



## Les Documents de Travail de l'IREDU

Working Papers

---

**Institut de Recherche sur l'Éducation**

*Sociologie et Économie de l'Éducation*

Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

**Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?**

Claire Bonnard, Jean-François Giret et Céline Sauvageot

Février 2017

DT 2017/1



Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex

Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79

[iredu@u-bourgogne.fr](mailto:iredu@u-bourgogne.fr) - <http://iredu.u-bourgogne.fr>

*Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques. Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques.*

*Working Papers do not reflect the position of IREDU but only their author's views.*

## **Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?**

Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot  
IREDU, Université de Bourgogne-Franche-Comté

**Cette étude a fait l'objet d'une communication au 29ème colloque international de l'ADMEE - Europe : l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation, 25-26-27 Janvier 2017, Dijon, France.**

## Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?

Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot

IREDU, Université de Bourgogne-Franche-Comté

*Résumé* : Depuis leur création en 1990, les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en difficulté (Rased) ont fait l'objet de très peu d'études alors que leur efficacité a souvent été questionnée dans le débat public. Dans ce travail, nous proposons d'évaluer l'impact du passage en Rased en CP sur la réussite scolaire des élèves. Les données utilisées sont issues du Panel primaire 1997, réalisé par la DEPP, interrogeant une cohorte de 10 000 élèves rentrés en CP en septembre 1997. Nous soulignons, tout d'abord, un certain flou dans les critères d'orientation au sein des Rased : ce ne sont pas toujours les élèves en plus grande difficulté scolaire et comportementale qui bénéficient de ce dispositif. Par ailleurs, utilisant une méthode d'appariement, nos résultats révèlent un effet négatif du passage en Rased sur la réussite scolaire des élèves. À caractéristiques comparables, les élèves ayant bénéficié du Rased en CP ont une probabilité plus forte de redoubler leur CP et obtiennent des résultats significativement plus faibles aux évaluations de CE2 par rapport aux élèves non passés par ce dispositif, surtout en mathématiques. Nous montrons également que l'impact du Rased est particulièrement négatif pour les élèves qui présentaient à l'entrée en CP des difficultés scolaires et comportementales moindres. Notre étude souligne l'intérêt de l'évaluation de ces dispositifs d'aides spécialisées dans le cadre des politiques éducatives de lutte contre l'échec scolaire.

*Mots clés* : Rased, Réussite scolaire, méthode d'appariement

### Introduction

Depuis leur création en 1990, les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en difficulté (Rased) visent à apporter des aides spécifiques et différenciées aux élèves signalés en difficulté des écoles maternelles et primaires, qui doivent être complémentaires et ne pas se substituer à l'action de l'enseignant dans sa classe<sup>1</sup>. Des professeurs des écoles spécialisés (maîtres E et G)<sup>2</sup> et des psychologues renforcent les équipes pédagogiques, en dehors ou au sein de la classe, dans la prise en charge des difficultés d'apprentissage et de comportement de ces élèves. En 2007, ce dispositif a été menacé de disparition par une annonce du cabinet du ministre de l'Education Nationale qui laissait même penser à leur suppression, du fait de la réaffectation de certains postes d'enseignants spécialisés. Suite à une forte mobilisation, ce dispositif a été maintenu mais son statut reste fragile (Barrault-Stella et al., 2016). A ce jour, les évaluations de son efficacité demeurent relativement peu nombreuses. Cependant, l'analyse proposée par Mingat en 1991 portant sur les GAPP<sup>3</sup>, dispositif ayant précédé les Rased, a souligné une forte hétérogénéité dans leur fonctionnement ainsi que des effets

---

<sup>1</sup> Ainsi, la circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, concernant la mise en place et l'organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté précise : « Il faut rappeler que la première aide à apporter aux élèves relève de leurs propres maîtres, dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Ceux-ci savent, en effet, avec le concours éventuel des psychologues scolaires, repérer, observer, comprendre les difficultés de leurs élèves, ajuster leurs conduites pédagogiques et évaluer leurs résultats. L'aide spécialisée n'est requise que lorsqu'une réponse pédagogique suffisamment efficace n'a pu être apportée ou que le recours à l'aide spécialisée s'impose, d'emblée, comme une évidence ».

<sup>2</sup> Maître E : aide spécialisée à dominante pédagogique. Maître G : aide spécialisée à dominante rééducative

<sup>3</sup> GAPP : Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique

négatifs en termes de progression scolaire des élèves. L'auteur proposait deux pistes d'explication à ce résultat. D'une part, on retire à ces élèves du temps de présence en classe et donc d'apprentissage. D'autre part, ils peuvent subir un effet d' « étiquetage » dans la mesure où le passage dans le dispositif les identifie comme « élèves en difficulté ». En 1997, une enquête de l'Inspection Générale de l'Education Nationale souligne également certains dysfonctionnements de ce dispositif notamment liés aux difficultés d'orientation des élèves au sein du Rased (Rapport Gossot, 1997).

