ce type de pratique enlève la charge à l'école publique de s'occuper des élèves qui ont du retard. Vivant dans une société fondée sur la compétition et le perfectionnement, la majorité des élèves ont recours à ces cours, que ce soit pour rattraper leur retard pour les moins bons, ou pour préparer les concours pour les meilleurs. Sawada et Kobayashi (1986) ont évalué les effets des *jukus* sur les résultats en mathématiques pour les élèves du deuxième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Ils ont constaté que les notes étaient meilleures lorsque les élèves avaient recours à ces cours privés et que l'apprentissage y était favorisé. Cet article est toutefois un peu ancien.

Ces éléments caractérisant les systèmes scolaires scandinaves et asiatiques leurs permettent d'être classés parmi les plus performants aux évaluations internationales. On comprend toutefois que si leurs systèmes apparaissent efficaces, c'est parce qu'ils s'inscrivent dans un contexte institutionnel et culturel particulier, les rendant évidemment difficile à transposer. La promotion automatique y semble adaptée, les rôles souvent attribués au redoublement, étant assurés par d'autres dispositifs. En particulier, la fonction d'incitation à l'effort, exercée de façon latente par ce dernier (Draelants, 2008) est, dans ces pays, compensée par le système de valeurs.

Peut-on dire que le redoublement joue réellement un rôle d'incitation à l'effort ?

C Le redoublement : une motivation au travail ?

Le redoublement peut jouer un rôle d'incitation à l'effort si les élèves sont encouragés à fournir davantage de travail afin de ne pas redoubler. Cependant, la mise en place de certaines réformes visant à limiter l'utilisation du redoublement peut avoir des conséquences sur cet "effet menace". Ces changements institutionnels fournissent alors un contexte permettant d'évaluer l'importance de ce rôle et son impact potentiel sur la réussite des élèves.

Ainsi, Belot et Vandenberghe (2011) utilisent la réforme de 2001 de la Communauté française de Belgique qui autorise à nouveau le redoublement à la fin de la première année du secondaire. Ils cherchent à montrer l'effet incitatif du redoublement sur les trajectoires et les performances scolaires. Leurs résultats montrent qu'une menace plus importante de redoubler, suite à la réforme de 2001, ne permet pas d'améliorer les résultats des élèves, même parmi ceux ayant le plus grand risque de redoubler. La proportion d'élèves de 15 ans atteignant le niveau équivalent à la 3^{ème} sans avoir redoublé a diminué globalement de 4 % et entre 10 et 14 % pour les élèves à risque. De plus, les résultats montrent qu'il n'y a pas d'amélioration statistiquement significative des résultats aux tests en 3^{ème}. Ainsi, une hausse de la probabilité de redoubler n'a pas d'effet visible sur les performances des élèves à moyen et long terme.

22. Nos recherches ne nous ont pas permis de trouver des chiffres plus récents.

Au début des années 2000, le Brésil a mené des réformes dans l'éducation, notamment pour réduire le taux de redoublement, beaucoup trop important. La proposition du gouvernement a été d'instaurer la promotion automatique permettant aux élèves de passer d'une classe à l'autre sans craindre de redoubler. [Koppensteiner \(2014\)](#) étudie l'impact de la promotion automatique (et donc du retrait du redoublement) sur la performance des élèves à l'école primaire dans l'État de Minas Gerais au Brésil. Tous les élèves de classes équivalentes au CM₁ participent à une évaluation, et leur réussite scolaire est mesurée par les résultats aux tests de mathématiques en 2003 et 2006. L'État a adopté cette réforme en partie en 2000 puis en 2004, ce qui permet de former un groupe affecté regroupant les écoles qui ont adopté la réforme en 2004 et le groupe témoin regroupant les écoles ayant adopté la réforme plus tôt en l'an 2000. Comme il n'y a pas de résultats significatifs expliquant les raisons de la mise en place plus ou moins tardive des écoles à la réforme, l'auteur considère que, à caractéristiques observables données, les groupes sont répartis aussi bien que le hasard ne l'aurait fait. On est alors dans la cadre d'une quasi-expérience où les deux groupes ont des caractéristiques similaires ; il n'y a que l'adoption de la réforme qui va les différencier. En comparant les résultats aux tests de mathématiques entre le groupe témoin (promotion automatique) et le groupe subissant la réforme (pas encore de promotion automatique) en 2003, l'auteur constate que les élèves du groupe témoin obtiennent des résultats inférieurs. Puis quand il effectue cette comparaison après que la réforme ait affecté l'autre groupe, il remarque que les différences de résultats ont presque disparues. L'auteur interprète ces résultats comme une preuve empirique que la promotion automatique a un effet négatif sur les élèves et met en avant le caractère incitatif du redoublement, qui agissait comme une menace.

Néanmoins, [Battistin et Schizzerotto \(2012\)](#)²³ analysent une réforme dont les conséquences vont dans le sens opposé à la situation décrite par [Koppensteiner \(2014\)](#) et montrent que l'effet incitation du redoublement ne se manifeste pas de façon aussi évidente dans d'autres contextes. Ils exploitent la réforme de la promotion conditionnelle en Italie et montre que le risque plus élevé de redoubler n'a ni eu d'effets sur les performances scolaires ni sur l'intensité des efforts consentie par les élèves. Ils en concluent donc que le risque accru de redoubler n'est pas une incitation, si puissante, pour accroître le travail des élèves.

Ainsi, la littérature recensée n'aboutit pas à un consensus quant au rôle incitatif du redoublement mais montre bien que ces changements institutionnels ne parviennent pas à améliorer la performance des élèves et à favoriser leur réussite.

Une des explications possibles de cette relative inefficacité peut se trouver dans la réticence des professionnels à la mise en place de réformes.

23. Voir section I.1.3 de ce document pour des explications détaillées.

D Les difficultés des réformes : le cas de la Belgique

La Communauté française de Belgique, qui a une organisation scolaire semblable à la nôtre, a tenté de réformer son système dans les années 1990 afin de lutter contre le redoublement et de passer à la promotion automatique. Draelants (2006, 2008) présente les effets de cette réforme et tente de démontrer que supprimer simplement le redoublement n'est pas forcément la solution pour lutter contre l'échec scolaire.

La Communauté française de Belgique a mené cette politique de lutte contre le redoublement pour des raisons d'inefficacité (nombre important d'élèves en retard) et de coût. La réforme du premier degré de 1994 vise à interdire la pratique du redoublement lors du premier degré de l'enseignement secondaire. La réforme prévoit alors que tous les élèves de première année du premier cycle soient promus automatiquement en deuxième année de cycle, même si leur niveau paraît insuffisant. Cependant, cette mesure, qui semblait cohérente avec la littérature scientifique de l'époque (Holmes et Matthews, 1984; Holmes, 1989; Grisy, 1993), s'est heurtée à de nombreuses critiques et blocages, notamment de la part des enseignants. Draelants (2006) identifie alors des fonctions latentes du redoublement qui expliquent en partie leur attachement à cette pratique.

Ainsi, suite à ces critiques et en profitant d'un changement de majorité politique, la promotion automatique a été aménagée à partir de 2001 par une forme de redoublement appelée "année complémentaire", correspondant à une "année de remédiation qui ne peut s'apparenter à une répétition à l'identique de l'année précédente". Ce retour en arrière est associé à une augmentation du taux de redoublement similaire à celui avant la réforme de 1994. Celui-ci avait bien diminué entre 1995 et 2002, puis est retourné à son niveau d'avant réforme. Cette tendance montre que les enseignants ont en partie suivi les injonctions ministérielles en limitant le redoublement entre la première et la deuxième année du premier cycle. Mais dès que la réforme a été modifiée, les enseignants ont eu de nouveau recours assez fortement, au redoublement.

