



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

INTERSECTORIALITE : EXPERIENCES ET PRATIQUES

Volume 2, numéro 1

2015

EXPÉRIMENTATION D'UNE RÉDUCTION DE LA TAILLE DES CLASSES AU COURS PRÉPARATOIRE (CP) EN FRANCE : EFFETS “IMMÉDIATS” ET EFFETS À LONG TERME**

LAURENT LIMA, UNIVERSITE PIERRE MENDES, FRANCE¹

PASCAL BRESSOUX, UNIVERSITE PIERRE MENDES, FRANCE

Résumé

Cet article présente un aperçu du rapport portant sur l'*Expérimentation d'une mesure de réduction de la taille des classes en France*. Une réduction de la taille des classes peut produire un effet bénéfique sur les performances scolaires des élèves, si cette réduction est importante et si elle s'applique à des classes de moins de 20 élèves. Selon le ministère de l'Éducation, l'effet de telles mesures de réduction demeure faible. Une expérimentation à grande échelle a alors été lancée pour tester l'effet d'une réduction importante de la taille des classes au niveau de Cours Préparatoire (CP)², pour les élèves défavorisés, notamment ceux évoluant en zone d'éducation prioritaire.

Mots-clés : Expérimentation, réduction des effectifs, taille des classes, effets, performances scolaires

¹Adresse de contact : laurent.lima@upmf-grenoble.fr

**Pour citer cet article

Lima, L. et Bressoux, P. (2015). Expérimentation d'une réduction de la taille des classes au CP en France : Effets “immédiats” et effets à long terme. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(1), 60-73.

² Classes de CP (grade 1)

1. INTRODUCTION

En 2002, l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE), lui-même fondé sur le rapport Meuret (2001), indiquait que pour qu'une réduction de la taille des classes ait un effet bénéfique sur les performances scolaires des élèves, il fallait que la réduction soit importante et conduite à des classes de moins de 20 élèves. De plus, l'avis stipulait qu'il ne fallait pas s'attendre à un effet important, puisqu'une réduction conséquente ne conduit qu'à un effet faible, de l'ordre de 0,2 d'écart-type. Il mentionnait néanmoins que cet effet peut être important (de l'ordre de 0,4 d'écart-type) pour les élèves défavorisés. Au vu de ces constats, le ministère de l'Éducation a décidé de mettre en œuvre une expérimentation à grande échelle pour tester l'effet d'une réduction importante de la taille des classes de Cours Préparatoire (CP - grade 1)³. Suivant les préconisations du Haut Conseil de l'Évaluation des Écoles (HCEE), il fut donc décidé de tester en zone d'éducation prioritaire (ZEP), dans 100 classes expérimentales, l'effet d'un passage à une taille de 10 élèves. Les performances en français/lecture et en mathématiques des élèves de ces classes à faibles effectifs ont été comparées avec celles des élèves appartenant à 100 classes à effectifs traditionnels classées elles aussi en ZEP. L'évaluation de cette expérimentation conduite par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), une direction du ministère de l'Éducation nationale, a donné lieu en 2005 à la publication d'une « note d'évaluation » dont la principale conclusion était que « l'ensemble de ces constats doit conduire à estimer qu'une réduction de la taille des classes des CP est, à elle seule, d'un intérêt pratiquement nul. » (MEN, 2005, p. 5).

Or, en 2010, dans une fiche ministérielle invitant les instances académiques à « optimiser les moyens humains » dans un contexte économique difficile, on pouvait lire que « l'augmentation de la taille des classes peut donc être globalement envisagée sans dégradation des résultats des élèves » (Lima et Bressoux, 2012). Bien que le lien entre l'argumentation développée dans cette fiche et les résultats présentés dans la note d'évaluation ne soit pas explicite, le contenu de la fiche semble assez explicite : « les études et expériences les plus récentes indiquent que la diminution des effectifs dans les classes n'a pas d'effet avéré sur les résultats des élèves » (*Ibid.*). Il permet néanmoins de penser que ce lien existe.

Les conclusions de la DEP ne concordant pas avec celles d'autres études employant des protocoles similaires, comme l'étude STAR (Finn, 2002), ni avec celles utilisant des variables instrumentales (Piketty, 2004; Piketty et Valdenaire, 2006), nous avons mené une nouvelle analyse de ces données. En effet, nous pensions que l'effet de l'expérimentation pouvait avoir été en partie masqué par des biais de sélection qui n'avaient pas été pris en compte dans les premiers traitements.

