HAL open science

Taille des classes et réussites scolaires

Elsa Caubel

To cite this version:

Elsa Caubel. Taille des classes et réussites scolaires. Education. 2019. dumas-02505164

HAL Id: dumas-02505164

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02505164v1

Submitted on 11 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	**Parcours**
Premier degré	**Professeur des écoles**

MEMOIRE

Taille des classes et réussites scolaires

Elsa CAUBEL

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	**Co-directeur-trice de mémoire** (en précisant le statut)
Françoise LARRÉ (MCF)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- - - -	
Soutenu le 12/06/2019	

Année universitaire 2018-2019

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
1er degré	Droit – Economie – Gestion
Site de formation :	Toulouse Croix de Pierre

MEMOIRE

Taille des classes et réussites scolaires

Elsa Caubel

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Mme Larré	
Membres du jury de soutenance :	
- Mme Larré - Mme De La Morena	
Soutenu le 12 / 06 /2019	

Année universitaire 2018-2019

Sommaire

Introduction 1
Choix du sujet et actualités 1
La définition des termes du sujet 8
La taille des classes en débat 8
Débat dans la presse 8
Débat au sein des travaux de recherches 11
Chapitre 1 : Les résultats de la recherche sur la question de l'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire 13
Section 1 : Les résultats obtenus dans les recherches étrangères 13
1.1. Dans le Premier degré 13
1.2. Dans le second degré 15
Section 2. Les résultats obtenus dans les recherches françaises : 17
2.1. Dans le 1er degré 17
2.2. Dans le 2nd degré 21
Section 3 : Les raisons des divergences 22
3.1. Les problèmes liés aux comparaisons internationales 22
3.2. Les problèmes de répartitions des élèves et des enseignants 23
3.3. Les problèmes liés aux indicateurs de réussite scolaire retenus 23
3.4. Les problèmes liés à la mesure de la taille des classes 24
3.5. Les problèmes liés aux effets d'écart 24
3.6. Les problèmes liés à la variation de l'effectif au cours de l'année 25
3.7. Les problèmes liés à la connaissance par les participants de la recherche 25
3.8. Les méthodologies retenues 26
Chapitre 2 : la réduction de la taille des classes : le cas des CP dédoublés de l'éducation prioritaire 29
Section 1 Une première évaluation du dispositif CP dédoublé mis en place par la DEPP. 30
Section 2 La perception par les enseignants du dispositif CP dédoublé 32
2.1. La population interrogée 33
2.2. La méthodologie 35
2.3. Résultats et analyses 41
Section 3. Discussion et mise en perspective des résultats avec ceux de la DEPP 54
3.1. Discussion des résultats de l'enquête 54
3.2. Mise en perspective des résultats avec ceux de la DEPP 55
Conclusion 56
Annexe 59
Bibliographie 62

Introduction

Choix du sujet et actualités

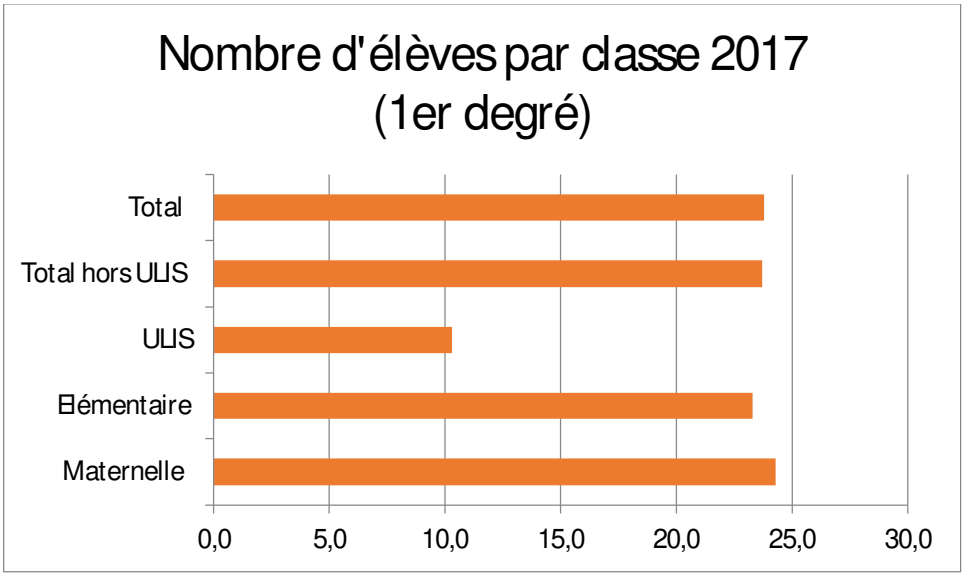
Les contextes d'enseignement varient d'une école à une autre et d'une classe à une autre. Un certain nombre d'éléments peuvent influer le contexte d'enseignement. Le public, l'équipement numérique disponible au sein de l'école (connexion internet, vidéoprojecteur, ordinateur, tablette), les locaux qui regroupent les espaces à disposition et notamment la superficie de la salle de classe permettant ou non la mise en place d'organisations spatiales (coin regroupement, tables supplémentaires…). On peut également évoquer l'organisation temporelle de la semaine scolaire (4 jours ou 4,5 jours) et enfin le nombre d'élèves au sein d'une classe.

C'est ce dernier élément du contexte d'enseignement, le nombre d'élèves par classe, qui fera l'objet de mon mémoire. Dans les travaux scientifiques relatifs à ce thème, le nombre d'élèves par classes est désigné sous le vocable « taille des classes ». Ce vocable sera également adopté dans la suite de ce mémoire.

Au début du 20ème siècle, certaines classes pouvaient contenir jusqu'à 100 élèves. Face à une évolution de la société et des demandes émanant tant des enseignants, des élèves que des parents d'élèves, la taille des classes a nettement diminué au cours du 20ème siècle. Cependant la question de la taille des classes reste une question vive qui préoccupe tant les parents d'élèves, les enseignants, les politiques que les chercheurs. Ces débats autour de la réduction des effectifs ont récemment abouti à la mise en place du dispositif du dédoublement des classes de CP et de CE1 de l'éducation prioritaire qui alimente l'actualité.

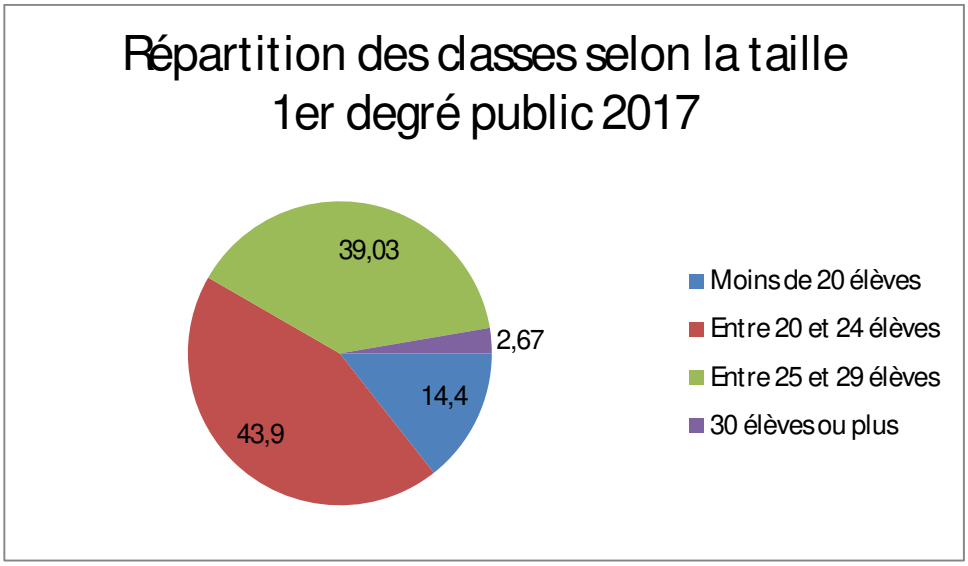
La taille des classes dans le premier degré est un sujet largement discuté par les différents acteurs de la communauté éducative, il me semble donc intéressant d'étudier en quoi et pourquoi il fait débat.

La taille des classes en 2017



Données de la DEPP

En 2017 le nombre moyen d'élèves par classe dans le premier degré, public et privé confondus, était de 23.8. Ce nombre est légèrement supérieur dans les écoles maternelles : 24,3 ; légèrement inférieur dans les écoles élémentaires 23,3 et nettement inférieurs dans les ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) avec uniquement 10,3 élèves par classe. Les élèves en ULIS ont vocation à être intégrés aux autres classes. Ces élèves sont donc comptabilisés au numérateur, mais les « unités ULIS » ne sont pas comptabilisées au dénominateur. Si on ne prend pas en compte les élèves relevant des unités ULIS, on obtient une moyenne légèrement inférieure de 23,7 élèves par classe (classes « ordinaires » lorsque les élèves ULIS ne sont pas en inclusion). Les données citées ci-dessus ne sont que des moyennes or en fonction des territoires, les effectifs peuvent varier. Connaître la répartition des effectifs sur le territoire national semble être primordial afin de savoir dans quelle mesure les effectifs varient, sont-ils proches de la moyenne ou bien au contraire sont-ils disparates ?