Le fossé qui existe entre le monde de la recherche, des politiques et des praticiens permet d'expliquer dans certains cas l'inefficacité des réformes. En effet, les résultats obtenus par la recherche se heurtent aux croyances et aux pratiques des enseignants. Les politiques demandent aux praticiens d'appliquer les réformes sans forcément penser à des remaniements ou à une adaptation du système. Ce manque de coopération entre les parties prenantes amène à des réformes pas toujours respectées par les praticiens ou le développement d'autres pratiques. Dans le cadre de la lutte contre le redoublement, Kahn (2010) montre justement que ce manque de travail collaboratif peut expliquer la difficulté de lutter contre une telle pratique lorsque chercheurs et praticiens ne communiquent pas. Il n'est pas toujours évident pour un enseignant de modifier ses pratiques du jour au lendemain et de mettre en oeuvre les réformes. Imposer de nouvelles pratiques aux enseignants, sans se soucier de leur faisabilité, peut pousser les enseignants à développer des alternatives qui n'étaient pas forcément prévues par la réforme ou qui sont mises en place simplement pour ne pas utiliser le redoublement : pédagogie différenciée, classes multi-âges, *looping*,

etc. Les conséquences d'une telle réforme ont été à l'encontre des objectifs pédagogiques : hausse du taux de redoublement à la fin de la seconde année du cycle, hausse des réorientations, ou encore refus d'accepter des élèves jugés faibles dans une bonne école.

Financer la lutte contre la difficulté scolaire en diminuant le redoublement

Le redoublement a longtemps été pratiqué de façon importante avec en général l'objectif d'offrir aux élèves en difficulté du temps pour rattraper leur retard scolaire. Cette forme de remédiation s'avère peu efficace et mobilise des ressources budgétaires qui pourraient potentiellement être ré-allouées, afin notamment de financer d'autres dispositifs de lutte contre les difficultés scolaires que la littérature scientifique a identifié comme plus performants. Il faut pour cela calculer de façon rigoureuse les montants mobilisés pour le redoublement et proposer des scénarii alternatifs.

Plusieurs études ont déjà réalisé une estimation des *coûts du redoublement* et notamment [Jimerson et al. \(1997\)](#) aux États-Unis, [Field et al. \(2007\)](#) et l'[OCDE \(2013\)](#) dans plusieurs pays. En France, l'estimation la plus fréquemment évoquée sur ce sujet est fournie par [Paul et Troncin \(2004\)](#).

Ces études s'intéressent à différentes natures de coûts : ceux qui incombent à l'Éducation nationale, ceux dits *d'opportunité* que constitue une entrée retardée sur le marché du travail subie par l'élève redoublant, ceux pour les familles qui financent *a priori* une année d'étude supplémentaire, etc.

En termes de politiques publiques, il est crucial d'identifier la part du budget qui est consacrée au redoublement. Jusqu'à présent, on a considéré la dépense moyenne par redoublant jusqu'à la fin de l'école obligatoire car, pour affiner les estimations, on doit faire face à plusieurs difficultés méthodologiques importantes.

D'abord, le redoublement n'atteint pas aléatoirement les élèves, si bien que ceux qui y sont sujets ont probablement des objectifs de carrière scolaire particuliers. Ce problème *d'endogénéité* du redoublement doit être traité avec les méthodes statistiques appropriées (voir le rapport [Cnesco \(2014a\)](#)).

Ensuite, si les élèves visent un niveau d'études et l'atteignent, qu'ils redoubtent ou non, alors le redoublement allonge la durée de scolarité d'un an et les calculs de coût sont relativement simples. Si au contraire les redoublants quittent l'école dès qu'ils le peuvent, alors le redoublement n'affecte pas la durée de scolarité des élèves et la dépense consacrée au redoublement est quasi-nulle (elle est égale à la différence de coût entre les niveaux de scolarité secondaire supérieure et secondaire inférieure). Les résultats de la littérature ([Roderick, 1995](#); [Jacob et Lefgren, 2007](#); [Afsa, 2011](#)) indiquent un effet négatif du redoublement sur la probabilité d'obtenir un diplôme. Il est donc probable que l'augmentation de la durée de scolarité des élèves redoublants ne soit pas augmentée d'une année mais d'une durée inférieure, qu'il faut identifier. La difficulté réside alors dans l'identification de la durée de scolarité d'un élève dans un monde où le redoublement n'existerait pas.

Une fois ces complications résolues avec la méthodologie appropriée, on peut identifier la *dépense individuelle* consacrée au redoublement d'un élève en faisant attention au niveau redoublé pour tenir compte de l'écart de coût entre les niveaux.

Enfin, les dépenses du ministère de l'Éducation nationale comportent une part importante de coûts fixes qui limitent les ajustements budgétaires - à la baisse notamment - lorsque la taille des générations varie. Aussi, la diminution du nombre d'élèves dans chaque niveau induite par une hypothétique suppression du redoublement ne permettrait pas d'économiser autant que le produit de la *dépense individuelle* du redoublement et du nombre de redoublants. Il faut donc estimer l'élasticité de la dépense d'éducation à la taille des cohortes pour avoir une idée plus réaliste des montants mobilisables pour mettre en place d'autres dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire.

La réalisation de cette analyse a été confiée à [L'Institut des Politiques Publiques](#).

Afin de mettre en place une réforme de manière efficace, Kahn (2010) explique que les différents acteurs (enseignants, élèves, parents, politiques, etc.) doivent y trouver un intérêt. Comme ce sont les enseignants qui mettent en place la réforme, il est essentiel qu'ils se sentent intégrés dans le processus, qu'ils aient envie de le faire et que les politiques tiennent compte de leurs contraintes. Si les conditions d'application de la réforme ne sont pas clairement définies, les résultats espérés risquent de ne pas être obtenus et la mesure perdra de son efficacité.

S'il est légitime de vouloir réduire le redoublement en s'appuyant sur les recherches scientifiques qui concluent à son inefficacité, la promotion automatique seule ne permet pas de répondre aux attentes des enseignants. Les politiques doivent donc proposer des dispositifs complémentaires pour gérer les difficultés scolaires.

2 Des actions complémentaires et/ou préventives du redoublement

La prévention du redoublement peut passer par des activités de soutien en dehors du temps scolaire ou dans la classe. L'utilisation d'enseignants supplémentaires ou d'assistants est également possible, mais les conclusions de la littérature scientifique évaluant ce type de dispositif ne sont pas complètement convergentes.

A Tutorat et soutien scolaire

Le soutien scolaire est souvent évoqué comme un moyen de prévenir le redoublement (lorsqu'il est mis en place en amont) ou d'essayer de le rendre le plus efficace possible. Le problème est qu'il est extrêmement difficile de savoir quels élèves bénéficient de cours de soutien et comment ce soutien peut être bénéfique (Saunders, 1992, p. 215). Cette méconnaissance concerne aussi bien les élèves du primaire et du secondaire que les étudiants dans le supérieur, ce qui conduit les anglophones à parler de *shadow education*²⁴ pour désigner cette activité.

Bray (2007) rappelle que la notion du tutorat est très difficile à cerner tant il en existe de formes différentes. Par exemple, doit-on ne considérer le tutorat que lorsqu'il est organisé par un professionnel qualifié tel qu'un enseignant qui aide un élève en dehors des horaires de classe ? Est-ce qu'une activité de soutien organisée par un autre élève qui a une meilleure compréhension du contenu du cours, ou encore simplement un moment passé avec un autre élève qui aime simplement aider, est une forme de tutorat ? Toutes ces descriptions correspondent à la définition générale du soutien scolaire ou du tutorat et existent comme objet d'étude, sous toutes ces formes, dans la littérature scientifique. Nous devons donc restreindre la définition afin d'imaginer ici ce qui est envisageable pour un décideur public dans le cadre d'une politique de substitution au redoublement. Nous définirons donc le tutorat comme des activités de soutien scolaire, dispensées sans coût pour la famille, en dehors du temps scolaire par un

24. L'éducation dans l'ombre

professionnel de l'éducation, des volontaires ou sur la base d'un support pédagogique adapté²⁵, sur des sujets faisant partie du programme scolaire²⁶. Cette définition exclut, de fait, les cours de soutien privés, même si leur rôle peut s'avérer déterminant dans la construction ou l'aggravation des inégalités scolaires et sociales à l'école (OCDE, 2013).

En général, les évaluations de ce type de programmes produisent des effets positifs de magnitude modérée. Très souvent, les conditions d'application et l'intensité de l'intervention jouent un rôle crucial. Par souci de synthèse, nous présentons les résultats de deux expérimentations contrôlées évaluant les effets de programmes en mathématiques et en lecture. La qualité du *design* de ces travaux assure la robustesse de leur estimation même si la possibilité de reproduire²⁷ ces expérimentations peut toujours être interrogée.

