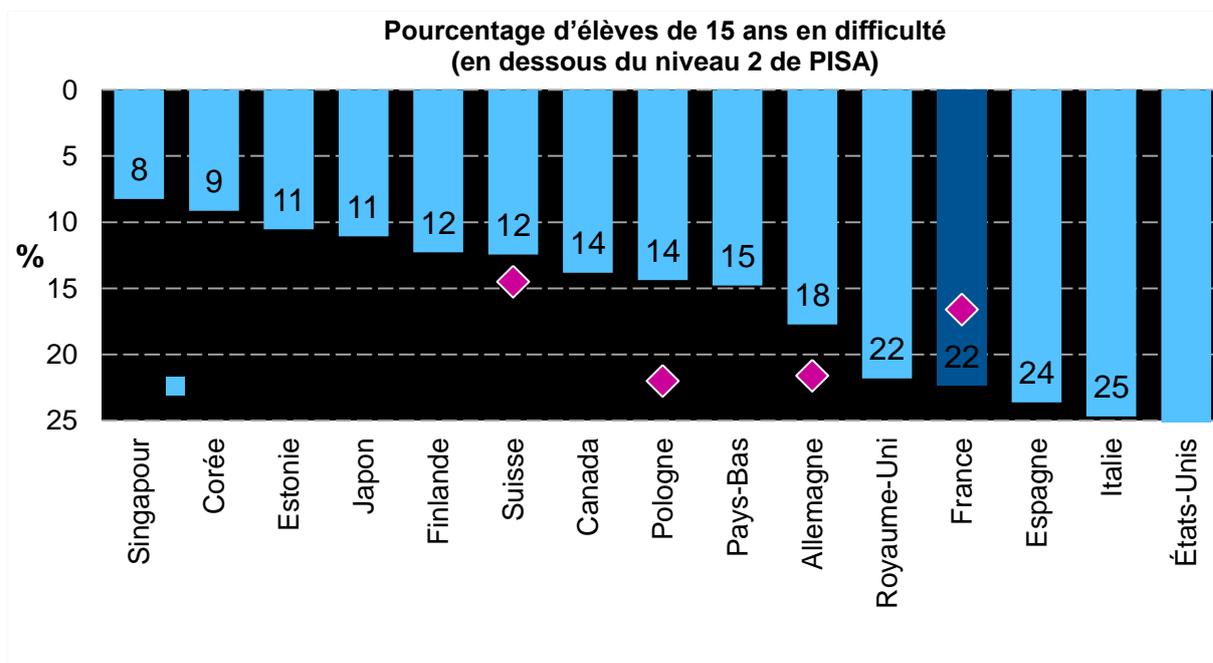
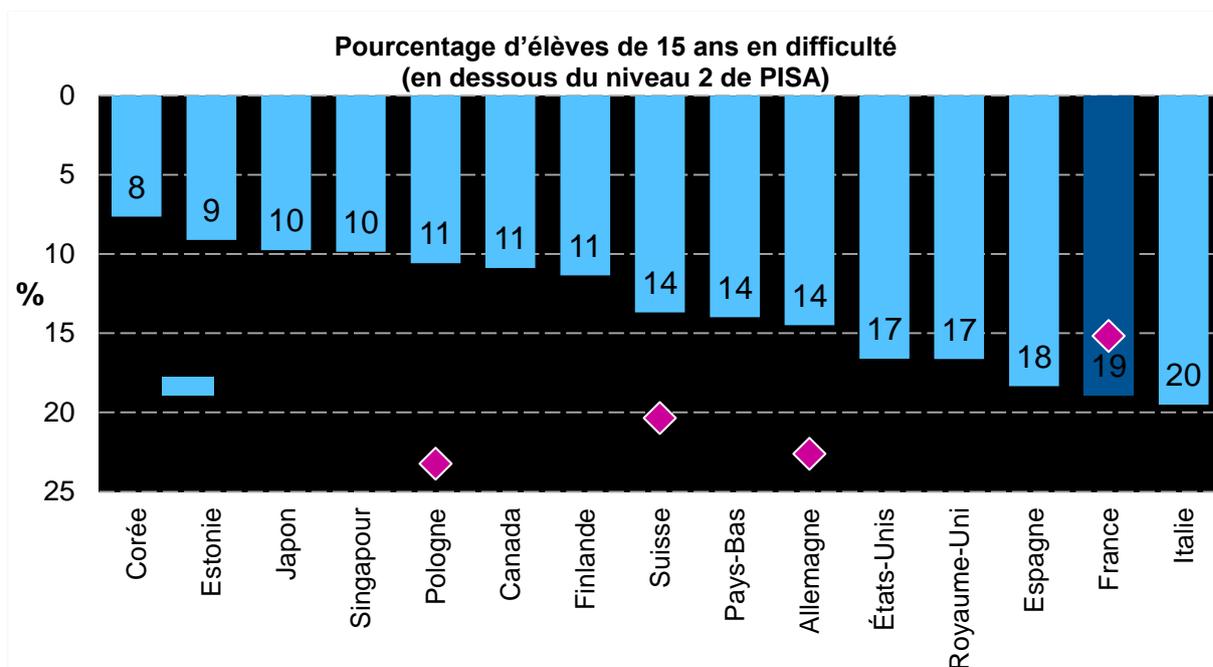


