

www.education.gouv.fr/stateval

À la rentrée 2002, une centaine de cours préparatoires accueillant surtout des élèves défavorisés ont expérimenté les effets d'une réduction de leurs effectifs à 8-12 élèves.

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, mais les inégalités de départ n'en sont pas réduites et, une fois en CE1, ces élèves ont des performances équivalentes aux autres.

Les effets de la réduction des effectifs sur les pratiques d'enseignement sont limités : il n'y a pas de différences significatives entre celles des maîtres des CP à effectifs réduits et leurs collègues, et une extrême diversité des pratiques est constatée chez les uns comme chez les autres.

Ainsi, s'il y a eu des classes dans lesquelles les élèves ont plus progressé que dans d'autres ; ceci est vraisemblablement dû à des effets de contexte ou aux pratiques de leurs enseignants, mais non pas à la taille de leurs effectifs.

L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires

Au terme d'une recension des résultats des études sur l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école suggérait, en mars 2001¹, de mener une expérimentation et de l'évaluer sur deux ans pour mesurer la durabilité de cet effet. Au vu des résultats mis en évidence dans les travaux existants, cette expérimentation devait :

- être centrée sur les premiers niveaux de l'élémentaire ;
- s'appuyer sur une forte réduction de la taille des classes ;
- porter sur des classes accueillant des enfants de familles défavorisées.

Cette expérimentation a été engagée à la rentrée scolaire 2002-2003.

Les conditions de mise en place de l'expérimentation

Il a été demandé aux recteurs des dix académies (Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Lyon, Paris, La Réunion, Rouen, Strasbourg, Versailles) dans lesquelles la proportion de ZEP était la plus élevée, de proposer une centaine de classes où pourrait se dérouler l'expérimentation et autant de classes témoins, situées les unes et les autres 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. Le choix de ces classes a été fonction des moyens disponibles localement pour en assurer le dédoublement. Il ne s'agit

donc pas d'un échantillon représentatif de cours préparatoires (CP). Pour autant, ces classes correspondent bien au profil souhaité, et les classes témoins accueillent une population scolaire comparable (*tableau 9 p.6*). En outre, les différences entre les élèves des unes et des autres de ces classes ont été contrôlées dans les modèles de progression utilisés lors des analyses.

En ce qui concerne les enseignants, le protocole de l'expérimentation demandait d'*éviter de confier les CP expérimentaux et les classes témoins à des maîtres débutants*, ce qui a été le cas. De fait, des différences existent entre les maîtres des classes à effectifs réduits et ceux des classes témoins : les premiers sont, en moyenne, un peu moins expérimentés (neuf ans d'exercice dont quatre en CP contre treize dont sept en CP), mais ils ont plus fréquemment suivi une action de formation continue sur le thème de la lecture au cours des trois dernières années (25 % contre 18 %) et ont été plus impliqués au cours de l'année dans des actions péri-scolaires touchant à la lecture.

Le protocole de l'expérimentation

Afin de mettre en évidence l'effet éventuel de la réduction des effectifs sur les acquis des élèves, cinq prises d'informations ont été organisées entre octobre 2002 et juin 2004 (octobre 2002, début de CP ; mars 2003, milieu

1. « L'effet de la réduction de la taille des classes sur le progrès des élèves », *Avis n° 1* du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, mars 2001.

de CP ; juin 2003, fin de CP ; octobre 2003, début de CE1 ; juin 2004, fin de CE1). La première prise d'informations avait pour but de décrire un état initial des performances entre élèves des classes à effectifs réduits et ceux des classes témoins ; les suivantes d'apprécier l'effet de la réduction des effectifs sur les progressions des élèves, au fil du temps.

En février, puis en mai 2003, les enseignants des cours préparatoires ont été interrogés sur leurs pratiques et leurs opinions quant à l'expérimentation et à ses effets.

Par ailleurs, deux observations d'une séquence d'apprentissage de la lecture ont été conduites en binôme par des IEN et des formateurs d'IUFM qui n'avaient pas de rapports avec la classe ; la séquence observée durait 45 minutes et était consacrée à la découverte d'un texte nouveau. Enfin, en 2003-2004, les enseignants qui ont accueilli les élèves des CP à effectifs réduits de l'année précédente ont également été interrogés.

