

EFFECTIF DE LA CLASSE, EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ET PERFORMANCES EN LECTURE DES ÉLÈVES EN COURS PRÉPARATOIRE PREMIÈRE ANNÉE (CP1) À ABIDJAN

CLASS SIZE, TEACHER PROFESSIONAL EXPERIENCE AND STUDENT READING PERFORMANCE IN FIRST YEAR PREPARATORY COURSE (CP1) IN ABIDJAN

ANOUA APIE LÉA FABIENNE

Institut des Sciences du Développement Anthropologique (ISAD) / Université
Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
leafabienna.7@gmail.com / 28 BP 282 Abidjan 28

DADOTÉ AKISSI VÉRONIQUE

Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
vdadote@gmail.com

DIBO NIANGORAN EUDES

Docteur en psychologie
eudesdibo@gmail.com

RESUME

L'objectif de cette étude est d'examiner si les performances en lecture des élèves de cours préparatoire première année (CP1) varient en fonction de la taille de la classe et de l'expérience professionnelle de l'enseignant. À partir des données recueillies via des questionnaires et l'analyse des livrets scolaires, un échantillon de 60 élèves (30 filles et 30 garçons), âgés de 6 ans et issus d'écoles primaires situées dans les communes de Treichville, Marcory et Port-Bouët, a été évalué. Les participants ont été répartis selon deux variables indépendantes : la taille de la classe (effectif élevé vs effectif réduit) et l'expérience professionnelle de l'enseignant (enseignant expérimenté vs enseignant moins expérimenté). Les résultats révèlent que les élèves inscrits dans des classes à effectif réduit obtiennent de meilleures performances en lecture que ceux évoluant dans des classes à effectif élevé. Par ailleurs, les élèves encadrés par des enseignants expérimentés présentent une moyenne en lecture supérieure à celle de leurs pairs dont les enseignants disposent de moins d'expérience. L'analyse met également en évidence un effet d'interaction entre la taille de la classe et l'expérience de l'enseignant, suggérant que la combinaison de ces deux facteurs influence significativement les performances des élèves. Ces résultats soulignent l'importance de la taille des effectifs et de l'ancienneté des enseignants dans le développement des compétences en lecture au CP1.

Mots clés : effectif de la classe - expérience professionnelle - enseignants - performance en lecture- élèves.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine whether reading performance among Year 1 pupils (CP1) varies according to class size and teacher experience. Drawing on data collected through questionnaires, school records, and a reading assessment grid, 60 six-year-old pupils (30 boys and 30 girls) from primary schools in the municipalities of Treichville, Marcory, and Port-Bouët were assessed. The pupils were divided into two sets of groups: those in large versus small classes, and those taught by experienced versus less experienced teachers. The results show that pupils in smaller classes performed better in reading than their counterparts in larger classes. Moreover, those taught by experienced teachers obtained higher average reading scores than pupils taught by less experienced teachers. An interaction effect between class size and teacher experience was also observed, leading to further differences in pupil performance. These findings underscore the significance of both class size and teaching experience in early reading acquisition.

Keywords: class size-teaching experience -teachers -reading performance- pupils

I. INTRODUCTION

Le cours préparatoire première année (CP1) constitue la première classe de l'école élémentaire. En Côte d'Ivoire, les enfants y accèdent généralement à l'âge de 6-7 ans. L'objectif principal de cette classe est d'amener les apprenants à acquérir des compétences fondamentales qui leur permettraient de s'adapter au système scolaire. Parmi celles-ci, nous notons la lecture qui est la base de tout apprentissage scolaire (Giasson, 1995; Observatoire national de la lecture, 2005 ; Viau, 1999).

La lecture renvoie à l'idée de lire qui consiste d'abord à déchiffrer ce qui est écrit, puis en construire le sens (Giasson, 1990; Legendre, 1999; Bon, 2004). C'est également une activité cognitive qui permet de décoder et de comprendre le sens d'un texte (Giasson, 1995). En d'autres termes, la lecture est l'ensemble des activités perceptives, cognitives et linguistiques permettant aux individus de décoder, de comprendre et d'interpréter des séquences de symboles graphiques en relation avec une langue donnée. Dans cette perspective, elle est perçue comme une compétence fondamentale nécessaire à la prise de décisions éclairées, à l'autonomisation de l'apprenant et à la participation à la vie sociale.

Cependant, l'identification de mots écrits et la compréhension d'un texte apparaissent comme les processus sur lesquels reposent l'apprentissage de la lecture (Observatoire National de la Lecture ; Rambaud, cités par Tieffi & Dibo, 2018). L'identification renvoie à la récupération dans le système mnésique (mémoire de travail généralement) de la structure orale des mots et de leur signification (Gaux, 2007). Quant à la compréhension, c'est le mécanisme par lequel le lecteur parvient à donner un sens ou à interpréter les mots qu'il vient d'identifier (Golder & Gaonac'h, 2004).

