

Note technique: Evolution de l'hétérogénéité des classes depuis 1920

De 1880 "Classer les élèves d'une école, c'est en composer des groupes susceptibles de recevoir avec fruit les mêmes leçons ... L'instituteur ne peut donc avoir d'hésitation pour la sévérité de sa classification ... Cependant, pour qu'un enfant soit admis à passer à un cours plus élevé, il n'est pas nécessaire qu'il possède imperturbablement toutes les matières du cours précédent: il suffit que, par le développement de ses facultés et de ses connaissances, il soit en état de suivre avec fruit le cours où il va entrer."

Article Classement du Dictionnaire pédagogique d'instruction primaire (1878 - 1887)

"La seule condition [assurée par les examens de passage] que l'on puisse exiger d'une bonne organisation pédagogique, c'est que les élèves appelés à participer à un même enseignement soient tous aptes à en profiter dans leur mesure." Octave Gréard cité par Gabriel Compayré, 1895 (Cf. note vii)

à 1995 "When children share a common base of knowledge, their classroom instruction can be far more effective... A systemic failure to teach all children the knowledge they need in order to understand what the next grade has to offer is the major source of avoidable injustice in our schools."

E.D. Hirsch Jr.¹, *The benefit of equity*, in *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, Doubleday, 1995.ⁱⁱ

Lors de l'évaluationⁱⁱⁱ effectuée en 1995 par la DEP comparant les capacités des élèves de 1920 et de 1995 à résoudre des problèmes d'arithmétiques extrêmement simples, évaluation conçue cependant de manière à masquer la baisse de niveau^{iv}, on obtient les résultats décrits euphémiquement par la DEP sous la forme "les élèves des années vingt étaient plus nombreux à réussir complètement le problème proposé au certificat d'études de l'époque que ceux d'aujourd'hui." Résultats que l'on peut lire dans le tableau infra dans lequel :

- la partie grisée claire représente les élèves qui réussissent intégralement les problèmes
- la partie bleue ceux qui sont en échec complet,
- la partie blanche représentant les élèves qui ont commencé le problème sans le finir.

| Taux de réussite comparée aux problèmes | | | | |
|---|-------------------|--|-------------------|-----|
| | 50% de l'effectif | | 50% de l'effectif | |
| 1920 | 61% | | | 24% |
| 1995 | 21% | | 61% | |

- En 1920, 60% d'une classe d'âge (c'est-à-dire plus que les 50% qui obtenaient le Certificat d'études) réussissaient complètement les problèmes posés tandis que 24% ne le commençaient pas
- En 1995, et les organismes officiels voulaient bien reconnaître timidement déjà en 1999 que le niveau avait déjà baissé depuis 1995^v, 21 % le réussissent complètement tandis que 61% ne le commencent même pas.

Ces profils des classes de 1995 dans lesquelles 6 élèves sur 10 ne sont pas capables de commencer un problème simple

- montrent que non seulement le niveau a baissé mais aussi que le taux d'hétérogénéité des classes a été en gros multiplié en gros par 7 entre 1920 et 1995.^{vi} Le lien entre, d'une part, la baisse de qualité des contenus à enseigner et de la logique des progressions et, d'autre part, l'augmentation de l'hétérogénéité des classes et des classes d'âge (l'école à plusieurs vitesses) n'est jamais évoqué bien qu'il soit tout à fait logique puisque les élèves qui ont le plus de difficulté sont ceux qui justement ont le plus besoin d'un enseignement construit. Ce lien est confirmé par l'étude *A coherent curriculum* (Cf. note i) qui dit explicitement " Les variables démographiques ou autres ne sont pas à l'origine et ne changent pas de beaucoup le niveau d'instruction obtenu Plus précisément, on observe que ce sont les programmes eux-mêmes – ce qui est enseigné – qui fait la différence." Et ce lien est l'exact antagonique de la thèse défendue depuis les années 60 par M. Antoine Prost qui voit dans l'allègement des programmes un progrès social dont il félicite encore en 1980 les auteurs des programmes de maths modernes en regrettant simplement que cet allègement soit insuffisant.

- expliquent qu'à cette date, il était déjà impossible de faire cours; De plus, cette configuration de classe donnait une base réelle à la fois à la critique du *cours frontal* et à l'exigence massive et coûteuse de "pédagogie différenciée". Les théoriciens de la pédagogie dominante étaient donc arrivés à créer une situation qui rendait obligatoires leurs thèses et rendait simultanément utopique parce que non réalisable dans l'école réelle le progrès social que constitue l'enseignement simultané par rapport à l'enseignement individuel^{vii}. De plus cet état de l'école justifiait le financement de recherches abondantes sur la pédagogie différenciée et le développement du commerce des cours particuliers en valorisant la forme individualiste et narcissique^{viii} du rapport enseignant/enseigné comme forme supérieure d'enseignement.

Il est fort probable que ce taux comparatif par rapport à 1920 est actuellement bien supérieur à 10, ce qui a en fait peu d'importance car cela ne change fondamentalement pas grand-chose du point de vue des possibilités

d'instruction qui étaient déjà très affaiblies en 1995. Par contre cette accentuation de l'hétérogénéité depuis cette date peut avoir eu un effet important non directement sur la possibilité d'enseigner mais sur celle de "la tenue des classes". Or ce sujet inquiète beaucoup un certain nombre de responsables et les médias qui leur sont liés qui se sont accommodés sans difficulté du bas niveau de connaissances des élèves pendant de nombreuses années mais à condition que ceux-ci "se tiennent bien", c'est-à-dire que la crétinisation était un mal tolérable tant qu'elle ne faisait pas de vagues. Ce souci explique les multiples reportages dans les médias et de nombreuses études "savantes" qui ne présentent jamais la baisse de l'instruction exigée comme facteur d'augmentation des *incivilités* ... lorsqu'elles ne recommandent pas cette baisse de niveau comme solution d'un problème qu'elles contribuent ainsi à augmenter.