Fuchs et al. (2013) ont évalué l'effet d'un programme de tutorat en mathématiques mis en place auprès d'élèves en difficulté en classe équivalente au CP en Angleterre. Leurs travaux exploitent une expérimentation contrôlée dans laquelle les élèves sont alloués au hasard dans trois groupes : un groupe de contrôle dans lequel les enfants suivent un parcours standard et deux groupes d'intervention dont l'un est un programme de calculs rapides. Les programmes d'interventions sont assez intensifs puisqu'ils ont lieu trois fois par semaine à raison d'une demi-heure par séance, pendant seize semaines. Ils montrent alors que les tutorats sont très efficaces sur les quatre dimensions des mathématiques testées. Le groupe qui a bénéficié de la méthode de calculs rapides a des performances plus élevées que l'autre groupe de tutorat en arithmétique et en calcul à deux chiffres, mais les résultats ne sont pas statistiquement différents sur la connaissance des nombres et la résolution des problèmes.

Miller et Connolly (2013) présentent le résultat d'une expérimentation contrôlée en Irlande dans laquelle des adultes volontaires viennent travailler une heure par semaine avec un enfant âgé entre 8 et 9 ans afin d'améliorer sa capacité de lecture. Les résultats sont positifs mais faibles pour la plupart des variables d'intérêt. Les résultats les plus positifs apparaissent pour la compréhension et la vitesse de lecture avec des effets de respectivement 15 et 22 % d'un écart-type²⁸. Pour toutes les mesures présentées, plus le nombre de séances de tutorat était important, plus le score aux examens standardisés était élevé.

Il existe en revanche une littérature abondante sur l'utilisation de logiciels interactifs et *intelligents* permettant des formes de tutorats virtuels dans lesquels les élèves étudient, font des exercices et reçoivent (ou non) des retours d'expérience de la part du logiciel. Le faible coût de ce type de dispositif a permis de mettre en place de nombreuses évaluations aléatoires contrôlées mesurant l'efficacité de ces outils. Nous en présentons quelques-uns ici.

Wijekumara et al. (2014) présentent ainsi les résultats d'une expérimentation contrôlée dans laquelle des élèves d'un niveau équivalent au CM₂ aux États-Unis utilisent un système de tutorat virtuel interactif

25. Logiciels éducatifs notamment

26. Nous excluons ici notamment les cours additionnels de Français proposés aux élèves allophones.

27. La validité externe des résultats

28. Mesure de la dispersion des performances

dit "*intelligent webbased tutorial system*". Ce logiciel entraîne les élèves à lire et comprendre des textes en identifiant la structure et en créant des "*représentations mentales stratégiques*"²⁹ du texte. L'application informatique produit des exercices pratiques, des évaluations et des remarques sur les activités des élèves. Les élèves de 128 classes sont alloués au hasard pour suivre ce programme de tutorat virtuel à raison de 30-40 minutes hebdomadaires en substitution aux cours classiques, ou être dans le groupe de contrôle. L'étude révèle des effets positifs du programme sur les performances en compréhension de texte à un test standardisé.

Kegel et Bus (2012) ont également mené une expérimentation contrôlée auprès de 312 enfants d'environ 4 ans et demi d'origine sociale défavorisée dans 15 écoles des Pays-Bas. L'intervention consistait à utiliser un logiciel éducatif ludique visant à stimuler les capacités de lecture en bas âge. Une partie des enfants a donc été tirée au hasard pour utiliser ce logiciel, l'autre partie a joué à des jeux non-éducatifs. Dans le groupe d'intervention, les enfants recevaient des instructions de personnages virtuels sur la façon d'utiliser le logiciel. Pendant qu'ils jouaient à ce jeu, la moitié des élèves de ce groupe recevaient des remarques et des retours sur leur activité, les autres n'en recevaient pas. En moyenne, l'expérimentation s'est déroulée pendant 11 sessions d'environ 10 minutes. Les auteurs montrent alors que les capacités de décodage sont améliorées pour les élèves du groupe d'intervention uniquement lorsqu'ils bénéficiaient de commentaires et de remarques sur le travail fourni par les personnages virtuels. L'intervention semble donc efficace à condition que les élèves reçoivent des retours sur leur activité. L'étude montre également que les élèves ayant des contrôles inhibiteurs³⁰ sous-développés ont des performances très mauvaises dans un environnement informatisé lorsqu'ils ne bénéficient pas de tutorat. Cette dernière intervention peut être mise en lien avec la littérature sur l'importance des interventions en bas-âge, dont nous présentons quelques éléments dans la section suivante.

Les résultats de ces quelques articles indiquent que les activités de soutien scolaire gratuit, intervenant en complément des cours habituels, semblent être de bonnes alternatives pour améliorer les performances des élèves et ainsi réduire le risque de redoubler. Lorsque le redoublement est malgré tout décidé, ces activités sont employées pour le rendre plus efficace.

Enfin, les activités de tutorat peuvent avoir lieu au sein de la classe en mobilisant un maître surnuméraire.

B Maîtres surnuméraires et professeurs assistants

De nombreux pays ont, dans la décennie passée, mis en place des dispositifs dans lesquels interviennent des professeurs assistants (c'est-à-dire qui apportent du soutien au sein de la classe) ou des enseignants additionnels dans la classe, dans le but de soulager la charge de l'enseignant principal et de pouvoir mettre en place un enseignement plus différencié. La mise en place de ce type d'organisa-

29. Traduction de l'auteur.

30. Capacité à éviter d'être distrait par des stimuli non pertinents afin de poursuivre la réalisation d'une tâche cognitive et à pouvoir empêcher la production d'une réponse habituelle. Le contrôle inhibiteur est l'une des fonctions exécutives.

tion est souvent basée sur l'idée qu'en enseignant supplémentaire, qu'il soit qualifié ou non, réduira la charge qui pèse sur l'enseignant et reviendrait en quelque sorte à réduire la taille des classes sans avoir à en supporter les coûts fixes. Cependant, leur déploiement est plus souvent lié à des raisons politiques et économiques que fondamentalement pédagogiques (Giangreco et Doyle, 2007). En effet, la pénurie d'enseignants, l'excessive taille des classes ou encore la présence d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques sont généralement les moteurs de la mise en place de professeurs assistants.

Or il peut paraître surprenant de déployer massivement du personnel éducatif peu qualifié pour fournir de l'aide et du soutien aux élèves ayant les caractéristiques d'apprentissage les plus complexes (Giangreco et Doyle, 2007, p. 432).

Dans certains pays, le recrutement de professeurs assistants s'est accéléré de façon spectaculaire. Ainsi, en Grande-Bretagne, le personnel de soutien représente plus de 50 % du personnel éducatif. Les professeurs assistants représentent 25 % de l'ensemble du personnel d'éducation ce qui représente un coût annuel de 4,7 milliards £ (Blatchford, 2014).

Cependant, alors que leur recrutement s'est fortement accru dans de nombreux pays, et notamment aux États-Unis, en Australie, en Italie, en Allemagne, au Canada ou en Finlande, mais également en France à travers le dispositif "*plus de maîtres que de classes*", peu d'études ont mesuré leurs effets sur le développement des élèves.

Maîtres surnuméraires en France : des RASED au dispositif "*plus de maîtres que de classes*"

Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED), créés en 1990 par les décrets rattachés à la *Loi n° 89-486 du 10 juillet (1989)*, sont des dispositifs qui "*ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes*" (MEN-DGESCO, 2014). Ils servent aussi de ressource et d'appui à l'équipe enseignante dans le dialogue avec les familles d'élèves en difficulté ou en situation de handicap. Cette aide est mise en place par une équipe spécialisée composée :

- d'un psychologue scolaire ;
- d'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maîtres E) ;
- d'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante ré-éducative (maîtres G).

