

Directrice de la publication : **Fabienne Rosenwald**
 Édition : **Aurélié Bernardi**
 Maquettiste : **Frédéric Voiret**
 e-ISSN 2431-7632

Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement

- Les données collectées dans le cadre de l'évaluation de la mesure de dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire offrent une photographie inédite du climat et du fonctionnement de la classe, des pratiques d'enseignement ainsi que du ressenti des enseignants exerçant en classes réduites à 13 élèves en moyenne. Les circonscriptions se sont fortement impliquées dans la mise en œuvre de la mesure de dédoublement. L'ensemble des enseignants interrogés, qu'ils exercent ou pas en éducation prioritaire, ont bénéficié d'un surcroît de formation en 2018-2019. En classe de CP dédoublé, les enseignants se sentent plus confiants dans leur capacité à faire réussir tous les élèves, à gérer la classe et à pratiquer la différenciation pédagogique. Ils ont également davantage confiance dans les capacités de leurs élèves. Leurs pratiques de classe sont tournées vers le soutien des élèves et la stimulation cognitive. Elles favorisent la différenciation pédagogique tant pour l'enseignement du français que pour celui des mathématiques.

Laurent Blouet, Axelle Charpentier, Danaé Odin-Steiner, DEPP-B4

► La littérature empirique sur la réduction de la taille de classe s'intéresse principalement à la mesure des effets sur la réussite scolaire des élèves (Monso, 2014 ; Bouguen, Grenet, Gurgand, 2017). Afin de documenter les mécanismes liant la réduction d'effectifs à la performance des élèves, une étude longitudinale et multidimensionnelle est menée par la DEPP dans le cadre de l'évaluation d'impact du dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire. Le dispositif d'enquête et d'observation, conçu avec l'appui de chercheurs en économie et sciences de l'éducation, apprécie l'évolution des compétences des élèves de l'entrée en CP à la fin de CE2, décrit les modalités de déploiement de la mesure et documente l'évolution des pratiques pédagogiques, du fonctionnement de la classe et du ressenti des enseignants au cours de trois années scolaires consécutives (2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020). Les résultats intermédiaires présentés dans cette Note mobilisent les données collectées auprès des enseignants de CP après deux années de dédoublement des classes de CP en REP+ (2017-2018 et 2018-2019) et une année

en REP (2018-2019) ► **figure 1**. Ils complètent l'analyse des données effectuée à l'issue de la première année de la réforme en 2017-2018 (T1), qui avait permis de comparer un groupe d'enseignants exerçant en CP dédoublé en REP+ à un groupe d'enseignants exerçant en CP dans des écoles de REP présentant des caractéristiques voisines, mais qui n'étaient pas bénéficiaires de la mesure (Ben-Ali, Blouet *et al.*, 2019). Au T1, les enseignants de REP+ affectés aux CP dédoublés rapportaient des profils de classes plus favorables aux apprentissages. Ils déclaraient également instaurer un climat motivationnel visant à encourager les efforts et les progrès individuels et indiquaient avoir une plus grande confiance dans leurs aptitudes à enseigner. L'analyse révélait par ailleurs quelques écarts de pratiques découlant des possibilités offertes par la réduction de la taille de classe, comme le recours plus marqué à des pédagogies actives ou à la différenciation pédagogique. La dernière enquête en date, administrée au printemps 2019, constitue le deuxième temps de mesure auprès des enseignants de CP de l'échantillon (voir « Pour en savoir plus »

– **Méthodologie**). Elle a permis d'interroger 3 513 enseignants exerçant dans 1 131 écoles de REP+, 1 492 enseignants exerçant dans 531 écoles de REP et 807 enseignants exerçant dans 511 écoles publiques hors éducation prioritaire.