Des modèles développementaux soulignent que la lecture fait appel à deux opérations distinctes : l'identification du code écrit et la compréhension du message. En ce qui concerne l'identification, le modèle d'apprentissage de Frith (1985) s'intéresse aux principales phases de reconnaissance des mots chez l'enfant. Ainsi, il fait observer trois étapes successives dans la reconnaissance des mots : la phase logographique, la phase alphabétique et la phase orthographique. La phase logographique correspond aux premiers contacts de l'apprenant avec

le langage écrit. Ici, l'apprenti lecteur fait correspondre un mot oral à un indice présent dans l'environnement immédiat. S'agissant de la phase alphabétique ou déchiffrement, l'individu repère dans la parole des unités de segmentation inférieures aux mots (rimes, syllabes, phonèmes) qui vont lui permettre de comprendre les relations existant entre le langage parlé et l'écriture. À ce niveau, l'enfant convertit les graphèmes en phonèmes. Pour ce qui concerne la phase orthographique, l'élève est maintenant capable d'analyser le matériel graphique et de synthétiser les unités identifiées pour lire les mots irréguliers et homophones. C'est la voie directe d'accès au lexique.

Pour ce qui a trait à la compréhension du message, Tardif (cité par Tshamala, 2012) montre que l'habileté à comprendre un texte renvoie dans la capacité du lecteur à adapter sa lecture à une intention et au type de texte soumis, afin de pouvoir reconstruire le sens du texte. Dans cette optique, la signification ne réside pas seulement dans le texte, mais résulte d'une interaction entre le texte (type, structure, contenu) et le lecteur (connaissances, mémoire, affectivité) placé en contexte. Ainsi, la compréhension de texte s'appuie sur plusieurs habiletés dont la mémoire verbale (stockage des mots dans la mémoire), l'attention, les habiletés cognitives de haut niveau (prédictions, imagerie mentale, inférences), les connaissances sur le monde, la motivation et l'engagement du lecteur (Turcotte, 2007).

Comme nous le constatons, l'acquisition de la lecture n'est pas spontanée chez les élèves. Elle évolue par phase de développement, bien que certains facteurs liés à l'apprenti lecteur lui-même, au texte et au contexte semblent nécessaires dans ce processus. C'est pourquoi, l'objectif de conduire les élèves à la maîtrise de la lecture a toujours été l'une des grandes préoccupations de l'école à travers le monde, vu le caractère complexe de l'activité et des différents facteurs qui sont en jeu.

L'acquisition de la lecture chez les apprenants constitue aujourd'hui une préoccupation. Si, aujourd'hui dans les écoles, des élèves parviennent à décoder et à comprendre un texte, d'autres par contre éprouvent encore beaucoup de difficultés à saisir l'essentiel d'un texte et en tirer des informations utiles pour construire de nouvelles connaissances. Selon l'Observatoire National de la Lecture de France (2005), la lecture n'est pas encore complètement acquise par la plupart des élèves, et les mauvais lecteurs sont bien souvent les plus nombreux. Par exemple, Cèbe et Goigoux (2014) indiquent que 20 à 30% d'élèves de la fin du primaire peinent à comprendre ce qu'ils lisent, en dépit d'un décodage efficace. Par ailleurs, l'on a également constaté chez des élèves la non perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permettrait une lecture intelligente (Observatoire National de la Lecture, 1998). Ces dysfonctionnements semblent s'observer dans les performances en lecture des élèves.

La performance en lecture renvoie au résultat produit, soit par un élève, soit par une classe, soit par un établissement au cours d'une évaluation en lecture. En d'autres termes, la performance en lecture fait référence à la note obtenue par un élève. Elle est également relative aux différentes remarques et appréciations de l'enseignant ou l'encadreur, le long d'une activité de lecture. En effet, la performance en lecture d'un élève est un facteur déterminant de la réussite scolaire, car elle diminue le taux de redoublement scolaire et l'absentéisme (Wigfield & Guthrie, 1997). De ce fait, cette performance peut varier d'un élève à un autre tout comme d'un établissement à un autre. Des recherches mentionnent que l'établissement exerce une influence sur la performance scolaire des élèves. Ainsi, Cousin (1998) a montré que la différence de performance observée entre les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale ou quotient intellectuel), mais aussi par le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres

de l'établissement. Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, l'accent a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein de l'établissement et de son environnement (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Par ailleurs, d'autres variables inhérentes à l'environnement scolaire telles que l'effectif de la classe peuvent également influencer les performances des élèves au sein des établissements scolaires.

L'effectif de la classe renvoie au nombre réel d'individus composant un groupe ou une salle de classe (Larousse, 1989). C'est aussi le nombre d'élèves à la charge d'un enseignant dans une classe donnée. Ce nombre devrait être plus important que le groupe familial, et qu'il est souhaitable qu'il n'atteigne pas des dimensions trop grandes. Ainsi, l'effectif d'une classe doit se situer entre 25 ou 30. Ce seuil est conseillé pour toutes les écoles (Mialaret, 1967; UNESCO, 2010). En outre, Brossard (2003) note qu'une classe avec une taille supérieure à 40 apprenants exerce un impact négatif sur la performance scolaire, alors qu'un effet positif est perçu pour une taille allant jusqu'à 23 apprenants. Cet impact est perçu dans les milieux favorisés (CONFEMEN, 2009). Ces faits démontrent que la taille de la classe est une variable très importante dans la satisfaction professionnelle des enseignants. En effet, lorsque ceux-ci évoluent dans des classes à effectifs pléthoriques, ils ne semblent pas disposer de suffisamment de temps pour s'intéresser à chaque élève. L'approche pédagogique participative, centrée sur l'élève et l'enseignement individualisé ne seraient guère envisageables. Les apprenants ne bénéficieraient pas de la même attention des enseignants dans un tel contexte, comparativement à leurs pairs issus de classe respectant les normes, en termes d'effectif.