2. MÉTHODE

2.1. Participants

Un groupe de 100 classes expérimentales dont la taille a été réduite à 10 élèves (précisément entre 8 et 12 élèves par classe; $m=10,4$) et un groupe de 100 classes témoins à effectif « normal » (entre 10⁴ et 27 élèves par classes; $m=21,3$) ont été sélectionnées pour participer au protocole. Les classes témoins devaient

³ Classes de CP (grade 1)

⁴ Cet échantillon comprend une classe à 10 élèves et une classe à 14 élèves. En l'absence d'informations sur les raisons qui avaient conduit à un effectif aussi faible dans la classe de 10 élèves, nous avons préféré retirer cette classe des analyses. Remarquons toutefois que les estimations produites avec ou sans cette classe sont similaires.

permettre de contrôler les effets de l'expérimentation. Toutes les écoles étaient situées dans des milieux défavorisés et appartenaient à une zone d'éducation prioritaire (ZEP). Au total, compte tenu des données manquantes, 138 classes ont été retenues pour l'analyse, soit 1021 élèves. De ce nombre, nous comptons 72 classes expérimentales, soit 529 élèves, et 66 classes témoins, soit 492 élèves. L'attrition n'a pas conduit à modifier sensiblement les moyennes d'effectifs par classe, ni les caractéristiques individuelles des élèves et des enseignants ce qui, de ce point de vue, ne crée pas de biais de sélection.

Des renseignements sociodémographiques (genre, PCS du père, langue maternelle) et scolaires (âge de début de scolarisation, maintien éventuel en grande section) sur des élèves ont été collectés. Un questionnaire adressé aux enseignants les interrogeait sur leurs pratiques en classe ainsi que sur leurs caractéristiques individuelles (âge, genre, ancienneté, etc.).

Il est important de noter que ni l'affectation des élèves ni celle des enseignants aux deux conditions n'ont été randomisées. Le processus d'attribution, laissé à la discrétion des autorités scolaires locales est peu caractérisable, et peut donc constituer une source de biais de sélection possible pouvant avoir un impact sur les résultats de l'expérimentation.

2.2. Matériel

Les acquis scolaires des élèves ont été évalués grâce à des épreuves standardisées. Ces évaluations portaient essentiellement sur l'acquisition du langage et exploraient de manière spécifique les domaines suivants : compréhension orale, lexicale, phonologie, reconnaissance de mots, sémantique, traitements complexes et écriture. Une partie des épreuves était cependant consacrée aux acquisitions en mathématiques. Nous traiterons dans cette étude du score d'acquisitions global des élèves, qui agrège les résultats obtenus dans l'ensemble de ces domaines. Ce score global a été centré (moyenne fixée à 0) et réduit (écart-type fixé à 1).

2.3. Procédure

Les épreuves standardisées évaluant les acquisitions des élèves ont été passées en début (octobre 2002) et en fin d'année scolaire (juin 2003). Une évaluation intermédiaire (mars 2003) a aussi été réalisée, mais elle ne sera pas prise en considération ici. Dans les classes à effectif classique, ces évaluations n'ont porté que sur 10 élèves choisis de façon aléatoire dans chaque classe.

3. UN RÉEXAMEN DES RÉSULTATS À COURT TERME SUR LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN FRANÇAIS/LECTURE

3.1. Une analyse des populations élèves et enseignants

Les caractéristiques des deux échantillons d'élèves sont très proches, quoique non strictement identiques, tant en ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques que les scores d'acquisitions. En revanche, les caractéristiques des enseignants varient fortement en fonction de leur répartition dans les classes expérimentales ou témoin. L'analyse révèle en effet des différences notables en ce qui a trait à leur ancienneté, comme le montre le tableau 1. L'ancienneté d'enseignement en CP est moins élevée dans les classes à effectif réduit ($M = 3,06$) que dans les classes témoins ($M = 7,65$). L'ancienneté dans la profession est moins élevée dans les classes à effectif réduit ($M = 8,28$) que dans les classes témoins ($M = 14,17$). Ces différences sont statistiquement significatives tant pour l'ancienneté d'enseignement en CP ($t = 4,22$; $p < .0001$) que pour l'ancienneté dans la profession ($t = 3,59$; $p < .001$).