Dans cet article, nous proposons d'essayer d'évaluer l'effet du passage en Rased sur la réussite scolaire. Plus précisément, nous nous focaliserons sur l'effet d'un passage en Rased au CP sur le redoublement et la réussite aux évaluations nationales en CE2. Pour cela, nous utilisons le Panel Primaire 1997, réalisé par la Direction d'Évaluation de la Prévision et de la Performance (DEPP). Ce panel suit une cohorte d'élèves entrés en CP en 1997 jusqu'en cinquième. Un échantillon représentatif de 10 000 élèves répartis dans 1 570 écoles publiques ou privées a été interrogé. Cette enquête nous permet d'avoir des informations sur les caractéristiques socio-démographiques, le parcours scolaire des élèves mais également sur les compétences et attitudes à leur entrée au CP.

Après avoir rappelé, dans une première partie, la difficulté à identifier un effet positif des travaux, nous avons essayé de déterminer dans une deuxième partie, quel type d'élèves a été sélectionné pour bénéficier de ce dispositif. Reprenant la méthodologie utilisée par Mingat (1991) pour les GAPP, nous avons identifié plusieurs groupes d'élèves selon leur réussite aux évaluations nationales de début de CP, leur niveau de langage, leurs compétences sociales et leur comportement en classe. Enfin, dans une troisième partie, nous avons cherché à déterminer l'impact du passage en Rased sur la réussite scolaire, en analysant le redoublement du CP puis les résultats aux évaluations nationales de CE2.

## **1. Des dispositifs aux effets rarement positifs**

Différents dispositifs d'aide se sont développés dans les années 90, notamment suite à la loi d'orientation de 1989. Ils ont cependant fait l'objet de peu d'évaluations en France. La première étude est celle réalisée par Mingat en 1991 portant sur les GAPP, dispositif ayant précédé les Rased. Cette étude montre, tout d'abord, une certaine incohérence et une hétérogénéité de l'offre de ce dispositif. Ce ne sont pas forcément les élèves les plus en difficulté qui profitent de ce dispositif. Par ailleurs, il apparaît qu'à caractéristiques comparables, les élèves ayant bénéficié du dispositif GAPP au CP ont des résultats significativement plus faibles en termes de progression et de réussite scolaire par rapport aux autres élèves. L'auteur explique ces résultats principalement par deux effets. Premièrement, ce type de dispositif a de fortes chances d'entraîner des effets d'étiquetage. Par définition, les enfants sélectionnés en GAPP sont explicitement identifiés par les enseignants comme porteurs de difficultés. Les enseignants peuvent donc diminuer leurs exigences face à ces élèves qui deviennent de leur côté moins motivés à apprendre et à s'investir dans le travail. Rosenthal et Jacobson ont popularisé cet effet sous le terme d' « effet Pygmalion ». Ces effets d'étiquetage ont également expliqué les résultats négatifs obtenus dans le cadre de l'évaluation du redoublement ou encore des établissements relevant de l'Education Prioritaire. La seconde explication relève de ce que l'on peut nommer un effet de substitution. Les élèves, lors de l'aide en GAPP, ne bénéficient pas des enseignements dispensés en classe. Leur temps d'apprentissage se voit donc diminué dans certaines matières. Or, ce sont les élèves présentant le plus de difficultés qui ont besoin d'un temps d'apprentissage plus élevé.

Des études plus récentes sur différents dispositifs d'aide trouvent également des résultats peu significatifs. Piquée et Suchaut (2004) ont réalisé une étude sur le dispositif « un maître supplémentaire dans la classe » expérimenté dans le département de Haute-Marne. Ce dispositif consistait à mettre un enseignant supplémentaire dans les classes de cycle 3 des écoles relevant de l'Education prioritaire, permettant ainsi des dédoublements de classe pour les élèves les plus en difficulté. Ils montrent un impact peu significatif de ce dispositif sur la progression des élèves en mathématiques et français en cycle III. L'effet serait même négatif pour les élèves initialement les moins faibles scolairement. L'étude de Goux, Gurgand et Maurin (2013) porte sur le dispositif « Coup de Pouce Clé » au sein des académies de Lille, Créteil et Versailles. Dans le cadre de ce dispositif, il était proposé à cinq élèves de classe de CP une activité d'une heure et demie visant l'apprentissage de la lecture, tous les soirs de la semaine durant l'année scolaire. Les auteurs trouvent que les élèves ayant bénéficié de ce dispositif ne présentent pas des compétences en lecture supérieures aux autres élèves, à caractéristiques comparables. Ce dispositif semble néanmoins avoir accentué le goût pour la lecture et les matières scolaires en général pour ces élèves.