Données de la DEPP

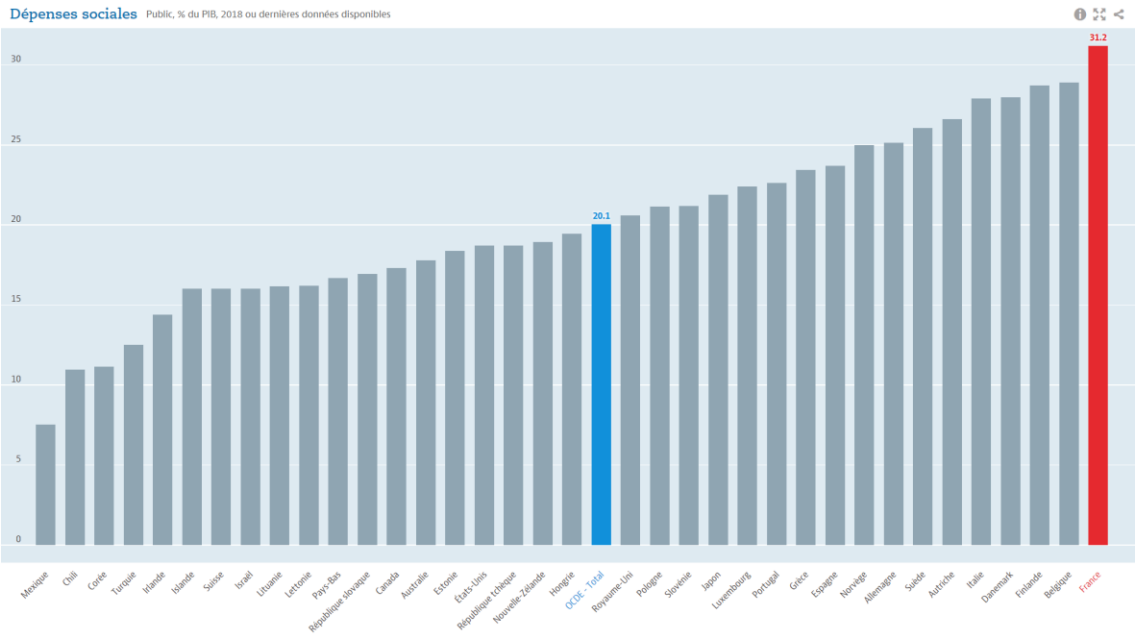
Une très grande majorité des classes (82.9% des classes) dans le secteur du public (1er degré) ont un effectif compris entre 20 et 29. Seuls 14.4% des classes bénéficient d'un effectif inférieur à 20 élèves et parallèlement seuls 2.7% des classes comptent 30 élèves ou plus. 58.3% des classes ont taux d'encadrement inférieur à 25 élèves/ enseignant.

Face à cette grande hétérogénéité de la taille des classes dans le premier degré, un certain nombre de questions peuvent se poser. D'une part des questions du point de vue des enseignants : Quels impacts sur les conditions d'enseignement des professeurs des écoles ? Quelles différences peut-on observer dans les pratiques d'enseignement ? Il y a-t-il des variations dans les dispositifs pédagogiques mis en place d'une classe à une autre ?

D'autre part des questionnements du point de vue des élèves : Quelle variation peut-on observer quant au bien-être de l'élève à l'école selon qu'il est affecté à une classe chargée ou allégée ? Quel impact de la taille sur les résultats scolaires des élèves ? C'est la question de l'impact de la taille des classes sur les performances des élèves que j'ai choisi d'approfondir.

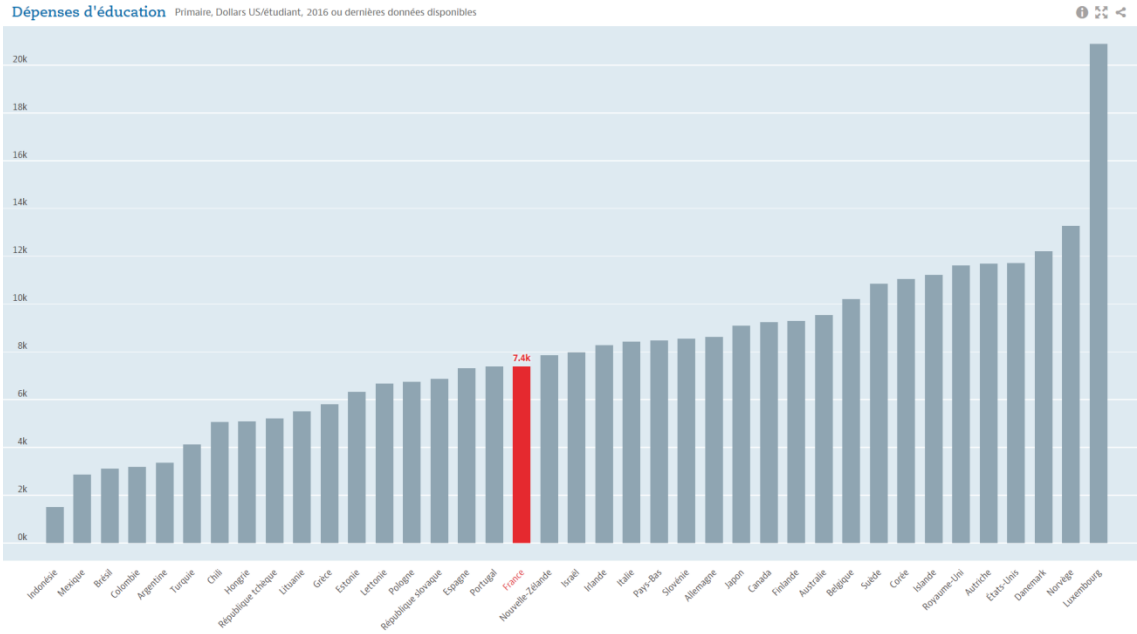
Concernant la réussite scolaire des élèves en France, on apprend grâce aux rapports Pisa de 2012 et 2015 qu'il existe un lien fort entre origine sociale et les performances scolaires. En effet la France serait l'un des pays ou le niveau social de l'élève explique le plus le niveau scolaire de celui-ci. Un article publié sur le site du café pédagogique en 2017 soulève que ces résultats sont d'autant plus

surprenants que la France est l'un des pays qui a le plus de dépenses sociales publiques parmi les pays de l'OCDE. Les dépenses sociales publiques englobent le système de retraite, de santé, chômage, les prestations familiales. Celles-ci ont vocation à réduire les inégalités sociales.



Données de l'OCDE

En moyenne au niveau des pays de l'OCDE les dépenses sociales représentent 20,1% du PIB en 2018 contre 31,2% en France. L'effort fourni par la France en matière de dépenses sociales est en effet bien supérieur. (Données OCDE : dépenses sociales-data.oecd.org). Certes les dépenses sociales sont en effet élevées en France mais il semble plus pertinent de s'intéresser aux dépenses en éducation afin de comprendre les performances scolaires des élèves français.



Données de l'OCDE

Les dépenses d'éducation dans le primaire (maternelle et élémentaire) exprimées en dollar US/ élève en France s'élèvent à 7400$ / élève. Le graphique ci-dessus nous indique que ce poste de dépenses est sous doté par rapport autres pays de l'OCDE. (Données OCDE, dépenses d'éducation - data.oecd.org). Néanmoins ces données doivent être analysées avec prudence car les systèmes éducatifs sont très différents, et les méthodes de calculs des dépenses publiques varient d'un pays à un autre. (Observatoire des inégalités, Dépenses d'éducation : la France, un élève médiocre – inégalité.fr). Certes les dépenses sociales de la France sont celles qui sont les plus élevées de l'OCDE à contrario en matière de dépenses en éducation (notamment dans le primaire) la France est loin d'être le pays dépensant le plus. Le lien entre origine sociale et les performances scolaires mis en évidence par les rapports PISA en sont peut-être une conséquence.

Afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves, les rapports PISA apportent certaines pistes de remédiation. Accorder une place plus importante aux parents d'élèves et développer la coéducation. Revoir la répartition des moyens notamment augmenter les dépenses dans les établissements de l'éducation prioritaire et ne pas y concentrer l'ensemble des professeurs débutants et les contractuels. La réussite scolaire des élèves Français dépend en majorité du milieu social de la famille de l'élève. A titre d'exemple, en France l'écart de niveau en sciences en fonction du statut socioéconomique est élevé : 118 points contre

88 en moyenne dans l'OCDE. En France le poids de l'origine sociale pèse lourd et le pays parvient moins bien que ses voisins à lutter contre ces inégalités sociales. (PISA : La France toujours championne des inégalités sociales à l'école- Cafépédagogique.fr).

Les chercheurs en sociologie Bourdieu et Passeron (1964) se sont interrogés dans les années 60 sur cette problématique des inégalités sociales et des inégalités scolaires. Leur constat est que le contexte culturel dans lequel un enfant est élevé va déterminer ses performances scolaires. En effet, le langage, les références culturelles… dont bénéficient les enfants issus de classes sociales privilégiées leur permettent de réussir scolairement tandis que les enfants issus de classes sociales défavorisées auront plus de difficultés. Ils ajoutent que l'école fait persister ses inégalités sociales car la culture scolaire reprend les codes culturels des classes sociales privilégiés.

Face à ce constat des mesures ont été prises par le gouvernement précédent ainsi que le gouvernement actuel pour lutter contre cette inégalité scolaire. L'un des moyens d'action du gouvernement a été d'agir sur la taille des classes.