Tableau 1
Caractéristiques des enseignants selon CP réduit ou classe témoin

	Variable	N	Moyenne	Écart-type	Mimimum	Maximum
CP Réduit	Ancienneté en CP	72	3,06	4,29	0	24
	Ancienneté dans la profession	72	8,28	7,71	0	35
Classes témoin	Ancienneté en CP	66	7,65	8,09	0	30
	Ancienneté dans la profession	66	14,17	11,35	1	39

Il semble que ces différences soient dues à l'allocation non aléatoire des enseignants dans les classes expérimentales ou témoins. Nous ne pouvons donc pas tenir pour comparables les enseignants des deux groupes d'élèves. Or, il semble raisonnable de penser qu'il existe un lien entre l'ancienneté et l'efficacité des enseignants dans la mesure où l'expérience doit favoriser une maîtrise des « gestes » du métier. Il y a là un biais de sélection évident qui risque d'affecter les estimations. Si ce biais de sélection est identifiable, à partir des caractéristiques connues des enseignants et donc contrôlé dans les analyses suivantes, il n'est pas exclu que d'autres caractéristiques des enseignants soient aussi intervenues dans leur affectation aux classes à effectif réduit.

3.2. Résultats sur les performances des élèves

Dans la mesure où les élèves sont « emboîtés » dans des classes et que cette structure est susceptible de générer des corrélations intra-classes, nous utilisons des modèles multiniveaux (Bressoux, 2008). Les modèles 1 à 4 (tableau 2) permettent d'étudier la répartition de la variance entre les deux niveaux du modèle (élèves et classes), de déterminer s'il existe des différences d'efficacité et d'équité entre les classes et de contrôler la part de variance qui est expliquée par des différences sociales dans la population élèves. Le modèle 5 introduit l'indicatrice de l'expérimentation. Cette variable (nommée « CP réduit » dans le tableau 3) exerce un effet significatif, mais modeste sur les scores de fin d'année (le coefficient vaut 0,136). Nous pourrions être amenés à conclure, comme la note d'évaluation de la Direction de l'évaluation et de la prospective ou DEP (MEN,

2005) l'indiquait que la réduction de la taille des classes conduit certes à des effets positifs pour les élèves. Toutefois, ces effets sont négligeables et dépassent à peine un dixième d'écart-type.

Comme nous l'avons déjà signalé, les deux échantillons ne sont pas équivalents; les enseignants possèdent une ancienneté dans la profession et en CP significativement différente. Le biais de sélection étant avéré, il faut bien sûr en tenir compte dans les estimations. C'est ce à quoi s'attachent les modèles suivants (modèles 6 à 8, tableau 3). Le modèle 6 montre que l'introduction de la variable « ancienneté en CP » améliore l'ajustement du modèle aux données (décroissance de la déviance = 9,29; $p < .005$). La variance inter-classes résiduelle est quelque peu réduite. L'ancienneté en CP exerce un effet significatif et positif sur les scores de fin d'année; les enseignants qui bénéficient de plus d'ancienneté au CP sont en moyenne les plus efficaces. De plus, nous constatons que le coefficient de l'indicatrice de l'expérimentation est beaucoup plus fort après avoir contrôlé l'ancienneté en CP des enseignants. L'effet de l'expérimentation passe ainsi de 0,136 (modèle 5) à 0,209 (modèle 6), soit une hausse de 54 %. L'effet de l'expérimentation apparaît ainsi nettement plus fort du fait que nous ne confondons plus les effets de la réduction de la taille des classes avec l'ancienneté des enseignants.

Par ailleurs, nous relevons une interaction significative entre le score initial et l'ancienneté des enseignants (modèle 7). Plus les élèves sont faibles, plus l'effet positif de l'ancienneté sur les acquisitions est important. En d'autres termes, les élèves faibles sont ceux qui bénéficient le plus de l'expérience des enseignants. En conséquence, les enseignants les plus expérimentés ne sont pas seulement plus efficaces en moyenne, ils sont aussi plus égalisateurs.

Le modèle 8 montre l'effet associé au nombre d'élèves (traité comme une variable quantitative qui varie de 8 à 27 et non comme une variable dichotomique « groupe expérimental »/« groupe contrôle »). Le coefficient associé à cette variable montre que le gain entraîné par la diminution d'un élève est de 0,022 soit 2,2 % d'écart-type, une estimation tout à fait similaire à celle produite par l'indicatrice de l'expérimentation. Nous ne remarquons donc pas de différence notable entre les estimations produites par ces deux variables.