Un surcroît de formation pour tous les enseignants avec un effort supplémentaire en éducation prioritaire

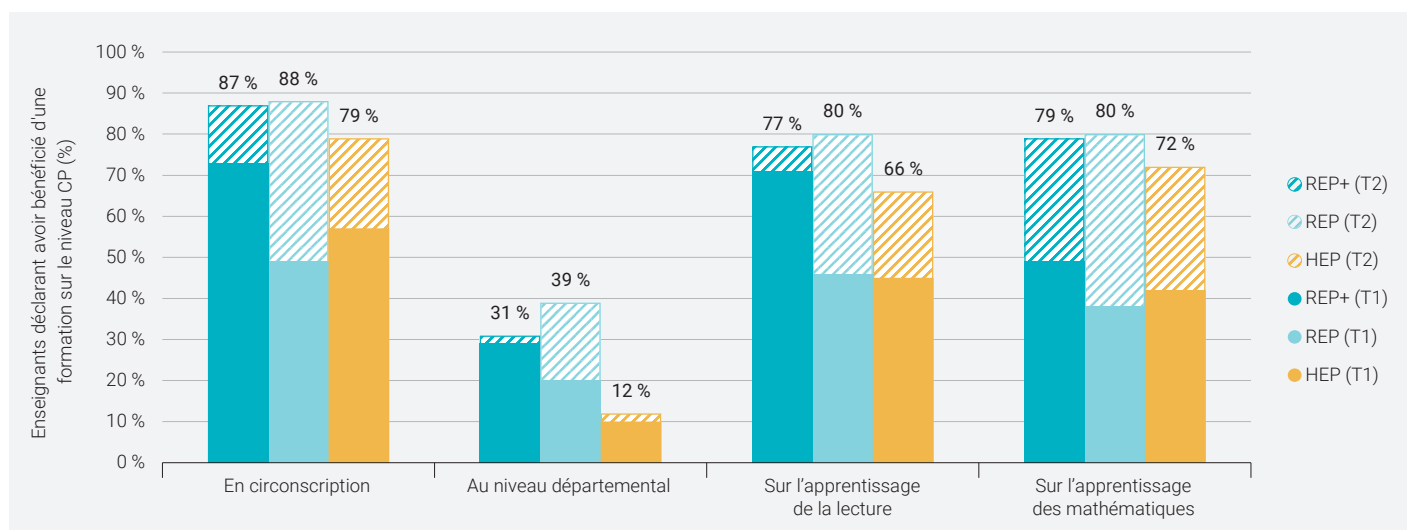
Au printemps 2019, les enseignants interrogés en éducation prioritaire (EP) déclarent une taille de classe fortement réduite : en moyenne 13,5 élèves en REP+ et 13,1 élèves en REP (contre 23 élèves hors EP). En REP+, les enseignants sont deux fois plus nombreux que leurs pairs en REP à partager leur classe avec un autre enseignant et groupe classe (14 % contre 7 % en REP). Les enseignants exerçant en EP sont plus jeunes et ont moins d'ancienneté (jusqu'à 5 ans d'ancienneté en moins et 3 ans sur le niveau CP) que ceux exerçant au sein d'écoles hors EP. Ils sont également plus nombreux à être diplômés d'un niveau Master. Ils sont par ailleurs plus nombreux à être titulaires et à exercer à temps plein. Enfin, les répondants en REP+ déclarent en moyenne 1,7 an d'expérience sur ces classes, contre 1 an pour les enseignants de REP, ce qui suggère une mobilité relativement faible des enseignants concernés par le dispositif (voir « Pour en savoir plus » – figure 2).

► 1 Déploiement de la mesure de dédoublement des classes de CP et CE1

Déploiement de la mesure	Éducation prioritaire		Hors éducation prioritaire (HEP)
	REP+	REP	
Dédoublement des CP	T1, T2, T3	T2, T3	Non concerné
Dédoublement des CE1	T2, T3	T3	Non concerné

Lecture : T1 : année scolaire 2017-2018 ; T2 : année scolaire 2018-2019 ; T3 : année scolaire 2019-2020.
Source : MENJ-DEPP.

► 3 Formation d'au moins 6 heures sur le niveau CP : évolution entre 2017-2018 et 2018-2019, selon l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire



Lecture : au T2, 87 % des enseignants de REP+ interrogés déclarent avoir bénéficié d'une formation d'au moins 6 heures sur le niveau CP organisée par la circonscription au cours de l'année 2018-2019, contre 73 % au T1.

Champ : enseignants de CP de l'échantillon de l'étude interrogés au printemps 2018 et/ou au printemps 2019.