Le maître E vient en aide aux élèves qui ont des difficultés à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Grâce à un travail coopératif avec l'enseignant de la classe et ou l'équipe pédagogique du cycle, l'enseignant spécialisé cherche à prévenir et repérer les difficultés d'apprentissage de ces élèves et leur proposer une remédiation pédagogique adaptée à chacun sous la forme d'un projet d'aide spécialisée. L'aide pédagogique est majoritairement prodiguée au sein de groupes restreints d'élèves en grande difficulté, mais elle peut être mise en place au sein de la classe de l'élève. Le maître G propose une aide aux élèves pour qui "*il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités*

scolaires" (MEN-DGESCO, 2014). En collaboration avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, l'enseignant spécialisé cherche à prévenir les difficultés de comportement de ces élèves et lutter contre ces situations par la mise en place d'un projet d'aide spécialisée. L'aide rééducative est très souvent prodiguée de manière individuelle mais aussi en groupe restreint. Comme le soulignent Delaubier et Saurat (2013), il existe pour le moment très peu d'évaluations permettant de juger de l'efficacité des RASED. On retrouve toutefois plusieurs analyses, réalisées par les inspecteurs de circonscription (IEN) à partir de témoignages, qui rapportent des effets positifs. L'analyse de Gossot (1996), Inspecteur général de l'Éducation nationale compare les taux de passages des élèves bénéficiant des RASED et conclut qu'ils ont "*des effets supérieurs à ceux des anciens groupes d'aide psychopédagogiques*". La comparaison est toutefois trop simple pour conclure à l'efficacité des RASED sur la diminution du redoublement puisqu'en parallèle, les taux diminuaient partout. Brisset et al. (2009) ont étudié ces dispositifs et mettent en avant les difficultés de leur mise en place et les limites de leur fonctionnement. Tambone (2008) met en évidence, dans sa thèse, le peu de connexions qui existent entre la classe et le regroupement d'adaptation mis en place par le maître E. Toullec-Théry (2006, 2012) montre, quant à elle, une inclination forte des maîtres E à expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves par des causes principalement d'origine psychologique. "*La forme scolaire « regroupement d'adaptation » se développe donc majoritairement comme un système éloigné, voire « concurrent » de la classe, plutôt qu'un système auxiliaire de réajustement des savoirs*" (Toullec-Théry, 2012). Rambaud (2009) indique "*que le redoublement d'une classe [est] moins bénéfique que le passage au niveau scolaire supérieur, et ce, qu'il soit proposé avec ou sans suivi par le RASED*". Selon l'étude, les décisions des professeurs concernant le redoublement et le RASED "*semblent justifiées*", mais "*elles ne sont pas efficaces pour remédier aux difficultés d'acquisition de la lecture*". D'autres recherches sont nécessaires pour évaluer leur efficacité.

Le dispositif "Plus de maîtres que de classes", mis en place par la loi sur la refondation de l'École de la République de 2013, vise à réduire les inégalités, en prévenant et en remédiant aux difficultés des élèves, dès le primaire en affectant un maître supplémentaire dans la classe. Ce dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées et est implanté, en particulier, dans les écoles d'éducation prioritaire. La circulaire de 2012 (MEN-DGESCO, 2012), en dictant ses objectifs, laisse de la souplesse aux différents intervenants quant à sa mise en place.

Toullec-Théry et Marlot (2014) ont étudié ce dispositif et établissent quelques constats. Leurs recherches comparent les situations dans des zones de caractéristiques différentes dans deux départements : un Réseau d'Éducation Prioritaire urbain et un secteur rural. Les premiers résultats de cette enquête mettent en avant les difficultés de mise en place. En effet, les deux cas étudiés montrent que les dispositifs sont plus utilisés dans une optique de remédiation que de prévention,

et ne s'inscrivent pas dans l'espace de classe, mais plutôt à l'extérieur de la classe. Alors que l'enjeu du dispositif est d'inciter les enseignants (maître ordinaire et maître supplémentaire) à travailler ensemble dans la classe afin d'être complémentaires, les faits montrent que le privilège est accordé à une division des tâches entre les praticiens, et que les élèves ne font alors pas de liens entre ce qui se passe en classe et ce qui se passe dans le groupe avec le maître supplémentaire. Les enseignants affectés sur ces postes déclarent ne pas se sentir formés pour travailler dans de telles conditions, c'est-à-dire en co-intervention. Cependant, les écoles se disent satisfaites de la présence de ce maître supplémentaire. Il est en effet perçu comme une aide réelle tant pour les enseignants de l'école que pour les élèves. Les enseignants soulignent des impacts positifs sur les élèves que ce soit au niveau de leur motivation, de leur comportement ou de leur concentration. [Picard \(2014\)](#), insiste quant à lui, sur la nécessaire formation des équipes de circonscription et des enseignants, dans une dynamique d'intermédiation.

Dans son allocution lors de la Conférence Internationale pour le Pilotage et l'Évaluation de l'Éducation (ICEME) co-organisée par le Cnesco et l'Université Normale de Beijing, [Blatchford \(2014\)](#) a présenté les résultats d'un vaste programme d'étude au Royaume-Uni exploitant à la fois plusieurs séries d'enquêtes, des études de cas spécifiques et des interviews ([Russell et al., 2012](#)). Dans une première série de résultats, il montre que plus les professeurs assistants passent de temps avec les élèves, moins les performances de ces derniers sont élevées. L'explication de ce résultat est à trouver dans une seconde étude complémentaire. En effet, l'auteur montre que les professeurs assistants passent la majorité de leur temps à s'occuper de petits groupes d'élèves souvent en difficulté. Pour ces derniers, le temps d'apprentissage avec leur professeur principal en est réduit d'autant. Les assistants sont déployés comme une alternative à l'enseignant, et non comme un complément. L'étude montre également que les pratiques pédagogiques des professeurs assistants sont parfois imprécises, plus centrées sur l'exécution des tâches que sur les apprentissages et moins orientées vers des discussions ouvertes. Enfin, les enseignants ne sont globalement pas préparés à piloter le travail ou à travailler directement avec des assistants, qui, en conséquence, manquent de préparation, d'organisation et de retour de la part des enseignants. Au final, les assistants remplissent les vides laissés par les enseignants et s'occupent principalement des élèves en difficulté en adoptant des pratiques pédagogiques certes bien intentionnées, mais inadaptées. Il est nécessaire de repenser l'organisation du travail des assistants à la fois dans leur déploiement, leur pratique et leur préparation.

[Andersen et al. \(2015\)](#) se sont également penchés sur l'impact de la présence d'un second enseignant dans la classe sur la réussite des élèves dans une expérience aléatoire contrôlée. L'avantage considérable de cette méthode est d'éliminer le *biais de sélection* qui empêche d'identifier l'effet du second enseignant. Dans l'étude présentée par Simon Calmar Andersen à l'ICEME 2014, les chefs d'établissement reçoivent au hasard des dotations permettant de financer des professeurs assistants sans diplôme pouvant passer

beaucoup de temps dans la classe, ou des professeurs assistants diplômés passant moins de temps, ou enfin des professeurs diplômés et expérimentés qui jouent le rôle de mentor. L'expérimentation prend place en classe équivalente à la 6^{ème} dans 221 établissements au Danemark. Il montre, alors, qu'avoir un professeur assistant ou un co-enseignant augmente faiblement les performances des élèves en lecture. L'effet est cependant plus fort pour les filles et les enfants dont les parents ont un niveau d'éducation faible. L'effet d'un superviseur est nul en général, mais très efficace lorsque la classe contient des élèves avec des problèmes socio-émotionnels. Les trois types d'interventions n'ont pas d'effets significatifs sur les performances en mathématiques et les mesures de comportement et de bien être à l'école.

Ainsi, ces deux travaux abordent la question de l'efficacité des enseignants surnuméraires à partir de méthodes d'évaluation radicalement opposées et obtiennent des résultats sensiblement différents, mais pas incompatibles. En effet, l'étude de [Andersen et al. \(2015\)](#) s'inscrit dans un contexte où les proviseurs reçoivent, un peu de façon fortuite, des dotations leur permettant de mobiliser du personnel en plus. Ils sont donc plus en mesure de les déployer dans les classes ou auprès des élèves qui peuvent en bénéficier le plus. L'étude de [Russell et al. \(2012\)](#) nous montre les effets pervers de l'instauration de professeurs assistants qui se substituent aux enseignants titulaires pour les élèves les plus en difficulté alors qu'ils sont les moins qualifiés pour le faire.