Tableau 2.
Modèles expliquant les scores globaux d'acquisitions de fin d'année

Paramètres	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Effets fixes				
Constante	0,011 (0,047)	0,008 (0,035)	-0,004 (0,035)	0,150 (0,061)*
Score initial global		0,735 (0,020)***	0,732 (0,026)***	0,727 (0,026)***
Profession du père (référence = cadre sup. et prof. intermédiaire)				
Agriculteur/artisan				-0,083 (0,096)
Employé				-0,198 (0,078)*
Ouvrier				-0,152 (0,062)*
Autre				-0,213 (0,064)***
Effets aléatoires				
Variance inter-classes	0,191 (0,037)***	0,116 (0,020)***	0,118 (0,021)***	0,117 (0,021)***
Variance des pentes du score initial			0,035 (0,010)***	0,034 (0,010)***
Variance inter-élèves	0,806 (0,038)***	0,340 (0,016)***	0,307 (0,016)***	0,303 (0,015)***
-2 log L (déviante)	2814,20	1966,69	1940,36	1927,82

N = 1021

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tableau 3
Modèles expliquant les scores globaux d'acquisitions de fin d'année

Paramètres	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7	Modèle 8
Effets fixes				
Constante	0,078 (0,071)	-0,042 (0,080)	-0,045 (0,080)	0,408 (0,109)***
Score initial global	0,726 (0,026)***	0,728 (0,026)***	0,773 (0,032)***	0,773 (0,032)***
Profession du père (référence = cadre sup. et prof. intermédiaire)				
Agriculteur/ Artisan	-0,082 (0,096)	-0,085 (0,096)	-0,084 (0,096)	-0,091 (0,096)
Employé	-0,190 (0,077)*	-0,196 (0,078)*	-0,189 (0,078)*	-0,191 (0,078)*
Ouvrier	-0,154 (0,062)*	-0,154 (0,062)*	-0,154 (0,062)*	-0,158 (0,062)*
Autre	-0,213 (0,063)***	-0,217 (0,063)***	-0,218 (0,063)***	-0,223 (0,063)***
CP réduit	0,136 (0,069)*	0,209 (0,071)**	0,216 (0,071)**	
Nombre d'élèves par classe				-0,022 (0,006)***
Ancienneté en CP		0,016 (0,005)**	0,016 (0,005)**	0,018 (0,005)**
Score initial global*Ancienneté			-0,009 (0,004)*	-0,009 (0,004)*

en CP

Effets aléatoires

Variance inter-classes	0,113 (0,020)***	0,102 (0,019)***	0,104 (0,019)***	0,100 (0,018)***
Variance des pentes du score initial	0,034 (0,010)***	0,033 (0,010)***	0,030 (0,009)***	0,030 (0,009)***
Variance inter-élèves	0,303 (0,015)***	0,304 (0,016)***	0,303 (0,015)***	0,303 (0,015)***
-2 log L (déviante)	1923,99	1914,70	1909,69	1906,28

N = 1021

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

3.3. L'effet de la réduction est-il dû à un effet Hawthorne ?

Le nombre d'élèves dans les classes à effectif plein varie entre 15 et 27. Il est donc possible d'examiner l'effet de la taille des classes uniquement sur cette partie de l'échantillon. La variation de taille dans les classes à effectif plein produit un effet similaire à celui observé avec les classes à effectif réduit (environ +0,016 d'écart-type du score de performance par élève en moins). Nous pouvons, donc penser que l'effet de la réduction de taille des classes sur les performances des élèves observés au sein du dispositif expérimental ne résulte pas d'un effet Hawthorne. Cet **effet, largement documenté en psychologie sociale**, décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais plutôt au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés.

3.4. Quels sont les processus qui pourraient expliquer l'effet de la réduction de la taille ?

L'expérimentation de la réduction de la taille des classes prévoyait des observations en classe ainsi que des questionnaires auprès des enseignants. Les observateurs présents dans les classes à effectif réduit et à effectif classique produisaient des données sur les pratiques enseignantes mises en œuvre dans les classes pendant une séance de lecture et des données sur l'implication des élèves pendant le même type de séance. Les observations étaient répliquées en début et en fin d'année scolaire.