L'expérimentation comportait au départ, en octobre 2002, plus de 2 000 élèves de CP scolarisés dans 101 classes à effectifs réduits (classes comportant entre huit à douze élèves) et 99 classes dites témoins, situées dans les mêmes circonscriptions, voire dans les mêmes écoles. Mais une forte déperdition a été enregistrée à chaque nouvelle phase, qui s'explique par :

- une certaine lassitude des enseignants par rapport aux évaluations et aux questionnements répétés dans le temps ;
- les mouvements sociaux du printemps 2003 (moins des deux tiers des classes ont alors répondu) ;
- les absences et les mouvements d'élèves d'une année sur l'autre, voire au cours de la même année scolaire.

Lecture des tableaux 1 à 5

L'écart type est une mesure de dispersion autour de la moyenne : plus il est élevé et plus la dispersion est forte.

Le test de Student compare les moyennes de deux groupes.

Le signe « – » dans la colonne significativité indique qu'il n'y a pas de différence considérée comme significative.

Le signe « ** » indique une différence significative au seuil de 5 %, c'est-à-dire que l'on a au moins 95 % de chances de ne pas se tromper en affirmant la différence.

Le signe « *** » indique une différence significative au seuil de 1 %, c'est-à-dire que l'on a au moins 99 % de chances de ne pas se tromper en affirmant la différence.

La population étudiée se compose donc des seuls élèves pour lesquels on dispose des résultats complets aux cinq prises d'information : soit 454 élèves, dont 230 scolarisés dans des classes de CP à effectifs réduits (60 classes) et 224 scolarisés dans des classes de CP à effectifs habituels (53 classes).

Quelle a été l'évolution des acquis des élèves ?

Des performances équivalentes en début de CP

En début de CP, les résultats des élèves des deux groupes ne font apparaître aucune différence significative (tableau 1).

Cinq mois plus tard, un avantage significatif mais limité en faveur des élèves des classes de CP à effectifs réduits ...

En mars, des différences significatives apparaissent entre les performances des élèves des deux groupes dans trois des huit domaines évalués : reconnaissance de mots, phonologie, traitements complexes (voir l'encadré p.6). Ces différences s'observent en faveur des élèves

des classes à effectifs réduits, et entraînent une différence significative sur le score global. Les élèves des classes à effectifs réduits obtiennent un score de 71 points sur 100, les élèves des classes à effectifs habituels de 68,5 points sur 100. Cet écart de 2,5 points, bien que significatif au seuil de 5 %, reste limité (tableau 2).

... avantage qui s'amplifie modérément en fin de CP

En juin 2003, les différences observées en mars en faveur des élèves en classes à effectifs réduits se confirment dans les mêmes domaines : reconnaissance de mots, phonologie, traitements complexes, tandis que d'autres apparaissent en écriture et en mathématiques. La différence de score global entre les deux groupes est toujours à l'avantage des élèves des classes à effectifs réduits, et s'est légèrement amplifiée (78 points contre 74,3 points sur 100 soit, en moyenne, 3,7 points de plus, différence significative au seuil de 1 %) (tableau 3).

Mais en début de CE1, cet avantage diminue ...

À la rentrée scolaire suivante, les élèves qui n'ont pas été maintenus en CP, ont été scolarisés

Tableau 1 – Évaluation octobre 2002

Dimensions de début de CP	Nombre d'items	Effectif réduit		Effectif habituel		Test de Student Significativité
		Score moyen	Écart type	Score moyen	Écart type	
1. Reconnaissance de mots	11	68,2	24	67,7	23	–
2. Écriture	17	54,8	24	52,1	23	–
3. Phonologie	12	52,0	20	53,3	21	–
4. Compréhension orale	12	72,4	18	72,4	18	–
5. Mathématiques	18	72,0	19	70,0	18	–
Total	70	63,8	16	62,8	15	–

Tableau 2 – Évaluation mars 2003

Dimensions de milieu de CP	Nombre d'items	Effectif réduit		Effectif habituel		Test de Student Significativité
		Score moyen	Écart type	Score moyen	Écart type	
1. Reconnaissance de mots	24	75,8	15	72,1	18	**
2. Lexique	23	90,8	13	91,0	12	–
3. Sémantique	24	72,6	18	72,9	16	–
4. Écriture	12	32,4	26	28,0	27	–
5. Phonologie	13	76,3	18	71,0	19	***
6. Compréhension orale	15	80,1	15	78,7	14	–
7. Traitements complexes	6	64,6	28	56,5	30	***
8. Mathématiques	25	58,7	21	54,8	23	–
Total	142	71,0	13	68,5	13	**