En effet, dans l'éducation prioritaire, un certain nombre de mesures se sont succédées autour de cette problématique de la taille des classes. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » est instauré par une circulaire du 18 décembre 2012. Ce dispositif vise à augmenter le taux d'encadrement des élèves provenant des zones les plus fragiles (réseau d 'éducation prioritaire et zones rurales isolées). L'objectif est de prévenir les difficultés scolaires et de remédier aux difficultés si celles-ci sont déjà installées. Ce dispositif aspire donc à agir en amont et en aval du processus d'apprentissage pour amener les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. « Plus de maîtres que de classes » a été mis en œuvre avec la volonté de mieux répondre aux besoins des élèves. Concrètement un enseignant en plus est affecté à une école sans que lui soit attribuée une classe entrainant ainsi une augmentation du nombre d'enseignants pour une population d'élèves (exemple une école de 12 classes avec 300 élèves : effectif moyen 25 élèves sans maitre surnuméraire et 23 avec maître surnuméraire). Les modalités d'organisation peuvent alors varier : deux maîtres peuvent être présents dans la même classe ou bien le maître surnuméraire peut prendre en charge un petit groupe d'élèves

pour travailler sur une compétence spécifique en fonction des besoins repérés. Qu'est-il advenu de ce dispositif mis en œuvre à partir de la rentrée 2013 ? Dès 2014, Un rapport de l'inspection générale met en lumière que la co-intervention de deux enseignants dans une même classe n'est pas toujours efficace car elle nécessite une réflexion commune en amont. Ce rapport préconisait également un encadrement plus strict de ce dispositif afin qu'il porte effectivement ses fruits et atteignent ces objectifs. (École élémentaire - « Plus de maîtres que de classes » - Éduscol). Par ailleurs, la loi pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 prévoyait que 7 000 enseignants seraient affectés à ce type de poste. En 2016, seuls 3196 enseignants occupaient ces postes de maîtres supplémentaires. A partir de la rentrée scolaire 2017 le dispositif n'a pas été supprimé mais le nombre d'enseignants surnuméraires a été amoindri au profit du dédoublement des classes de CP et de CE1 dans l'éducation prioritaire. (Café pédagogique, Plus de maitres que de classes : Un dispositif au milieu du gué, cafepedagogique.net). C'est donc un nouveau dispositif qui a été mis en place à partir de la rentrée 2017, toujours dans l'objectif de réduire les inégalités sociales. Ce nouveau dispositif s'appuie sur les résultats de la recherche qui montre que les effets du dédoublement sont significatifs pour la réduction de la grande difficulté scolaire (Bressoux, P. & Lima, L, 2011). Afin de pallier ces grandes difficultés scolaires, il est nécessaire d'accorder aux élèves plus d'attention. La solution retenue est de diminuer le nombre d'élèves par classe et ce dès le début des apprentissages fondamentaux afin d'accorder une attention plus individualisée à ces élèves. Le taux d'encadrement de ces classes est plafonné à 12 élèves pour un enseignant. Le dédoublement des classes de CP et CE1 de l'éducation prioritaire a commencé en 2017 et se terminera à la rentrée 2019. Parallèlement le dédoublement des CP et CE1 des écoles de l'éducation prioritaire remplace progressivement le dispositif plus de maître que de classe. (Diviser par deux les classes de CP et CE1 en RÉSEAU d'éducation prioritaire, éducation.gouv).

On remarque donc qu'un des leviers pour améliorer les réussites scolaires a été de diminuer la taille des classes dans l'éducation prioritaire. On peut alors se demander s'il s'agit d'un levier efficace.

La définition des termes du sujet

Olivier Monso (2014) définit la taille des classes comme « l'effectif d'élèves dans une classe, souvent mesuré en début d'année scolaire. La classe est ici une division administrative ». Il signale qu'une distinction doit être faite entre le terme de « classe » et le terme de « niveau ». En effet, une classe peut être constituée de plusieurs niveaux (exemple de classe à double niveaux ou des écoles à classe unique où l'ensemble des niveaux sont regroupés dans une même classe). On s'intéresse ici au nombre d'élèves dans une classe et non au nombre d'élèves pour un niveau.

Il est également nécessaire de définir le terme de taux d'encadrement : le taux d'encadrement des élèves aussi appelé le nombre d'élèves par enseignant est obtenu par la division du nombre d'élèves d'une école par le nombre d'enseignants (exprimé en équivalents plein temps) de cette même école.

Le même auteur définit la réussite scolaire à partir des travaux de recherche précédents. Il définit la réussite scolaire comme l'acquisition et la maîtrise de connaissances par élève. Cette réussite scolaire est mesurée par divers indicateurs : les évaluations standardisées passées en début d'année scolaire (exemple les évaluations nationales en CP et CE1 dans le premier degré), les évaluations PISA pour le second degré, le passage à la classe supérieure/ le redoublement, les notes obtenues aux examens, diplôme national du brevet, baccalauréat.

La taille des classes en débat

La question de la taille des classes fait débat depuis plusieurs années. C'est une question sensible qui ne fait l'unanimité ni dans la presse ni dans les travaux de recherche.

Débat dans la presse

Les références et les arguments développés dans cette sous partie ne sont pas issus de travaux de recherches, ils n'ont par conséquent pas de valeurs

scientifiques. Ils nous permettent néanmoins de prendre conscience de la controverse qui anime ce sujet.
Le site ludomag publie le 2 octobre 2017 un article de presse intitulé « moins d'élèves par classe : un atout pour la réussite ? ». Il met en évidence que cette question reste en débat de nos jours. La réduction de la taille des classes est une volonté du ministère de l'éducation nationale avec notamment le dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire mais également une volonté des parents d'élèves. Selon cet article, des spécialistes (dont les noms ne sont pas précisés) affirment qu'il n'existe pas de corrélations entre taille des classes et réussite scolaire. Pour aboutir à un tel constat ils se basent sur des comparaisons internationales et remarquent que l'amélioration des résultats seraient plutôt due à des démarches et des méthodes pédagogiques. En effet une augmentation de la participation des enfants avec des élèves qui seraient acteurs de leur apprentissage aurait un impact sur leur réussite contrairement à une pédagogie plus frontale basée sur la transmission de savoirs. Cet article fait également le constat que les enseignants français ne pratiquent pas suffisamment la différenciation dans leur classe ce qui ne permettrait pas aux élèves de progresser à leur rythme. Pour appuyer ce constat selon lequel la taille de la classe n'impacte pas les réussites, l'auteur de l'article s'appuie sur le cas du Japon. Les classes Japonaises comptent un nombre d'élèves avoisinant les trente élèves pourtant dans les classements PISA, les élèves Japonais ont de meilleurs résultats que les élèves français. Là encore, la variation des résultats serait due à une divergence des pratiques pédagogiques basées sur le tutorat et le travail entre pairs au Japon. (Ludomag, moins d'élèves par classe un atout pour la réussite ?, 2017)

Un article publié par Claudie Bert en 2004 dans le magazine « sciences humaines » met en évidence ce même constat d'une divergence sur la question de la taille des classes entre l'éducation nationale, les recherches américaines et les recherches anglaises. Claudie Bert recense ici quelques travaux de recherche effectués sur cette question. Elle nous signale que des études américaine, anglaise et française (Peter Blatchford, Thomas Piketty) tendent à montrer un impact positif de la diminution des effectifs des classes. Une étude américaine a prouvé que les relations humaines au sein des classes à petit

effectif étaient plus positives. En effet dans les grandes classes les élèves sont plus disciplinés que dans les petites classes mais dans celles-ci les interactions avec l'enseignant y sont plus nombreuses et plus conviviales ce qui a un impact positif sur les résultats des élèves d'après la NICHD, l'institut national de santé des Etats-Unis. (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). De plus, cet article nous rappelle que la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale avait évalué l'expérimentation des CP dédoublés lancée en 2002 par Luc Ferry. Elle en avait conclu que pour que des résultats soient bénéfiques le dédoublement devait être accompagné d'une adaptation des pratiques pédagogiques. Enfin, une étude menée par Thomas Piketty tend à prouver un impact de la diminution des classes sur les résultats scolaires dans l'éducation prioritaire mais pas dans les établissements non prioritaires.

L'écrivain et historien Jean Baptiste Noé publie en 2013 sur son site internet l'article « Quel lien entre les effectifs en classe et la réussite scolaire ? » Il part du constat que les effectifs dans les grands lycées parisiens avoisinent les 40 élèves par classe tandis que les effectifs dans les lycées d'éducation prioritaire sont proches des 20 élèves par classe or on constate des résultats moins bons dans les classes à petits effectifs. Ce résultat me semble discutable puisqu'il s'appuie simplement sur une comparaison de deux zones d'éducation qui n'ont rien de comparables. Il semble donc logique d'obtenir un tel constat mais il n'est pas possible d'en déduire une absence de lien entre les variables réussites scolaires et la taille des classes. L'auteur s'appuie sur différents rapports et articles de recherche qui démontrent un faible lien entre ces deux variables. Le rapport de l'OCDE de 2006 « regard sur l'éducation » étudie les facteurs de la réussite scolaire et n'établit pas de lien entre taille de la classe et réussite. De plus l'étude publiée par Picketty et Valdemaire en 2006 montre que les faibles effectifs ont un effet positif sur les classes de milieux défavorisé avec des difficultés mais beaucoup moins dans les autres établissements (Piketty et Valdemaire, 2006). Enfin le laboratoire de sciences de l'éducation de l'université de Grenoble obtient des résultats similaires. Jean Baptiste Noé (2013) déduit de ces différents travaux de recherche que la réussite scolaire ne dépend pas de la taille des classes mais plutôt de la qualité et de la motivation des professionnels,

des méthodes pédagogiques utilisées et enfin du milieu social dont est issu l'élève.

La question de la taille des classes est également un débat politique. Un article de Marie-Christine Corbier publié dans les Echos en 2017 intitulé « Ecole : les effectifs des classes s'invitent dans le débat à gauche » met en évidence que les volontés politiques sur la question sont elles aussi quelque peu différentes. Entre un dédoublement des CP et CE1 en éducation prioritaire, un dédoublement également en CE2 voulu par d'autres ou encore la volonté d'établir des effectifs maximums de 20 en éducation prioritaire et de 25 en éducation non prioritaire ou encore la mise en place de maîtres surnuméraires, on s'aperçoit que si les politiques s'intéressent à cette question sensible les moyens d'action sont larges.