Quels sont les dispositifs utilisés à l'étranger pour lutter contre les difficultés scolaires ? Quels sont leurs effets ?



1. D'après la dernière enquête PISA de l'OCDE (2012), les pays présentant la proportion la plus faible d'élèves en grande difficulté scolaire¹ sont, pour les mathématiques, la Corée, l'Estonie, la Finlande, le Japon, Singapour et la Suisse, et pour la compréhension de l'écrit, la Corée, l'Estonie, l'Irlande, le Japon, la Pologne et Singapour. Dans chacun de ces pays, à 15 ans, moins d'un élève sur huit (12.5 %) peut être considéré en grande difficulté, alors qu'en France, cette proportion s'élève à 22.4 % en mathématiques et à 18.9 % en compréhension de l'écrit. De plus, parmi ces pays, certains ont également connu, depuis 2003, une baisse très forte du nombre de leurs élèves en grande difficulté : c'est le cas de la Pologne (avec une baisse de la proportion d'élèves en grande difficulté de 8 points de pourcentage en mathématiques et de 6 points de pourcentage en compréhension de l'écrit) et de la Suisse (avec une baisse de 7 points de pourcentage de la proportion d'élèves en grande difficulté en compréhension de l'écrit).

2. Quels sont les dispositifs utilisés pour lutter contre les difficultés scolaires dans ces pays et dans d'autres pays de l'OCDE ?

3. Une première classification des dispositifs peut s'établir en fonction de leurs objectifs. Nombre d'entre eux visent ainsi à adapter le rythme d'apprentissage aux besoins des élèves les plus faibles, soit en augmentant le temps à leur disposition (l'une des intentions premières du redoublement), soit en adaptant le programme au temps disponible. D'autres dispositifs entendent agir – afin d'y remédier – sur certaines causes fréquentes de difficulté scolaire, telles qu'une faible capacité d'autorégulation ou des difficultés spécifiques d'apprentissage.

4. Une autre classification des réponses à la difficulté scolaire peut se faire en fonction des acteurs impliqués. Certaines actions sont menées dans le cadre de dispositifs formels : il est ainsi possible de savoir à tout moment qui en bénéficie et qui en est exclu. Elles nécessitent en effet des ressources (publiques) dédiées ou ont une incidence sur d'autres enseignants que celui ou ceux qui ont décidé de leur mise en œuvre, d'où la nécessité de les formaliser. D'autres mesures, comme l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves en difficulté, sont prises par l'enseignant concerné ou, parfois, par l'ensemble des enseignants d'un établissement, sans nécessiter un cadre formel ; ces choix professionnels de la part des enseignants peuvent être indirectement soutenus par l'allocation de ressources supplémentaires ou la modification des conditions de travail des enseignants, mais ils ne génèrent pas de coûts directs. Enfin, dans certains systèmes, l'engagement des familles face à la difficulté scolaire joue un rôle important ; il peut être encouragé et soutenu par l'école.