** Significativité au seuil de 5 % *** Significativité au seuil de 1 %

Tableau 3 – Évaluation juin 2003

Dimensions de fin de CP	Nombre d'items	Effectif réduit		Effectif habituel		Test de Student Significativité
		Score moyen	Écart type	Score moyen	Écart type	
1. Reconnaissance de mots	34	82,4	12	77,2	16	***
2. Lexique	23	91,2	11	91,6	10	–
3. Sémantique	31	79,5	14	78,3	14	–
4. Écriture	24	54,0	25	46,7	28	***
5. Phonologie	7	86,9	16	81,4	22	***
6. Compréhension orale	12	83,1	14	83,4	13	–
7. Traitements complexes	11	71,7	23	65,8	24	***
8. Mathématiques	24	79,1	17	73,5	19	***
Total	166	78,0	12	74,3	13	***

*** Significativité au seuil de 1 %

Dimensions de début de CE1	Nombre d'items	Effectif réduit		Effectif habituel		Test de Student Significativité
		Score moyen	Écart type	Score moyen	Écart type	
1. Reconnaissance de mots	34	84,5	13	81,3	15	**
2. Lexique	23	91,7	9	93,9	7	***
3. Sémantique	31	81,5	14	82,4	11	–
4. Écriture	24	54,2	26	48,7	29	**
5. Phonologie	7	85,5	18	82,1	19	**
6. Compréhension orale	12	84,5	13	84,7	12	–
7. Traitements complexes	11	76,8	22	72,5	25	–
8. Mathématiques	24	77,3	18	75,1	18	–
Total	166	79,1	12	77,3	12	–

** Significativité au seuil de 5 % *** Significativité au seuil de 1 %

Dimensions de fin de CE1	Nombre d'items	Effectif réduit		Effectif habituel		Test de Student Significativité
		Score moyen	Écart type	Score moyen	Écart type	
1. Reconnaissance de mots	12	87,8	13	86,2	15	–
2. Lexique	8	89,1	15	91,4	13	–
3. Sémantique	14	82,8	16	83,4	14	–
4. Écriture	12	82,5	20	81,7	21	–
5. Phonologie	7	90,2	14	88,0	17	–
6. Phrase à recopier	12	83,9	21	87,5	14	**
7. Traitements complexes	17	78,3	17	78,4	17	–
8. Mathématiques	14	89,2	15	88,6	13	–
Total	96	84,7	11	84,9	10	–

** Significativité au seuil de 5 %

dans des classes de CE1 à effectifs habituels. Ils y ont passé la même épreuve qu'en juin en fin de CP. Les différences entre les deux groupes ont sensiblement évolué à l'issue des vacances. Les domaines : sémantique, compréhension orale, traitements complexes, mathématiques n'engendrent pas ou plus de différence entre les deux groupes. L'écart, toujours à l'avantage des élèves qui avaient été scolarisés en classe à effectifs réduits, se maintient dans les domaines : reconnaissance de mots, écriture, phonologie. En revanche, une différence significative en faveur des élèves qui avaient été scolarisés en classe à effectifs habituels apparaît dans le domaine du lexique (*tableau 4*). En début d'année de CE1, une partie de l'avantage des élèves qui étaient en CP en classes à effectifs réduits, s'estompée, ce qui efface la différence entre les scores globaux : les élèves qui avaient été scolarisés en classe à effectifs réduits obtiennent un score de 79,1 points sur 100 ; ceux qui avaient été scolarisés en classe à effectifs habituels un score de 77,3 points sur 100 (écart non significatif de 1,8 point).

... et disparaît totalement en fin de CE1

En fin de CE1, les élèves ont passé une épreuve constituée en majorité d'items des phases antérieures et de quelques exercices nouveaux. Les élèves qui étaient en classes témoins se différencient significativement dans le seul domaine de la copie de phrases. On n'observe plus aucune différence ni dans les autres domaines, ni sur le score global :

les élèves qui avaient été scolarisés en classe à effectifs réduits obtiennent un score de 84,7 points sur 100 ; ceux qui avaient été scolarisés en classe à effectifs habituels un score de 84,9 points sur 100 (*tableau 5*).

Certains élèves profitent-ils de la réduction des effectifs ?