Source : MENJ-DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 20.15. © DEPP

À l'instar des enseignants de REP+ dès la rentrée 2017, près de 6 enseignants de REP sur 10 rapportent un accompagnement soutenu de la mesure en 2018-2019 (T2) via des visites ou réunions organisées fréquemment par la circonscription pour la prise en main de leur classe de CP dédoublé. Les circonscriptions ont également organisé des formations sur le niveau CP, dont ont bénéficié près de 9 enseignants sur 10 en EP (et 8 sur 10 hors EP) au T2. Environ 8 enseignants sur 10 en EP (et 7 sur 10 hors EP) ont suivi en 2018-2019 une formation portant sur l'apprentissage de la lecture et des mathématiques en classe de CP ► **figure 3**. Globalement, les données collectées révèlent au T2 un surcroît de formation par rapport au T1 pour tous les enseignants, qu'ils exercent en EP ou hors EP.

En classe de CP dédoublé, les enseignants expriment un sentiment d'efficacité personnelle supérieur

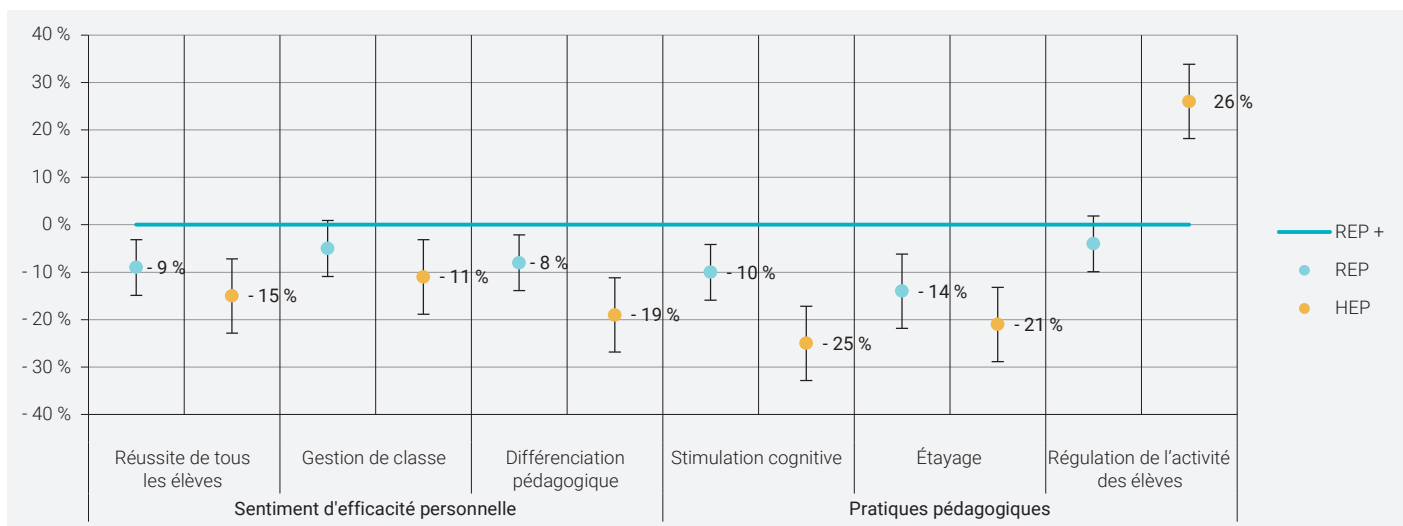
Le regard porté par l'enseignant sur sa classe est susceptible d'influencer la relation enseignant-élève ainsi que ses pratiques pédagogiques (Bressoux, 2012). Par ailleurs, cette perception peut elle-même être influencée par le contexte scolaire (comme une classe de taille réduite). Aussi, le questionnaire soumis aux enseignants de l'échantillon de l'étude intégrait cette dimension. En EP, seulement un quart des enseignants interrogés au T2 considère que sa classe est de niveau homogène (vs 37 % hors EP). S'ils décrivent des profils de classe présentant plus de difficultés

scolaires, ils perçoivent des comportements et attitudes globalement tout aussi favorables aux apprentissages que les enseignants hors EP (voir « Pour en savoir plus » – **figure 4**).

