

## Trois expérimentations

### 1 - Présentation du **Projet Lecture d'Agir pour l'école (2011-2012 poursuivi en 2012-2013)** par Laurent Cros de l'association « Agir pour l'école »

Comment abaisser le pourcentage d'élèves en échec scolaire à la fin du primaire, les mêmes étant déjà en difficulté au **CP** ? Face à ce problème, **70%** des enseignants s'estiment démunis. De nombreuses expérimentations, peu de réussites.

Le **Projet Lecture** s'appuie sur deux expérimentations antérieures : le **projet Parler (2005-2008)** fondé sur la phonologie et la compréhension orale et l'**expérimentation lecture de Lyon** sur le code alphabétique (**45** classes de **CP** concernées et **45** classes témoins). Il est apparu, au milieu de résultats hétérogènes, la nécessité de commencer dès la maternelle, avec une présence forte et longue de tuteurs.

Le **Projet Lecture** commencé en **2011**, concerne **200** classes de **Grande Section** de maternelle, puis l'année suivante **200** classes de **CP** dans 8 villes socialement et démographiquement différentes. Il permet d'expérimenter à grande échelle l'approche testée avec des résultats probants à l'échelle « laboratoire ».

La pratique pédagogique testée en **G.S** focalise sur la phonologie et le son des lettres qui sont les précurseurs de la lecture au **CP**. Les séances de 30' concernent des petits groupes de niveau. L'enseignant travaille intensivement 2h30 par jour. Des formateurs de l'Education nationale assurent les formations. La **DEPP** évalue.

Cette expérimentation qui est perfectible, prouve qu'il est possible de modifier fortement la pratique pédagogique des enseignants. Elle fait apparaître un impact réel et indifférencié sur tous les élèves qu'ils soient initialement faibles, moyens ou forts. Un élève faible rattrape la moitié de son retard par rapport à un élève moyen. La difficulté scolaire est divisée par deux.

Le **Projet Lecture** permet de comprendre les déterminants des apprentissages. La culture de la maternelle est mise en question (par exemple durée des séances : 5 à 10 mn seulement), ainsi que l'attitude du professeur, sa responsabilisation par rapport aux méthodes, aux élèves. Il faut donc travailler autant sur la motivation de l'acteur que sur la méthode employée.

Il apparaît que si le début des apprentissages est important, leur durabilité n'est pas acquise : on désapprend au cycle 3. Comment assurer la continuité ?

Il ne peut y avoir de généralisation facile, l'effort est lourd, le coût de la formation et de la mise en place est important mais il est à mettre en rapport avec celui de l'échec scolaire qui pèse par la suite. Un des facteurs de succès est le rapport nombre d'élèves par enseignant/tuteur : 20.

\*\*\*

## 2 – Présentation du PACEM (Projet pour l'Acquisition de Compétences par les Elèves en Mathématiques)

Jean-François Chesné de la **DEPP** présente une expérimentation de formation continue d'enseignants en mathématiques menée entre **2010** et **2012** et aujourd'hui terminée. Il est rappelé qu'à la fin de l'école, **41%** des élèves sont « fragiles » en mathématiques. Ce pourcentage passe à **44%** à la sortie du collège.

En **2010-2011**, l'expérimentation a concerné des **CM1** situés à Marseille (**1500** élèves), en zone prioritaire, et des classes de **6<sup>ème</sup>** situées à Créteil (**2500** élèves puis **3500** la deuxième année) dont presque la moitié relève de l'éducation prioritaire. La seconde année, le dispositif a été reconduit dans les mêmes classes et, pour suivre les élèves de la première année, étendu, via les évaluations nationales, d'une part aux **CM2** et d'autre part en **5<sup>ème</sup>**. On a mesuré les évolutions entre un test 1 en début d'année scolaire et un test 2 en fin d'année scolaire.

Cette expérimentation s'est faite sans couts additionnels.

Certains enseignants (les « correspondants ») ont reçu une formation (légère : 18h). On s'est intéressé aux enseignants des mêmes établissements non « formés » (les associés). Les évolutions ont été comparées avec celles de groupes témoins comprenant des enseignants dits « volontaires » qui étaient informés ; les collègues des volontaires dans les mêmes établissements étaient dits « involontaires ».