Du point de vue de l'équité, une analyse plus fine montre que les différences de performances finales entre les élèves sont – dès les évaluations de mars et de juin 2003 – majoritairement dues au niveau initial de ces élèves à l'entrée en CP, puis dans une moindre mesure au fait d'être un redoublant de CP et enfin au type de classe à effectifs réduits ou habituels. Ainsi, les élèves ayant redoublé leur CP progressent significativement moins que les autres. À score initial égal, ils ont, en juin 2003, un score inférieur de 9,5 points à celui des élèves « à l'heure ». En outre, la réduction des effectifs des classes de CP ne profite pas plus aux élèves les plus défavorisés qu'aux autres, et ne permet pas de réduire les écarts liés aux caractéristiques socio-démographiques qui existent entre élèves à l'entrée au CP.

Enfin, les caractéristiques individuelles telles que le sexe, le trimestre de naissance, le milieu socio-économique, la fratrie et même

Le fait d'être partie prenante dans le cadre de l'expérimentation vous a-t-il conduit à modifier vos pratiques d'enseignement ? (en %)	Enseignants de CP à effectifs réduits		Enseignants de CP à effectifs habituels	
	Janvier	Mai	Janvier	Mai
Oui, légèrement	42,4	44,3	21,2	25,0
Oui, beaucoup	38,0	50,8	4,7	1,6
Non	18,5	–	72,9	70,3
Non-réponse	1,1	4,9	1,2	4,1
Nombre d'enseignants répondant	92	61	85	64

la langue parlée à la maison n'ont pas – sur la période étudiée – d'impact significatif sur les progrès des élèves.

Au total, si l'on constate bien au cours et en fin de l'année de CP, un faible effet sur la progression des élèves, effet qui pourrait être dû à la diminution des effectifs, cet effet n'apporte rien en termes d'équité et, surtout, il ne semble pas durable. Une fois que les élèves sont passés en CE1, leurs performances ne sont pas différentes de celles de leurs camarades qui ont fréquenté des CP à effectifs habituels.

Qu'en a-t-il été des pratiques des enseignants ?

Les questionnaires aux enseignants et l'observation des classes devaient permettre de vérifier une hypothèse de l'expérimentation : une diminution des effectifs pourrait permettre des changements de pratiques enseignantes dont les effets seraient bénéfiques pour les élèves.

En matière d'organisation de la classe et du temps scolaire, le fait d'être en effectifs réduits ou habituels ne semble pas induire de différence significative, du moins en moyenne : les élèves sont disposés de façon frontale face au maître dans la moitié des classes et, chaque jour, plus d'une heure et demie est consacrée à la lecture, 40 minutes environ à l'expression orale, une demi-heure à la maîtrise graphique de l'écriture et une autre à la production d'écrit.

Les enseignants des CP à effectifs réduits déclarent pratiquement tous avoir modifié légèrement ou beaucoup leurs pratiques (*tableau 6*), notamment en ce qui concerne les interactions avec les élèves et la gestion de la classe. Selon eux, la réduction des effectifs leur permet particulièrement de développer les activités orales, de proposer des activités différenciées (la réduction des effectifs favorisant le repérage de la difficulté scolaire) et de disposer de plus de temps pour mieux prendre en charge les élèves en difficulté.

Pour leur part, les équipes de suivi de l'expérimentation (inspecteurs et formateurs) relèvent une *plus grande disponibilité du maître*, une *sollicitation plus fréquente des enfants*, une *mobilisation plus importante des élèves*,

mais évoquent aussi, la difficulté de la tâche, surtout au début de l'année scolaire, et précisent que les modifications qui ont pu être relevées ne sont nullement systématiques. Les observations (en janvier, puis en mai) des interactions maître-élèves et élèves-élèves lors de deux séances d'enseignement-apprentissage de la lecture (45 minutes au cours desquelles le maître faisait découvrir aux élèves un texte nouveau) font ressortir une réelle (pour ne pas dire une extrême) diversité des pratiques d'enseignement d'une classe à l'autre, mais ne font pas apparaître de différences significatives entre les classes à effectifs réduits et les autres. Au-delà de ce constat global, une analyse plus fine permet cependant de percevoir des différences.

– *Les phases de découverte collective et individuelle du texte se différencient dans leur durée* : au cours d'une séance, la durée moyenne consacrée à la *découverte collective* du texte est inférieure dans les CP à effectifs réduits (environ 20 mn contre environ 25 mn) ; en revanche, le temps consacré à la *découverte individuelle* de ce texte – moment où les élèves lisent seuls – est plus long, notamment en janvier. C'est moins le cas en mai ; on peut avancer l'hypothèse que ceci est dû au fait que la majorité des élèves sait alors lire.

– *Les contenus des activités en lien avec l'apprentissage de la lecture diffèrent* : les maîtres des 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.

– *Les consignes fournies par les maîtres des CP à effectifs réduits ne sont pas de même nature, leurs interventions sont moins nombreuses* : les enseignants de ces classes consacrent moins d'interventions, dans les moments de découverte individuelle, à gérer

la classe et la discipline, leurs consignes sont plus souvent dépouillées (moins d'aide méthodologique et moins de compléments affectifs) et plus sobres (moins proches du mode d'emploi).

– *Les élèves collaborent davantage* : ils ont plus d'occasions de communiquer dans les CP à effectifs réduits (peut-être parce que les interventions des maîtres sont moins nombreuses) et s'adressent moins souvent au maître qu'à leurs camarades. On pourrait faire l'hypothèse que face à un effectif moindre, un enseignant donnerait moins d'informations et accorderait plus de temps pour chercher, ce qui pourrait ainsi amener les élèves à collaborer davantage.

– *Les maîtres de CP à effectifs réduits ont un mode différent de pilotage collectif* : dans près d'un tiers des cas, ils ne s'adressent qu'à un groupe d'élèves, alors que les maîtres de CP à effectifs habituels interpellent trois fois plus souvent l'intégralité de la classe.

Dans l'ensemble, la comparaison des constats de janvier et de mai montre que, pour certaines dimensions de leurs pratiques, les enseignants des classes à effectifs habituels reproduisent dans les mêmes proportions, les mêmes modalités en janvier et en mai, alors que l'on observe une réelle variabilité des pratiques des enseignants des classes à effectifs réduits. Une analyse fine des observations rejoint ainsi certaines déclarations des enseignants de ces classes et permet sans doute d'avancer l'hypothèse que cette relative variabilité de leurs pratiques est le signe d'un ajustement de ces pratiques aux besoins d'apprentissage des élèves, ajustement rendu possible par la réduction des effectifs.

Mais les effets de la réduction des effectifs sur les pratiques d'enseignement sont limités : la comparaison des diverses modalités d'enseignement sur l'ensemble des séances observées ne fait pas apparaître de différences significatives. Surtout, une extrême diversité des pratiques est constatée tout autant dans les classes à effectifs réduits que dans les classes à effectifs habituels.

On n'observe pas, par exemple, d'effets significatifs de la réduction des effectifs sur les modalités utilisées par le maître pour faire avancer l'élève dans son travail. On a seulement noté qu'il donnerait plus volontiers *un coup de pouce*, tandis que ses collègues en effectifs habituels aideraient les élèves à *construire leurs propres réponses* et s'appuieraient davantage sur *leurs acquis techniques*.

Enfin, un des éléments les plus notables quant aux effets possibles de la réduction des effectifs concerne non pas directement les pratiques enseignantes, mais les modalités d'apprentissage des élèves : elle semble avoir une influence positive sur le degré d'implication des élèves (c'est-à-dire l'attention et l'intérêt qu'ils portent aux activités de la classe) qui constitue un facteur important pour la qualité des apprentissages. Le fait que cet effet positif soit surtout sensible en fin d'année de CP, renforce l'hypothèse évoquée plus haut : les classes à effectifs réduits – et leurs enseignants – ont pu avoir besoin d'un temps d'adaptation pour pouvoir mettre à profit le fait de n'avoir qu'un faible effectif.

Les enseignants des CP à effectifs réduits jugent positivement l'expérimentation et ses résultats

Les maîtres des CP à effectifs réduits déclarent que les effets de cette réduction sont positifs sur *l'autonomie des élèves*, sur *leur implication dans le travail* et sur leurs *résultats scolaires*. Il est à noter que – comme souvent dans les expérimentations conduites dans le domaine éducatif – leurs collègues des classes témoins – qui savaient qu'ils étaient témoins – ont pu aussi estimer avoir fait évoluer leurs pratiques et obtenu des effets positifs (*tableau 7*).

Globalement satisfaits de participer à l'expérimentation, les enseignants manifestent

Tableau 7 – Questionnaire aux enseignants janvier et mai 2003

Par rapport à votre pratique antérieure, qualifiez les effets que vous percevez de l'expérimentation (en %) : positifs – aucun – négatifs	Enseignants de CP à effectifs réduits				Enseignants de CP à effectifs habituels			
	positifs	aucun	négatifs	Non-réponse	positifs	aucun	négatifs	Non-réponse
sur l'autonomie des élèves :								
en janvier	66,3	17,4	12,0	4,3	17,7	70,6	1,2	10,5
en mai	62,3	21,3	13,1	3,3	25,0	67,2	–	7,8
sur l'implication des élèves dans le travail :								
en janvier	83,7	13,0	–	3,3	10,6	75,3	3,5	10,6
en mai	83,6	13,1	–	3,3	17,2	75,0	–	7,8
sur les résultats scolaires :								
en janvier	85,9	7,6	1,1	5,4	12,9	72,9	3,5	10,7
en mai	90,2	6,6	–	3,2	12,5	76,7	–	10,8

janvier : 92 et 85 enseignants répondant ; mai : 61 et 64 enseignants répondant

cependant parfois quelque inquiétude sur les effets potentiels de la réduction des effectifs. Ils redoutent, par exemple, que les élèves en très grave difficulté ne puissent plus, dans un contexte de réduction sensible des effectifs, bénéficier de l'aide de psychologues ou d'orthophonistes.

Par ailleurs, quelques équipes de suivi soulignent que la réduction des effectifs peut révéler des effets sous-jacents de nature comportementale (*plus forte dépendance à l'adulte, augmentation de l'effet-maître...*) qui exigent des enseignants qu'ils se cantonnent bien dans un rôle strictement professionnel.

Ceux de CE 1 apparaissent beaucoup plus réservés

Les trente-neuf maîtres de CE1 ayant accueilli en 2003-2004 des élèves issus de CP à effectifs réduits estiment en majorité que ces élèves ne se différencient pas globalement des autres et ont eu autant de facilité que les autres à *s'impliquer dans le travail* en début d'année. Moins d'un quart d'entre eux juge qu'ils ont eu plus de facilité en raison de compétences déjà acquises en lecture-écriture ou d'habitudes de travail améliorées au sein d'un effectif réduit. Une majorité de ces enseignants signale, qu'en cours d'année, ces élèves ont un rythme de progression en lecture-écriture *aussi rapide* que les autres élèves de la classe (un tiers environ le jugeant *plus rapide*). En fin d'année, ils les jugent toujours en majorité *au même niveau* (et pour un tiers environ *plus avancés*) que les autres en matière de *compétences en lecture, écriture et orthographe*. Il est à noter que plus de la moitié des ces maîtres déclare *ne pas avoir été conduits à modifier ses pratiques d'enseignement vis-à-vis de ces élèves* et qu'un tiers déclare les avoir *légèrement* modifiées et avoir *géré différemment le temps, développé le travail de groupe, sollicité davantage les élèves, individualisé les activités, développé des outils pour rendre l'élève autonome, formulé autrement les consignes*.

Les élèves des CP à effectifs réduits ont tout autant – voire plus – redoublé que ceux des classes à effectifs habituels

On peut juger contradictoire avec les opinions exprimées par les enseignants, le fait qu'en fin

Tableau 8 – Taux de redoublement en fin de CP et de CE1 des élèves en CP en 2002-2003

	Élèves des CP réduits		Élèves des CP témoins		Total	
	Nombre total	Taux redoublement	Nombre total	Taux redoublement	Nombre total	Taux redoublement
Fin de CP	1 026	5,9	1 020	5,0	2 046	5,5
Fin de CE1	551	14,9	377	9,8	928	12,8

de CP, les élèves des classes à effectifs réduits ont pratiquement autant redoublé que ceux des CP témoins, et qu'en fin de CE1, ceux qui étaient issus de ces mêmes classes ont plus redoublé que leurs camarades qui avaient connu un CP à effectifs habituels (tableau 8).

Quel bilan peut-on tirer de l'expérimentation ?