3.4.1. Les effets sur les élèves

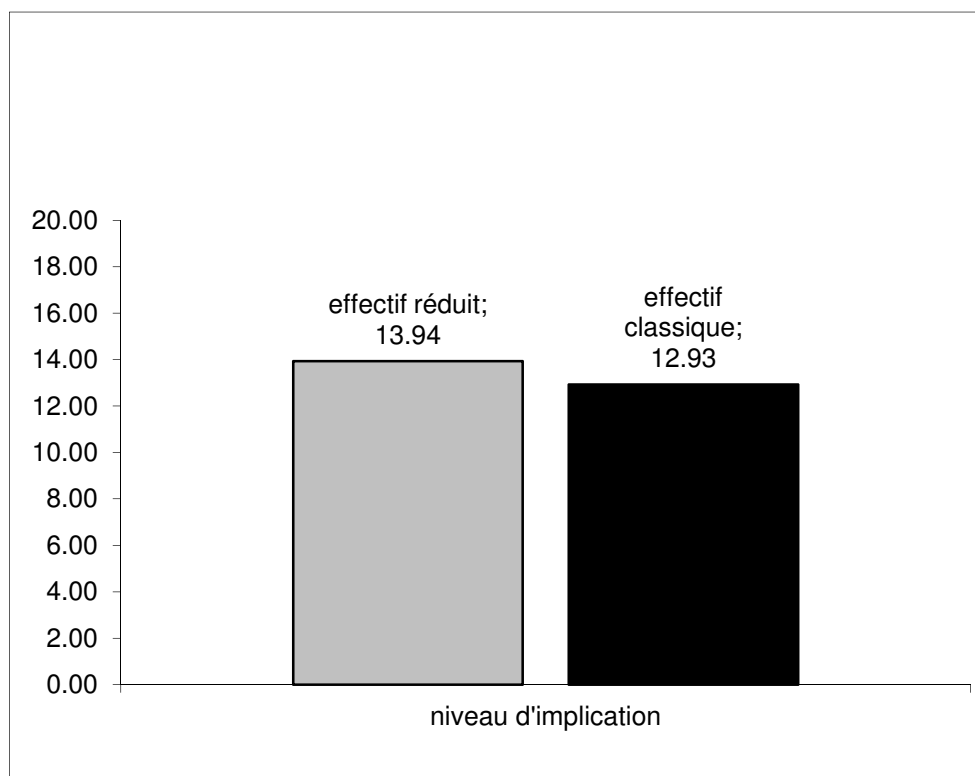
Des observations ont été conduites à deux reprises dans chaque classe (en mars et en juin). Les observateurs devaient, entre autres, observer l'implication des élèves dans les tâches scolaires en utilisant la méthode

d'échantillonnage temporel : trois élèves sont observés tour à tour toutes les 20 secondes durant 20 minutes (Bressoux et Lima, 2006). Au moment où il est observé, l'élève est codé « impliqué » s'il manifeste les signes d'attention à la tâche prescrite, « non impliqué » s'il manifeste de façon évidente des signes de non-attention à la tâche prescrite, ou « indécidable » si les signes sont ambigus. Nous obtenons ainsi un score d'implication sur 20 pour chaque élève observé. Malgré la relative grossièreté d'une telle procédure, les travaux antérieurs ont montré la robustesse des mesures ainsi obtenues (Altet, Bru, Bressoux et Leconte-Lambert, 1994). En tout, 535 élèves ont été observés.

Il ressort de ces observations que, en fin d'année, dans les classes à effectif réduit, les élèves sont plus impliqués que ceux qui appartiennent aux classes témoins ($F=5,24$; $p=0,026$) (figure 1).

Figure 1

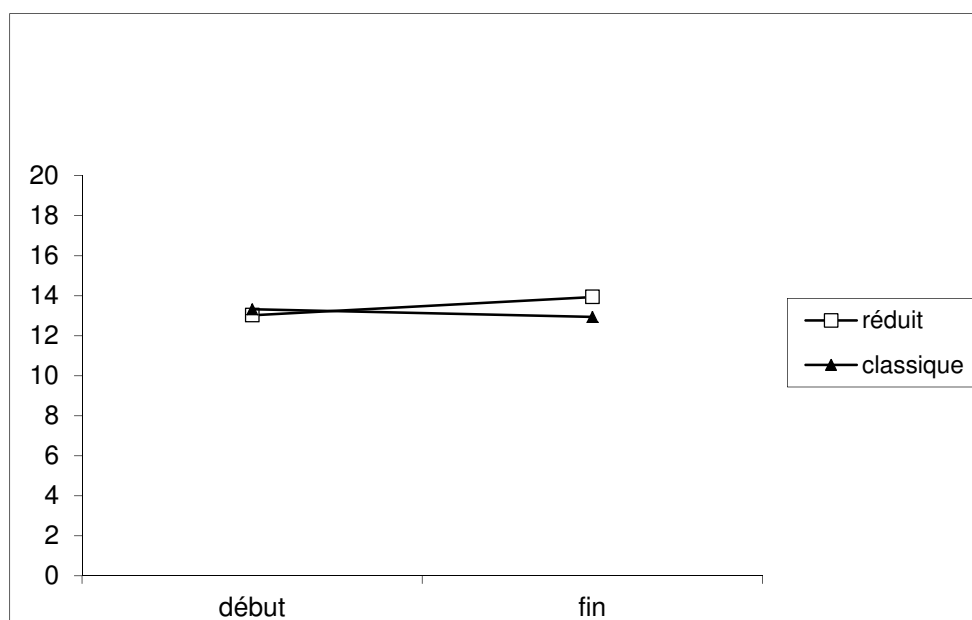
Niveau d'implication des élèves en fin d'année, selon le type d'effectif