Débat au sein des travaux de recherches

Dans son rapport « les recherches sur la réduction de la taille des classes » de 2001, Denis Meuret fait lui aussi un état des lieux sur la question. C'est un débat qui anime les pédagogues depuis le XVII ème siècle, à cette époque Comelius affirmait que les grandes classes offraient plus de bénéfices tant pour l'enseignant que pour les élèves. Désormais, les défendeurs des effectifs de classes chargées soutiennent que l'ambiance de travail dans les grandes classes est plus formelle. La discipline y est plus facile à gérer. On retrouvait d'ailleurs au début du XX ème siècle des classes qui pouvaient atteindre un effectif de 100 élèves et encore en 1960 des effectifs de 50 élèves par classe. Aujourd'hui la volonté est plutôt de réduire les effectifs. Cette volonté est d'ailleurs partagée par les enseignants mais aussi les élèves et les parents d'élèves. Elle s'appuie sur de nombreux arguments : la différenciation davantage mise en place dans les petites classes, plus de relations affectives avec les élèves, les enseignants de petites classes sont plus à même de cibler le niveau des élèves et de proposer des activités adaptées pour les faire progresser. Parmi les autres arguments en faveur des petites classes on retrouve le fait que les enseignants perdent moins de temps pour gérer la discipline, les élèves participent plus et enfin il y a plus de communication avec les parents d'élèves. Du côté des politiques on retrouve également des avis divergents. Ceux qui sont favorables à la réduction de la taille

des classes affirment que la diminution a de nombreux impacts sur les apprentissages mais aussi sur le développement de l'élève. Au contraire ceux qui sont défavorables à la réduction de la taille des classes insistent sur le fait que le coût pour réduire la taille des classes est très important par rapport aux faibles résultats sur les performances scolaires des élèves. Il s'agirait donc d'une politique non rentable.

Chapitre 1 : Les résultats de la recherche sur la question de l'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire

L'objectif de ce premier chapitre est de faire un état des lieux des différentes recherches effectuées sur la thématique de la réduction de la taille des classes. Celles-ci permettront de mieux cerner ce sujet et prendre conscience des divergences persistant encore.
La première section nous permettra de prendre connaissance des travaux de recherches étrangers dans le premier et second degré tandis que la deuxième section se centrera sur les travaux de recherches français effectués sur le premier et second degré. Cette distinction entre travaux de recherches étrangers et français nous permettra d'observer s'il existe une convergence des résultats ou bien au contraire une divergence pouvant s'expliquer par les spécificités des systèmes éducatifs.

Section 1 : Les résultats obtenus dans les recherches étrangères

Dans cette section, les niveaux de classes des systèmes éducatifs étrangers ont été traduits dans le système français pour plus de cohérence (CP, CE1, CE2…). Les résultats obtenus dans le premier degré sont présentés dans la première partie, ceux obtenus dans le second degré sont abordés dans le seconde partie de cette section.

1.1. Dans le Premier degré

En 1968, Wilsberg et Castiglione, ont mené une recherche aux Etats-Unis. Ils ont utilisé une méthode expérimentale pour comparer les performances en lecture de 1640 jeunes élèves (1127 élèves de CP et 513 élèves de CE1) placés dans

des classes de grande taille (25 élèves ou plus) et des classes de petite taille (15 élèves). Les résultats obtenus montrent un effet positif des classes de petite taille sur les performances en lecture.

Une étude a été menée aux Etats Unis sur des données datant de 1992 par Wenglinsk. L'auteur a utilisé quant à lui une méthode corrélationnelle pour montrer l'influence de la taille d'une classe sur les performances des élèves en mathématiques. Les résultats d'élèves de CM1 et de 4ème placés dans des classes de moins de 20 élèves (petite taille) ou plus de 20 élèves (grande taille) ont été comparés. La réduction de la taille de la classe a un effet positif sur les performances scolaires. Cet effet positif est plus important chez les élèves de CM1 que chez les élèves de 4ème. Il perçoit également que l'effet est d'autant plus fort que l'élève provient d'un milieu social défavorisé (Wenglinsky, 1997).

L'expérience la plus connue dans ce domaine reste néanmoins le projet Student Teacher Achievement Ratio (STAR). Il s'agit d'une expérimentation menée à très grande échelle à partir de 1985 et pendant une durée de 4 ans. Elle concerne en tout 11 600 élèves d'écoles publiques du Tennessee. Ces 11600 élèves ont été divisés en trois groupes et répartis aléatoirement soit dans des classes à effectifs réduits (12-17 élèves), soit dans des classes à effectifs normaux (22-25 élèves) ou bien encore dans des classes à effectifs normaux avec la présence d'un assistant de l'enseignant. Les élèves restaient durant 4 années (grande section jusqu'au CE2) dans le même type de classe et passaient à la fin de chaque année des tests standardisés. Cette étude permet d'aboutir aux résultats suivants : les élèves placés dans les classes de petite taille réussissent mieux que les élèves placés dans les classes de grande taille. On remarque également que les élèves bénéficient de la réduction de la taille surtout la première et la seconde année où ils s'y trouvent. On s'aperçoit également que la réduction de la taille de la classe bénéficie davantage aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés (Krueger, 1997).

Au niveau international, les chercheurs semblent trouver un consensus quant à l'intérêt de la réduction de la taille des classes dans le 1er degré à l'exception de l'étude menée par Hoxby qui conclut à un effet positif des grandes classes sur les performances d'élèves de CM1 (significatif à 10%) (Hoxby, 1998).

Concernant les autres recherches internationales et notamment le projet student teacher achievement ratio, de par l'ampleur de l'échantillon étudié, qui reste une référence dans le domaine de la recherche sur la réduction de la taille des classes, la réduction de la taille des classes permet une amélioration des performances scolaires. Plus l'élève est jeune et plus les améliorations des performances sont marquées. De même les élèves issus de milieux défavorisés bénéficient davantage de la réduction de la taille de la classe. Ces résultats sont en adéquation avec les résultats obtenus par les deux autres études américaines menées par Wilsberg et Castiglione en 1968 et par Wenglinsk en 1997.

1.2. Dans le second degré

Une étude a été menée en Suède par Marklund sur des données prélevées en 1962. Cet auteur a utilisé une méthode corrélationnelle pour montrer la corrélation entre la taille d'une classe et les résultats obtenus dans les épreuves scolaires passées dans plusieurs disciplines. Les élèves âgées de 13 ans étaient divisés en deux populations : les élèves de classes de grande taille (26-35 élèves) et les élèves de classes de petite taille (16-25 élèves). Sur les 281 comparaisons effectuées entre les classes, l'auteur a abouti aux résultats suivants. Les classes de grande taille ont un effet bénéfique sur l'acquisition des connaissances dans 37 comparaisons. A contrario, dans 22 comparaisons ce sont les classes de petite taille qui ont un effet positif sur l'acquisition des connaissances. Enfin 222 comparaisons ne permettent pas d'aboutir à des résultats significatifs (Marklund, 1978).

Aux Etats Unis, en 1988, Akerhielm a réalisé une étude auprès de 24000 élèves de 4ème. Elle a étudié grâce à une méthode corrélationnelle, l'influence de la taille de la classe sur les résultats obtenus à des tests en maths, anglais, histoire et science. Elle conclut qu'une classe de petite taille a un effet très légèrement positif sur les performances en histoire et en sciences et que l'effet est non significatif pour les performances en anglais et en maths (Akerhielm, 1995).

A la même période et dans le même pays, Figlio suit 5800 élèves pendant 3 ans de la 4ème à la seconde. Il étudie l'effet de 4 facteurs sur les réussites scolaires en sciences. Il étudie le taux d'encadrement, le salaire des enseignants en début

de carrière, le nombre d'heures d'enseignement reçues par les élèves et la proportion d'enseignants qualifiés. Grâce à une méthode corrélationnelle il conclut qu'une hausse de 10% de l'effectif d'une classe provoque une baisse de 1% des résultats en fin de seconde (Figlio, 1999).

Aux USA, Hoxby mène une étude corrélationnelle durant 11 années entre 1986 et 1997 au sein des districts du Connecticut. Cet auteur ne retient dans son échantillon que les variations de taille qui sont dues au hasard par exemple la taille d'une promotion qui varie d'une année à une autre. Les niveaux concernés sont le CM1, la 6ème ainsi que la 4ème. On compare les résultats des élèves obtenus à des tests en mathématiques selon la taille de leur classe (comprise entre 15 et 30. L'analyse des résultats montre qu'il n'y a pas d'effet significatif sur les performances dans aucun des niveaux. Elle repère cependant un effet significatif à 10% favorable aux grandes classes (Hoxby, 1998).

Enfin une étude menée aux Etats Unis sur des données datant de 1992 par Wenglinsky a permis d'étudier l'effet d'une réduction de la taille des classes sur les performances scolaires d'élèves de CM1 et de 4ème. Il fait le constat que la réduction de la taille des classes a un impact positif sur les résultats des élèves de 4ème mais que cet impact est moins fort que celui observé chez les élèves de CM1. De plus cet effet positif dans les classes du second degré serait indirect, en effet il serait majoritairement dû au climat social et à la diminution de la violence.

Pour résumer, Hoxby trouve un effet positif des grandes classes à contrario Figlio, Arkerhielm (histoire et sciences) et Wenglenski montrent l'existence d'un effet positif des petites classes. Marklund et Akerhielm (mathématiques et français) montre l'absence d'effet significatif de la taille de la classe sur les performances des élèves du second degré d'enseignement. On s'aperçoit que dans les recherches internationales menées dans le second degré les résultats sont plus partagés que dans le premier degré. L'existence d'une influence de la taille de la classe sur les performances scolaires est moins établie.

Section 2. Les résultats obtenus dans les recherches françaises :

Cette section a pour objectif de présenter les travaux de recherche relatifs à la taille des classes au sein du système éducatif français. La première partie est consacrée au premier degré tandis que la seconde concerne le second degré.