Dans cette optique, plusieurs travaux ont mis en relation l'effectif de la classe et la performance en lecture et en mathématiques des élèves. Ainsi, Finn et Achille (1990), ainsi que Hungi et Thuku (2010) ont montré que l'effectif de la classe semble être un facteur déterminant au niveau de la performance en lecture et en mathématiques des élèves. De même, Boily (2010) indique qu'il existe un lien entre l'effectif de la classe et la performance en lecture observée chez des élèves du primaire et que les classes à effectif élevé ont un effet sur la performance en lecture des élèves.

Ces travaux susmentionnés montrent que la variabilité des performances des élèves en lecture et en mathématiques s'expliquerait en partie par des facteurs liés à l'environnement scolaire des élèves, notamment l'effectif des élèves dans les classes. Ainsi, cette variable extrinsèque permettrait une compréhension des performances scolaires des élèves. Cependant, dans le souci d'un meilleur apprentissage, les classes ayant de grands effectifs pourraient être confiées aux enseignants dotés d'une certaine expérience.

De manière générale, l'expérience désigne tout ce qui se passe dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation (Grasser & Rose, 2000). Elle est aussi une connaissance acquise par la pratique ou par l'observation (Larousse, 2000). En somme, l'expérience apparaît comme étant l'ancienneté dans la vie active. Ainsi, dans le domaine du travail, on parle alors d'expérience professionnelle qui est assimilée au temps passé dans l'entreprise, à l'ancienneté qui, naturellement, produit du capital humain (Chiswick, 2003 ; Lemelin, 1998). C'est également une reconnaissance collective d'un droit de valorisation de l'ancienneté (Vincens, 1987). Pour cet auteur, le temps passé est porteur d'expérience car il permet d'acquérir des connaissances dans la pratique. Toutefois, la seule présence dans une structure, le temps que l'on y passe ne produit pas nécessairement ces connaissances. Cela n'est possible qu'à la condition que l'individu s'engage, c'est-à-dire s'adapte à la situation du travail (Vincens, op.cit.). Ainsi, dans le domaine des apprentissages de la lecture, l'expérience professionnelle de l'enseignant semble jouer un rôle important dans l'encadrement pédagogique des élèves.

Des études sur l'expérience professionnelle des enseignants révèlent que les résultats scolaires sont corrélés positivement avec l'ancienneté d'exercice des enseignants (Bressoux, 1990 ; Lockheed & Verpoor, 1990). De plus, l'UNESCO et BREDIA (cités par Kantabazé, 2010) montre que l'expérience de l'enseignant constitue une des caractéristiques de l'enseignant qui influence les performances scolaires. Par ailleurs, Rivkin et al. (2005) ont constaté à partir des données du Texas School project que les élèves encadrés par les enseignants moins expérimentés, surtout ceux qui ont une année de service, obtenaient de moins bons résultats scolaires comparativement aux élèves encadrés par les enseignants expérimentés. Par contre, aucune différence significative n'est plus observée à partir de trois ans de service.

Les travaux préalablement évoqués semblent établir le rapport entre d'une part l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle des enseignants, et d'autre part la performance en lecture et mathématiques ou les résultats scolaires. De ces recherches, nous observons que les performances des élèves ont été étudiées en rapport avec les apprentissages scolaires de façon générale. Or, en Côte d'Ivoire, par exemple, selon les statistiques de la Direction de la Veille et du Suivi du Programme du Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire (Statistique DVSP, cité par Tieffi & Dibo, 2018), 44 élèves sur 50, représentant 88,30 % de l'effectif total, n'ont pas une maîtrise de la lecture à la fin du cours préparatoire. L'emploi du temps en vigueur au cours préparatoire première année révèle également que les élèves de ce niveau bénéficient de 12 séances de lecture de 30 minutes chacune par semaine, soit un volume horaire total de 360 minutes d'apprentissage de lecture par semaine. Or, nous remarquons que la plupart des établissements du cycle primaire en Côte d'Ivoire n'ont pas un effectif en dessous de celui recommandé par l'UNESCO. Cette situation n'est pas en lien avec le temps octroyé pour l'activité de lecture, ainsi que les autres activités pédagogiques. Ces différents constats s'observent presque à tous les autres niveaux du cycle primaire. Il apparaît donc important d'examiner le cas de la lecture au cours préparatoire première année, en mettant surtout l'accent sur les variables susceptibles d'influencer son acquisition chez les jeunes apprenants. Dans le contexte ivoirien, les recherches qui ont envisagé des relations entre l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle des enseignants sont rares, semble-t-il. Dès lors, la performance en lecture des élèves en cours préparatoire première année (CP1) est-elle à la fois sous l'influence de l'effectif de la classe et de l'expérience professionnelle des enseignants ? Pour répondre à cette préoccupation, trois hypothèses de recherche sont élaborées.