Davantage de temps pour remédier aux difficultés (et éviter une mauvaise orientation)

5. Accorder plus de temps aux élèves en difficulté est une bonne réponse face à la difficulté scolaire. De fait, peu de facteurs ont un impact aussi manifeste sur les apprentissages que le temps effectif passé à apprendre. Cela peut se faire de manière informelle, dans le cadre d'une approche pédagogique personnalisée, ou de manière formelle, en augmentant le temps de présence à l'école de manière ciblée pour les élèves en difficulté.

6. De nombreux pays ont ainsi des dispositifs visant à **augmenter le temps de présence à l'école** et d'étude encadrée pour les élèves en difficulté, avec par exemple l'école le samedi, l'après-midi ou pendant les vacances d'été. L'efficacité de ces dispositifs est toutefois variable et dépend de nombreux facteurs (qualité des enseignants, adhésion des parents, âge des élèves) ; ce temps additionnel ne se traduit pas toujours, en effet, en temps d'apprentissage effectif.

7. La possibilité d'effectuer une **année de transition** pour consolider ses acquis et choisir son orientation existe en Finlande, mais aussi en Suisse (avec des variations entre les cantons), en Irlande et dans d'autres pays à la fin de la scolarité obligatoire (typiquement en 10^e année). Ces programmes de transition permettent aux élèves de prendre le temps de mûrir leurs choix d'orientation et évitent ainsi nombre de redoublements et d'abandons, notamment dans les filières professionnelles. Ils combinent des matières d'ouverture (souvent avec un apprentissage en situation) et un retour sur les compétences mal maîtrisées de la scolarité obligatoire.

8. Enfin, en Corée et au Japon, les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique, suivent tous des **cours privés après l'école** (en dehors de leur établissement) qui contribuent à combler leur retard et à développer leurs compétences.

Des programmes adaptés : groupes de niveau, classes de niveau, cursus modulaires

9. Une autre manière d'adapter le rythme d'apprentissage au niveau des élèves consiste à moduler les programmes et les ressources pédagogiques. Ce faisant, on peut éviter que les difficultés scolaires ne s'aggravent et que les élèves se retrouvent en échec ; utilisées seules, ces pratiques ne permettent toutefois pas de remédier aux difficultés, ni de les prévenir, ce qui reste l'approche la plus efficace pour lutter contre les difficultés. Particulièrement pendant la scolarité obligatoire, il est important que tous les acteurs du système éducatif gardent des attentes de réussite élevées pour l'ensemble des élèves, afin de prévenir une démotivation et un désinvestissement précoce.

10. En Nouvelle-Zélande, les **groupes de niveau** se pratiquent au sein d'une même classe. Les enseignants divisent les classes en groupes qui travaillent chacun à un niveau du programme. Les activités ont toutes trait au même thème général, mais les ressources pédagogiques et les tâches assignées sont différenciées par niveau (les programmes scolaires officiels, qui couvrent 12 ou 13 années de scolarité, ne sont pas articulés par année, mais distinguent jusqu'à 8 niveaux par matière). Il est entendu que tout le monde passe dans la classe supérieure d'une année sur l'autre, mais les élèves peuvent être – selon les matières – à des niveaux différents du programme.