Comme l'indique l'interaction significative entre la date d'observation et le groupe expérimental, l'évolution de l'implication est donc différente selon l'effectif de la classe ($F=4,55$; $p=0,0332$) (figure 2).

Figure 2

Évolution de l'implication des élèves, selon le type d'effectif



Cet effet d'interaction entre la date d'observation et le type de classe est essentiellement porté par les bons élèves. En effet, nous ne retrouvons, ni effet significatif du type de classe ou de la date d'observation, ni effet d'interaction entre ces deux variables dans les groupes d'élèves moyens ou faibles, malgré que cette interaction est significative chez les bons élèves ($F=5,07$; $p=0.0251$).

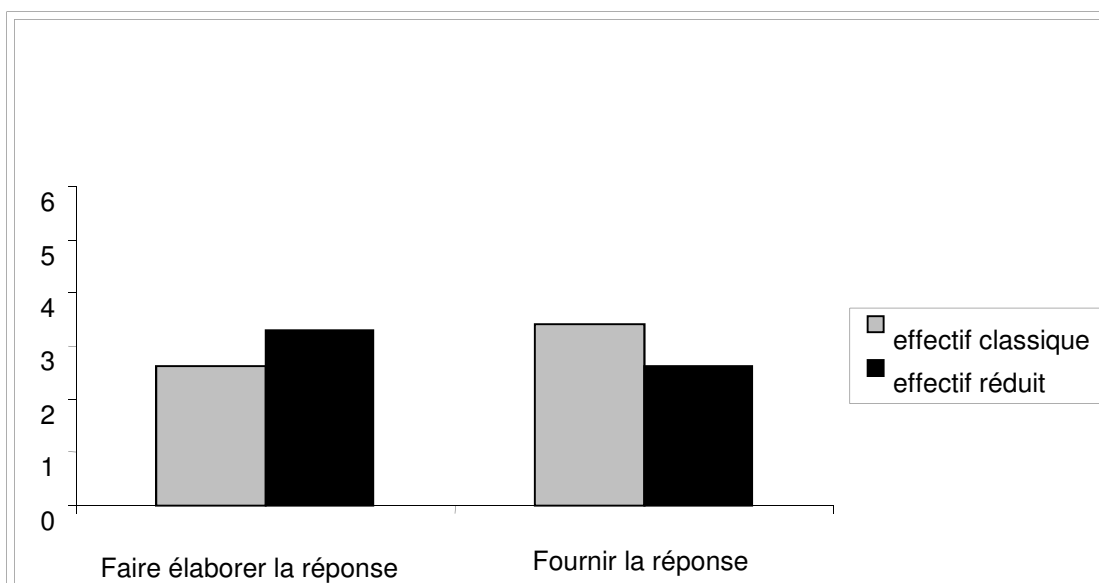
Il semble donc que, si d'une façon globale la réduction de l'effectif a un impact positif sur l'implication de l'ensemble des élèves, c'est chez les bons élèves que l'effet est le plus important.