H1 : les élèves de CP1 issus d'une classe à effectif réduit obtiennent des moyennes en lecture supérieures à celles de leurs pairs provenant d'une classe à effectif élevé.

H2 : les élèves de CP1 ayant un enseignant plus expérimenté obtiennent des moyennes en lecture supérieures comparativement à leurs homologues ayant un enseignant moins expérimenté.

H3 : les élèves de CP1, provenant d'une classe à effectif réduit et ayant un enseignant plus expérimenté, obtiennent des moyennes supérieures en lecture comparativement à leurs pairs issus d'une classe à effectif élevé et un enseignant moins expérimenté.

II. MÉTHODOLOGIE

Cette section vise à définir les variables clés retenues dans cette étude, à savoir : l'effectif des classes, l'expérience professionnelle des enseignants et la performance en lecture des élèves de cours préparatoire première année (CP1). Elle décrit par ailleurs le plan de la recherche, en précisant la population cible, la stratégie d'échantillonnage ainsi que les méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données.

1. Caractérisation des variables de l'étude

1.1 Effectif de la classe

L'effectif, de façon générale, se définit comme le nombre d'une chose ou d'un groupe de personnes. Selon le petit Larousse (2010), l'effectif renvoie au nombre réel d'individus composant un groupe. Dans le domaine scolaire, l'effectif de la classe renvoie au nombre réel d'élèves composant une salle de classe. Autrement dit, l'effectif de la classe est le nombre total d'élèves d'une classe. Ainsi, l'effectif de la classe ou la taille de la classe peut être réparti en deux modalités : l'effectif réduit et l'effectif élevé.

Une classe à effectif réduit est une classe ayant moins d'élèves à encadrer. Selon Terrisse, Larivée, & Kalubi (2011), la réduction des effectifs dans les classes peut favoriser la réussite scolaire des élèves. Pour un meilleur apprentissage, le nombre d'élèves par classe doit atteindre 25 ou 30 élèves au plus (Mialaret, 1967). En effet, avec ce nombre, l'enseignant pourrait interroger tous les élèves durant l'apprentissage et les suivre individuellement. En d'autres termes, une classe avec moins d'élèves peut demander moins d'interventions, améliorer les interactions (relations élèves-enseignants, relations entre les élèves, travail d'équipe, etc.), favoriser l'individualisation de l'apprentissage (aide spécifique en classe, réponse aux besoins individuels), libérer un plus large espace pour les élèves et augmenter le temps et la qualité de l'enseignement dispensé (approfondissement des savoirs, plus grande discipline). Pour ce qui est d'une classe à effectif élevé, nous soulignons que c'est une classe dans laquelle on trouve un grand nombre d'élèves ou une classe ayant un effectif au-dessus de celui de la norme recommandée, c'est-à-dire un effectif de 25 à 30 élèves. Selon l'UNESCO (2006), une telle classe est souvent perçue comme un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité de l'éducation, et touche majoritairement le temps d'instruction et la gestion de la classe (Benbow, Mizrahi, Oliver, & Said-Moshiro, 2007), ainsi que l'encadrement pédagogique des élèves (Atanga, 2012). Dans une telle situation, l'enseignant ne pourra pas individualiser son enseignement à cause du nombre d'élèves qu'il a en charge et le temps qui lui est imparti. Ce qui pourrait l'amener à accumuler des fatigues excessives qui sont préjudiciables à sa santé.

1.2 Expérience professionnelle

L'expérience professionnelle réfère au nombre d'années passées dans une structure ou une entreprise (Chiswick, 2003). Autrement dit, c'est le nombre d'années de travail d'une personne. Dès lors, il y aurait identité entre les notions d'expérience, de temps et de connaissances. Ainsi, dans le cadre des enseignants, l'on peut avoir les enseignants moins expérimentés et les enseignants expérimentés.

Un enseignant moins expérimenté renverrait à un enseignant débutant, un novice dans la profession enseignante. Cette expression désignerait un enseignant qui totaliserait un faible nombre d'années de service. Les premières années d'enseignement représentent une expérience particulière, souvent bien gravée dans la mémoire de l'enseignant. Le passage de la formation initiale à l'exercice de la nouvelle profession est fréquemment décrit comme une étape difficile et parfois angoissante pour les novices, ils se trouvent souvent démunis devant l'étendue des responsabilités et la complexité de la tâche qui leur est assignée (Gordon, 1991; Huberman, 1989; Nault, 1993; Weiss, 1991). En outre, l'entrée dans la profession est, la plupart du temps, décrite comme un épisode crucial de la carrière qui peut déterminer l'avenir des novices et, par conséquent, présenter des risques d'affecter l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et la qualité de leur enseignement si leur situation s'avère difficile (Gordon, op.cit.; Huberman, op.cit.; Nault, op.cit.). En revanche, les enseignants expérimentés, quant à eux, seraient des enseignants ayant

un bon nombre d'années d'enseignement. Ce sont des enseignants qui auraient une bonne expérience dans l'enseignement et dans l'encadrement pédagogique des élèves. Ria (2009) mentionne qu'ils appréhendent toujours les débuts de cours dans la mesure où, selon eux, tout se joue dans les premières minutes. Pour cet auteur, ces enseignants parviennent à créer des ambiances de classe extrêmement calmes seulement par des regards prolongés pendant de longues secondes, des expressions théâtralisées avec des prises de parole minimales. De plus, pendant leur enseignement, ils emploient plusieurs stratégies (méthodes) pour qu'ils soient compris par tous. Cette manière de procéder permettrait de compenser le retard de certains élèves, et favoriserait l'apprentissage de la lecture des élèves nouvellement inscrits au CP1.