En conséquence, avoir recours à des professeurs assistants ou à des maîtres surnuméraires doit être utilisé avec précaution pour éviter les effets pernicieux mis en avant par Peter Blatchford et ses coauteurs.

Les mesures que nous avons présentées dans cette section peuvent être mises en pratiques de façon concomitante et se substituer progressivement au redoublement. L'emploi de différentes combinaisons d'interventions visant à promouvoir les compétences scolaires et sociales des élèves tout en tenant compte des différences académiques est largement plébiscité par certains auteurs ([Forness et al., 1997](#); [Picklo et Christenson, 2005](#); [Jimerson et al., 2006](#)) et plusieurs institutions ([National Association of School Psychologists \(NASP\), 1998](#); [Davenport et al., 1998](#)). Leurs propositions s'orientent davantage vers une modification endogène du système scolaire modifiant les pratiques pédagogiques, l'organisation du temps scolaire, la formation et le rôle des enseignants, etc.

On peut alors légitimement s'interroger sur la faisabilité de réformes structurelles visant à instaurer la promotion automatique.

3 Lutter contre les difficultés scolaires sans redoublement

Plutôt que de supprimer le redoublement et de le remplacer par d'autres dispositifs de remédiation, il est possible de n'y avoir recours que dans des circonstances rares et exceptionnelles si la prévention de la difficulté scolaire est accentuée et précoce. Nous présentons ici tout particulièrement les dispositifs d'individualisation et les interventions dès le plus jeune âge.

A Les dispositifs d'individualisation pour prévenir la difficulté scolaire

Le concept d'individualisation a pour objectif premier de faire progresser chaque élève à son propre rythme. L'individualisation peut être utilisée dans trois dimensions selon Schryve (1991) :

- les situations d'apprentissage : gestion individualisée des formations, mise en place de méthodes pédagogiques différentes, ...
- les contenus : différenciation des objectifs selon l'élève ou les attentes ;
- les parcours : organisation de la formation, modularisation, ...

Mons (2008) distingue deux facettes de l'enseignement individualisé : "*soit il s'agit de respecter des objectifs pédagogiques communs à toute la cohorte mais avec des méthodes et des parcours pédagogiques différenciés [...] soit il s'agit de personnaliser à la fois les parcours et les objectifs*".

Afin de gérer les élèves en difficulté et notamment l'hétérogénéité au sein d'une classe, certains pays privilégient l'individualisation et la différenciation des apprentissages. Ce mode de gestion des élèves permet de favoriser l'égalité des chances et ainsi répondre aux besoins de chaque élève (Feyfant, 2008). L'individualisation peut être pratiquée de différentes façons : tutorat, aide personnalisée, groupes de niveaux, projets personnalisés, parcours différenciés, ... Les pratiques d'individualisation sont très diversifiées dans les pays de l'OCDE. Ainsi, d'après les études de PISA, 90 % des établissements en Finlande, au Danemark ou au Royaume-Uni pratiquent le tutorat contre 38 % en France.

La littérature scientifique sur l'individualisation est un courant ancien qui s'est peu renouvelé dans les publications récentes. Nous présentons les résultats de deux méta-analyses en gardant à l'esprit que leurs conclusions peuvent ne plus correspondre à la réalité actuelle du terrain.

Miller (1976)³¹ présente une revue de la littérature concernant l'individualisation des enseignements en mathématiques. Dans cet article, elle prend la forme de programmes de travail et d'objectifs propres à chaque élève, qui participent par ailleurs à leur définition et à son évaluation. La pratique pédagogique de référence est désignée comme "traditionnelle" et correspond aux méthodes classiques. Parmi les 145 études retenues, la réussite scolaire d'un groupe témoin a été comparée à celle d'un groupe d'élèves ayant reçu un enseignement individualisé. Les résultats montrent que pour un tiers des études, il y a eu une légère amélioration des performances des élèves dans le groupe *individualisation*. Seulement 5 études se sont intéressées à l'impact sur le redoublement parmi lesquelles 4 n'ont montré aucune différence entre les deux modes d'enseignement. De plus, en tenant compte de la durée de l'étude, l'auteur constate que plus la durée d'enseignement individualisé est longue, plus la réussite moyenne diminue.

Bangert et Kulik (1982) ont synthétisé les résultats de 51 études publiées après 1955 sur l'efficacité de l'individualisation des enseignements au secondaire (de la 6^{ème} à la 2^{nde}). Les études analysent les effets de l'individualisation sur la réussite scolaire en prenant en compte les résultats aux examens de fin d'année. Sur 49 études, seulement 12 montrent des différences statistiquement significatives imputables

31. Cette étude est très ancienne, ses résultats sont à manipuler avec prudence.

à l'individualisation et 4 sont en faveur de l'enseignement traditionnel. Les effets de l'individualisation ne sont donc pas aussi facilement identifiables.

En analysant les résultats de la littérature, [Brophy et Good \(1986\)](#) avancent que l'individualisation de l'enseignement, si elle est entendue comme un enseignement spécifique en classe avec programme et exercices différenciés pour chaque élève, n'est guère efficace, probablement parce qu'elle conduit à une perte de temps effectif d'apprentissage supervisé par le maître.

De manière générale, ces résultats peu probants sont à mettre en perspective avec de possibles difficultés rencontrées pour mettre en place l'enseignement individualisé, tels que la formation et la compétence des enseignants, le manque de moyens, ...

Alors que la littérature "ancienne" sur les effets de l'individualisation de l'enseignement semble peu concluante, on constate pourtant aujourd'hui que les pays pratiquant ce type de méthode d'enseignement sont parmi les meilleurs aux classements internationaux de PISA, comme c'est le cas des pays nordiques.

La prévention de l'échec scolaire s'appuie sur un suivi individualisé des élèves (notamment avec des pédagogies différenciées, développées en intra ou en inter-classes, déconstruisant le groupe classe, comme en Finlande ou en Angleterre). Et, par ailleurs, les relations avec les parents sont particulièrement développées. Des classes de niveaux scolaires hétérogènes permettent également l'enseignement coopératif et le tutorat entre pairs comme au Japon dans l'enseignement obligatoire. Ces organisations sont associées à des performances scolaires de haut niveau dans PISA tant en termes d'efficacité que d'équité ([Mons, 2007](#)).

[Picklo et Christenson \(2005\)](#) concluent de leurs recherches qu'il est possible de se passer du redoublement sans conséquences néfastes pour les élèves à condition que :

- l'institution s'assure de la capacité des enseignants à adapter leur pratiques aux élèves ayant des besoins spécifiques ;
- le programme scolaire soit adapté de façon à favoriser un apprentissage intensif ;
- les enseignants évaluent régulièrement les élèves avec des outils de pilotage approprié de façon à diagnostiquer et traiter rapidement l'apparition de difficultés ;
- les élèves en difficulté bénéficient d'une offre de soutien adapté.

Plusieurs auteurs affirment, par ailleurs, que la combinaison de plusieurs stratégies d'intervention permettrait de lutter efficacement contre l'échec scolaire. Pour [Jimerson et al. \(2006\)](#), la gestion des difficultés nécessite des stratégies visant à promouvoir les compétences académiques et sociales des élèves tout en tenant compte des différences de chacun. Concernant les pratiques au sein de la classe, la méta-analyse de [Forness et al. \(1997\)](#) en identifie plusieurs dont la littérature scientifique a relevé des bénéfices. Il s'agit notamment de développer des stratégies mnémotechniques, d'encourager l'enseignement direct, de mettre en place davantage d'évaluation formative et enfin, d'intervenir tôt dans la scolarité des enfants.

B Intensifier l'éducation au plus jeune âge

Il existe une littérature abondante sur les effets des interventions précoces rendues populaires par quelques programmes phares aux États-Unis comme le *HighScope Perry Preschool Program* (voir notamment Heckman et al. (2010)). La recherche trouve, en général, des résultats très positifs incitant les décideurs publics à intensifier l'éducation dès le plus jeune âge.