11. Dans de nombreux pays, il existe aussi des **classes de niveau** (au sein d'un même établissement). Lorsque ces dispositifs restent transitoires et se limitent à certaines matières (par exemple, là où il existe une progression claire dans les programmes), ils peuvent aider à lutter efficacement contre l'échec, tout en évitant les effets de démotivation chez les élèves. Au Canada et aux États-Unis, où cette pratique est courante, les élèves peuvent redoubler certaines matières, sans pour autant redoubler l'année scolaire dans son ensemble. De manière similaire, en Finlande, dans le secondaire, les élèves sont inscrits dans des modules, plutôt que dans des classes ; ils peuvent ainsi « redoubler » les modules qu'ils n'ont pas réussis, sans que cela entraîne le redoublement d'une année complète.

12. D'autres pays – notamment l'Allemagne (avec des différences entre *Länder*) et l'Autriche – pratiquent une séparation précoce en filières d'enseignement distinctes. Ces mesures présentent souvent (pour un coût moindre) les mêmes inconvénients que le redoublement. De fait, la Pologne – où la réforme éducative de 1999 a, à l'inverse, retardé l'âge auquel les élèves sont séparés en filières distinctes – a connu une forte réduction du nombre de ses élèves en grande difficulté.

Des pratiques pédagogiques différenciées

13. Certaines pratiques pédagogiques ont fait la preuve de leur efficacité pour prévenir les difficultés scolaires et y remédier. La fondation anglaise Education Endowment Foundation propose une boîte à outils (toolkit) très détaillée à l'intention des enseignants², qui se fonde principalement sur les résultats d'études menées aux États-Unis et au Royaume-Uni. Parmi les pratiques pédagogiques les plus efficaces figurent notamment les **approches métacognitives** et d'**autorégulation** ; l'**apprentissage coopératif** et le **tutorat par les pairs** ; l'enseignement explicite de **stratégies de compréhension de l'écrit** ; et l'**apprentissage social et affectif**, c'est-à-dire les pratiques qui visent à accroître les compétences sociales et émotionnelles des élèves.

14. En Finlande, tout au long de la scolarité obligatoire, l'enseignement est hautement personnalisé et les enseignants sont préparés pour répondre aux besoins individuels d'apprentissage dans des classes hétérogènes. Cette conception ne repose pas sur des « dispositifs » institutionnalisés, mais sur la préparation des enseignants à ce type de situation, la disponibilité de supports pédagogiques adaptés et des conditions de travail favorisant l'échange, et donc l'accès de tout enseignant à l'expertise de ses collègues.

15. Dans tous les pays, les enseignants ont en général la possibilité de mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées et de proposer aux élèves en difficulté des activités adaptées à leurs besoins. Cela permet souvent d'éliminer la cause des difficultés scolaires. Toutefois, les enseignants ne sont tous aussi bien préparés pour le faire ; les **politiques du personnel** qui allouent les enseignants les plus motivés et expérimentés aux classes et aux écoles qui concentrent les plus grands défis font donc partie des dispositifs les plus efficaces pour lutter contre les difficultés. La dernière étude PISA montre ainsi qu'une plus grande équité dans l'allocation des ressources est associée à un niveau moyen de réussite des élèves plus élevé.

16. De la même manière, les dispositifs qui multiplient pour les enseignants les possibilités informelles d'apprentissage professionnel, d'échange et de retour d'information, dans un but d'amélioration tant individuelle que collective de la pratique, peuvent aussi aider à lutter efficacement contre l'échec scolaire. L'étude collective d'une leçon au Japon, les conditions collégiales de travail des enseignants en Finlande, ou encore les académies pour enseignants à Singapour, contribuent à expliquer le succès de ces pays dans la lutte contre la grande difficulté scolaire.

17. Une troisième condition favorable à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées est l'**identification précoce des difficultés scolaires**. Elle doit reposer sur des outils d'évaluation diagnostique fiables. Elle permet alors souvent de remédier aux difficultés avant qu'elles ne s'aggravent.

¹ Les élèves en grande difficulté scolaire – « en dessous du niveau 2 de compétence » – sont définis comme tels à partir d'un seuil commun à tous les pays, que l'on peut interpréter comme le niveau de base nécessaire au plein exercice de la citoyenneté et à tout apprentissage ultérieur.

² <http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/> (décembre 2014).