À la question de savoir le nombre d'années à partir desquelles on acquiert de l'expérience, Duru-Bellat (2003) mentionne 15 ans, Rivkin et al. (2005) parlent de 3 ans et Lemrabott (2003) prend comme repère les personnes ayant plus de 11 années de carrière. Ainsi, dans le cadre de la présente étude, nous allons prendre comme enseignants plus expérimentés, ceux ayant au moins 5 années d'ancienneté.

1.3 Performance en lecture

La performance en lecture renvoie au résultat obtenu par un élève lors d'une évaluation en lecture. Dans le programme scolaire ivoirien, on dénombre deux types d'évaluation en lecture : les évaluations formatives qui ont lieu à la fin de chaque enseignement et les évaluations sommatives qui se font selon un calendrier établi par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ce qui laisse entendre que tous les élèves seront évalués à la même période. La détermination de la performance en lecture de chaque élève s'est faite à partir de la somme des notes obtenues par chaque élève à l'issue de chaque composition. Au-delà de cette performance, nous avons jugé important de soumettre nous-mêmes une grille de lecture aux apprenants afin de vérifier leur niveau de lecture ; car la note attribuée en classe par l'enseignant à l'issue d'une séance de lecture peut ne pas refléter le niveau de lecture de l'élève. Ainsi, dans le cadre de la présente étude, la performance en lecture comprend la moyenne obtenue en lecture par l'élève en classe et celle obtenue à l'issue de la grille de lecture.

2. SITE ET PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

2.1 Site

L'étude s'est déroulée dans le sud de la ville d'Abidjan, en Côte d'Ivoire, plus précisément dans trois communes urbaines : Treichville, Marcory et Port-Bouët. Au total, onze écoles primaires publiques ont participé à l'étude. Dans la commune de Treichville, les établissements sélectionnés sont : EPP Diasso, EPP Delair, EPP Raquim, EPP Régionale, EPP Koné Amara, EPP Konan Kangah Berthe et EPP Yobou Clément. À Marcory, l'enquête a été menée à l'EPP Jacques Aka, l'EPP Biaka Boda et à l'école Les Minimes. Enfin, à Port-Bouët, deux écoles ont été retenues : l'EPP Port-Bouët 1B et l'EPP Port-Bouët 3.

2.2 Participants

Les participants de cette étude sont composés d'élèves de cours préparatoire première année (CP1), inscrits dans des écoles primaires publiques situées dans trois communes du sud de la ville d'Abidjan : Treichville, Marcory et Port-Bouët. Une seconde catégorie de participants comprend les enseignants responsables des classes de CP1 dans ces mêmes établissements. Pour ces derniers, des données ont été recueillies concernant leurs caractéristiques sociodémographiques ainsi que leur expérience professionnelle. En ce qui

concerne les élèves, l'étude s'est concentrée sur l'évaluation de leurs compétences en lecture de mots.

L'ensemble des établissements impliqués regroupe une population totale de 525 élèves de CP1. À partir de cette population, un échantillon de 60 élèves a été constitué selon une méthode d'échantillonnage raisonné. L'échantillon se compose à parts égales de filles ($n = 30$) et de garçons ($n = 30$), tous âgés de 6 ans et ayant bénéficié d'une année de préscolaire. La sélection des élèves s'est fondée sur les critères suivants : être inscrit pour la première fois au CP1 ; ne pas avoir fréquenté le préscolaire auparavant ; ne bénéficier d'aucun soutien scolaire extérieur à la famille ; avoir 6 ans révolus ; et vivre dans un foyer bi-parental (présence du père et de la mère).

3. MÉTHODES ET TECHNIQUES DE RECUEIL DES DONNÉES

3.1 Méthodes de recueil des données

Cette étude s'inscrit dans une approche quantitative, qui a permis de comparer les performances des élèves de cours préparatoire première année (CP1) participant à la recherche.

3.2 Instruments de collecte des données

En complément de l'exploitation des livrets scolaires pour la consultation des notes en lecture des élèves, les données de cette étude ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire administré aux enseignants. Ce questionnaire a été conçu pour collecter des informations portant à la fois sur les caractéristiques sociodémographiques des enseignants et sur des aspects de leur pratique professionnelle, tels que le nombre d'années d'expérience, la taille de leur classe, le temps consacré aux apprentissages, les méthodes pédagogiques employées, ainsi que la nature de leur relation avec la hiérarchie. L'instrument comprend au total 16 items.

4. Méthodes d'analyse et de traitement des données

Les données de cette étude ont été analysées à l'aide de tests paramétriques. Plus précisément, des statistiques inférentielles ont été mobilisées, notamment le test t de Student pour comparer les effets simples de la taille de la classe et de l'expérience des enseignants. Par ailleurs, une analyse de la variance (ANOVA) a été réalisée afin d'examiner les effets d'interaction entre ces variables.