Les données collectées permettent également de construire des scores documentant les pratiques pédagogiques déclarées ainsi que le ressenti des enseignants s'agissant du fonctionnement de la classe (voir « Pour en savoir plus » – **Scores**). Un score de climat de classe est ainsi construit à partir de la moyenne des réponses des enseignants à des items comme « il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe » ou « au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment ». Plus le score est élevé et plus le climat de classe est perturbé. Ce type de score est difficile à interpréter en valeur absolue ; il sert avant tout à comparer des groupes entre eux (ici des enseignants regroupés selon leur appartenance ou non à un réseau d'éducation prioritaire). Une pratique usuelle dans la littérature scientifique consiste à standardiser les scores par rapport à un groupe de référence, ce qui permet ensuite d'exprimer les écarts en pourcentages d'écart-type du score du groupe de référence (dont la moyenne vaut 0 par construction). Dans l'analyse de l'enquête du T2, les scores des enseignants de REP et hors EP sont standardisés par rapport à ceux des enseignants de REP+ qui servent ainsi de point de référence. Hors EP, les enseignants rapportent un climat de classe plus perturbé (+ 40 % d'un écart-type du score en REP+) : par exemple, ils sont 3 sur 10 (contre 2 sur 10 en EP) à déclarer perdre fréquemment du temps à cause d'élèves qui perturbent les séances. Cet écart important doit être souligné car la gestion de classe est

un enjeu majeur pour les enseignants français (Charpentier, Embarek, Raffaëlli, Solnon, 2019). Trois autres scores ont été construits afin d'analyser les représentations et conceptions pédagogiques des enseignants ► **figure 5** (voir « Pour en savoir plus » – **figure 6**). Le premier concerne le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, identifié comme un potentiel déterminant des pratiques enseignantes et de la perception qu'ont les élèves de leurs propres capacités (Bandura, 2010). Quel que soit le domaine considéré (« la réussite de tous les élèves », « la gestion de classe », « la différenciation pédagogique »), les enseignants en EP (mais surtout ceux exerçant en REP+) ont davantage confiance en leurs aptitudes à enseigner que leurs pairs hors EP. Par exemple, parmi les items alimentant le score d'auto-efficacité, 24 % des enseignants en REP+ déclarent une grande capacité à adapter leur pratique pour que tous les élèves réussissent (vs 22 % en REP et 19 % hors EP). Ils sont 53 % à rapporter une grande capacité à gérer les comportements perturbateurs en classe (vs 49 % en REP et 43 % hors EP) et 61 %, s'agissant d'expliquer les choses autrement lorsque des élèves ont des difficultés de compréhension (vs 59 % en REP et 56 % hors EP). Les deux autres scores concernent les convictions des enseignants en matière d'enseignement et d'apprentissage. S'ils informent sur l'adhésion des enseignants à certains modèles pédagogiques, ils ne sont pas nécessairement corrélés avec les pratiques mises en œuvre. L'adhésion à des convictions pédagogiques orientées vers l'enseignement explicite, c'est-à-dire un mode d'enseignement

► 5 Sentiment d'auto-efficacité et pratiques pédagogiques, selon l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire : écart en % d'écart-type du score en REP+



Lecture : les écarts sont exprimés en % d'écart-type du score en REP+. Seuls les coefficients associés aux écarts statistiquement significatifs sont reportés sur la figure (lorsque l'intervalle de confiance à 95 % inclut la valeur 0, l'écart avec le groupe en REP+ n'est pas différent de zéro). Par exemple, au T2, les enseignants de REP et hors EP ont des scores moyens inférieurs à celui des enseignants de REP+ s'agissant du score d'auto-efficacité sur le domaine « Réussite de tous les élèves » (de l'ordre de - 9 % et - 15 % d'un écart-type du score en REP+, respectivement). Les tailles d'écarts sont comparables une à une d'un score à l'autre : en valeur absolue, l'écart le plus grand est observé entre les enseignants de REP+ et hors EP pour le score de régulation de l'activité des élèves.