Des résultats relativement similaires ont été trouvés concernant l'aide individualisée pour d'autres niveaux d'étude. En effet, Danner et al. (2001) ont évalué l'aide individualisée en seconde qui avait été mise en place dans le cadre de la réforme du lycée en 1999. Leur étude, portant sur des lycées de l'académie de Versailles et Dijon, révèle que cette aide n'a pas seulement ciblé les élèves les plus en difficulté et sa fréquence est généralement relativement ponctuelle. Les auteurs trouvent également un impact non significatif de l'aide individualisée sur la progression des élèves en mathématiques et français. Au sein de l'enseignement supérieur, Michaut (2003) conclut également à des effets non significatifs de dispositifs d'aides sur la réussite des étudiants comme le tutorat. De manière générale, Duru-Bellat (2002) souligne deux difficultés inhérentes à ces dispositifs. Ceux-ci sont, d'une part, mis en place en fonction des ressources locales, ce qui génère « une source d'incohérence », des élèves qui se ressemblent peuvent selon le contexte en bénéficier ou pas. Ils ont d'autre part des effets très faibles, nuls ou parfois négatifs sur les apprentissages. Cette absence d'effet correspondrait à un solde neutre où se compenseraient des effets pédagogiques positifs, des effets « d'étiquetage » négatifs et « un rendement décroissant du temps alloué aux études au-delà du temps habituel » (Duru-Bellat, 2002, p.129).

L'objectif de la suite de ce travail sera de tester l'efficacité d'un passage en Rased en questionnant l'effet sur le redoublement des élèves mais également sur les acquisitions de ces derniers en mathématiques et en français.

En premier lieu, il s'agit de tester l'effet étiquetage : le passage en Rased stigmatiserait-il les jeunes passés par ce dispositif ? Est-ce plus pénalisant pour des jeunes qui auraient un niveau scolaire plus proche de la moyenne et moins de raison *a priori* d'être sélectionnés en Rased ? Deux éléments nous laissent penser que cet effet étiquetage est plus visible sur le redoublement en CP que sur les résultats aux évaluations de mathématiques et de français de CE2. D'une part, certains élèves très en difficulté ne passent pas les évaluations en CE2. D'autre part, la décision de redoublement est plus dépendante du jugement des enseignants et des raisons qui ont conduit à orienter leurs élèves en Rased.

En second lieu, l'objectif est d'essayer de tester la pertinence d'un effet substitution entre les mathématiques et le français. Nous pouvons supposer qu'en CP, les demandes faites au Rased par les enseignants sont plus centrées sur l'apprentissage de la lecture et donc du français que sur celui des mathématiques. Cela peut conduire à une réduction du temps apprentissages des élèves dans cette matière. En effet, les élèves, sortis de la classe pour bénéficier du Rased,

risquent d'être dispensés, pendant ce temps, des enseignements du reste de la classe pouvant être en mathématiques (et français). Cela sera d'autant plus le cas si l'évaluation en mathématiques est plus discriminante.

## 2. Une sélection en Rased relativement large

Dans notre échantillon (cf. Encadré 1), environ 8,4% des élèves ont bénéficié du Rased en classe de CP. Le tableau 1 montre que les élèves sélectionnés en Rased présentent des caractéristiques socio-démographiques particulières par rapport aux autres élèves. En effet, alors que 5,8% des élèves en Rased ont leur chef de famille cadre, cette part est de 17,1% pour les élèves non en Rased. Une part plus importante d'entre eux sont de nationalité étrangère et sont scolarisés dans des écoles relevant de l'Education Prioritaire<sup>4</sup>.

### Encadré 1. Les données

Les données sont issues du Panel Primaire 1997 réalisé par la Direction d'Évaluation de la Prévision et de la Performance (DEPP). Ce panel suit une cohorte d'élèves entrés en CP en 1997 jusqu'en cinquième. Un échantillon représentatif de 10 000 élèves répartis dans 1 570 écoles publiques ou privées a été interrogé. Dans cette enquête, nous pouvons connaître le parcours scolaire de l'élève ainsi que ses résultats aux évaluations nationales de français et mathématique à l'entrée en CP et en CE2. Les enseignants devaient également juger du niveau de langage ainsi que de douze compétences sociales et de comportement de leurs élèves tels que l'autonomie, la capacité à travailler en groupe ou encore leur intégration dans la classe. Pour chaque année de scolarisation, il est demandé à l'élève s'il a bénéficié ou non d'une aide spécialisée. Nous ne pouvons distinguer les différents types d'aide qu'offre ce dispositif (pédagogique, rééducatif ou psychologique). Nous sommes conscients que cela représente une limite de notre étude. A l'entrée de CP, environ 9 500 élèves ont répondu à l'enquête, ils sont environ 7 700 en CE2, soit un taux d'attrition de 20%.