III. RÉSULTATS

La présente étude cherche à étudier la performance en lecture chez des élèves de CP1 selon l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle des enseignants. Les résultats de l'analyse statistique obtenus à partir du logiciel SPSS 20.0 sont présentés suivant les hypothèses émises. D'abord, nous allons exposer les résultats se rapportant au lien entre l'effectif de la classe et les performances en lecture. Ensuite, établir le lien entre l'expérience professionnelle et les performances en lecture. Enfin, présenter les résultats de l'effet d'interaction entre l'effectif de la classe, l'expérience professionnelle sur les performances en lecture.

1. Effectif de la classe et performances en lecture

Tableau 1 : moyennes en lecture selon l'effectif de la classe.

	N	Moyennes	Écart-types
Effectifs			
Réduit	24	6,35	1,77
Elevé	36	3,13	2,12

Le tableau 1 présente les moyennes en lecture selon les effectifs de classe. Ces résultats montrent que la moyenne obtenue par les élèves issus des classes à effectif réduit (6,35) est supérieure à celle des élèves provenant des classes à effectif élevé (3,13). L'analyse statistique des données indique que le T calculé ($T_c = 6,16$) est supérieur au T théorique ($T_{th} = 2,4$), à 58 degrés de liberté et au seuil de probabilité .01. Il y a une différence significative entre les effectifs des deux groupes. On peut donc conclure que les sujets issus d'une classe à effectif réduit obtiennent de bonnes notes en lecture comparativement à leurs pairs provenant d'une classe à effectif élevé. L'hypothèse H1 est confirmée.

2. Expérience professionnelle et performances en lecture

Tableau 2 : moyennes en lecture selon l'expérience professionnelle des enseignants.

	N	Moyennes	Ecart-types
Expériences Professionnelles			
Expérimentés	51	4,74	2,36
Moins expérimentés	09	2,58	2,93

Les résultats du tableau 2 font observer que les élèves encadrés par un enseignant expérimenté ont une moyenne (4,74) en lecture supérieure à la moyenne (2,58) de leurs pairs ayant un enseignant non expérimenté. L'analyse statistique indique que le T calculé ($T_c = 2,45$) est supérieur au T théorique ($T_{th} = 2,39$), à 58 degrés de liberté et au seuil de probabilité .01. Il y a une différence significative entre les deux groupes de sujets. La deuxième hypothèse H2 est confirmée.

3. Effet d'interaction effectif de la classe et expérience professionnelle sur les performances en lecture

Tableau 3 : distribution des moyennes en lecture selon l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle des enseignants.

Effectifs	Expérience Professionnelle		Total
	Expérimentés	Moins expérimentés	
Réduit	22	02	24
Elevé	29	07	36
Total	51	09	60

Le tableau 3 montre que la performance en lecture varie selon l'effet conjoint de l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle des enseignants. En effet, sur un effectif de 51 élèves ayant un enseignant expérimenté, 22 sont issus d'une classe à effectif réduit et 29 d'une classe à effectif élevé. En revanche, sur un effectif de neuf (09) élèves ayant un enseignant moins expérimenté, 2 proviennent des classes à effectif réduit et 7 d'une classe à effectif élevé. Les analyses statistiques, à l'aide du modèle linéaire général, indiquent $F=4,82$; $P < .05$. Cela signifie que, conjointement, l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle de l'enseignant ont un effet significatif sur la performance en lecture des élèves de CP1. Autrement dit, les élèves provenant des classes à effectif réduit et ayant un enseignant expérimenté obtiennent des notes en lecture supérieures par rapport à leurs pairs issus des classes à effectif élevé et encadrés par un enseignant moins expérimenté. L'hypothèse H3 est confirmée. On peut donc conclure que l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle de l'enseignant ont un effet sur la performance en lecture des élèves de CP1.

En somme, nous remarquons que les élèves de CP1 issus d'une classe à effectif réduit obtiennent de bonnes performances en lecture par rapport à leurs homologues provenant d'une classe à effectif élevé. En outre, il y a donc un lien entre l'expérience professionnelle des enseignants et la performance en lecture des élèves au CP1. De plus, l'effet d'interaction de l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle sur les performances en lecture est positif.

IV. DISCUSSION ET CONCLUSION

La présente étude a examiné la relation entre l'effectif de la classe, l'expérience professionnelle des enseignants et la performance en lecture chez des élèves de CP1. Il ressort que les élèves de CP1 issus d'une classe à effectif réduit ont de bonnes notes en lecture comparativement à ceux qui proviennent d'une classe à effectif élevé. Ce résultat trouve son explication dans la théorie de l'encadrement scolaire De Landsheere (1992) qui postule que les effectifs élevés dans les classes ont un effet sur les performances scolaires des élèves. En effet, lorsque les effectifs dans les classes sont élevés, l'enseignant aurait du mal à encadrer les élèves, à suivre chaque élève pendant les séances de lecture, à les connaître, à contrôler les réactions de chaque élève pendant ou après une leçon. De plus, cette situation peut amener l'enseignant à ne pas avoir la maîtrise de sa classe, et cela à cause de la taille élevée de l'effectif. Cette situation pourrait ne pas favoriser une bonne performance en lecture des élèves. Par contre, les bonnes performances en lecture des élèves s'expliquent par les effectifs réduits dans les classes.