2.1. Dans le 1er degré

En France cette fois-ci, Mingat s'intéresse à l'effet d'une diminution de la taille de la classe sur les performances en lecture et en mathématiques d'élèves de CP. Les classes prises en compte dans l'étude ont un effectif compris entre 17 et 27 élèves et l'échantillon d'élèves est de l'ordre de 2200. L'auteur parvient aux résultats suivants : les élèves réussissent mieux dans les petites classes. Concernant les performances en mathématiques, cet effet est non significatif. En lecture en revanche l'effet est significatif. (Mingat, 2011)

Bressoux a mené une étude corrélationnelle entre la taille de la classe (comprise entre 10 et 33) et les performances en lecture d'élèves de CE2, CM1 et CM2 sur des données de 1990 et 1991. L'auteur ne parvient pas à montrer d'effet significatif de la taille de la classe sur les performances en lecture. Il montre néanmoins qu'il existe un effet négatif de la taille sur les classes à cours multiples (significatif à 10%). (Bressoux, 1993)

Leroy-Audoin et Mingat ont étudié, sur des données de 1993 et 1994, les progrès réalisés par des élèves de CE2 dans les disciplines du français et des mathématiques. Avec une méthode corrélationnelle ils n'obtiennent pas d'effet significatif dans les classes à niveau simple mais, à l'inverse de Bressoux, il obtient un effet significatif positif de la taille dans les classes à cours multiples. (Leroy-Audoin et Mingat, 1995)

Suchaut a mené de nombreuses recherches sur la thématique des réussites scolaires. La première d'entre elles est basée sur des données de 1992 portant sur un échantillon de 900 élèves de grande section de maternelle. La taille des classes concernées était comprise entre 17 et 33 élèves. Les performances scolaires mesurées concernaient les discriminations phonologiques et visuelles,

la mémoire, l'organisation spatiale. Les résultats obtenus ne sont pas significatifs quant à l'effet de la taille de la classe sur les performances des élèves (Suchaut, 1996). La même année, cet auteur a mené une étude auprès d'une population de 900 CP. Les effectifs de ces classes étaient compris entre 13 et 30 sachant que 2/3 des classes avaient un effectif compris entre 19 et 25. Suchaut a étudié la corrélation entre la taille de la classe et les performances des élèves en français et en mathématiques. L'auteur aboutit au résultat suivant : il existe une relation positive entre taille de la classe et réussite en mathématiques (effet significatif à 5%) cependant il n'existe pas d'effet significatif en français (Suchaut, 1996). Quelques années plus tard, l'auteur effectue une recherche similaire sur un échantillon de 750 élèves de classes de CP ayant des effectifs compris entre 15 et 26. Les élèves étaient pour la plupart issus de milieux défavorisés. La taille de la classe n'impacte pas de manière significative les performances des élèves en lecture (Suchaut, 1998). En 2000, Suchaut et le Bastard étudient des classes de CP dont l'effectif est compris entre 12 et 30 élèves (dont 2/3 entre 16 et 25). Les auteurs cherchent par une corrélation linéaire l'impact de la taille de la classe sur les performances en lecture et en écriture. Ils concluent que l'effet d'une augmentation de la taille de la classe est positif jusqu'à un optimum de 23 élèves par classe. Au-delà de ce seuil, une augmentation de la taille de la classe impacte négativement les résultats en lecture et en écriture (Suchaut et Le Bastard, 2000).

Une expérimentation de réduction de la taille des classes en cours préparatoire dans des milieux socialement défavorisés datant de 2002 a été mené dans 10 académies. 200 classes sont concernées (100 bénéficient d'un effectif réduit entre 8 et 12 élèves et les 100 autres maintiennent des effectifs normaux). Les résultats de cette enquête montrent un effet positif significatif de la réduction de la taille des classes sur les performances en lecture et en mathématiques à l'issue du CP. Cependant à l'issue de la classe de CE1, soit un an après avoir bénéficié d'une classe à effectif réduit, les élèves obtiennent des performances équivalentes à ceux qui n'ont pas bénéficié du dispositif « CP à effectif réduit ». Il y a donc une absence d'effet significatif à l'issue du CE1. (Direction de l'évaluation et de la prospective 2005) Les données de cette expérimentation ont été à plusieurs reprises réexaminées. Premièrement selon Bressoux et Lima

(2011), l'expérimentation ne permettait pas d'obtenir des contextes comparables du point de vue des caractéristiques de leurs enseignants (plutôt novices dans les classes de CP réduit). En fin de CP, leurs résultats montrent que pour un élève en plus dans la classe, on observe une chute de 2 % d'écart-type sur les performances en français et en mathématiques (Bressoux et Lima, 2011). Les résultats issus de l'expérimentation « réduction des effectifs en CP » ont encore été réexaminés par Ecalle, Magnan et Gibert en 2006. Ces auteurs sont parvenus à la conclusion suivante : la réduction de la taille de la classe bénéficie certes aux classes socialement défavorisées, néanmoins au sein même de ces classes, les élèves issus d'un milieu social les plus défavorisés ne bénéficient pas d'une réduction de la taille de la classe. Il y a donc une absence d'effet significatif pour ces élèves (Ecalle, Magnan, Gibert, 2006).

Valdenaire en 2011 s'intéresse à une population d'élèves de CE1. Il utilise une expérimentation naturelle (basée sur le seuil d'ouverture des classes) pour étudier l'effet d'une augmentation de l'effectif sur les performances aux tests d'entrée en CE2 (mathématiques et français). Cette étude a démontré que pour l'ensemble des élèves ayant participé à l'enquête, une augmentation d'un élève de l'effectif de la classe engendre une baisse des résultats aux tests d'entrée en CE2 à hauteur de 2,5% à 3% d'écart type. En faisant un focus sur les élèves les plus défavorisés socialement, la baisse de résultat aux tests d'entrée en CE2 est nettement plus importante puisqu'elle s'élève à 10% d'écart type. Cette recherche montre un effet négatif de l'augmentation de la taille de la classe. Cet effet est d'autant plus important si les élèves sont en difficulté et issus de milieux défavorisés (Valdenaire, 2011).

Une étude similaire effectuée sur un échantillon d'élèves de CE2 montre également une baisse de 2,5 % à 3% d'écart type aux résultats de tests de fin de CE2 pour un élève de plus dans la classe. En éducation prioritaire cette baisse s'élève à 5% en lecture et 8 % en mathématiques d'écart-type de baisse des résultats aux tests à la fin du CE2 (Bressoux, Kramarz, Prost C, 2009).

Bressoux, Lima et Monseur ont mené une étude récemment dans le cadre du projet de réduction de la taille des classes dans les classes de CP et de CE1 de l'éducation prioritaire. Les auteurs ont décidé d'analyser l'effet de la réduction de la taille des classes à partir d'une expérimentation menée quelques années plus tôt (2002-2003) dans des conditions similaires. A savoir une réduction d'effectif à

hauteur de 8 à 12 élèves par classe dans des classes de CP situées en éducation prioritaire (nommée ZEP à l'époque). Les élèves avaient été divisés en deux populations, un groupe témoin composé d'élèves de CP placés dans des classes à effectif ordinaire et un groupe expérimental composé d'élèves placés dans des classes à effectif réduit (en moyenne 10,5 élèves par classe). Les deux populations ont passé des tests en lecture et écriture tout au long des deux années qu'a duré l'étude. L'enjeu de leur étude était d'analyser les effets de la réduction de la taille de la classe sur les compétences en lecture et en écriture. Plus précisément il s'agit de mesurer l'effet à court terme c'est-à-dire durant l'année où les élèves étaient placés dans des classes à effectif réduit, mais aussi à long terme c'est-à-dire l'année suivante lorsque les élèves étaient placés dans des classes à effectif normal. Les auteurs ont observé un effet positif de la réduction de la taille de la classe durant la première année, en effet les élèves du groupe expérimental ont plus progressé. Mais cet effet bénéfique diminue lors de la seconde année de l'étude jusqu'à être inexistant à l'issu de la seconde année. Ils en concluent qu'il n'existe pas d'effet à long terme lorsque les élèves sont de retour dans une classe de taille ordinaire. On en déduit qu'une année passée dans une classe à effectif réduit ne suffit pas pour que les élèves acquièrent des compétences intellectuelles leur permettant de maintenir leur avantage dans une classe aux conditions d'apprentissage moins favorables. En effet parallèlement, les résultats obtenus grâce au projet STAR mettaient en évidence un effet bénéfique d'une réduction de la taille des classes sur le long terme mais contrairement à l'étude française les élèves bénéficiaient d'une réduction d'effectif durant une période de 3 ans. Au vu de ces résultats il semble pertinent le choix du gouvernement de mettre en place une réduction d'effectif sur une période de 2 années (CP et CE1 dédoublés) afin d'obtenir des effets positifs à long terme. (Bressoux, Lima, Monseur, 2018)

Nous remarquons que dans les recherches françaises menées sur le premier degré d'enseignement, aucune ne conclut sur l'effet positif des grandes classes. Le débat est néanmoins persistant quant à l'existence ou non d'un effet positif des classes de petite taille. La question de la méthodologie employée se pose puisque sur les 7 études utilisant une méthode corrélationnelle, 4 d'entre elles montrent une absence d'effet significatif de la taille de la classe. Cependant sur

les 5 études utilisant une méthode expérimentale ou quasi expérimentale, toutes concluent à l'existence d'un effet significatif. Se pose également la question des effets à long ou court terme. En effet l'expérimentation sur les CP à effectif réduit montrait l'existence d'un effet positif de la réduction de la taille des classes à l'issue du CP mais cet effet avait disparu à l'issue du CE1. L'effet d'une réduction de la classe serait-il alors uniquement temporaire ? Pour que l'effet s'observe sur le long terme faut-il que l'élève bénéficie d'un tel dispositif pendant plusieurs années ? C'est ce que suggère le projet STAR au Tennessee. Enfin certaines recherches (Valdenaire, Bressoux et Lima, Bressoux, Kramarz, Prost) tendent à montrer qu'un effectif réduit serait d'autant plus efficace pour l'amélioration des performances scolaire que l'élève est issu d'un milieu social défavorisé. Ecalle, Magnan et Gibert en 2006 apportent quant à eux une précision : au sein des établissements de l'éducation prioritaire ce ne sont pas les élèves les plus défavorisés et les plus en difficulté qui profitent de la réduction de l'effectif. On peut alors se demander pour quel public ce dispositif est-il le plus approprié et pour quels élèves apportera-t-il le plus de bénéfices en termes de réussites scolaires ?