Tableau 1: Caractéristiques socio-démographiques des élèves bénéficiant ou non du Rased

	Élèves bénéficiant du Rased	Élèves non bénéficiant du Rased	Ensemble des élèves (N=8869)
% Nationalité étrangère	14,2%	4,4%	5,2%
% CSP chef de famille Cadre	5,8%	17,1%	16,1%
% CSP chef de famille sans emploi	7,6%	2%	2,4%
% scolarisés dans une école relevant de l'Education Prioritaire	27,8%	10,6%	12,1%

Afin de mieux identifier quel type d'élèves est sélectionné en Rased, nous avons cherché à construire des « groupes de niveaux » d'élèves. S'inspirant de la méthodologie utilisée par Mingat (1991), il s'agit d'identifier l'existence de difficultés scolaires et/ou de comportement de l'élève. Pour la construction de ces groupes ont été pris en compte :

- l'appréciation du comportement et des compétences sociales de l'élève de la part de son enseignant. Plus précisément, les enseignants devaient juger de : la confiance de l'élève lors

<sup>4</sup> Dans les années 80, le renforcement des apprentissages est passé par la création des GAPP puis des Rased au sein des Zones d'Education Prioritaire (Isambert-Jamati, 1990).

des activités scolaires, la capacité de l'élève à une attention régulière, la participation active de l'élève lors d'un travail en groupe, la rapidité de l'élève dans l'exécution d'une tâche, l'efficacité de l'élève dans l'exécution d'une tâche, l'autonomie de l'élève, l'aisance dans les activités mettant en jeu la maîtrise des gestes, la fatigue de l'élève pendant les activités scolaires, la participation active de l'élève à la conversation scolaire, l'intervention à bon escient de l'élève dans la conversation scolaire et l'anticipation et l'organisation de l'élève dans l'exécution d'une tâche.

Pour chaque item, l'enseignant avait quatre possibilités de réponse : comportement jamais remarqué, parfois remarqué, souvent remarqué et habituellement remarqué. A partir de ces différents items, un score comportement a été calculé par une Analyse en Composante Principale. Le premier axe a été retenu, celui-ci expliquant 58% de la variance. Nous avons supposé que l'élève présentait des problèmes de comportement lorsqu'il a obtenu un score inférieur à la moyenne moins l'écart-type de l'ensemble des élèves de l'échantillon.

- les scores aux épreuves d'évaluation des compétences à l'entrée de CP. Nous pouvons supposer que ces scores nous permettent d'appréhender le niveau scolaire de l'élève. Comme précédemment, nous avons considéré que l'élève est en difficulté scolaire s'il a obtenu un score inférieur à la moyenne moins l'écart-type de l'ensemble des élèves de l'échantillon.

- Le niveau de l'élève, du point de vue du langage, par rapport au niveau moyen de la classe. Lorsque l'enseignant a jugé le niveau de langage de l'élève insuffisant, il est considéré comme en difficulté.

Ensuite, quatre groupes ont pu être constitués : un groupe « en grande difficulté » comprenant les élèves jugés en difficulté dans l'ensemble de ces trois critères, un groupe « en difficulté » dans au moins deux des trois critères, un groupe « peu de difficultés » dans un des trois critères et enfin un groupe « sans difficulté » dans aucun des trois critères.

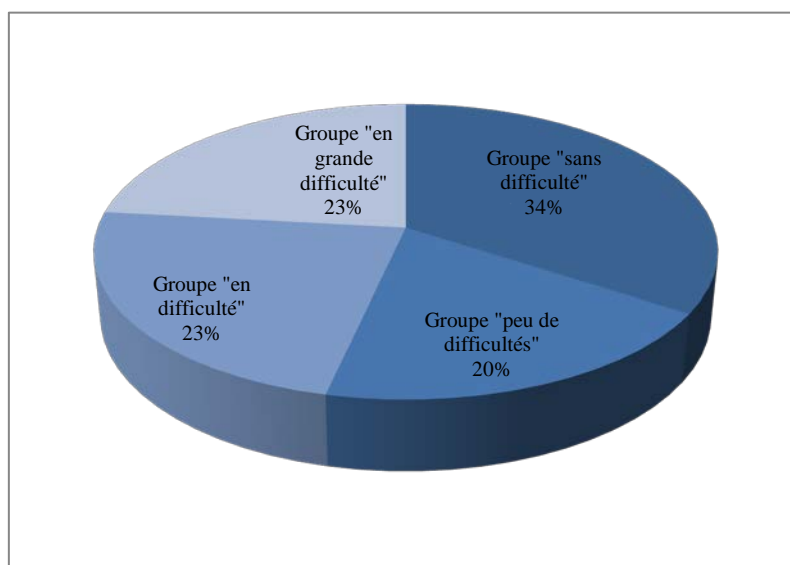
Tableau 2 : Sélection des élèves en Rased en fonction du « groupe de niveau »

	Groupe « sans difficulté »	Groupe « peu de difficultés »	Groupe « en difficulté »	Groupe « en grande difficulté »	Total
Ensembles des élèves dans l'échantillon (n)	6505	1258	675	431	8869
% d'élèves bénéficiant du Rased	3,9%	11,4%	25,5%	39,9%	8,5%

Le tableau 2 semble indiquer une certaine incohérence concernant la sélection des élèves en Rased en fonction des différents critères pris en compte. En effet, seulement 40% des élèves présentant de grandes difficultés scolaires et comportementales bénéficient du Rased alors que respectivement 11,4% et 3,9% des élèves présentant peu et aucune difficulté particulière en bénéficient.



