

## Effectifs & Lecture

Dans beaucoup de pays, on s'efforce de lutter contre l'aspect ségrégatif de l'échec scolaire. Le moyen le plus utilisé est la pédagogie inégalitaire dont un des éléments est la réduction des effectifs. Pour un élève en difficulté, disposer de 1/10 de maître dans une classe ou un groupe de 10 au lieu de 1/25 dans une classe de 25, serait bénéfique.

Aux États-Unis, le problème est l'écart entre enfants blancs et enfants des minorités (Noirs, Amérindiens, Hispaniques...) Au Tennessee, en 1985, on a réparti au hasard, à la fin de l'école maternelle (soit en Grande Section en France) et pour les 4 années suivantes (jusqu'au CE2 en France), les élèves de 79 écoles entre des classes à effectif normal (22 à 26 élèves) et des classes à effectif réduit (13 à 17 élèves). Selon *The Journal of Educational Research* (vol. XCVIII, n°2, nov.-déc. 2004) l'évaluation qui a été faite a montré qu'en lecture - mais seulement en lecture - dans les classes à effectif réduit, l'écart entre élèves selon leur origine sociale ou leur appartenance ethnique est plus faible que dans les classes ordinaires. Mieux, 5 ans après que les enfants aient retrouvé des classes normales (au niveau de la 4<sup>ème</sup> pour nous), une étude prouve que le bénéfice de la fréquentation d'une classe à effectif réduit persiste pour tous et surtout en lecture pour les enfants des minorités. Surprenant !

Surprenant parce qu'en France, où les expériences de réduction des effectifs des groupes - permanents ou temporaires - d'enfants, généralement en difficulté ou qu'on soupçonne de devoir rencontrer des difficultés dès le début de leur scolarité, ont été et sont encore nombreuses, aucune ne s'est avérée concluante quand on n'a pas constaté un effet contraire de celui espéré.

Par exemple, l'expérimentation importante (par sa durée et le nombre d'écoles concernées) décidée par le ministère et suivie par l'INRP dans les années 1970/1980 d'une nouvelle organisation de l'école élémentaire a montré l'impact négatif (les écarts se creusent entre « faibles » et « forts » sans que s'élève le niveau général) des remèdes essayés, qu'ils s'appellent *classes de niveaux* (les classes d'enfants « faibles » sont à effectifs moindres) ou *groupes de niveaux matières* (regroupements temporaires des élèves selon leur niveau pour l'enseignement des mathématiques et du français avec des effectifs moindres pour les enfants faibles) ainsi que l'impact nul ou négligeable des *groupes de soutien* temporaires et à effectifs réduits, en amont ou en aval de l'enseignement dispensé dans des classes hétérogènes, et destinés à prévenir les difficultés de certains élèves ou à y remédier.

Plus récemment, l'évaluation faite par l'IRÉDU du dispositif ARTE (A.L. n°82, juin 2003, p.9) a conduit aux mêmes constats. L'Aide à la Réussite de Tous les Enfants mis en place dans la Haute Marne concernait des classes de cycle 3 d'écoles des Réseaux d'Éducation Prioritaire et a consisté, grâce à la nomination de maîtres supplémentaires, à mener une action intensive et limitée dans le temps (6 heures par semaine pendant 7 semaines, par exemple) à destination des élèves les plus en difficulté, au sein de petits groupes pris en charge par le maître titulaire. « *Le bilan, écrivent les rapporteurs, est dans l'ensemble plutôt négatif (...) les conditions de prise en charge des élèves et notamment l'enseignement à des petits groupes d'élèves faibles ne semble pas le moyen le plus efficace pour réduire les difficultés des élèves* », « *grouper des élèves de niveaux faibles, même pendant un temps limité, ne constitue pas un environnement favorable* » ajoutent-ils.