2.2. Dans le 2nd degré

Schmitt Rolland et Thaurel Richard en 1997 dans une étude centrée sur des élèves de 6ème n'observent pas d'effet significatif de la taille de la classe sur les performances en français (Schmitt Rolland et Thaurel Richard, 1997). Toujours Thaurel Richard mais cette fois-ci avec Verdon effectuent une étude similaire sur les performances en mathématiques. Ils concluent sur une absence d'effet significatif. (Verdon et Thaurel Richard, 1995)

Valdenaire étudie également l'effet de la taille des classes dans le second degré d'enseignement : classe de 3ème, 1ère et terminale. Une augmentation d'un élève au sein de la classe engendre une baisse de 1,3 % d'écart-type en moins sur la note moyenne à l'examen terminal du brevet et une baisse de 4% de moins sur la note moyenne à l'examen terminal du brevet en éducation prioritaire. Au lycée, une hausse de l'effectif de la classe n'a pas d'effet significatif sur les résultats aux épreuves du baccalauréat. Cette recherche effectuée sur plusieurs niveaux

d'enseignement (CE1, 3ème, 1ère et terminale) met en évidence que l'effet de la taille de la classe est plus important dans les petites classes (Valdenaire 2011).

Dans les études menées sur le 2nd degré en France, la taille de la classe ne semble pas influencer les réussites scolaires. Valdenaire trouve un très léger effet négatif d'une augmentation de l'effectif sur les performances scolaires pour les élèves de 3ème mais cet effet disparait pour les élèves de 1ère et de terminale. L'effet d'une réduction de la taille des classes semble donc diminuer au fur et à mesure que les niveaux d'enseignement augmentent.

Section 3 : Les raisons des divergences

Dans cette section 3, il s'agit d'évoquer les facteurs qui peuvent être à l'origine des divergences quant aux résultats des travaux de recherches vus dans les sections précédentes. Denis Meuret (2001) et Olivier Monso (2014) mettent en évidence dans leur rapport des divergences dues aux sept facteurs suivants : les comparaisons internationales, la répartition des élèves et des enseignants, les indicateurs de réussite retenus, la mesure de la taille des classes, les effets d'écart, la variation des effectifs au cours de l'année et enfin la connaissance par les participants de la recherche.

3.1. Les problèmes liés aux comparaisons internationales

Le premier élément évoqué est la différence des systèmes éducatifs. En effet, des études menées aux Etats Unis et celles menées en France sur l'impact de la taille d'une classe ne peuvent être comparées du fait des différences des systèmes éducatifs. Les contextes sont trop différents pour que les résultats obtenus dans ce pays soient transposables en France. Ce même argument avait été soulevé par Denis Meuret en 2001 dans son rapport « les recherches sur la réduction de la taille des classes ». Il met en évidence que les résultats obtenus par les comparaisons entre pays peuvent être contestables du fait des différences de performance entre les systèmes éducatifs. Un pays peut obtenir

de meilleurs résultats aux évaluations internationales malgré un nombre d'élèves par classe plus élevé. On ne peut néanmoins pas en déduire que l'effectif des classes n'a pas d'impact sur les réussites scolaires ou que l'augmentation de l'effectif améliore les réussites scolaires. En effet, on peut supposer que cet écart de performance scolaire aurait été encore plus important si l'effectif des classes avait été plus faible.

3.2. Les problèmes de répartitions des élèves et des enseignants

Le second élément mis en évidence est les différences dans les méthodes utilisées dans les études. En effet, l'auteur souligne la difficulté de prouver une causalité entre taille des classes et réussite scolaire. Il s'intéresse à la répartition des élèves dans les classes et met en évidence que les élèves ne sont pas répartis dans les classes de manière aléatoire. En effet les élèves avec les résultats les plus faibles sont placés dans des classes à petit effectif et inversement les élèves ayant des performances plus élevées sont placés dans des classes à plus fort effectif. Ainsi les études basées sur une régression linéaire des variables réussite scolaire et effectif scolaire aboutissent au résultat selon lequel l'augmentation d'un effectif aurait des effets positifs sur les réussites scolaires. Une telle méthode ne prendrait donc pas en compte le fait qu'il y a une répartition non aléatoire des élèves dans les classes et que les contextes dans ces classes ne sont pas comparables. A cette répartition non aléatoire des élèves on peut ajouter une répartition des enseignants non aléatoire puisque les enseignants débutants sont davantage affectés dans les classes à faible effectif. Denis Meuret (2001) met en évidence ces même biais et conclut qu'il est nécessaire de raisonner dans des contextes comparables pour obtenir des résultats probants : même profil d'élève et même profil d'enseignant.

3.3. Les problèmes liés aux indicateurs de réussite scolaire retenus

Le dernier élément soulevé concerne les indicateurs de réussite scolaire. Selon les études des indicateurs différents ont été pris en compte, or certains d'entre eux peuvent être discutés. L'indicateur de réussite scolaire « passage à la classe

supérieure » ne semble pas pertinent puisqu'il ne dépend pas uniquement de la réussite scolaire de l'élève mais également d'une volonté des familles. En effet les décisions de redoublement reviennent le plus souvent aux familles. L'indicateur « notes obtenues aux contrôles continus » peut quant à lui être influencé par le niveau général de la classe. De même pour l'indicateur « note obtenue aux examens, diplôme national du brevet, baccalauréat » puisque les notes peuvent varier selon les correcteurs. De plus on peut y retrouver tous les effets négatifs mis en évidence par la docimologie (effet de halo, d'ancrage). Des études portant sur des indicateurs de réussite différents ne peuvent donc pas être comparés puisque certains de ces indicateurs peuvent être biaisés par des effets de correction ou bien par le contexte familial de l'élève. Les évaluations standardisées semblent être celles qui présentent le moins d'aléas.

3.4. Les problèmes liés à la mesure de la taille des classes

Nous avons défini précédemment la taille de la classe comme « une division administrative ». Les recherches prennent donc en compte le nombre total d'élèves qui constitue l'entité classe. Se pose alors le problème des classes de niveaux multiples. Sachant que dans une classe à double niveau, par exemple, la classe est souvent dédoublée : un niveau est en autonomie pendant que l'enseignant enseigne à l'autre partie de la classe. Faut-il prendre en compte le nombre total d'élèves de la classe ou bien le nombre d'élèves d'un même niveau ? Le même problème peut être soulevé dans le cadre de l'enseignement secondaire puisqu'une partie des enseignements s'effectuent par petits groupes.

D'autres biais ont été soulevés par Denis Meuret (2001) dans son rapport « Les recherches sur la réduction de la taille des classes ».

3.5. Les problèmes liés aux effets d'écart

L'auteur signale que les effets d'un écart d'effectif peuvent varier selon la taille de la classe. En effet un écart de plus ou moins 3 élèves dans une classe peut avoir plus ou moins d'impact selon la taille d'origine de la classe. Une classe qui

passe de 35 à 32 élèves, de 25 à 22 élèves ou encore de 20 à 17 élèves ne va pas obtenir les mêmes écarts dans les performances scolaires des élèves. Or la recherche étudie pour la plupart l'effet d'un écart (observe l'effet d'un élève de plus dans une classe) tandis que l'effet d'une diminution en pourcentage permettrait sans doute d'éviter ce biais. On étudierait donc pas l'effet d'une diminution de 3 élèves mais l'effet d'une diminution de 8 % si l'effectif de la classe passe de 35 à 32, de 12 % s'il passe de 25 à 22 ou encore de 15 % si l'effectif passe de 20 à 17.

3.6. Les problèmes liés à la variation de l'effectif au cours de l'année

Dans la plupart des recherches, les données concernant l'effectif d'une classe sont recueillies en début d'année scolaire. Or l'effectif peut varier au cours de l'année. Des élèves inscrits mais ne viennent pas ou bien des élèves peuvent changer d'établissement en cours d'année, on peut donc augmenter l'effectif ou diminuer l'effectif au cours de l'année. Les données recueillies en début d'année ne sont donc pas représentatives de la taille réelle de la classe.

3.7. Les problèmes liés à la connaissance par les participants de la recherche

Dans certaines recherches utilisant une méthode expérimentale (projet STAR) les familles, les élèves et les enseignants sont au courant de la recherche menée. Les groupes bénéficiant d'effectif réduit ou non sont en contact (petites et grandes classes appartenaient aux mêmes écoles). Les participants sont conscients de l'enjeu de la recherche et peuvent donc être plus ou moins motivés. De plus malgré le fait que les élèves aient été tirés au hasard, les parents ont accepté ou non que leur enfant participe à la recherche cela rajoute un biais dans la sélection des participants.