Graphique 1 : Part des différents groupes parmi les élèves bénéficiant du Rased



Cependant, en termes d'effectifs, les 3,9% d'élèves sans difficulté représentent 34% des élèves sélectionnés au Rased. Ceci représente un effectif important qui exclu du dispositif autant d'élèves qui en auraient réellement besoin (cf. Graphique 1). Nous pouvons souligner que Mingat (1991) trouvait déjà des résultats relativement similaires dans les années 90. Ces résultats interrogent sur le mode de sélection des élèves en Rased au sein des classes et des écoles.

Afin de déterminer toutes choses égales par ailleurs, quelles sont les caractéristiques de sélection des élèves au sein du Rased, nous avons ensuite estimé un modèle probit. Au sein de ce modèle, nous cherchons à expliquer le fait d'avoir bénéficié du Rased ou non l'année de CP. L'ensemble des résultats sont présentés dans le tableau n°1 en annexe n°1.

Tout d'abord, les caractéristiques socio-démographiques des élèves semblent bien jouer significativement sur la sélection en Rased. Toutes choses égales par ailleurs, une fille aura moins de chances de bénéficier de l'aide du Rased qu'un garçon. De même, la PCS du chef de famille structure largement l'accès au Rased au bénéfice des enfants issus des milieux les moins favorisés. Le mois de naissance de l'élève est également significatif en faveur des élèves les plus jeunes.

Par ailleurs, la scolarité de l'élève est déterminante pour accéder au Rased. Le fait d'avoir redoublé en maternelle accroît la probabilité d'intégrer le Rased. Les enseignants semblent également s'appuyer sur le niveau scolaire et le comportement de leurs élèves puisqu'ils ont une probabilité plus importante de sélectionner ceux qui appartiennent aux groupes les plus en difficulté.

On observe également un effet significatif des caractéristiques de la classe sur la sélection en Rased. Il apparaît que les élèves ont des chances plus faibles d'accéder en Rased lorsque la classe comporte beaucoup d'élèves. Il semble donc exister un nombre d'élèves fixe par classe pouvant bénéficier de ce dispositif<sup>5</sup>. Par ailleurs, si l'élève se trouve dans une classe

<sup>5</sup> Nous pouvons rapprocher ce résultat à l'effet « posthumus » développé par Crahay (1996) montrant que les enseignants ont tendance à ajuster leur évaluation de la performance des élèves en fonction du niveau moyen de

« défavorisée » (beaucoup de redoublants ou beaucoup d'élèves de nationalité étrangère), la probabilité d'aller en Rased est plus élevée. Les élèves se trouvant dans les classes d'application ont également plus de chances d'aller en Rased, ce qui est également le cas lorsque l'école relève de l'Education Prioritaire

Enfin, la localisation de l'école semble déterminante. Les élèves se situant dans des écoles en zone rurale ont significativement moins de chances d'aller en Rased. D'une manière générale, ces résultats interrogent sur un effet d'offre, d'autant qu'il apparaît que les académies ne semblent pas dotées de la même manière.

### **3. Des effets en général négatifs sur le parcours et la réussite scolaire de l'élève**

Après avoir analysé les facteurs de sélection en Rased, il est important de déterminer son efficacité sur le parcours et la réussite scolaire de l'élève. Tout d'abord, nous nous intéressons à l'effet du passage en Rased sur le parcours de l'élève l'année suivante : redoublement/classe spécialisée ou passage en CE1. Puis, nous nous focalisons sur la réussite scolaire des élèves en mobilisant les résultats aux évaluations nationales de français et mathématiques en CE2.

Lors de l'évaluation de ce dispositif, il est important de tenir compte du fait que les élèves bénéficiant ou non du Rased ont de fortes chances de présenter des caractéristiques scolaires et socio-démographiques très différentes. Afin de contrôler ces différents biais, nous avons choisi d'utiliser les méthodes du score de propension. Cette méthode consiste, dans un premier temps, à construire un score correspondant à la probabilité pour les élèves de bénéficier ou non du dispositif selon leurs différentes caractéristiques<sup>6</sup>. Dans un second temps, selon ce score, les élèves ayant ou non bénéficié du Rased sont appariés entre eux, ce qui nous permet d'avoir des groupes relativement semblables. Différentes méthodes peuvent être utilisées afin de constituer ces groupes : la méthode par appariement ou par pondération.

Dans le cadre du parcours de l'élève après le CP (redoublement/spécialisé ou passage en CE1), puisque la variable d'intérêt est binaire, nous utilisons la méthode de pondération par l'inverse du score de propension (ipw). Pour les résultats aux évaluations nationales en français et mathématiques en CE2, différentes méthodes sont utilisées : l'appariement par le plus proche voisin, par les 5 plus proches voisins et la pondération par l'inverse du score de propension<sup>7</sup>.

Nous avons supposé que l'effet du Rased pouvait différer selon le niveau initial de l'élève. Afin de tester cette hypothèse, nous effectuons les mêmes estimations en distinguant, d'une part, les élèves appartenant au groupe « sans difficulté » et « peu de difficultés » et, d'autre part, ceux appartenant au groupe « en difficulté » et « grande difficulté ».