À propos de ce dispositif ARTE et de la décision de Luc Ferry d'entreprendre, dans le cadre de « sa » lutte contre l'illettrisme, une expérimentation de grande ampleur : les Cours Préparatoires à 10 élèves, nous écrivions « *Pourquoi l'école ne tient pas compte, dans la mise en place de remèdes aux difficultés qu'elle rencontre, des expériences antérieures et des leçons qui en ont été tirées ?* » Nous pourrions ajouter : à quoi bon une recherche pédagogique (l'argent des contribuables et l'investissement des enseignants engagés dans les innovations) s'il n'est jamais tenu compte de ses travaux et qu'il leur est préféré l'opinion de ministres qui veulent ainsi « marquer » leur passage ?

Toujours est-il que cette expérimentation<sup>1</sup> engagée à la rentrée scolaire 2002-2003 avec 100 CP a concerné, malgré un rapport intermédiaire pour le moins dubitatif (A.L. n°84, déc. 2003, p.8), 500 CP à la rentrée 2003, 1 000 CP disposant par ailleurs d'un maître supplémentaire pour 1/3 de temps et 1 500 à 2 000 du soutien partiel d'un assistant d'éducation.

Nous nous contenterons de reprendre l'essentiel des conclusions de la note d'évaluation 05.03 de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation, conclusions prévisibles, bien évidemment. « *Au cours et à la fin de l'année de CP, les élèves de ces classes ont un peu plus progressé que leurs camarades de classes comparables et, une fois en*

*CE1, ces élèves ont des performances équivalentes aux autres.* » Plus précisément, et sans discuter des épreuves pour le moins contestables en lecture :

- ◆ en début de CP, aucune différence entre les résultats des élèves des deux groupes de classes à effectifs réduits et à effectifs habituels (rappelons que ces « CP à 10 » se situent théoriquement dans les Académies ayant le plus de ZEP et dans des écoles où la moitié des élèves de CE2 ont des résultats qui les situent parmi les 20% d'élèves les plus faibles aux évaluations nationales)

- ◆ en mars, des différences significatives mais limitées en faveur des classes à effectifs réduits en reconnaissance de mots, en phonologie, et en « traitements complexes » mais aucune différence en écriture et en « traitements sémantiques ».

- ◆ en fin de CP, les différences s'amplifient légèrement dans les mêmes domaines, mais en début de CE1, cet avantage diminue pour les élèves des CP à effectifs réduits scolarisés dans des CE1 à effectifs habituels et disparaît totalement en fin de CE1.

- ◆ une analyse plus fine montre que les différences de performances finales entre les élèves sont majoritairement dues au niveau initial et la réduction des effectifs ne profite pas plus aux élèves les plus défavorisés qu'aux autres et donc « *ne permet pas de réduire les écarts liés aux caractéristiques socio-démographiques* ». Là encore, on découvre l'eau chaude car on sait bien que l'enseignement scolaire du code de correspondance est une aide à l'apprentissage de la lecture chez ceux pour qui l'essentiel de cet apprentissage a lieu ailleurs, grâce aux pratiques familiales par exemple.

- ◆ les élèves des CP à effectifs réduits ont tout autant, voire plus, redoublé que ceux des classes à effectifs habituels.

Il faut une explication à ce qui paraît une solution évidente mais qui, sans être un *fasco*, s'avère inopérant. Bien sûr, tout n'est pas négatif et tant les enseignants interviewés que les observations de deux séquences d'apprentissage de la lecture menées signalent que l'augmentation du taux

1. Suggérée par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école après « *une recension des résultats des études sur l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves* ». On croit rêver !

d'encadrement favorise l'autonomie et l'implication dans le travail des élèves et instaure de meilleures relations maître/élèves ainsi qu'une attention plus soutenue à chacun des enfants. Mais on constate aussi qu'un regroupement d'élèves faibles ne constitue pas un environnement pédagogique favorable : les interactions entre élèves sont moins riches, l'exigence des enseignants sont moindres : on fait plus simple ou on va moins vite. C'est ainsi que dans une école, on a pu voir un petit groupe d'enfants ayant des difficultés en lecture qui « revoyaient les sons », apparemment mal assimilés lors des leçons précédentes, et le reste de la classe dans la BCD... pour lire ou participer aux activités qui s'y déroulaient. Cet exemple, réel et pas si caricatural qu'on serait tenté de le penser, montre comment, malgré la meilleure volonté, les écarts entre les performances se creusent et comment on va à l'encontre de ce qu'on souhaite.