3.8. Les méthodologies retenues

Il existe de nombreux biais qui peuvent être à l'origine de divergences dans les résultats de la recherche. Certaines méthodologies de recherche permettent de les corriger. La première méthode présentée (en valeur ajoutée) permet d'atténuer les biais de mesures du niveau des élèves. Les méthodes suivantes, quant à elles, permettent d'amoindrir les biais de sélection de la population. Sachant que le principal facteur à l'origine des divergences reste celui de la répartition non aléatoire des élèves dans les classes.

La méthode « en valeur ajoutée ».
Cette méthode consiste à faire passer des tests standardisés aux élèves en début et en fin d'année scolaire. Ces tests sont passés dans des classes de taille réduite et de grande taille. Dans les travaux de recherche ayant mis en œuvre cette méthodologie, le but est d'évaluer la progression des élèves selon le contexte d'enseignement (grande taille / petite taille). La passation du test en début d'année scolaire permet de neutraliser le biais de sélection. Cependant la méthode dite « en valeur ajoutée » ne semble pas être complètement satisfaisante puisque les tests passés en début d'année par les élèves ne prennent en compte qu'une partie des facteurs qui déterminent la progression des élèves. Cette méthodologie ne permet donc que de réduire partiellement les biais de sélection.

« L'expérimentation contrôlée » ou bien « expérience randomisée ».
Dans une telle démarche on alloue aléatoirement des élèves et des enseignants à des classes de taille différente. Ainsi les caractéristiques des élèves ne sont pas un biais pour l'étude. C'est la méthodologie retenue par le projet STAR (Tennessee Student/Teacher Achievement Ratio). Ce projet a été mené dans l'Etat du Tennessee dans les années 1980. Il s'agit d'une étude à grande échelle puisqu'elle concerne 11600 élèves du premier degré sur une durée de 4 ans entre la grande section de maternelle (5-6 ans) et le CE2 (8-9 ans). Les élèves de cette étude ont été répartis dans 3 types de classes de manière aléatoire (malgré les limites que l'on a évoquées plus haut). Des classes à effectif réduit (13-17

élèves), des classes à effectif « classique » (25 élèves) et des classes à effectif classique mais avec la présence d'un assistant dans la classe.

La troisième méthodologie qui peut être retenue pour l'étude de la variable effectif des classes est dite « expérience naturelle », « quasi-expérience ».
Pour cette méthodologie on s'appuie sur des événements qui produisent naturellement des variations. Il s'agit par exemple de la variation des effectifs par classe qui est induite par la taille des promotions scolarisées chaque année. Imaginons que la promotion de CP d'une année n soit de 30 élèves tandis que la promotion de l'année suivante soit de 24 élèves. On obtient donc un effectif de classe de CP réduit de 6 élèves d'une année à l'autre. Dans un tel contexte, on aboutit donc à une réduction de la taille des classes d'une année à l'autre dans des contextes similaires.

Enfin la méthodologie s'appuyant sur « le seuil d'ouverture de classe » est semblable à la méthodologie « quasi-expérience ».
Pour cette méthodologie on utilise la règle de la taille de classe maximale. Si la taille maximale est de 27 élèves par classe, s'il y a 54 élèves alors l'effectif des classes sera de 27 élèves tandis que s'il y a 55 élèves alors le seuil de 27 élèves par classe est dépassé, une ouverture de classe permet alors d'obtenir un effectif de 18 élèves. Dans ce type de recherche on compare des élèves de petites classes et des élèves de grandes classes en s'assurant que les élèves sont le plus comparables possible (en termes de milieu social). Cette méthode est celle appliquée par Angrist et Lavy dans leur étude « Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class-Size on Scholastic Achievement" en 1999. (Monso, 2014) (Adrien Bouguen, Julien Grenet, Marc Gurgand, 2017)

Les autres problèmes à l'origine des divergences de résultat ne doivent néanmoins pas être écartés. On retiendra principalement que l'étude ne doit être menée que dans un seul pays afin d'éviter les biais dus aux différences de système éducatif.

Les apports de la recherche autour de la question de la taille des classes et de la réussite scolaire nous prouvent l'existence d'un dissensus. En effet il existe de

nombreux biais dans les méthodologies utilisées qui rendent difficile la transposition des résultats obtenus dans un autre contexte. Les études corrélationnelles par exemple sont biaisées par la répartition non aléatoire des élèves dans les classes. Néanmoins, il semblerait que les recherches les plus récentes (Direction de l'évaluation et de la prospective 2005, Ecalle, Magnan et Gibert 2006, Bressoux, Kramarz et Prost 2009, Bressoux et Lima 2011, Valdenaire, 2011,) et s'appuyant sur des méthodologies moins biaisées (méthode en valeur ajoutée, expérience naturelle, l'expérimentation contrôlée) nous apprennent que la réduction de la taille d'une classe influence positivement les performances des élèves du 1er degré d'enseignement. Parmi ces élèves d'élémentaire, l'impact positif est le plus élevé dans les classes de CP et CE1 et pour les élèves issus de milieu social plutôt défavorisé.

Dans l'actualité, le dédoublement des CP et des CE1 dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire est une mesure en adéquation avec les résultats de ces récentes recherches. Ce nouveau dispositif a relancé le débat sur la question de l'influence de la taille d'une classe sur les réussites scolaires. Il nous permet de nous interroger précisément sur l'effet de l'effectif de la classe dans des classes de CP et CE1 de l'éducation prioritaire. L'objet de ce mémoire sera donc d'analyser les effets produit par ce dispositif sur les réussites scolaires des élèves concernés.

Chapitre 2 : la réduction de la taille des classes : le cas des CP dédoublés de l'éducation prioritaire

Ce mémoire a été initié et motivé respectivement dans et par un contexte particulier : celui du dispositif CP et CE1 dédoublés en éducation prioritaire. Ce dispositif a commencé en septembre 2017. Notre souhait initial était d'évaluer ses résultats. Comme nous l'avons vu dans le cadre du chapitre 1, la question de l'impact de la taille des classes sur les réussites scolaires est une question d'un grand intérêt dans un objectif d'amélioration de la performance du système éducatif et de la réussite des élèves. Mais c'est également une question difficile à traiter au plan méthodologique. Je me suis rapidement rendu compte que la méthodologie à mettre en œuvre pour procéder à une telle évaluation était hors de portée d'un étudiant de Master. Par ailleurs, une telle évaluation était programmée par la DEPP. Il était donc de peu d'intérêt de faire un travail d'évaluation que la DEPP faisait déjà. De plus compte tenu des moyens dont elle dispose l'évaluation mis en place par la DEPP est bien plus aboutie que je n'aurais su et pu le faire.

J'ai donc choisi de recentrer mon travail de recherche sur la question non pas de l'impact en tant que tel, mais de l'impact perçu par les enseignants. L'impact perçu contrairement à l'impact réel n'est pas mesuré à partir des résultats à des tests. Il est basé sur la perception des enseignants. En effet les enseignants ayant expérimenté une classe de CP à effectif ordinaire et à effectif réduit perçoivent (à partir de leurs observations et de leur vécu de classe) les effets du dispositif sur les acquisitions de leurs élèves. Cet impact perçu est subjectif. L'intérêt est alors de mesurer l'écart ou la convergence entre l'impact "réel" mesuré par la DEPP sur les performances scolaires et l'impact perçu par les enseignants.

Aujourd'hui, la DEPP a commencé à publier les premières évaluations du dispositif. Notre première section aura pour objectif de présenter ce travail d'évaluation et les résultats obtenus quant à l'impact du dédoublement des classes sur les résultats des élèves.

La deuxième section présentera mon propre travail de recherche sur l'impact perçu par les enseignants.

La troisième section mettra en perspective les deux études.

Section 1 Une première évaluation du dispositif CP dédoublé mis en place par la DEPP.

En juin 2017, la DEPP a été chargée d'évaluer la mesure « Dédoublement des classes de CP en REP+ ». L'évaluation est menée sur une période de trois ans de 2017 à 2020. L'étude menée sur l'année scolaire 2017-2018 permet de mesurer l'impact du dédoublement sur les CP REP+ à court terme. Celle-ci va se poursuivre durant les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 afin d'en mesurer l'impact à moyen terme.

L'évaluation a pour objectif de mesurer l'impact du dédoublement sur différents items. D'une part, elle mesure l'impact sur les compétences des élèves (étude de la langue, mathématiques et aspects non cognitifs). D'autre part elle mesure l'impact sur la perception du dispositif par les professeurs, l'évolution du climat de la classe, l'évolution des pratiques pédagogiques, l'évolution des résultats des élèves.

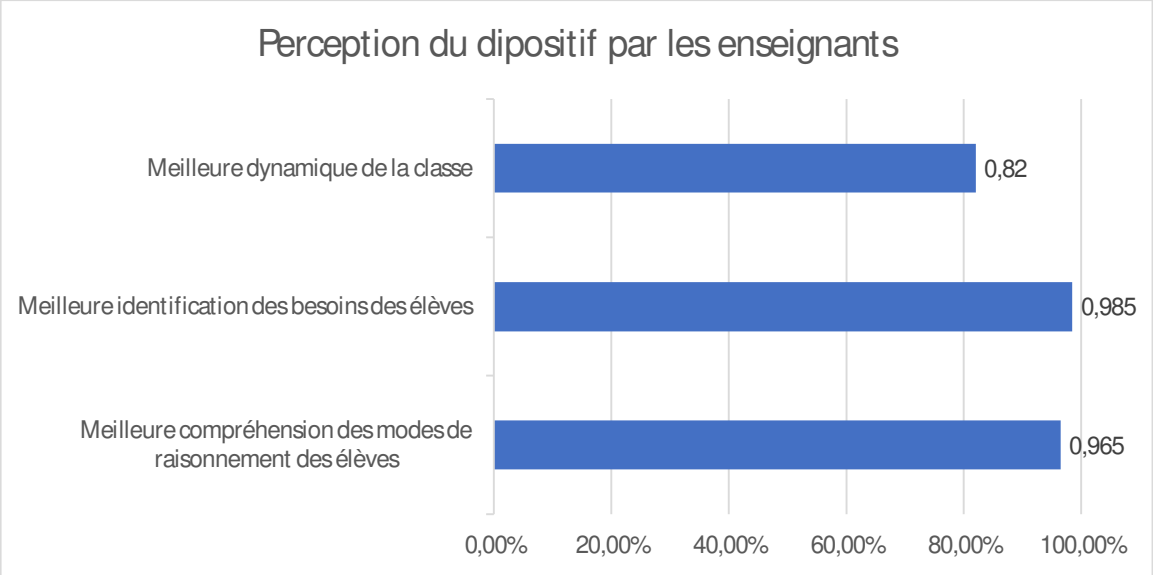
L'évaluation porte sur 15 000 élèves de CP de 408 écoles. Ces élèves sont répartis en deux groupes. Un premier groupe composé d'élèves de REP+ bénéficiant du dispositif CP dédoublé. Un second groupe, groupe témoin, composé d'élèves avec un profil social proche de ceux de REP+ mais n'ayant pas bénéficié du dispositif CP dédoublé.