On a recueilli des données contextuelles sur les élèves, mais aussi sur les enseignants. On a tenu compte des notes données par les enseignants. On a observé les pratiques des enseignants et les acquis des élèves. L'idée n'était pas de préconiser une méthode.

Quels enseignements peut-on en tirer ?

1. Dans les écoles de Marseille, la formation des enseignants a un impact énorme surtout sur les élèves faibles (plus qu'à Créteil où le suivi par l'**IEN** était moins évident et où des problèmes sont apparus) Les résultats sont aussi positifs, mais en moindre proportion, en collège à Créteil. **CM1** écart type très fort en test 1 et faible en test 2
2. On note un écart important entre les « associés » (collègues des enseignants formés) et les « involontaires » (collègues des témoins). Cela semble signifier que le partage des pratiques est une réalité
3. Il apparaît plus difficile de faire bouger les spécialistes (professeurs de maths de collège) que les professeurs des écoles
4. On note une grande importance de la formation des formateurs et du projet d'établissement, ainsi que la nécessité d'un outillage didactique
5. Il est possible de s'appuyer sur les évaluations nationales.

En conclusion, l'effet-enseignant semble démontré. La formation des enseignants donne des résultats. La formation des formateurs est capitale.

« Perspectives ouvertes par cette expérience :

1. Poursuivre l'analyse et l'expérimentation
2. Mettre en place un système cohérent d'évaluations standardisées
3. Réhabiliter la formation continue
4. Développer l'outillage mathématique didactique.
5. Questionner les fondamentaux (temps de classe et supports pédagogiques)

\*\*\*

## 3 - Expérimentation d'une réduction des effectifs en CP (intervention de Marc Colmant)

Cette expérience en **2002-2003** a été menée sur **10** académies. Les recteurs ont désigné **100** classes dans lesquelles **50%** des élèves faisaient partie des **20%** les plus faibles dans les évaluations nationales.

1. Le protocole couplait 5 évaluations (trois en **CP**, une en début de **CE1**, une en fin de **CE1**) ainsi que des questionnaires auprès des enseignants  
**454** élèves ont été suivis en définitive dont **230** ayant reçu un enseignement en classe réduite et **224** en classe normale (dite témoin).

2. Les résultats obtenus
  - Début **CP** : pas d'écart entre les groupes réduits et les groupes témoins
  - Mois de Mars : obtention d'un écart positif pour les classes réduites qui s'accroît encore au mois de juin
  - Début **CE1** : l'avantage se réduit avec même l'apparition d'un écart négatif en lexicologie
  - Fin de **CE1** : tous les écarts positifs ont disparu. Des écarts négatifs apparaissent.
3. Les limites de l'expérimentation
  - L'échantillon n'est pas représentatif mais concentré sur des élèves faibles souvent issus de l'immigration
  - L'expérience est courte (une année) et sans définition de cursus pédagogique adapté à l'expérience.
4. Les leçons de l'expérimentation
  - Identification de prédicteurs de difficultés scolaires : les élèves moyens doivent travailler spécifiquement la reconnaissance de mots, l'écriture, les maths ; les élèves les plus faibles doivent travailler toutes les matières
  - Le faible avantage observé n'est pas durable
  - Les différences de performance sont dues, pour l'essentiel, au niveau initial
  - L'effet maître est prépondérant et le contexte est très important
  - Il faut faire porter les efforts de mise à niveau dès la grande section de maternelle.
5. Les conclusions
  - L'idée d'une meilleure efficacité des classes réduites n'est pas confirmée. Aucune étude statistique dans le monde n'a pu d'ailleurs le prouver
  - L'accompagnement personnalisé des élèves est plus important que la taille de la classe
  - Les coûts unitaires par élève ayant doublé depuis 30 ans, il n'est sans doute pas nécessaire de s'orienter dans cette voie
  - Comment, dans un contexte de mixité sociale, mieux s'occuper d'élèves en difficulté ?

\*\*\*