Champ : enseignants de CP de l'échantillon de l'étude interrogés au printemps 2019.
Source : MENJ-DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 20.15. © DEPP

caractérisé notamment par une démarche directe, structurée et fortement guidée par l'enseignant, est plus forte hors EP (+ 11 % d'un écart-type du score en REP+) et plus faible en REP (- 8 % d'un écart-type du score en REP+). Les enseignants hors EP sont plus nombreux à considérer l'intelligence comme une capacité fixe et stable (+ 31 % d'un écart-type du score en REP+). On ne note pas d'écart en revanche entre les différents groupes s'agissant des attitudes des enseignants à l'égard de la pédagogie de la découverte, qui est une méthode inductive d'enseignement s'appuyant sur les essais, les erreurs et le tâtonnement de l'élève pour construire les apprentissages.

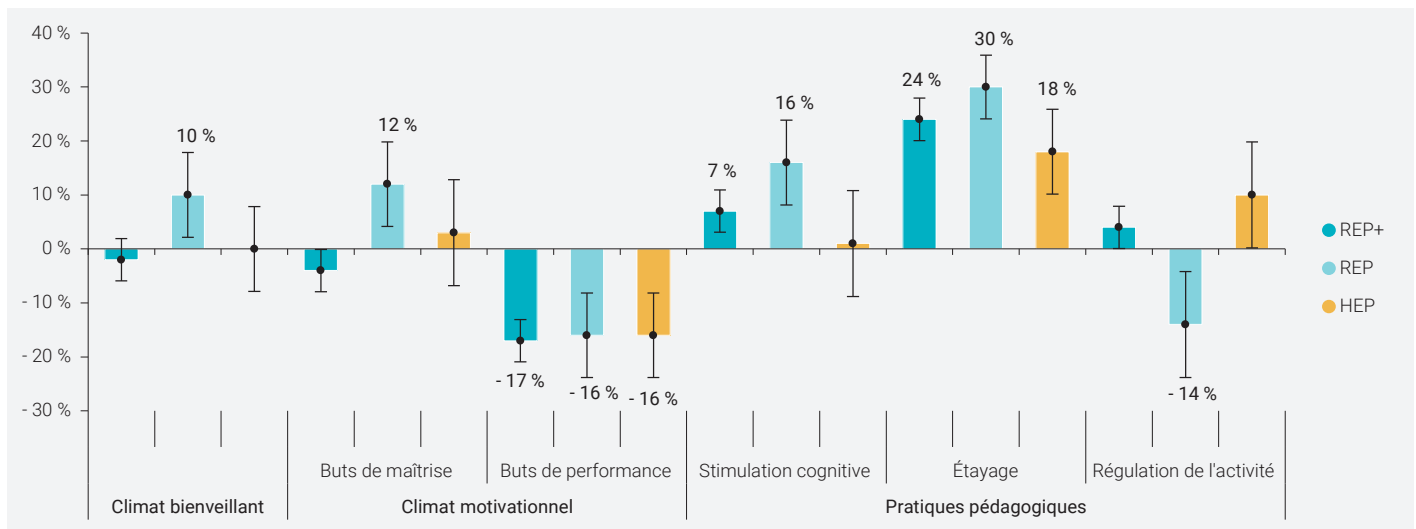
Des pratiques en classe dédoublée plus orientées vers le soutien de l'élève et la stimulation cognitive

Les travaux en psychologie de l'éducation, comme ceux de l'américaine Carol Dweck, ont mis en évidence l'effet de certaines pratiques d'enseignement soutenant et orientant la motivation des élèves et de nature à agir sur les processus d'apprentissage en contexte scolaire. Le questionnaire incluait donc un ensemble de questions permettant de décrire le « climat motivationnel » (selon le terme usité dans la littérature) instauré par l'enseignant, c'est-à-dire les buts d'accomplissement favorisés par leurs pratiques. Le climat motivationnel instauré par les enseignants en EP est davantage orienté vers des buts de maîtrise (voir « Pour en savoir plus » – figure 6) : leurs interventions valorisent plus les expériences d'apprentissage, de

maîtrise et de progrès personnel. Ainsi, 53 % des enseignants en REP+ (55 % en REP vs 43 % hors EP) considèrent que leurs pratiques correspondent tout à fait à la description suivante : « Durant la classe, j'essaie d'offrir des activités différentes à faire, afin de permettre aux élèves de faire des choix. » Une plus faible part d'enseignants décrit un climat motivationnel tourné vers des buts de performance (fondé sur la comparaison et la compétition entre élèves), mais le score sur cette dimension est plus faible hors EP (- 10 % d'un écart-type du score en REP+). En parallèle, les pratiques enseignantes en EP visent davantage l'instauration d'un climat de classe bienveillant. Ces écarts suggèrent que les enseignants en classe dédoublée cherchent davantage à motiver leurs élèves et à les soutenir dans leurs apprentissages. À cet égard, il faut noter qu'ils consacrent à chaque élève plus de temps pour des tâches liées à la communication et à la coopération avec les parents que les enseignants hors EP : par semaine, ils déclarent 8 minutes par élève en moyenne (contre 5 minutes hors EP). Dans l'année écoulée, ils déclarent avoir rencontré en entretiens individuels au moins deux fois les responsables légaux de 4 élèves sur 5 (contre 1 sur 2 hors EP). L'enquête interrogeait les enseignants sur leurs pratiques d'enseignement de façon générale ► figure 5 et celles en lien avec l'enseignement du français et des mathématiques (voir « Pour en savoir plus » – figures 7 et 8). Dans les classes de CP dédoublés en EP, surtout en REP+, les enseignants se caractérisent par des démarches d'enseignement qui recherchent plus la stimulation cognitive des élèves, avec

l'intégration dans les pratiques de tâches stimulantes, nécessitant un raisonnement élaboré, stimulant la curiosité des élèves ou posant des questions amenant les élèves à réfléchir en profondeur. Les pratiques des enseignants de REP+ (et dans une moindre mesure celles des enseignants de REP) mobilisent davantage des gestes professionnels se rapportant à un processus d'étayage. Par exemple, de manière plus fréquente, ils interviennent en début de séance pour énoncer rapidement les objectifs d'apprentissage visés ou montrent aux élèves leurs progrès tout au long d'une activité. En EP, les enseignants se montrent plus attentifs au suivi du travail personnel donné à la maison (écart de 13 % d'un écart-type de score entre REP+ et HEP). À l'inverse, les enseignants hors EP se caractérisent par un recours plus fréquent à des gestes de régulation de l'activité des élèves : par exemple donner des indices aux élèves au bout d'un certain temps ou simplifier la consigne quand les élèves sont en difficulté. L'enseignement de la lecture en EP s'appuie davantage sur la différenciation pédagogique et le travail en groupe. En revanche, les enseignants de REP+ déclarent moins recourir à la pratique de la lecture (recouvrant la lecture des élèves à haute voix ou en silence et la lecture à haute voix de l'enseignant pour la classe) que leurs pairs en REP et hors EP. Ce sont pourtant eux qui rapportent avoir la part la plus élevée d'élèves ayant de grosses difficultés en lecture ► figure 4. Les pédagogies actives sont également davantage mobilisées en EP pour l'enseignement des mathématiques. Enfin, en REP+ (et dans une moindre mesure en REP), les enseignants pratiquent plus la différenciation

► 9 Évolution au T2 du climat motivationnel et des pratiques pédagogiques selon l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire : écart en % d'écart-type du score au T1



Lecture : pour chaque groupe (REP+, REP et hors EP), les écarts au T2 sont exprimés en % d'écart-type du score au T1 du groupe considéré. Lorsque l'intervalle de confiance à 95 % inclut la valeur 0, l'écart avec le score au T1 n'est pas statistiquement significatif. Par exemple, parmi les groupes considérés, les seuls enseignants affichant une progression sur le score relatif à l'instauration d'un climat bienveillant sont ceux du groupe REP (au T2, + 10 % de l'écart-type du score au T1).

Champ : enseignants de CP de l'échantillon de l'étude interrogés au printemps 2018 et/ou au printemps 2019.

Source : MENJ-DEPP.

Réf. : Note d'Information, n° 20.15. © DEPP

pédagogique en mathématiques. On ne note pas d'écart entre les groupes s'agissant de l'utilisation du numérique en classe.

L'évolution des pratiques depuis la mise en œuvre de la mesure de dédoublement

Ces écarts observés entre les enseignants exerçant en REP+, en REP et hors EP peuvent-ils être attribués au dédoublement de la taille des classes de CP en éducation prioritaire ? La mesure de l'impact de cette réforme nécessiterait, entre autres, de pouvoir comparer les pratiques des enseignants assignés aux classes à effectifs réduits à celles des enseignants exactement semblables mais prenant en charge des classes à effectifs normaux. En 2018-2019, les enseignants hors EP ne sont pas concernés par la réforme, mais ne peuvent pas servir de groupe de comparaison, en raison de caractéristiques individuelles et de contextes d'enseignement les rendant peu comparables avec leurs pairs exerçant en EP.

Pour un sous-ensemble de scores construits à partir de questions communes aux deux enquêtes des printemps 2018 et 2019, il est possible de documenter pour chaque groupe d'enseignants les évolutions entre le T1 et le T2 qui peuvent être associées à des durées différentes d'exposition à la réforme (pour mémoire, environ 1,7 année d'expérience d'enseignement en CP dédoublé en REP+ contre 1 année en REP car la mesure ne concernait pas les enseignants de REP au T1) ► **figure 9** (voir « Pour en savoir plus » – **figure 10**).

Au T2, les enseignants exerçant en REP rapportent instaurer davantage un climat bienveillant et un climat motivationnel orienté vers des buts de maîtrise relativement au T1, lorsque les classes de CP n'étaient pas dédoublées. On note également un recours plus fréquent à l'étayage, à la stimulation cognitive et une moindre régulation des activités des élèves. L'apprentissage de la lecture est plus différencié et mobilise plus souvent le travail en groupe des élèves et les outils numériques. L'enseignement de stratégies de lecture et du code alphabétique a également progressé en REP par rapport aux déclarations des enseignants interrogés au T1. Enfin, relativement au T1, les enseignants de REP rapportent un sentiment d'auto-efficacité plus fort au T2 sur tous les domaines évalués et considèrent que le climat de classe est moins perturbé en CP dédoublé. De manière générale, les évolutions entre le T1 et le T2 sont plus modestes en REP+ que celles observées en REP, mais la comparaison des scores au T2 entre REP+ et REP a montré que les scores de pratiques des enseignants de REP+ restent globalement supérieurs à ceux observés en REP (le T1 en REP+ capturant déjà une évolution des pratiques sous l'effet de la première année de mise en œuvre du dispositif).

La collecte de données effectuée auprès des enseignants hors EP peut être mobilisée pour explorer la pertinence de cette simple différence « avant-après » (T1/T2) réalisée afin d'approcher les effets du dédoublement de la taille de classe. Sur douze évolutions testées sur ce groupe « placebo », quatre indiquent des écarts statistiquement significatifs entre le T1 et le T2 révélant peut-être les efforts de formation dont ont bénéficié tous les

enseignants, y compris ceux exerçant hors EP ► **figure 3**. Les scores concernés portent sur le climat motivationnel (moins tourné vers des buts de performance), la régulation de l'activité des élèves (en hausse) et le recours à l'étayage et à la différenciation pédagogique en lecture (également en hausse), or les deux derniers « scores » cités sont justement ceux où sont observées les évolutions les plus fortes en REP (environ 30 % d'un écart-type du score au T1). La comparaison temporelle paraît donc ici assez insatisfaisante pour isoler correctement les effets du dédoublement des classes de CP, sachant par ailleurs que des effets de sélection peuvent également contribuer à expliquer une partie des évolutions documentées. L'enquête de déploiement conduite au T1 avait en effet mis en lumière le rôle des inspecteurs dans le choix des enseignants affectés aux classes de CP dédoublées. ■

POUR EN SAVOIR PLUS

la Note d'Information 20.15 est en ligne sur education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

Pour accéder aux **figures complémentaires 2, 4, 6, 7, 8 et 10**, aux encadrés « **Méthodologie** », « **Scores** » et « **Bibliographie** » ou à des informations complémentaires, voir la rubrique « Télécharger les données de la Note avec Excel ».