D'autre part pour estimer l'évolution possible de la baisse de niveau et de l'augmentation de l'hétérogénéité depuis 1995, il faut considérer deux facteurs liés qui ont un effet négatif sur ces deux variables : les programmes et la politique de redoublement. Or, si les politiques nocives de dégradation de qualité des programmes et de réduction des redoublements datent des années 70^{ix}, on peut noter une accentuation de ces politiques négatives à partir de 1995, période à partir de laquelle

- s'appliquent les nouveaux programmes de 1995 qui sont probablement les pires de toute l'histoire de l'enseignement primaire

- s'applique pleinement, au bout de 5/6 ans, la *politique des cycles* mise en place à la suite de la loi de 1989 et dont le but est simplement de faire des économies de gestion à court terme (id est pour la gestion annuelle des personnels) qui n'en sont d'ailleurs pas à moyen et à long terme au vu des dépenses occasionnées ensuite dans tous les domaines : discipline, remédiation, financement de recherches Un membre éminent des sciences de l'éducation, Philippe Perrenoud, vend cependant la mèche en 1998 en essayant de montrer les avantages du système des cycles : "*Proposons plutôt une définition minimale, qui marque la différence : un cycle d'apprentissage est un cycle d'étude de l'intérieur duquel on ne redouble plus... Il n'est donc pas absurde de créer des cycles d'apprentissage, même s'ils n'ont, dans l'immédiat, d'autre but que de supprimer le redoublement.*"^x

Il apparaît très clairement, de plus, que la politique de la DEP, au lieu de servir à évaluer les capacités de la population scolaire à apprendre des connaissances jugées nécessaires et figurant pour cette raison dans les programmes, a eu pour rôle de "piloter"

- d'une part l'allègement des programmes en supprimant de leurs contenus les connaissances qui obtenaient de mauvais résultats aux évaluations

- d'autre part l'opinion publique en masquant la baisse de niveau.

Enfin il faut absolument éviter de prendre comme base pour la structuration d'un enseignement secondaire rénové le taux d'hétérogénéité actuel, ce qui reviendrait à pérenniser l'hétérogénéité produite par les dérives du système, car la mise en place de progressions cohérentes et de haut niveau réduira par lui-même très fortement l'hétérogénéité des classes.^{xi}

Michel Delord, le 19 mai 2005

ⁱ E. Donald Hirsch JR. est membre de l'Académie américaine des sciences et arts et signataire de la pétition primaire.

ⁱⁱ In *A coherent curriculum* http://65.110.81.56/pubs-reports/american_educator/summer2002/curriculum.pdf

ⁱⁱⁱ V. Dejonghe, J. Levasseur, B. Alinaudm, C. Peretti, J-C. Petrone, C. Pons, Claude Thelot, *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'Etudes Primaires*, Les dossiers d'Education et Formations, n°62, Direction de l'évaluation et de la prospective, février 1996.

^{iv} Lire Michel Delord, *N comme niveau*, novembre 2003 <http://michel.delord.free.fr/propter.pdf>

^v " *Mais cela n'empêche pas qu'à très court terme à cette date apparaît une certaine baisse : depuis deux ou trois ans en effet, les compétences moyennes des élèves qui entrent en sixième se dégradent. ... la dégradation récente est également notable en calcul : en septembre 1998, 38% des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en calcul*"

Philippe Joutard et Claude Thelot, *Réussir l'école, Pour une politique éducative*, Le Seuil, 1999, 292pages. Page 62.

^{vi} Ce chiffre provient du calcul $\frac{61}{24} : \frac{21}{61} = \frac{61}{24} \times \frac{61}{21} = \frac{3721}{504} = 7,3$. Il est probablement inférieur à la réalité dans la mesure où l'évaluation de la DEP a été conçue pour minorer la différence de niveau entre ces deux époques.

^{vii} Cf. : Gabriel Compayré, *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires*, Editions Paul Delaplanne, Paris, 1895. Notamment le chapitre II, *Classement des élèves*, pages 16 à 25.

^{viii} Christopher Lasch, *La Culture du narcissisme*, Editions Climats, 1979, 338 pages.

^{ix} Pour les programmes, introduction des maths modernes en 1970. Pour la politique de redoublement : le premier appel non pas à la diminution mais à la **suppression** des redoublements date du 16 Janvier 74 (Communiqué du Conseil des ministres intitulé "*Les principes directeurs de la réforme de l'enseignement du second degré*") :

«Le recours abusif au redoublement sera énergiquement banni. La fréquence excessive des redoublements d'un taux exceptionnellement élevé en France, comparativement à d'autres pays, est une des plaies majeures de notre système éducatif. Elle provoque un alourdissement notable des effectifs scolaires et corrélativement des charges supplémentaires importantes.»

La *plaine* n'était donc pas les maths modernes et les méthodes de lecture : thèse à laquelle ne pouvait que se rattacher les concepteurs des programmes et de la pédagogie correspondants.

^x Philippe Perrenoud, *Les cycles d'apprentissage : une auberge espagnole ?* 1998.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_43.html

^{xi} Cf. Michel Delord, *Réponse à un message de JP Demailly*, 3 juillet 2003 <http://michel.delord.free.fr/re-jpd-0603.pdf>