En Angleterre, Apps et al. (2013) ont exploité les données du suivi d'une génération et mesurent l'effet de la durée de l'éducation maternelle sur des indicateurs de développement cognitifs et des mesures de leur insertion dans la vie active. En appariant les élèves pour tenir compte des différences observables entre les élèves qui sont allés plus longtemps à l'école maternelle, ils montrent qu'être allé à l'école maternelle améliore sensiblement les performances cognitives aux tests à 11, 14 et 16 ans. Les résultats sont particulièrement bons pour les filles et les enfants d'origines sociales défavorisées.

L'éducation en maternelle prépare également mieux les élèves à leurs débuts à l'école obligatoire. Ainsi, Magnusona et al. (2007) montrent qu'avoir été scolarisé en maternelle est associé à des performances plus élevées en lecture et en mathématiques à l'entrée dans la classe équivalente au CP. Cependant, cet avantage semble disparaître assez rapidement puisque, un trimestre plus tard, les différences sont minimales entre les élèves qui sont allés en maternelle et les autres. En revanche, Magnusona et al. (2007) constatent que les enfants qui sont allés à la maternelle ont, plus souvent que leurs pairs, des problèmes de comportement et l'analyse à plus long terme montre que ces *indisciplines* semblent persister et que les élèves des écoles publiques sont moins sujets à ces problèmes que ceux de l'enseignement privé.

En France, Caille (2001) montre qu'entrer à l'école maternelle à 2 ans plutôt qu'à 3 diminue la probabilité de redoubler et améliore bien, en moyenne, les performances des élèves, même si cet avantage a tendance à s'estomper au cours de la scolarité élémentaire. De façon assez analogue, Cnesco (2014b) montrent que, toutes choses égales par ailleurs, un élève qui est allé plus d'un an en maternelle a deux fois moins de chance de redoubler que celui qui y est allé moins d'un an ou pas du tout.

Afin de favoriser l'apprentissage de la lecture, certaines écoles mettent en place un environnement favorable en utilisant une approche ludique en maternelle et en mettant l'accent sur la compréhension, la phonétique et l'orthographe. Les enseignants tentent aussi de créer le plus d'opportunités pour que les élèves prennent la parole, écrivent et communiquent ensemble. Tout au long de la scolarité, la lecture et l'écriture doivent garder une place importante dans le programme. Ainsi, une fois que les bases sont bien acquises, il faut développer ses connaissances en favorisant l'étude de la littérature et chercher à approfondir les lectures (Davenport et al., 1998). En 1996, George W. Bush a lancé au Texas un programme visant à favoriser l'apprentissage de la lecture (*Student Success Initiative*). Le but était d'améliorer l'enseignement, d'identifier les élèves ayant des problèmes en lecture et de fournir une aide adaptée à ces élèves. À la fin de l'année scolaire en classe équivalente au CE₂, CM₂ et 4^{ème}, les élèves passent des tests (*Texas Assessment of Academic Skills*) en lecture afin de déterminer leur passage dans

la classe supérieure. L'État a investi des ressources afin de développer les méthodes et programmes d'apprentissage, et d'améliorer la compétence des enseignants. Cette initiative a permis de réduire le taux de redoublement et d'améliorer le niveau des élèves (Denton, 2001).

L'étude de Smith et al. (2003) montre que la participation à certains programmes éducatifs dès l'école maternelle permet de réduire le risque de redoublement. Le programme *Bright Beginnings* a été mis en place dans les écoles de Charlotte-Mecklenburg en Caroline du Nord afin d'aider les enfants de 4 ans en retard. Son objectif est d'aider les enfants à développer de solides compétences en langage, lecture, mathématiques, ainsi que de favoriser leur développement personnel et social. L'article décrit les différentes caractéristiques de cette mesure telle que la mise en place du programme, son fonctionnement, l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la compétence de l'équipe éducative et l'implication des parents. Afin d'étudier les effets de ce programme, les auteurs suivent des cohortes de 1998 à 2001 pour lesquelles ils distinguent trois groupes : les participants au programme (cohorte 1), un groupe de comparaison avec des élèves en retard (cohorte 2), et les autres enfants (cohorte 3). Les résultats de l'étude montrent que les enfants participant au programme sont mieux préparés pour l'entrée à l'école élémentaire que les autres. Une étude longitudinale de la cohorte 1 montre qu'à la fin de la classe équivalente au CE₁, les enfants ont de meilleurs résultats en lecture/écriture et en mathématiques, et redoublent moins que les autres élèves.

L'intensification de l'éducation au plus jeune âge semble efficace pour limiter l'apparition de difficultés scolaires. L'analyse descriptive de Ben-Ali (2012) (pp. 27) confirme d'ailleurs cette intuition puisque 14,7 % des élèves entrés en 6^{ème} en 2007 scolarisés à 2 ans sont en retard contre 16,3 % et 28,7 % pour les élèves scolarisés à 3 et 4 ans. Il faut toutefois être prudent quant à ces chiffres qui cachent des effets de sélection très importants. Cependant, si l'intensification de l'éducation au plus jeune âge, vecteur de développement, n'est pas généralisée, elle risque d'aggraver les inégalités scolaires et territoriales.

Conclusion

Ce rapport, a présenté les principales expériences étrangères permettant de réduire le redoublement et synthétisé les travaux scientifiques qui en évaluent l'efficacité. Trois stratégies visant à réduire le redoublement ont été développées. La première consiste à mettre en place des dispositifs complémentaires, modifiant à la marge le système scolaire actuel afin de fournir une seconde chance aux élèves. La seconde modifie le temps ou l'organisation de la scolarité de façon à rendre moins nécessaire le redoublement. La dernière suppose une modification plus systémique et nécessite de penser le système scolaire différemment.

Ce troisième document est la conclusion d'une série de trois rapports "**Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?**" visant à recenser et à synthétiser les connaissances scientifiques sur le redoublement, et à apporter les éléments statistiques les plus récents. Dans la première partie, nous avons décrit l'évolution de la pratique du redoublement et des caractéristiques des élèves qui y sont sujets. Nous avons également comparé les réglementations entre les pays européens. Le deuxième rapport a recensé la littérature scientifique internationale mesurant les effets du redoublement sur les performances des élèves et leurs trajectoires scolaires ainsi que sur l'insertion dans la vie active. Ce même rapport montre également l'attachement des enseignants et des parents à cette pratique, peu à même de lutter contre les difficultés des élèves.

Ce troisième rapport conclut la phase exploratoire de la conférence de consensus organisée, en janvier 2015, par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut Français d'Éducation (IFÉ/ENS de Lyon).

Bibliographie

- Afsa, C. (2011). Faut-il supprimer le redoublement ? Working paper, DEPP A.
- Allal, L. et M.-L. Schubauer-Leoni (1992). Progression scolaire des élèves : le redoublement dans le contexte genevois. *Recherche en éducation : Théories et Pratiques* (11-12).
- Andersen, S. C., H. S. Nielsen, et M. K. Thomsen (2015). Brugernes reaktion når det offentlige øger serviceniveauet. resultater fra et lodtrækningsforsøg på skoleområdet. *Politica (forthcoming)*.
Présenté à l'ICEME par Simon Calmar Andersen sous le titre "The Effect of Having a Co-teacher in the Classroom : Evidence From a Randomized Trial".
- Angrist, J. et V. Lavy (1999). Using maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of Economics* 114, 533–575.
- Antikainen, A. (2006, Juillet). In search of the nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 229–243.
- Apps, P., S. Mendolia, et I. Walker (2013). The impact of pre-school on adolescents' outcomes : Evidence from a recent english cohort. *Economics of education review* 37.
- Bangert, R. et J. Kulik (1982, mars). Individualized systems of instruction : a meta-analysis of findings in secondary schools. Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association.
- Battistin, E. et A. Schizzerotto (2012, Décembre). Threat of grade retention, remedial education and student achievement : evidence from upper secondary schools in italy. IZA discussion paper 7086, Institute for the Study of Labor.
- Belot, M. et V. Vandenberghe (2011). Discussion paper 2011-26, Institut de Recherches Économiques et Sociales de l'Université de Louvain. Forthcoming in Education Economics.
- Ben-Ali, L. (2012, Décembre). La scolarisation à deux ans. *Éducation & formations* 82, 19–30. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/82/31/2/DEPP_EetF_2012_82_Scolarisation_deux_ans_237312.pdf.