En effet, les élèves provenant de ces classes bénéficient d'un bon suivi pédagogique, c'est-à-dire que l'enseignant a le temps de s'occuper de chaque apprenant durant les séances de travail. Dans de telles classes, l'enseignant a le temps de suivre la lecture de chaque élève, de corriger certaines erreurs pendant les séances de lecture et de leur montrer des stratégies simples pour lire un mot. Cet environnement propice à l'apprentissage scolaire peut également amener l'enseignant à multiplier les séances de lecture pour contrôler le niveau atteint par chaque apprenant, à connaître l'élève et ses parents, et à apporter son soutien au moment opportun.

Des recherches effectuées sur les effectifs des élèves dans les classes confirment ces idées. Selon Diambomba, Ouellet, Moisset, et Bouazzaoui (1995), et PASEC (1999), une classe avec un effectif élevé conduit à de mauvais résultats des élèves. En outre, les travaux de Finn et Achilles (1990), Hungi et Thuku (2010), et Boily (2010) montrent que les classes réduites réussissent mieux en lecture et en mathématiques dans les classes du primaire. Aussi l'effectif réduit permet-il à l'enseignant de procéder à une sorte d'individualisation en essayant d'apporter une aide aux élèves en difficulté (Kantabazé, 2010).

Par ailleurs, les résultats révèlent également que la différence entre les moyennes en lecture des élèves ayant un enseignant expérimenté et leurs pairs ayant un enseignant moins expérimenté est significative. Cette situation s'expliquerait par la théorie développementale de Bruner (1983) qui souligne que la médiation sociale lors des conduites enseignement-apprentissage est d'une importance capitale. En effet, dans la résolution des problèmes par un enfant, l'adulte doit le soutenir en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de cet apprenant. L'adulte est perçu ici comme une personne possédant des connaissances, c'est-à-dire ayant une expérience dans la résolution de certaines tâches quotidiennes. Avec son expérience, il pourra guider l'enfant dans son processus d'apprentissage. Ainsi, les élèves qui seraient suivis par des enseignants expérimentés pourraient avoir de bonnes performances scolaires, précisément en lecture. En effet, ces enseignants, avec leur expérience, sont capables de soutenir les élèves pendant les séances d'apprentissage de la lecture et d'adapter le niveau de la lecture à celui de l'apprenant. Ce comportement positif permettrait à l'élève de vite maîtriser le processus de lecture des mots et de parvenir à lire seul sans l'aide extérieure, c'est-à-dire sans l'aide de l'enseignant. Dans cette perspective, Duru-Bellat (2003), Rivkin & al. (2005), Bressoux & al. (2005), et Krueger (1999) montrent que l'ancienneté de l'enseignant est bénéfique pour les performances scolaires des élèves, car peu d'élèves redoublent dans les classes tenues par les enseignants ayant plus de 10 ans de carrière. Par ailleurs, les recherches de Lemrabott (2003) indiquent que les élèves qui sont encadrés par les enseignants ayant plus de 11 ans dans la carrière enseignante obtiennent de bonnes notes en arabe et en mathématiques contrairement à ceux suivis par les enseignants de moins de 11 ans, particulièrement ceux dont l'ancienneté dans le service ne dépasse pas 6 ans.

De plus, les résultats ont aussi montré que l'effet d'interaction entre l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle créent des différences de performance en lecture entre des élèves de CP1. En effet, les élèves provenant des classes à effectif réduit et ayant des enseignants plus expérimentés ont tendance à avoir de bonnes moyennes en lecture par rapport à leurs pairs qui n'ont pas ces avantages. Ce constat pourrait être expliqué par la théorie de l'encadrement scolaire de De Landsheere (1992) et celle du développement de Bruner (1983). Ces théories affirment que si les enfants apprennent dans un cadre propice et que le soutien apporté est d'une personne experte, c'est-à-dire ayant une expérience dans la résolution des tâches, alors ces derniers pourraient mieux apprendre et avoir de bons résultats. Ce qui pourrait accroître leur potentiel cognitif.

La présente étude, dont l'objectif est de montrer le rapport entre l'effectif de la classe, l'expérience professionnelle des enseignants et la performance en lecture, s'est focalisée sur les élèves de cours préparatoire première année (CP1) et leurs enseignants. Les enquêtes menées dans des groupes scolaires et ponctuées par des questionnaires, des livrets scolaires et une grille de lecture ont débouché sur les constats suivants : les élèves issus d'une classe à effectif réduit obtiennent des notes en lecture supérieures à celles de leurs pairs provenant d'une classe à effectif élevé. Les élèves ayant un enseignant expérimenté obtiennent des notes en lecture supérieures comparativement à leurs homologues ayant un enseignant moins expérimenté. Les élèves provenant d'une classe à effectif réduit et ayant un enseignant expérimenté obtiennent des moyennes supérieures en lecture par rapport à ceux issus d'une classe à effectif élevé et ayant un enseignant moins expérimenté. Donc, il se dégage de cette recherche que l'effectif de la classe et l'expérience professionnelle des enseignants influencent la performance en lecture qui apparaît comme un bon prédicteur de la réussite scolaire. L'acquisition de la lecture semble avoir une portée plus grande concernant l'autonomisation des élèves dans l'ensemble des disciplines du cursus scolaire.