3.4.2. Les effets sur les pratiques enseignantes

Les modalités d'intervention du maître pendant les séquences de lecture ont été évaluées à partir d'une grille d'observation prévoyant six modalités différentes : « donne un coup de pouce », « donne la réponse », « fait répondre un bon élève », « fait construire la réponse par un élève », « s'appuie sur des acquis techniques » et « rappelle l'objectif de l'activité » (Bressoux et Lima, 2003). Les observateurs devaient indiquer une tendance générale pour l'utilisation pendant une séance de lecture de chaque modalité en la positionnant sur une échelle allant de « discrète » à « appuyée ». Les séquences observées avaient une durée moyenne de 45 minutes (e.t.=10 min) dans les CP à effectifs réduits comme dans les CP classiques. Les modalités d'intervention des enseignants peuvent être regroupées en deux modalités essentielles. D'un côté, ceux qui font « élaborer » la réponse par leurs élèves (fait construire la réponse par un élève, s'appuie sur les acquis techniques des élèves), de l'autre, ceux qui « fournissent » la réponse (donne la réponse, fait répondre un bon élève, donne un coup de pouce). Nous constatons que si les deux groupes expérimentaux ne se différencient pas lors de la première prise d'information, il existe, en fin d'année scolaire, un effet significatif du dispositif expérimental : les enseignants des classes à effectif réduit tendent à faire « élaborer » la réponse plus fréquemment que les enseignants des classes témoins et, inversement, les enseignants des classes à effectif réduit tendent à « fournir » la réponse moins fréquemment que les enseignants des classes témoins (figure 3).

Figure 3

Utilisation des modalités didactiques selon le type d'effectif, en juin



3.5. Une étude des effets à plus long terme

Les élèves impliqués dans l'expérimentation ont été suivis l'année suivante (CE1) alors qu'ils avaient tous rejoint des classes à effectif classique. Leurs performances en français/lecture ont été mesurées à 5 reprises sur la période CP – CE1 à l'aide de tests incluant des items d'ancrage ce qui permet-, à l'aide de modèles de réponse à l'item, de mettre tous les scores sur une même échelle. En des trois mesures qui avaient lieu durant la phase expérimentale, au CP, en début, milieu et fin d'année scolaire, deux autres mesures étaient prises en CE1 en début et fin d'année scolaire.

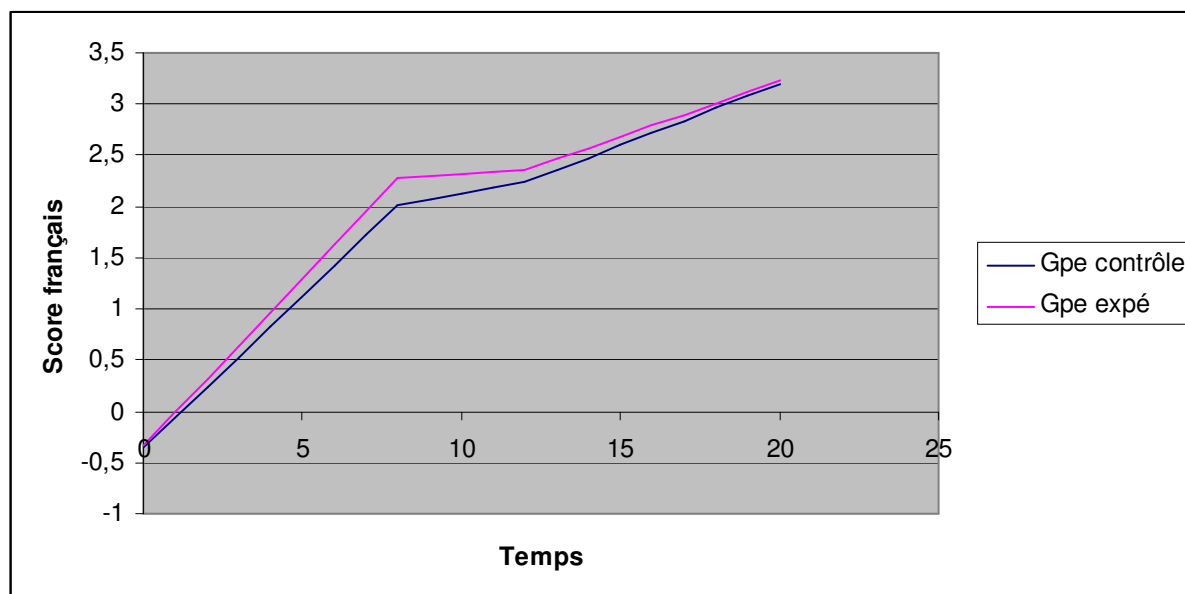
Tableau 4
Évolution dans le temps des scores de français

Temps	Obs	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
0	1163	1163	0.7470158	-1.138786	-3.665840	3.549010
5	1163	1095	1.0424832	0.950792	-1.452940	5.845460
8	1163	999	1.8025968	1.097212	-2.500830	5.756990
12	1163	1013	1.9704838	1.169180	-0.966800	5.756990
20	1163	1163	2.8968559	1.123074	-0.330600	6.390330

L'effet de l'expérimentation sur l'évolution du score de français a été analysé à l'aide de modèles multiniveaux de croissance (sans et avec ruptures de pentes) permettant de prendre en compte la temporalité (5 mesures : 0, 5, 8, 12 et 20 mois). Le modèle final indique que l'effet de l'expérimentation qui s'accroît au cours de l'année de CP (donc pendant le temps d'inclusion dans une classe à effectif réduit) diminue ensuite (fortement pendant la période de vacances) pour disparaître totalement en fin de CE1 (figure 4).