- Black, S. (2000). Together again. *The American School Board Journal* 187(6).
- Blatchford, P. (2014, 23-24 Octobre). The impact of teaching assistants/aides on pupils : evidence and lessons from the uk. International Conference on Educational Monitoring and Evaluation.
- Blatchford, P., H. Goldstein, C. Martin, et W. Browne (2002). A study of class size effects in english school reception year classes. *British Educational Research Journal* 28(2).
- Borman, G. D. et N. M. Dowling (2006, March 20). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school : evidence from the teach baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 28.
- Bouguen, A. (2014). Evaluation of a summer school programme, supported for underachieving kindergarten pupils. Research in progress, Institut des Politiques Publiques. <http://www.ipp.eu/en/topics/education/evaluation-of-a-summer-school-programme-supported-for-underachieving-kindergarten-pupils/>.
- Bouysse, V., G. Desbuissons, et J. Vogler (2010, Octobre). Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée. Technical Report 114, Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.
- Bray, M. (1999). A l'ombre du système éducatif le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation. Principes de la planification de l'éducation 61, UNESCO.
- Bray, M. (2007). The shadow education system : private tutoring and its implications for planners. Rapport, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>.
- Bressoux, P., F. Kramarz, et C. Prost (2009, Mars). Teachers training, class size and students outcomes : learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal* 119(536).
- Bressoux, P. et L. Lima (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en france. *Raisons Éducatives* (15), 99–123.
- Bressoux, P., L. Lima, et C. Monseur (2012, 29-31 août). immediate and long-term effects of a large-scale class size reduction experiment in france. 3rd Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 18, Educational Effectiveness.
- Brisset, C., C. Berzin, A. Villers, et A. Volck (2009., Avril-juin). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue Française de Pédagogie* 167, 73–83.
- Brophy, J. E. et T. L. Good (1986). Teacher behavior and student achievement. In W. M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan.

- Browning, M. et E. Heinesen (2007). Class size, teacher hours and educational attainment. *The Scandinavian Journal of Economics* 109(2).
- Burke, D. L. (1996). Multi-year teacher/student relationships are a long-overdue arrangement. *Phi Delta Kappan* 77(5).
- Caille, J.-P. (2001, juillet-septembre). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formations* 60.
- Charlot, B. (2009, Décembre). Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* 52, 123–127. <http://ries.revues.org/785?lang=en>.
- Checkley, K. (1995). Multiyear education : reaping the benefits of looping.. *ASCD Education Update* 37(8).
- Cistone, Peter ; Shneyderman, A. (2004, printemps). Looping : an empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice* 5(1).
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Payot.
- Cnesco (2014a, Décembre). Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité. In C. national d'évaluation du système scolaire (Ed.), *Lutter contre la difficulté scolaire : le redoublement et ses alternatives*, Chapter 2.
- Cnesco (2014b, Décembre). Le redoublement en France et dans le monde : une comparaison statistique et réglementaire. In C. national d'évaluation du système scolaire (Ed.), *Lutter contre la difficulté scolaire : le redoublement et ses alternatives*, Chapter 1.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en oeuvre à soutenir. Avis au ministre de l'Éducation. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/cycleAbF.pdf>.
- Cooper, H., K. Charlton, J. C. Valentine, M. Laura, et G. D. Borman (2000). Making the most of summer school : a meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 65, 1–127.
- Cosnefroy, O. et T. Rocher (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, même constats. In *Les dossiers*, Number 166. MENESR-DEPP.
- Crahay, M. (2007a). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Chapter 3 : Que pensent les enseignants du redoublement?, pp. 123–162. De Boeck Supérieur. www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158-page-123.htm.

- Crahay, M. (2007b). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- Davenport, S., A. Delgado, M. Meisels, et D. R. Moore (1998, Novembre). Rethinking retention to help all students succeed : A resource guide. Technical report, Designs for Change. <http://www.designsforchange.org/pdfs/rethink.pdf>.
- Décret n° 2014-1377 du 18 novembre (2014, novembre). relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves. Journal Officiel du 20 novembre 2014.
- Delaubier, J.-P. et G. Saurat (2013, Novembre). Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport 95, Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.
- Denton, D. R. (2001). Finding alternatives to failure : can states end social promotion and reduce retention rates? Technical report, Southern Regional Education Board.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) (2005, avril). L'expérimentation d'une réduction des effectifs en classes préparatoires. Note d'évaluation 05-03.
- Draelants, H. (2006, Juillet). Le redoublement est moins un problème qu'une solution : comprendre l'attachement social au redoublement en belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation* 52, 1–25. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563874>.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. *Education et Société* 21, 163–180.
- European Agency (2012). <http://www.european-agency.org/country-information/finland/general-information>.
- Eurydice (2011). Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en europe : réglementations et statistiques. Technical report, Commission Européenne.
- Evertson, C. et C. Randolph (1989). Teaching practices and class size : a new look at an old issue. *Peabody Journal of Education* 67.
- Feyfant, A. (2008, décembre). Individualisation et différenciation des apprentissages. Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique, INRP.
- Field, S., M. Kuczera, et B. Pont (2007). *En finir avec l'échec scolaire : 10 mesures pour une éducation équitable*. OCDE.
- Floyd, C. (1954). Meeting children's reading needs in the middle grades : A preliminary report. *Elementary School Journal* (55).

- Forness, S., K. Kavale, I. Blum, et J. Lloyd (1997). Mega-analysis of meta-analyses : what works in special education and related services. *Teaching Exceptional Children* 29, 469.
- Fredriksson, P., B. Öckert, et H. Oosterbeek (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics* 128(1).
- Fuchs, L. S., D. C. Geary, D. L. Compton, D. Fuchs, C. Schatschneider, J. Hamlett, Carol L. and DeSelms, P. M. Seethaler, J. Wilson, C. F. Craddock, J. D. Bryant, K. Luther, et P. Changas (2013, Février). Effects of first-grade number knowledge tutoring with contrasting forms of practice. *Journal of Educational Psychology* 105(1).
- Gary-Bobo, R. et M.-B. Mahjoub (2013). Estimation of class-size effects, using maimonides rule and other instruments : the case of french junior high schools. *Annals of Economics and Statistics* 111, 193–225.
- Giangreco, M. et M. Doyle (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. London : Sage. <http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/Chpt32SAGEGiangrecoDoyle2007.pdf>.
- Gossot, B. (1996). Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales. Rapport du groupe de l'enseignement primaire, Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Grenet, J. (2010). La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? une évaluation sur données françaises. *Revue Économique* 61(3), 589–598.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement du collège et ses effets sur les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. *Education et Formations* 32, MEN-DEP.
- Hanushek, E. A. (1999). Some findings from an independent investigation of the tennessee star experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21(2). Special issue : class size : issues and new findings.
- Haut Conseil de l'Éducation (2007). *Bilan des résultats de l'École*.
- Heckman, J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev, et A. Yavitz (2010). The rate of return to the highscope perry preschool program. *Journal of Public Economics* 94(12), 114 – 128. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Moon_etal_2010_JPubEc_v94_n1.pdf.
- Hilson, M., J. Jones, J. Moore, et F. Van Devender (1964). A controlled experiment evaluating the effects of a nongraded organization on pupil achievement. 57.