Dans les conditions qui ont été celles de l'expérimentation (sélection non aléatoire de classes situées dans des milieux particulièrement défavorisés, autonomie des enseignants en matière d'évolution de leurs pratiques pédagogiques), l'ensemble de ces constats doivent conduire à estimer qu'une réduction de la taille des classes des CP est, à elle seule, d'un intérêt pratiquement nul. En effet, consacrer des moyens (importants) à cette diminution pour n'obtenir qu'un léger avantage en termes d'acquis en fin de CP, avantage qui disparaît ensuite, et n'en tirer aucun bénéfice indirect en termes de baisse des redoublements, alors que les redoublements en début d'enseignement élémentaire sont pénalisants pour les élèves concernés et pour le système éducatif, apparaît peu efficace. Mais, trois questions, au moins, restent posées quant à l'interprétation des résultats de l'expérimentation. Tout d'abord, les classes sélectionnées étaient dans une situation particulièrement difficile : forte proportion de non-francophones, concentration de catégories sociales défavorisées, etc. Ces conditions étaient peut-être trop « extrêmes » pour qu'une diminution des effectifs puisse – à elle seule – produire les résultats qu'elle pourrait peut-être avoir dans une situation moins difficile. Ensuite, on a souligné à plusieurs reprises qu'il fallait sans doute un temps d'adaptation pour permettre aux enseignants et aux élèves de tirer parti d'une diminution d'effectifs ; une seule année d'observation en CP est peut-être une période trop courte pour que des effets positifs puissent se manifester. Enfin, l'effort de diminution des effectifs a, dans cette expérimentation, été limité au seul cours préparatoire, alors que certains travaux pourraient inciter à étendre l'expérience aux cours élémentaires, toujours en milieu défavorisé².

Des pistes de réflexion et de travail

Au-delà de son objet premier, l'expérimentation a permis de mettre en lumière plusieurs points importants.

Cerner des prédicteurs de difficultés d'apprentissage

Des analyses prenant en compte les huit domaines considérés par les évaluations permettent de poser des hypothèses sur des « prédicteurs » des difficultés en lecture et de mettre en évidence des liens entre ces domaines lors des débuts des apprentissages : – les élèves qui ont les meilleurs scores globaux ont des performances équilibrées dans les huit domaines, alors que les élèves qui ont des scores globaux moyens ont leurs points faibles en reconnaissance de mots, écriture, traitements complexes et mathématiques, et que les élèves qui ont les scores globaux les plus faibles sont en difficulté dans tous les domaines, et tout particulièrement dans celui du lexique ; – l'avantage en lecture-écriture – même fragile et faible – mis en évidence en fin de CP pour les élèves des classes à effectif réduit ne s'acquiert pas au détriment des mathématiques ; – les performances dans les domaines des connaissances alphabétiques et de la phonologie sont fortement liées aux premiers apprentissages en reconnaissance des mots, écriture et traitements complexes ; – la compréhension orale joue sur tous les apprentissages et plus particulièrement sur ceux visant les traitements sémantiques.

S'intéresser à l'effet-classe, à l'effet-maître et au contexte

Les modèles construits à partir de l'ensemble des variables recueillies lors de la première année de l'expérimentation montrent que, toutes variables prises en compte par ailleurs, une partie importante des résultats des élèves tient à la classe dans laquelle ils ont effectué leur CP, quel qu'en ait été l'effectif, et sans doute aussi aux pratiques du maître de cette classe.

2. Thomas Piketty, 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, mai 2004.

Tableau 9 – Les élèves des cours préparatoires 2002-2003

Variable	Modalité	% des élèves de CP en effectifs réduits	% des élèves de CP en effectifs habituels
Sexe	garçons	48,0	52,7
	filles	52,0	47,3
Âge en début de CP	« à l'heure » ou « en avance »	94,4	94,2
	en retard	5,6	5,8
Maintien en grande section	oui	0,0	0,5
	non	100,0	99,5
Redoublement du CP	oui	5,2	6,1
	non	94,8	93,9
Scolarisation maternelle	à deux ans	30,6	21,7
	à trois ans ou plus	67,6	76,8
	pas de scolarisation maternelle	1,8	1,5
PCS du père	artisan, commerçant, chef d'entreprise	6,9	3,7
	profession libérale	0,5	0,9
	cadre, profession intellectuelle supérieure	2,3	3,2
	profession intermédiaire	9,2	9,6
	employé	6,0	16,5
	ouvrier	49,1	39,5
	sans profession, retraité, sans objet	26,2	26,6
PCS de la mère	artisan, commerçant, chef d'entreprise	1,3	0,9
	profession libérale	0,4	0,4
	cadre, profession intellectuelle supérieure	0,9	1,4
	profession intermédiaire	2,6	7,6
	employé	18,4	20,6
	ouvrier	13,6	10,3
La langue maternelle semble le français	oui	63,8	71,1
	non	36,2	28,9
	aucun	4,9	8,3
Nombre de frères et sœurs	1	16,1	25,2
	2	31,3	30,3
	3	22,8	15,6
	4 et plus	24,9	20,6

Lecture : 0,5 % des élèves de CP à effectifs réduits ont un père dont la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) est « profession libérale » ; ils sont 0,9 % dans les CP témoins.

Les épreuves d'évaluation des acquis des élèves

Les épreuves utilisées pour les cinq prises d'informations, s'appuient sur des activités observables, elles évaluent les performances des élèves dans huit grandes dimensions cognitives :

- la reconnaissance de mots (différencier et lire des mots et des non-mots ; identifier des pseudo-mots sans signification ; identifier des mots écrits isolés...) ;
- le lexique (connaître des mots et les distinguer de non-mots phonétiquement proches...) ;
- les traitements sémantiques (sélectionner la définition correcte parmi trois d'un mot ; trouver la catégorie sémantique à partir d'un groupe de mots ; repérer un intrus sémantique parmi un groupe de mots ; repérer un intrus morphologique ; construire des mots dérivés...) ;
- l'écriture (produire des mots isolés ; recopier...) ;
- la phonologie (repérer un intrus phonologique ; localiser un phonème...) ;
- la compréhension orale (compréhension de phrases lues par l'enseignant ; compréhension de textes lus...) ;
- les traitements complexes (comprendre des phrases écrites ; comprendre des textes écrits...) ;

– les mathématiques (connaître l'ordre de la chaîne numérique ; produire la chaîne numérique ; reconnaître des nombres ; résoudre des problèmes ; produire des nombres ; utiliser une technique opératoire ; identifier des nombres...)

– la présence d'épreuves de mathématiques dans cet ensemble axé sur les compétences liées à la lecture s'explique par la volonté de vérifier que l'accent mis sur la maîtrise de la langue dans ce cadre expérimental ne nuit pas à l'acquisition de compétences dans les autres domaines.

Ces épreuves ont été conçues avec un caractère évolutif. Leur conception a pris en compte la double contrainte, d'une part, d'asseoir les comparaisons temporelles grâce à des items d'ancrage que l'on retrouve à l'identique dans chaque phase du dispositif d'évaluation et, d'autre part, de renouveler certains items pour prendre en compte la progression des apprentissages et par conséquent s'adapter à l'évolution des compétences des élèves au fil de l'expérimentation (début CP, fin CE1).

Il y a donc eu, de toute évidence, des classes où les élèves ont plus progressé que dans d'autres, mais ceci tient sans doute essentiellement au contexte (composition de la classe, école dont elle fait partie, etc.) et/ou aux caractéristiques et aux pratiques de l'enseignant et des divers intervenants.

Faire porter un effort important sur la grande section d'école maternelle

Les mêmes modèles font ressortir que le niveau des élèves en fin de CP (ainsi qu'en début de CE1 ensuite) est très largement dépendant de leur niveau en début de CP, et ceci, quel que soit l'effectif de la classe fréquentée. Ce résultat, bien connu, n'est pas surprenant. Mais il conduit à attirer l'attention sur le fait que les inégalités sont déjà largement constituées lors de l'entrée à l'école élémentaire. Ce constat devrait inciter à s'interroger non seulement sur le cours préparatoire, mais aussi sur l'école maternelle, et notamment la grande section fréquentée par la quasi-totalité des enfants. C'est sans doute en cette direction que des efforts mériteraient d'être engagés, en tenant compte, notamment, des pistes mentionnées plus haut quant aux « prédicteurs » de la réussite des apprentissages

Ont collaboré à cette étude des chercheurs :

Pascal Bressoux, Marc Bru, Joël Clanet, Jean Ecalte, Agnès Florin, Jean-Emile Gombert, Philippe Guimard, David Imbert, Laurent Lima, Annie Magnan et Jean-Jacques Maurice

à la DEP :

François Alluin, Marc Colmant, Olivier Cosnefroy, Chi-Lan Do, Jean-Claude Emin, Fabienne Gibert, Jacqueline Lévasseur, Jean-François Levy, Aude Mulliez et Catherine Régnier.