L'étude pourrait permettre aux acteurs du système éducatif d'organiser des ateliers de réflexion sur les apprentissages du cycle primaire, afin d'examiner la question de la taille des classes. L'étude soulève également la problématique du nombre d'années d'exercice ou d'enseignement pratique. L'étude propose que les décideurs tiennent compte de l'ancienneté dans l'affectation des enseignants dans les classes du cycle primaire, précisément au cours préparatoire première année (CP1). Bien que notre recherche ait permis d'obtenir des différences significatives, elle présente tout de même des insuffisances qui peuvent être comblées par des travaux ultérieurs. Cette étude a porté essentiellement sur des élèves de CP1, avec un effectif de 60 élèves. Pour pouvoir généraliser ces conclusions à l'ensemble de ces élèves du système éducatif ivoirien, des études doivent prendre en compte d'autres variables telles que le sexe de l'élève, l'origine culturelle et sociale de l'élève, le niveau d'étude de l'enseignant, susceptibles elles aussi, d'avoir une influence sur la performance en lecture des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Atanga, K. N. G. (2012). Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun. <http://www.memoireonline.com/10/12/6409/>(consulté le 06/05/2013).
- Benbow, J., Mizrachi, A., Oliver, D., & Said-Moshiro, L. (2007). *Large Class Sizes in the Developing World: What Do We Know and What Can We Do?* : U.S. Agency for International Development.
- Boily, E. (2010). *Effet d'un programme de lecture orale répétée et assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au Burkina Faso*. Mémoire de Maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation : noms communs et noms propres, pour comprendre et cerner les enjeux sociaux, psychologiques et familiaux de l'éducation d'aujourd'hui*. Paris : Éditions De Vecchi.

- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP? *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-25.
- Brossard, M. (2003). *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles primaires publiques béninoises*. Note du Pôle de Dakar, Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.
- Chiswick, B.R. (2003). Experience and the Distribution of Earnings. *IZA Discussion paper*, 847
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Diambomba, M., Ouellet, R., Moiset, J.J & Bouazzaoui, H.E. (1996). Les déterminants de la réussite scolaire au Congo. *Enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire Congolais*. Québec : GERPS/ CONFEMEN.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire, *Carrefours de l'Education*, 16, 182-206.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1994). La variété du fonctionnement de l'école: identification et analyse des effets-maîtres. In M. Crahay (Ed) *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Finn, J.D., & Achilles, C. (1990). Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557-577.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp 301-330). London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaux, C. (2007). Apprendre à lire et à écrire : Introduction. In J. P. Gaté, & C. Gaux (dir.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 29-56). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris: De Boeck Université.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada: Gaëtan Morin.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2004). *Lire & comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette éducation.
- Gordon, S.P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Etats-Unis. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grasser, B., & Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation Emploi*, n° 71, juillet-septembre, 5-19.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

- Hungi, N., & Thuku, F. W. (2010). Differences in pupil achievement in Kenya: Implications for policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 30, 33-43.
- Kantabazé, P.C. (2010). *Déperditions scolaires dans le secteur de l'élémentaire au Burundi : cas de la mairie de Bujumbura*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation. Université Cheick Anta Diop Dakar.
- Krueger, A.B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *The quarterly journal of economics*, 114 (2), 497-532.
- Lemelin, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*. Presse Universitaire du Québec.
- Lemrabott, O.M. (2003). *Analyse des pratiques enseignantes en deuxième année de l'enseignement fondamental en Mauritanie. Description et incidences sur les élèves*. Mémoire de DEA en sciences de l'éducation. Université de Bourgogne.
- Lockheed, M. E. & Verspoo, A. M. (1990). *Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options*, Washington DC, World Bank.
- Mialaret, G. (1967). *Introduction à la pédagogie*. Paris : PUF.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Québec.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE), analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.
- PASEC. (1999). *Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. Dakar : CONFEMEN.
- Ria, L. (2009). *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation*. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp.217-243). Paris: PUF.
- Rivkin, S. G., Hanushek E. A., & Kain J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. In *Econometrica*, vol. 73, 2, 417-458. Retrieved 25 janvier 2008, from <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/teachers.econometrica.pdf>.
- Terrisse, B., Larivée, S.J., & Kalubi, J.C. (2011). *La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées sur la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec*. Programme Actions Concertées. Université de Montréal.
- Tieffi, H.G.R. & Dibo, N.E. (2018). Style pédagogique de l'enseignant, perception de la lecture et performance en lecture des élèves en cours préparatoire à Abidjan. *Revue universitaire des Sciences de l'Education*, 11, 42-56.

- Tshamala, J.N. (2012). *Impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. Le cas des inférences*. Maîtrise en Sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.
- UNESCO (2010). Rapport EPT 2010.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vincens, J. (1987). Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur. *Formation Emplois*, 18, 129- 141.
- Weiss, J. (1991). *The socialization process for first year teachers in an elementary school setting*. Michigan University Microfilms International.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.