- Holmes, C. (1989). Grade-level retention effects : a meta-analysis of research studies. In M. Smith (Ed.), *Flunking grades : research and policies on retention*, pp. 16–33. London : The falmer press.
- Holmes, C. et K. Matthews (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta analysis. *Review of Educational Research* 54, 225–236.
- Hoxby, C. M. (2000, November). The Effects Of Class Size On Student Achievement : New Evidence From Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics* 115(4), 1239–1285.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Volume 36. Service de la Recherche Sociologique. <http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/cahiers/36/quand.pdf>.
- Jacob, B. et L. Lefgren (2004). Remedial education and student achievement : a regression-discontinuity analysis. *The review of Economics and Statistics* 86(02), 226–244.
- Jacob, B. et L. Lefgren (2007). The effect of grade retention on high school completion. Nber working paper, National Bureau of Economic Research.
- Jeanroy, D. (1996). The results of multiage grouping. *The School Administrator* 53(1).
- Jimerson, S., E. Carlson, M. Rotert, B. Egeland, et L. Srouf (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology* 35(1), 3–25.
- Jimerson, S. R., S. M. W. Pletcher, K. Graydon, B. L. Schnurr, A. B. Nickerson, et D. K. Kundert (2006). Beyond grade retention and social promotion : promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools* 43(1), 85–97.
- Jost, R. (2007). À la découverte de l'école en finlande. *Activités Mathématiques et Scientifiques* 62, 47–77. http://www.mlfmonde.org/IMG/pdf/47_77_ams62.pdf.
- Kahn, S. (2010, Juin). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. *Recherche en Education* (1). Hors série.
- Kegel, C. A. T. et A. G. Bus (2012, Février). Online tutoring as a pivotal quality of web-based early literacy programs. *Journal of Educational Psychology* 104(1).
- Kim, J. S. et D. M. Quinn (2013, Septembre). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8 a meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research* 83(3).
- Koppensteiner, M. F. (2014). Automatic grade promotion and student performance : evidence from brazil. *Journal of Development Economics* 107, 277290.

- Krueger, A. et D. Whitmore (2000, Avril). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results : Evidence from project star. Working Paper 7656, National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w7656>.
- Lazear, E. P. (2001, August). Educational Production. *The Quarterly Journal of Economics* 116(3), 777-803.
- Loi n° 89-486 du 10 juillet (1989, Juillet). Loi d'orientation sur l'éducation. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1989_1.pdf.
- Magnusson, K. A., C. Ruhmb, et J. Waldfogel (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of education review* 26.
- Mason, D. A. et R. B. Burns (1996). "simply no worse, and simply no better" may simply be wrong : A critique of veenman's conclusion about multigrade classes. 66.
- May, D.C. and Kundert, D. et D. Brent (1995). Does delayed entry reduce later grade retentions and use of special education services? *Remedial and Special Education* 16, 288-294.
- MEN-DGESCO (2012). Dispositifs "plus de maîtres que de classe" : missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. *Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012*.
- MEN-DGESCO (2014). Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (rased) et missions des personnels qui y exercent. *Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014*.
- Meuret, D. (2001, Janvier). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. Rapport pour le haut conseil de l'évaluation de l'école. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197/0000.pdf>.
- Miller, R. (1976). Individualized instruction in mathematics : a review of research. *Mathematic teacher* 69.
- Miller, S. et P. Connolly (2013, mars). A randomized controlled trial evaluation of time to read, a volunteer tutoring program for 8- to 9-year-olds. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 35(1).
- ministère de l'Éducation nationale (2008). Dossier de presse, rentrée 2008. Dossier de presse.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Éducation et société. Presses Universitaires de France - PUF. <http://books.google.fr/books?id=7n-dAAAAMAAJ>.
- Mons, N. (2008). Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performance des élèves? In *Le Monde de l'éducation, Comment l'école peut-elle s'adapter à chaque élève ?*

- Morgan, E. et G. Stucker (1960). The joplin plan of reading vs. a traditional method. *Journal of Educational Psychology* 51.
- Nagaoka, J. et M. Roderick (2004). Ending social promotion : the impact of grade repetition. Technical report, Consortium in Chicago School Reform.
- National Association of School Psychologists (NASP) (1998). Position statement : Student grade retention and social promotion. In *Siver Spring*.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results : What Makes Schools Successful ? Resources, Policies and Practices*, Volume IV. PISA. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Paul, J.-j. et T. Troncin (2004, Décembre). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traité les difficultés scolaire au cours de la scolarité obligatoire. Rapport 14, Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé).
- Picard, P. (2014).
- Picklo, D. et S. Christenson (2005). Alternatives to retention and social promotion : the availability of instructional options. *Remedial and Special Education* 26, 258268.
- Piketty, T. et M. Valdenaire (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collège et lycées français. estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. In *Les Dossier*, Volume 173. Ministère de l'Éducation nationale. <http://piketty.pse.ens.fr/fichiers/public/PikettyValdenaire2006.pdf>.
- Pini, G. (1991). Effets et méfaits du discours pédagogique : echec scolaire et redoublements vus par les enseignants. *Éducation et Recherche* 3, 255–272.
- Pong, S.-I. et A. Pallas (2001, Automne). Class size and eighth-grade math achievement in the united states and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (3).
- Quail, A. et E. Smyth (2014, Octobre). Multigrade teaching and age composition of the class : The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education* 43.
- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maitrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*. Thèse de psychologie, spécialité développement, Université de Nantes, UFR de psychologie. Sous la direction de Agnès Florin et Michel Fabre.
- Reynolds, J., B. Barnhart, et B. Martin (1999). Looping : a solution to the retention vs. social promotion dilemma ? *ERS Spectrum*, 1620.
- Robert, P. (2008). *La Finlande : Un modèle éducatif pour la France : Les secrets de la réussite*. ESF Edition.

- Roderick, M. (1995). Grade retention and school dropout : policy debate and research questions. *The reseach bulletin* 15, 88–92.
- Russell, A., R. Webster, et P. Blatchford (2012). *Maximising the impact of teaching assistants : guidance for school leaders and teachers*. Taylor & Francis.
- Saunders, D. (1992). Peer tutoring in higher education. *Studies in Higher Education* 17, 211–218.
- Sawada, T. et S. Kobayashi (1986). An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at juku. Technical report, National Institute for Educational Research.
- Schryve, B. (1991). Une grille de lecture pour l'individualisation. In *L'année de la formation*. Païdeia. Paris.
- Schwerd, G. et M. R. West (2012, Septembre). The effects of test-based retention on student outcomes over time : regression discontinuity evidence from florida. Working paper PEPG, Program on Education Policy and Governance.
- Seibel, C. et J. Levasseur (1983). Les apprentissages instrumentaux et le passage en cours préparatoire au cours élémentaire. *Education et Formations* 2, 3–24. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF067_1.pdf.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 57(3).
- Smith, E. J., B. J. Pellin, et S. A. Agruso (2003). *Bright beginnings : an effective literacy-focused PreK program for educationally disadvantaged four-year-old children*. Educational Research Service.
- Song, R., T. E. Spradlin, et J. A. Plucker (2009, Hiver). The advantages and disadvantages of multiage classrooms in the era of nclb accountability. *Education Policy Brief* 7(1), 1–8.
- Tambone, J. (2008). *Enseigner dans un dispositif auxiliaire : la production d'un objet de formation des enseignants spécialisés exerçant en regroupement d'adaptation*. Ph. D. thesis, Université d'Aix-Marseille. Sous la direction de A. Mercier.
- Toullec-Théry, M. (2006). *Aider les élèves "peu performants" en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude in situ de professeurs des écoles de classes "ordinaires" et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique*. Ph. D. thesis, Université de Rennes 2. Sous la direction de G. Sensevy.
- Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? In B. Gruson, D. Forest, et M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Toullec-Théry, M. et C. Marlot (2014). Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes ». Technical report, IFE.

UNESCO (2014). Combattre l'exclusion. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>.

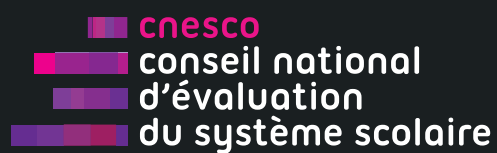
Urquiola, M. (2006). Identifying class size effects in developing countries : evidence from rural bolivia. *Review of Economics and Statistics* 88(1).

US Bureau of Labor Statistics, . (2014, mars). A profile of the working poors, 2012. report n° 1047. <http://www.bls.gov/cps/cpswp2012.pdf>.

Veeman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi age classes : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 65(4).

Westmount Community School Staff (2002, octobre). Multi age teaching. Teaching and learning research exchange project # 92. http://www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/92_multi-age_teach.pdf.

Wijekumara, B. J. F. Meyer, P.-W. Lei, Y.-C. Lin, L. A. Johnson, J. A. Spielvogel, K. M. Shurmatz, M. Ray, et M. Cook (2014). Multisite randomized controlled trial examining intelligent tutoring of structure strategy for fifth-grade readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 7(4).



Cnesco

Carré Suffren

31-35 rue de la Fédération

75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr

École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr