

RÉDUIRE LA TAILLE DES CLASSES DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL : POUR DES DISCRIMINATIONS VRAIMENT POSITIVES...

Dominique Lafontaine

Sur le terrain pédagogique, la question de l'influence de la taille des classes est l'une des plus controversées qui soient. Elle oppose entre autres les gens de terrain, pour qui une classe réduite en nombre est à l'évidence propice à de meilleurs apprentissages, aux décideurs politiques et aux résultats des recherches en éducation. Celles-ci ont en effet montré que plus petite classe ne rime pas nécessairement avec meilleurs apprentissages (pour une synthèse, voir Lafontaine, 1996 ; avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École n°1, 2001. Meuret, 2001) et, plus particulièrement, que la réduction de la taille des classes ne produit des effets bénéfiques que si l'on en arrive à des classes vraiment réduites en nombre (moins de 15 élèves). C'est ce qu'a notamment mis en évidence une étude qui a longtemps fait autorité dans le domaine (Glass et Smith, 1978). Les différences de résultats entre des classes comptant 18, 20 ou 25 élèves seraient, quant à elles, négligeables.

Dans la foulée de ces résultats, les politiques ont beau jeu d'avancer qu'une telle réduction de la taille des classes engendrerait un coût financier exorbitant, même dans des systèmes où l'enveloppe budgétaire est moins fermée qu'en Communauté française... De surcroît, la taille moyenne des classes de l'enseignement primaire en Communauté française (de l'ordre de 19 élèves) n'est pas très élevée, et est plutôt moindre que dans les pays voisins. Argument supplémentaire pour ne pas agir.

On en était donc sur la question resté là. Les résultats d'une recherche américaine (programme STAR) à bien des égards exemplaire apportent quelques éléments neufs au débat. L'exposé des résultats ci-dessous s'inspire très largement d'un rapport en anglais rédigé par A. Molnar et intitulé « Plus petites classes et bons d'éducation : une mise à jour des résultats de recherche »¹.

¹ Nous n'aborderons ici que la partie de la synthèse consacrée à la taille des classes.

Pourquoi cette recherche est-elle exemplaire ?

Parce que, avant de se lancer dans une réforme visant la réduction de la taille des classes – toujours très populaire dans les milieux enseignants – l'état du Tennessee a voulu évaluer l'impact et les coûts d'une telle politique. Cette évaluation a porté sur les effets à long terme et plusieurs indicateurs de résultats ont été examinés. L'état du Wisconsin, avec le programme SAGE, a aussi voulu agir de la sorte. La Californie, en revanche, a suivi une tout autre politique et s'est lancée à grands frais et sans évaluation préalable dans une politique tous azimuts de réduction de la taille des classes (aucune classe ne devait plus dépasser les 20 élèves). Cette politique aveugle a plongé l'Etat dans une crise importante de recrutement. Le manque de professeurs s'est rapidement fait ressentir et ceux-ci, en nombre trop faible, avaient dès lors toute latitude pour solliciter un changement d'affectation. Sans surprise, ce sont les écoles des quartiers les plus défavorisés qui se sont vite retrouvées en manque de personnel enseignant qualifié et contraintes de fonctionner avec des enseignants ne possédant pas toutes les qualifications requises. Ceci illustre d'une façon exemplaire **les risques inhérents à toute politique de réforme à courte vue qui pense gagner du temps ou de l'argent en faisant l'économie d'une expérimentation préalable**. On ose espérer que le tout récent Décret sur

le pilotage nous mettra désormais à l'abri de tels errements en Communauté française. Mais revenons-en aux résultats des programmes STAR et SAGE qui ont justement évité cet écueil avec bonheur.

Quoi de neuf à propos de l'impact de la taille des classes ?

Les résultats de ces deux programmes, sur le plan strict de la recherche scientifique, ne contredisent pas, ou guère, ce que les recherches antérieures avaient montré. Ils confirment que les performances des élèves sont meilleures dans les toutes petites classes (13 à 17 élèves dans STAR) que dans les classes plus nombreuses (22 à 25 élèves¹ ou classes ordinaires avec une aide d'un temps plein). La recherche de Glass ne montrait pas autre chose.

C'est l'angle de politique éducative sous lequel la question de la réduction de la taille des classes est abordée qui lui donne une nouvelle portée et ouvre de nouveaux possibles. On y reviendra dans les conclusions.

Précisons tout d'abord que cette recherche de grande ampleur (elle concerne 6 500 élèves et 79 écoles), lancée au milieu des années 80, a suivi les mêmes élèves jusqu'à leur

¹ Il est à noter que dans ces classes contrôle le nombre d'élèves a été limité à 25, ce qui représente déjà une amélioration par rapport à la situation de départ dans certaines écoles.

sortie de l'enseignement supérieur et a donc évalué les bénéfiques à long terme de la fréquentation d'une classe à effectif réduit pendant 4 ans (de la 3^e maternelle à la 3^e primaire). La recherche **longitudinale** est aussi **expérimentale** : les élèves ont été placés dans les classes à effectifs réduits ou dans les classes plus nombreuses d'une façon aléatoire¹ et on s'est assuré que les élèves dans les deux types de classes présentaient des caractéristiques comparables (ethnie, sexe, statut socio-professionnel des parents...). Il ne s'agit pas, précisons-le bien, de regrouper les élèves les plus faibles dans les classes les moins nombreuses. Les résultats des élèves dans les classes plus et moins nombreuses ont été comparés à différents moments de leur scolarité et à travers des indicateurs diversifiés (réussite à des tests, taux d'échec, taux de diplômes obtenus).

Quels sont les principaux résultats de l'expérience STAR ?

- Sur chaque mesure de résultats scolaires, de la 1^{re} primaire à la 8^e année (l'équivalent de notre 2^e secondaire), on a observé des différences statistiquement significatives (qui ne peuvent être dues au hasard) entre les performances

¹ Cela signifie que l'on a tiré au sort les élèves qui bénéficieraient de cette mesure. Ni les parents ni les enseignants, ni les directions n'ont pu choisir l'affectation des élèves et des enseignants aux « grosses » ou aux « petites » classes.

en langue maternelle et en mathématiques des élèves des petites classes et celles des élèves issus des classes plus nombreuses.

- Des gains importants sont enregistrés dans tous les milieux – urbain, rural, périphérie urbaine, quartiers ghettoïsés des villes.
- À chaque niveau scolaire, on observe que ce sont les enfants les plus défavorisés – les enfants noirs et hispaniques, ceux des quartiers « difficiles », qui bénéficient le plus de la réduction de la taille des classes. L'avantage est deux à trois fois plus important pour les jeunes « vulnérables » que pour les élèves blancs de la classe moyenne. La mesure joue donc typiquement un rôle « compensatoire » ; il s'agit au sens littéral du terme d'une « discrimination positive », qui corrige certaines inégalités dues au milieu social d'origine des enfants.
- Les effets sont importants, cumulatifs et se maintiennent, voire se consolident avec le temps : les élèves qui sont restés les 4 ans dans les classes à faibles effectifs ont, en 4^e année, une avance de l'ordre de 6 à 9 mois en termes d'acquis sur leurs camarades des classes plus nombreuses. En 8^e année, l'avantage se monte à l'équivalent de plus d'une année de scolarité, alors, rappelons-le, que l'expérience se limite aux trois premières années du primaire.

- Les élèves qui ont fréquenté de plus petites classes au début du primaire réussissent mieux les examens d'entrée dans l'enseignement post-secondaire (*college*). Pour les jeunes d'origine afro-américaine par exemple, on passe d'un taux de réussite de 31,7 % à 40 %.
- De même, ceux qui ont bénéficié de l'expérience d'une petite classe obtiennent plus souvent leur diplôme de l'enseignement supérieur sans encourir d'échecs (72 %) que ceux des autres types de classes (66 %).
- Les élèves reçoivent un enseignement plus individualisé et qu'ils ont plus d'occasions de participer en classe.
- Les élèves posent moins de problèmes de comportement et de discipline.
- Les enseignants passent plus de temps à enseigner, moins de temps à gérer la classe.
- L'enseignement offre plus de possibilités d'action, de manipulation concrète.
- Les enseignants « s'usent moins vite ».

Pourquoi les toutes petites classes sont-elles plus efficaces ?

À nouveau, ce qui est observé dans les expériences STAR et SAGE ne contredit pas ce que les recherches antérieures avaient établi.

Slavin s'était en 1994 interrogé sur les raisons pour lesquelles une légère diminution de la taille des classes ne se traduisait pas, contrairement aux espérances, par de meilleurs résultats. D'après ses observations, le passage de 23 à par exemple 20 ou 18 élèves ne modifiait fondamentalement ni la façon d'enseigner, ni la dynamique de la classe.

En revanche, si les effectifs se réduisent davantage et que l'on s'approche d'un groupe de taille plus « familiale », il a été observé dans le cadre des expériences STAR et SAGE que :

De plus petites classes, mais dans une perspective de discriminations vraiment positives...

En 1996, dans une synthèse consacrée à la qualité de l'encadrement (Lafontaine, 1996), nous écrivions : « *Les effets bénéfiques d'une diminution du nombre d'élèves par classe ne se font sentir qu'en dessous de 15 et surtout de 10 élèves par classe, c'est-à-dire dans des zones « irréalistes » à l'échelle d'un système éducatif. Abaisser la taille des classes à ce point entraînerait en effet des coûts insupportables pour n'importe quel pays. Il n'empêche que la conclusion de Glass peut s'appliquer non pas à l'ensemble des classes, mais à certains types de classes aux besoins particuliers, nécessitant des mesures de discrimination positive* ». Cette idée avancée au moment où l'idée de

discrimination positive commençait à peine à se structurer en Communauté française (le Décret sur les discriminations positives date de 1998) est au cœur même de l'expérience STAR et de l'analyse de ses résultats.

Le problème n'est en effet plus seulement de s'interroger in vacuo et hors contexte sur l'impact d'une mesure pédagogique générale (ici la réduction de la taille des classes), mais d'étudier d'une façon beaucoup plus ciblée les effets d'une telle politique, en particulier pour les publics d'élèves « à risques » et d'identifier les conditions de sa réussite. Les chercheurs recommandent ainsi, à l'issue de cette expérience, d'appliquer la réduction de la taille des classes essentiellement dans les classes fréquentées par une proportion importante d'élèves issus de milieux socialement défavorisés (aux États-Unis, le critère choisi est le nombre d'élèves qui ont droit à des repas gratuits), et de cibler la mesure sur le début de la scolarité fondamentale. L'idéal serait que les enfants passent 4 années dans des classes à effectifs réduits (de la 3^e maternelle à la 3^e primaire incluse), mais, même s'il fallait se limiter, en raison d'impératifs budgétaires, à deux ans (dans ce cas, il est recommandé de réduire la taille des classes en 3^e maternelle et en 1^{re} primaire¹), les effets seraient déjà

positifs. En dessous de deux ans, la mesure n'en vaut pas la peine.

Les coûts qu'engendrerait une réduction générale de la taille des classes – qui serait conforme au principe de l'égalité de traitement entre enfants – restent aujourd'hui comme hier exorbitants. En revanche, une politique ciblée vers les publics d'élèves les plus fragiles, dont l'expérience STAR a clairement montré qu'elle leur était particulièrement profitable et qu'elle réduisait d'autres coûts directs, tels ceux engendrés par le redoublement, est sans doute envisageable, sans que cela entraîne des dépenses supplémentaires énormes.

En Communauté française, nombre de classes primaires sont déjà de très petites classes selon les critères de l'expérience STAR. Plus d'un quart des classes de 3^e comptaient en 1996 moins de 15 élèves. 35 % des classes comptaient de 16 à 20 élèves, et 31 % de 21 à 25 élèves. À l'opposé, 8 % de classes comptaient alors plus de 25 élèves (Source : Evaluation externe interréseaux 1995-96). La moyenne était de 17.6 élèves par classe.

Il peut paraître regrettable, et contraire à certains principes d'égalité, de ne pas pouvoir offrir à **tous** les enfants les conditions d'apprentissage idéales. Mais

¹ Cette recommandation, il faut le préciser, s'inscrit dans un contexte où la 3^e maternelle représente la 1^{re} année où les enfants fréquentent régulièrement l'école, très différent du nôtre, où

une très large majorité d'enfants fréquentent l'école maternelle dès l'âge de 3 ans.

lorsque des choix s'imposent, il semble légitime d'agir en priorité dans l'intérêt des publics les plus fragilisés. Une analyse plus fine de la réalité devrait permettre d'établir si les élèves les plus vulnérables ne sont pas, en outre, vu leur concentration en milieu urbain (là où les classes sont plus nombreuses) en matière de taille de classe, placés dans les conditions les moins favorables, de même d'ailleurs que leurs enseignants. Gérer une classe de 25 élèves ou plus n'est pas simple pour n'importe quel enseignant ; gérer une classe de 25 élèves, qui ne parlent pas habituellement le français à la maison, qui ont souvent une expérience moins longue de l'école maternelle ou issus des milieux les plus défavorisés, amener ces enfants à maîtriser les socles de compétences peut, dans certains cas, relever de la mission impossible. Tout devrait être fait pour que ce genre de situations soit évitée¹.

La récente enquête PISA de l'Océanie (Lafontaine, 2002) a mis en évidence d'une façon spectaculaire les disparités d'acquis entre élèves à 15 ans et le caractère fortement inéquitable de notre système d'enseignement. Dans ce contexte, il nous semble urgent de cibler la réflexion sur les mesures susceptibles de corriger véritablement les dérives inégalitaires

engendrées par les caractéristiques structurelles de notre système éducatif. La réduction de la taille de **certaines** classes, à **certain**s niveaux semble faire partie de ces mesures et vaut assurément la peine d'être mise à l'étude. Non pas appliquée sans essai, mais mise à l'étude, d'une façon contrôlée, dans un nombre limité de classes, en évaluant les bénéfices, les coûts et les conditions de réussite². Car ce qui peut apparaître comme un détour peut se révéler la clé de la réussite. Si l'essai s'avérait peu concluant – en raison de certaines spécificités du terrain en Communauté française – on éviterait ainsi des dépenses inutiles et surtout le sentiment négatif que l'on réforme sans savoir où l'on va...

Références

Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École n° 1 (2001) : l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves. Ces avis sont accessibles sur le site <http://cisad.adc.education.fr/hcee>.

¹ Le Décret sur les primo-arrivants (Décret du 14 juin 2001) prévoit certes des dispositions particulières (cours d'adaptations, classes passerelles), mais les élèves potentiellement « à risques » ne se recrutent pas dans cette seule catégorie.

² Même si les expériences américaines montrent que les enfants les moins favorisés bénéficient davantage de la réduction de la taille des classes, rien ne garantit en effet que l'application de la réduction de la taille des classes à des classes situées dans des établissements où sont regroupés une majorité d'élèves « à risques » (les écoles en discrimination positive par exemple) permette d'obtenir les mêmes effets. La puissance des effets d'agrégation pourrait en effet annihiler en grande partie les bénéfices potentiels de la réduction de la taille des classes.

- Glass, G. V. et Smith, M. L. (1978). *Meta-analysis of Research on the Relationship of Class-Size and Achievement*. San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Lafontaine, D. (1996). Quel encadrement pour quelle qualité de l'enseignement ? *Pilotinfo*, 13, 1-8.
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Ce rapport est téléchargeable sur le site <http://cisad.adc.education.fr/hcee>.
- Molnar, A. (1999). *Smaller classes and educational vouchers : a research update*. Harrisburg : Keystone Research Center.
- Slavin, R.E. (1994). *Preventing school failure. Research, policy and practice*. Boston : Allyn and Bacon.