En réalité, les dispositifs de réduction des effectifs quels qu'ils soient participent de la vaine recherche de meilleures conditions d'enseignement par la création de groupes plus homogènes et ont pour asymptotes le préceptorat ou la rééducation individuelle. Il faut peut-être voir une explication des effets positifs de l'expérience du Tennessee évoquée plus haut dans le fait qu'elle a consisté à modifier la taille des classes mais pas leur composition - les enfants ont été répartis au hasard - alors qu'on ne sait rien des pratiques pédagogiques générées par l'expérimentation...

« *Quand un type d'action (une démarche, une méthode, une manière de faire) échoue ou n'obtient pas de résultats satisfaisants, est-ce dans son intensification grâce à la diminution du nombre de ceux auxquels on le destine que réside la solution ?* » écrivions-nous à propos de ARTE. De la même façon, le rapport de la DEP sur les « CP à 10 » signale peu de changements dans les pratiques des enseignants, sinon dans la gestion de la classe et la prise en charge des élèves en difficulté. Apparemment, guère de modifications concernant la nature des activités et les conditions de la diffusion et de la réception des savoirs disciplinaires, ni dans le sacro-saint rituel leçons/exercices.

L'expérience des CP à effectifs réduits s'inscrivant dans la lutte contre l'illettrisme, la lecture est la préoccupation majeure. On peut lire dans la note de la DEP à propos « *des contenus des activités en lien avec l'apprentissage de la lecture* » que

« *les maîtres de CP à effectifs réduits ont davantage recours, notamment en mai, dans les moments de découverte collective du texte, au déchiffrage qu'à la compréhension ou à la reconnaissance immédiate de mots, comme si ces maîtres trouvaient le temps de proposer aux élèves de faible niveau les outils de base que ceux-ci n'ont pas encore acquis.* » Il n'est donc pas étonnant que ce soit dans l'application de la « mécanique » grapho-phonologique (lire et différencier des mots et des non-mots, identifier des pseudo-mots et des mots isolés, localiser un phonème, repérer un intrus phonologique, comprendre des phrases écrites, etc.) qu'on observe les seules et éphémères différences de performances en faveur des élèves des CP à effectifs réduits. On n'innove pas, on fait davantage et plus aisément ce qu'on fait habituellement. Les « CP à 10 » comme lieux privilégiés de l'application des directives officielles en matière de pédagogie de la lecture ! Alphabétisons ! Alphabétisons !

La solution ? Bien que la réduction de la taille des classes ne soit pas la mesure la plus appropriée et que l'augmentation du taux d'encadrement des élèves offre d'autres perspectives bien plus intéressantes pour ce qui regarde l'organisation de l'école, le fonctionnement des services généraux, les modes de regroupements et l'emploi du temps des élèves, et bien que les syndicats enseignants aient déploré l'absence de préparation des maîtres impliqués, on était en droit d'espérer des CP à 10 (seules structures de l'école élémentaire disposant actuellement de personnel supplémentaire) qu'ils inaugurent des démarches tenant compte des enseignements des innovations et des recherches antérieures et s'inspirant des propositions et des outils de l'Éducation Nouvelle et des mouvements pédagogiques... Rêvons !

Et puisque, en cette période de rentrée, le dossier de ce présent numéro des Actes a pour but de faire connaître aux jeunes enseignants les propositions et les outils de l'AFL pour l'apprentissage de l'écrit, souhaitons que ce texte sur la réduction des effectifs y participe et leur soit une mise en garde.

**Michel VIOLET** ■■■