Figure 4

Évolution des scores de français selon le groupe expérimental vs contrôle à partir d'un modèle multiniveaux de croissance avec 2 ruptures de pente



4. CONCLUSION

En début de scolarité, la réduction de la taille des classes ayant une forte proportion d'élèves défavorisés, semble produire un effet positif notable même si la taille de l'effet produit en regard des coûts induits peut faire débat. Toutefois, les travaux de Piketty (2004) ont montré qu'il est possible d'opérer une réduction importante (5 élèves de moins en moyenne) dans des classes ciblées (les 10% étant classées en ZEP), ce qui permettrait de réduire de 50% les écarts de performance entre les classes défavorisées et les autres, ceci à coûts constants en augmentant très faiblement la taille des autres classes. Ce nombre de 5 élèves de moins ramenant ainsi les effectifs dans les classes de CP à environ 15 élèves, correspond au souhait des enseignants ayant participé à l'expérimentation dans les classes à effectif réduit.

En effet, dans les questionnaires et au cours des observations, il était apparu que de nombreux enseignants estimaient qu'une classe réduite à 10 élèves manquait de « dynamique de classe » et qu'une quinzaine d'élèves par classe était une taille plus adaptée pour préserver à la fois les possibilités d'interactions individuelles et la dynamique du groupe classe.

L'effet observé semble en partie transiter par des modifications de l'attitude des élèves face aux tâches scolaires, l'implication pouvant n'être qu'un exemple des attitudes qui se modifient. De même, nous remarquons aussi que l'effectif réduit favoriserait la modification et l'ajustement des pratiques des enseignants. Ces deux aspects ont pour l'instant été assez peu explorés et demandent donc à être approfondis dans des études ultérieures (Wilson, 2002).

Le suivi des élèves en CE1 semble indiquer que la réduction de la taille des classes uniquement pendant l'année de CP n'a pas d'effet au-delà de cette année de scolarisation et que le bénéfice obtenu par l'inclusion dans une classe à effectif réduit disparaît totalement dès l'inclusion dans une classe à effectif classique. Si l'on se réfère aux résultats de l'étude STAR, il paraît que, pour obtenir un effet qui perdure dans le temps, il faut que les élèves soient scolarisés plusieurs années de suite dans des classes à effectif réduit (4 années dans le cas de l'étude STAR (Word et al., 1990).

5. RÉFÉRENCES

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lecompte-Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Les dossiers d'éducation et formation, 44.
- Bressoux, P. (2008). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. & Lima, L. (2003). Évaluation de l'expérimentation CP à effectifs réduits (Rapport de recherche pour la DEP). Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Bressoux, P. & Lima, L. (2006). Réduction de la taille des classes et implication des élèves dans les tâches scolaires. Communication présentée au 19e colloque international de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE Europe 2006). L'évaluation au 21e siècle, vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation?. 11-13 septembre, Luxembourg, Luxembourg. Récupéré le 17 février 2014 du site personnel de L. Lima, section Publications : <https://www.webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/lima>.
- Finn, J. D. (2002). Small classes in American schools: research, practice, and politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.
- Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. (2001). L'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves (Avis n°1 du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École). Paris : HCEE.,
- MEN (2005). Expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires. Note Évaluation, 3.
- Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes (Rapport n°1 du HCEE). Paris : HCEE.
- Piketty, T. (2004). L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises. Une estimation à partir du panel primaire 1997. Mimeo : Paris School of Economics.
- Wilson, V. (2002). Does Small Really Make a Difference? A review of the literature on the effects of class size on teaching practice and pupils' behaviour and attainment (SCRE Research Report no 107). Glasgow : The Scottish Council for Research in Education.

Word, E. & al. (1990). Student/Teacher Achievement Ratio (STAR) : Tennessee's K-3 class size study (Final Summary Report 1985-1990). Nashville: Tennessee Departement of Education.

Piketty, T. et Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. Les Dossiers d'éducation et formations, 173.

Lima, L., & Bressoux, P. (2012). Expérimentation d'une réduction de la taille des classes au CP en France : Effets "immédiats" et effets à long terme. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 3-6 juillet, Paris.