#### **- Effet à court terme : Redoublement de la classe de CP**

Tout d'abord, nous nous sommes donc intéressés à l'effet du passage en Rased sur le devenir de l'élève l'année suivante. Après son année de CP, l'élève peut soit redoubler, aller dans une

---

leur classe. Ce constat semble également s'observer lors du repérage des difficultés de leurs élèves pouvant bénéficier du Rased (Brisset et al., 2009).

<sup>6</sup> Pour cela, le probit présenté dans la partie précédente a été utilisé. Le test d'égalité des moyennes est non significatif pour chaque caractéristique utilisée dans le probit. La qualité du score de propension peut être considérée comme correcte.

<sup>7</sup> Chacune de ces méthodes présentent des avantages et inconvénients. Pour plus de détails sur l'application de ces méthodes dans le domaine de l'éducation, se référer à l'article de Lecocq, Ammi, Bellarbre (2014).

classe spécialisée ou passer en classe de CE1. Le tableau suivant présente les résultats des différentes estimations selon la méthode utilisée et les différents groupes d'élèves.

Tableau 3: Résultat variable d'intérêt Redoublement/Classe spécialisée vs. Passage en CE1

	Modèle Probit	Modèle par score de propension ipw
Ensemble	0,301***	0,068***
Élèves avec aucune ou peu de difficulté	0,525***	0,057***
Élèves en difficulté et en grande difficulté	0,163*	0,05

\*\*\*, \*\*, \* respectivement significatif à 1,5 et 10%

(Notes : les coefficients du probit et du score de propension ne sont pas comparables, on peut juger seulement de la significativité du coefficient.)

Les résultats pour l'ensemble des élèves indiquent clairement que le fait d'avoir bénéficié du Rased en CP accroît significativement la probabilité de redoubler l'année de CP ou de partir en classe spécialisée en CE1. L'effet pour les élèves en difficulté ou en grande difficulté n'est cependant pas significatif si l'on utilise la méthode du score de propension. Autrement dit, seuls les élèves avec aucune ou peu de difficultés pâtissent d'un passage en Rased, ce qui peut suggérer pour ces élèves, plus proches du niveau moyen de la classe, un effet d'étiquetage.

#### - Effet à moyen terme : Résultats aux évaluations nationales en CE2

Nous avons ensuite cherché à déterminer l'impact d'un passage un Rased sur la réussite scolaire de l'élève. Les résultats des modèles sur la réussite aux évaluations en français puis en mathématiques sont présentés respectivement dans les tableaux 4 et 5.

On constate globalement un effet négatif du Rased sur les résultats aux évaluations de début de CE2. Cet impact est plus marqué et surtout très significatif, en mathématiques. En effet, les élèves ayant bénéficié du Rased en CP obtiennent en moyenne des scores en mathématiques inférieurs de 2 à 4 points par rapport aux autres élèves, à caractéristiques comparables. Cette différence, est nettement moins importante en français et apparaît même non significative dans deux des estimations par la méthode des plus proches voisins. Autrement dit, lorsque l'on compare des élèves assez proches en termes de caractéristiques individuelles, l'effet négatif en français disparaît.

Comme précédemment, l'effet du passage en Rased diffère également selon le niveau initial de l'élève. Le fait d'avoir été en Rased a un impact d'autant plus négatif si l'élève présente initialement moins de difficultés scolaires et comportementales. En revanche, l'effet apparaît neutre pour les élèves jugés les plus en difficulté.

Tableau 4 : Résultats aux évaluations nationales en français

	MCO	Score de propension ipw	Score de propension Plus proche voisin	Score de propension 5 plus proches voisins
Ensemble	-1,1*	-1,4*	-0,11	-0,74
Élèves avec aucune ou peu de difficulté	-1,8***	-1,4*	-1,1	-1,4*
Élèves en difficulté	-1,6	-1,9	1,5	-2,3

\*\*\*, \*\*, \* respectivement significatif à 1, 5,10%

Tableau 5 : Résultats aux évaluations nationales en mathématiques

	MCO	Score de propension ipw	Score de propension Plus proche voisin	5 plus proches voisins
Ensemble	-2,4***	-2,7***	-3,3***	-2,2**
Élèves avec aucune ou peu de difficulté	-3,1***	-2,7***	-3,8***	-3,0***
Élèves en difficulté	-3,1**	-2,5	-3,1*	-3,8**

\*\*\*, \*\*, \* respectivement significatif à 1, 5, 10%

Ces résultats, qui demandent à être consolidés, semblent d'une part, cohérents avec les travaux de Mingat sur l'effet d'étiquetage. L'effet du Rased est plutôt neutre pour les élèves en difficulté, mais les élèves qui ont moins de difficulté réussissent beaucoup moins bien s'ils passent en Rased. On peut d'autre part, penser qu'il existe un effet substitution qui fait que l'absence dans les cours, renforce les difficultés en mathématiques alors que l'effet est plutôt neutre pour le français.

### Conclusion

Nos résultats plaident dans l'ensemble pour un effet négatif du Rased sur le redoublement et sur les résultats aux évaluations de CE2. En effet, à caractéristiques comparables, les élèves ayant bénéficié du Rased en CP ont une probabilité plus importante de redoubler leur CP et obtiennent des résultats aux évaluations de CE2 significativement plus faibles que les élèves n'ayant pas bénéficié de ce dispositif. Nos analyses révèlent également que cet impact est d'autant plus négatif pour les élèves présentant, au départ, le moins de difficultés scolaires et comportementales. Ce résultat va dans le sens de l'« effet d'étiquetage » déjà observé par Mingat (1991). Enfin, les difficultés après le passage en Rased portent plutôt sur les mathématiques, ce qui suggère un effet de substitution du programme.

Ce travail présente néanmoins plusieurs limites. D'abord, il ne permet pas d'identifier les différents types de Rased et leurs effets respectifs sur les parcours. Il met juste en avant un effet moyen du dispositif. Des effets différenciés dus à la diversité de leurs modes de fonctionnement et d'organisation ne peuvent être appréhendés ici. Par ailleurs, les données utilisées ne permettent pas de prendre en compte les évolutions du Rased de ces dernières années. Il serait également intéressant de ne pas se centrer uniquement sur la réussite scolaire mais également sur le changement de comportement et de savoir-être de l'élève, qui reste également un objectif du dispositif. Enfin, on peut s'interroger sur l'effet du Rased sur la progression des autres élèves de la classe. Le fait de retirer des élèves puis de les réintégrer peut-il conduire l'enseignant à modifier le rythme d'apprentissage de l'ensemble de la classe ? Malheureusement, les données dont nous disposons, ne permettent pas d'aller plus loin sur ces différents points.

Ces résultats présentent néanmoins l'intérêt de questionner d'une part, l'efficacité globale du dispositif et d'autre part, sa difficulté à cibler les élèves les plus faibles. Nous pouvons penser qu'un recentrage des moyens de ce dispositif sur ces derniers pourrait apparaître plus pertinent, même si évidemment, cela pose des problèmes de répartition territoriale des Rased. Dans la conclusion de leur étude sur le dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Élèves), Piquée et Suchaut (2004) souligne que seul un dispositif d'aide suffisamment intensif peut se révéler efficace. Cela renvoie à d'autres constats sur l'insuffisance de moyens et de

ciblage de programmes d'aide à la réussite (Bressoux et al., 2016). De manière plus générale, les éléments de notre revue de la littérature ainsi que nos résultats montrent que les programmes d'aide visant à extraire ou cibler de manière spécifique, des jeunes en difficulté ne semblent pas être efficaces. D'autres programmes permettant un travail avec l'ensemble de la classe, mais adapté aux difficultés des élèves semblent à privilégier<sup>8</sup>.

## Références

- Barrault-Stella, L., Garcia, S., Vélu, A. É. (2016), « Faire preuve de sa spécificité pour se maintenir. Le travail d'entretien du territoire professionnel des rééducateurs de l'Éducation nationale (2007-2015) », *Sociologie du Travail*, vol. 58, n°3, pp.296-317.
- Bressoux, P., Gurgand, M., Guyon, N., Monnet, M., Pernaudet, J. (2016), *Évaluation des Programmes de Réussite Éducative*, Institut des Politiques Publiques.
- Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., Volck, A. (2009), « Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées », *Revue française de pédagogie*, pp. 73-83.
- Crahay M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement.
- Danner, M., Duru-Bellat, M., Le Bastard, S., Suchaut, B. (2001), Évaluation d'une innovation pédagogique au lycée: l'aide individualisée en seconde, *Les Notes de l'Irédu*, n°1, vol.4.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 256 p.
- Goux, D., Gurgand, M., Maurin, E., Bouguen, A. (2013), *Évaluation d'impact du dispositif Coup de pouce clé*, Rapport au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.
- Gossot, B. (1997), *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, Rapport de l'IGEN CNDP.
- Isambert-Jamati, V. (1990), « Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », *Revue française de sociologie*, n°31, vol.1, pp.75-100.
- Lecocq, A., Ammi, M., Bellarbre, É. (2014), Le score de propension: un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 37, n°2, p. 69-100.
- Machin, S., McNally, S. (2008), « The literacy hour », *Journal of Public Economics*, vol. 92, n°5, pp. 1441-1462.
- Michaut, C. (2003), « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & Formation*, vol. 43, n°1, pp. 101-113.
- Mingat, A. (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire: analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, pp. 515-549.
- Piquée, C., Suchaut, B. (2004), « Un maître supplémentaire dans la classe: quels effets sur les progressions au cycle III? », *Revue française de pédagogie*, pp. 91-103.

---

<sup>8</sup> Voir par exemple le programme Literacy Hour en Grande Bretagne et son évaluation par Machin et McNally (2008).

Annexe 1

Tableau n°1 : Modèles probit : Sélectionné au Rased ou non

	Modèle n°1 avec les variables scolaires et comportementales	Modèle n°2 avec les groupes de niveaux
Constante	-0,460*	-2,465***
Femme	-0,0811*	-0,0966**
Nationalité française	-0,0799	-0,111
<i>Réf. A l'heure au premier trimestre</i>	-0,221	-0,143
En avance	-0,00193	0,0630
A l'heure au second trimestre	0,0683	0,148**
A l'heure au troisième trimestre	0,0451	0,148**
A l'heure au quatrième trimestre	0,867***	0,979***
En retard		
<i>Réf. Chef de famille cadre</i>		
Agriculteurs	0,231	0,347**
Artisans/ Chef d'entreprise	0,00986	0,134
Profession intermédiaire	0,0621	0,129
Employés	0,174*	0,318***
Ouvriers	0,195**	0,346***
Sans activités professionnelles	0,490***	0,670***
Non renseigné	-0,340	-0,136
Nombre d'élèves dans la classe		
<i>Réf. Inférieur à 22 élèves</i>		
Entre 22 et 25 élèves	0,00536	0,00914
Supérieur à 25 élèves	-0,245***	-0,245***
Nombre d'élèves de nationalité étrangère		
<i>Réf. Aucun</i>		
Entre 1 et 5	0,0248	0,0179
Supérieur à 5	0,362***	0,357***
Nombre d'élèves redoublants dans la classe		
<i>Réf. Aucun</i>		
Compris entre 1 et 3	0,126***	0,128***
Supérieur à 3	0,137	0,147
Ecole d'application	0,303**	0,287**
Ecole labélisée Education Prioritaire	0,207***	0,243***
Tranche urbaine de la commune de l'école		
<i>Réf. Commune rurale</i>		
Entre 5000 et 20000 habitants	0,232***	0,255***
Entre 20000 et 200000 habitants	0,121	0,124*
Entre 200000 et 2 millions d'habitants	0,291***	0,315***
Agglomération parisienne	0,362**	0,383**
Groupe		
<i>Réf. Sans Difficulté</i>		
Groupe 1		0,422***
Groupe 2		0,953***
Groupe 3		1,296***
Score à l'entrée en 6ème	-0,0204***	
Niveau de langage		
<i>Réf. insuffisant</i>		
Moyen	-0,330***	
bon	-0,425***	
Score de comportement	-0,196***	
Académie de l'établissement		

<i>Réf. Aix-Marseille</i>		
Amiens	0,0525	0,0447
Besançon	1,044***	0,928***
Bordeaux	0,827***	0,741***
Caen	-0,0388	-0,0733
Clermont-Ferrand	0,423**	0,390**
Dijon	0,610***	0,584***
Grenoble	0,381**	0,310**
Lille	0,0667	0,0489
Limoges	0,490*	0,493*
Lyon	-0,00321	-0,0407
Montpellier	0,0817	0,0877
Nancy-Metz	0,263*	0,213
Nantes	0,405***	0,345**
Nice	-0,0435	-0,0590
Orléans-Tours	0,565***	0,508***
Paris	0,306	0,229
Poitiers	0,496***	0,478***
Reims	0,926***	0,885***
Rennes	0,400**	0,360**
Rouen	-0,182	-0,192
Strasbourg	-0,144	-0,179
Toulouse	0,700***	0,658***
Créteil	0,324*	0,272
Versailles	0,182	0,143
Corse	-0,354	-0,389
N	8869	8869

***Retrouvez la liste des « Documents de travail de l'IREDU » publiés ces trois dernières années :***

**Documents de travail 2016 :**

DT 2016-2 : "Children Without Borders: An alternative way for thinking external assistance to education", A. Mingat, A. Gagnon, R. Mahdjoub, F. Ndem, novembre 2016

DT 2016-1 : "Does one size fit all? The impact of cognitive skills on economic growth", Nadir Altinok and Abdurrahman Aydemir, septembre 2016

**Documents de travail 2015 :**

DT 2015-1 : "Access to Higher Education: the French case", Marie Duru-Bellat, janvier 2015

DT 2015-2 : "Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?", Sophie Morlaix, janvier 2015

DT 2015-3 : "Effets du lieu de résidence en ZUS sur les parcours et le sentiment de discrimination des jeunes issus de l'immigration", Yaël Brinbaum et Christine Guégnard, mai 2015

DT 2015-4 : "Une éducation pour tous de qualité : une analyse statistique sur les pays d'Afrique subsaharienne", Nadir Altinok, juin 2015

DT 2015-5 : "The Unfolding of Gender Gap in Education", Nadir Altinok and Abdurrahman Aydemir, juin 2015

**Documents de travail 2014 :**

DT 2014-1 : "L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales", Alain Mingat et Francis Ndem, avril 2014

DT 2014-2 : "Equity: a cornerstone in designing national education policies", Alain Mingat et Francis Ndem, avril 2014

*Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques. Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques.*

*Working Papers do not reflect the position of IREDU but only their author's views.*