L'évaluation des compétences des élèves a été mise en œuvre à partir d'évaluations standardisées passées par les deux groupes. Celles-ci ont été passés en deux temps : septembre 2017 et juin 2018. La DEPP a ainsi pu comparer les résultats des deux groupes tout en tenant compte du niveau initial des élèves en rentrant au CP (évaluation septembre 2017). La DEPP a également pris en compte dans sa comparaison les caractéristiques socio-économiques et géographiques des écoles.

Les résultats de l'évaluation à court terme ont été publiés récemment. Ils sont les suivants : le dédoublement des CP en REP+ a permis d'augmenter de 8% d'écart type pour les résultats en français et de 13% d'écart type pour les résultats en mathématiques. La DEPP ajoute que les élèves ayant bénéficié du dédoublement en REP+ ont des résultats supérieurs à ceux d'élèves de

caractéristiques similaires mais n'en n'ayant pas bénéficié. Concernant plus spécifiquement les élèves en grande difficulté scolaire, la réduction d'effectif a permis de réduire de 7,8% en français et de 12,5% en mathématiques la proportion d'élèves en grande difficulté scolaire. Cela correspond pour 24000 élèves de REP+ considérés en grande difficulté scolaire à une diminution d'environ 2000 élèves en français et à 3000 élèves en mathématiques.
Pour les autres facteurs pris en compte par cette évaluation : le climat de classe, les pratiques d'enseignement et la formation. La DEPP a procédé par questionnaires envoyés aux écoles et enseignants issus de REP+, REP et hors éducation prioritaire.

-Perception du dispositif par les enseignants



Données DEPP

Les enseignants interrogés ayant bénéficié du dédoublement perçoivent à 82% une meilleure dynamique de classe. 98,5% estiment qu'ils identifient mieux les besoins de leurs élèves et 96,5% comprennent davantage les modes de raisonnement des élèves.

-Climat de classe

Les enseignants de CP dédoublés en REP+ signalent que le climat de classe est plus disposé aux apprentissages scolaires (en termes d'attention, de concentration, d'efficacité dans leur travail, de motivation, de comportement)

-Pratique d'enseignement

Les enseignants de CP dédoublés sont plus nombreux que leurs homologues du groupe témoin à développer des pédagogies actives et centrées sur la différentiation.

-Formation

Enfin les enseignants des classes dédoublées sont plus nombreux à avoir bénéficié d'une formation consacrée au niveau CP sur l'année de mise en place du dédoublement. (DEPP, 2019)

Section 2 La perception par les enseignants du dispositif CP dédoublé

Comme indiqué en introduction de ce chapitre, l'évaluation du dispositif « dédoublement des classes » n'était pas un objectif envisageable compte tenu du temps et des moyens impartis à une étudiante de Master. Je me suis donc concentrée sur un objectif atteignable consistant à travailler sur la perception qu'ont les enseignants concernés par le dispositif, de son impact sur les résultats des élèves.

La question de recherche est donc la suivante : Quel est l'impact perçu du dédoublement des classes de CP dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire ?

Afin de bien circonscrire mon travail de recherche, j'ai décliné cette question en trois sous questions auxquelles est associée pour chacune d'elles une hypothèse.

La première sous-question est générale et permet de savoir quel est l'impact global perçu pas les enseignants.

Selon les enseignants concernés, la réduction de moitié de l'effectif des classes a-t-elle eu un effet sur l'amélioration des résultats des élèves de CP ?

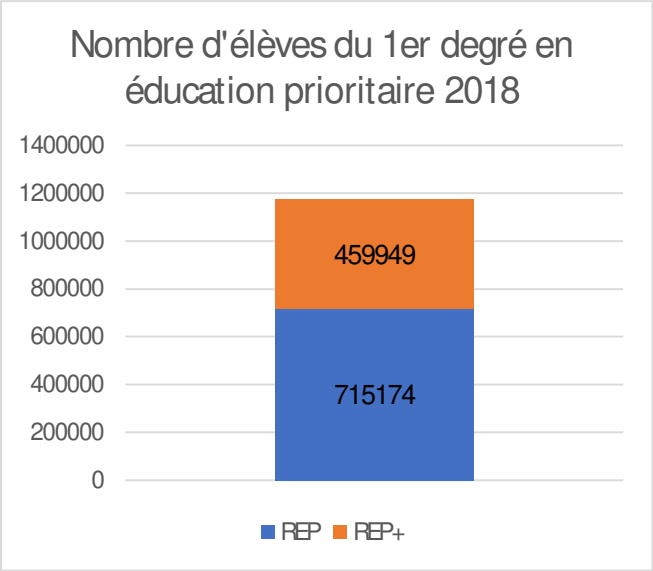
H1 : Les enseignants perçoivent une amélioration des résultats scolaires permis par le dédoublement des classes de CP.

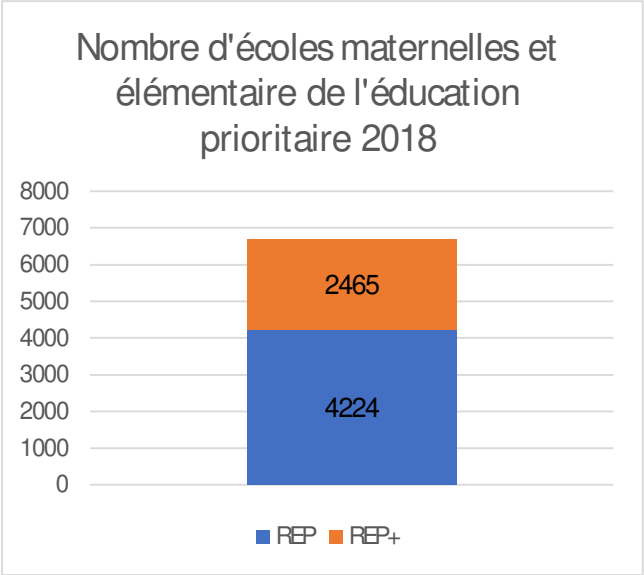
La deuxième sous-question a un objectif comparatif, il est de savoir si l'impact perçu est similaire selon la zone géographique d'enseignement : classé REP ou REP +.
L'impact du dédoublement des classes a-t-il été perçu comme équivalent entre des classes issues de réseau d'éducation prioritaire (REP) ou de réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP +) ?
H2 : L'amélioration des résultats scolaires des élèves est perçue comme davantage marquée dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+).

La troisième sous-question porte sur l'impact perçu du dédoublement en fonction des disciplines scolaires. Selon la même logique que la DEPP, nous interrogeons l'impact perçu en fonction des disciplines.
L'influence du dédoublement des classes est-il perçu équivalent quelles que soient les disciplines scolaires et les compétences associées ?
H3 : l'amélioration des résultats est perçue comme plus visible pour les apprentissages fondamentaux (mathématiques et français).

2.1. La population interrogée

Dans le cadre de ce mémoire, l'étude menée porte sur des écoles relevant de l'éducation prioritaire.
A la rentrée 2018, 1087 réseaux d'éducations prioritaires sont répartis sur l'ensemble du territoire français.
Les graphiques ci-dessous nous indiquent que concernant le premier degré d'enseignement, l'éducation prioritaire accueillent 1 175 123 élèves dans 6 689 écoles qui se répartissent en 715 174 élèves dans 4 224 écoles REP et 459 949 élèves dans 2 465 écoles REP+.





Au sein de l'éducation prioritaire on s'intéresse aux classes de CP ayant bénéficié du dédoublement.

Le dédoublement des classes a commencé à la rentrée 2017 dans les réseaux éducation prioritaire renforcé (REP+). 100% des classes de CP REP+ ont été dédoublées soit 2200 classes et 60000 élèves concernés. Le dédoublement s'est poursuivi à la rentrée suivante pour les classes de CP REP avec 3200 classes supplémentaires qui ont été dédoublées. Lors de l'année scolaire 2018-2019 l'ensemble des classes de CP de l'éducation prioritaire (REP et REP+) bénéficient du dédoublement.

Afin de mesurer l'impact de ce dédoublement, on interroge les enseignants de ces classes ayant expérimenté dans la même école un CP non dédoublé et un CP dédoublé. Un questionnaire a été envoyé aux directeurs des écoles élémentaires de l'éducation prioritaire leur demandant de transférer la demande à leurs collègues enseignants de CP.

Le questionnaire a été envoyé à un total de 3115 écoles de l'éducation prioritaire sur l'ensemble du territoire français. La répartition par académie est renseignée ci-dessus. (74 écoles dans l'académie de Toulouse, 408 écoles dans l'académie de Créteil…)

2.2. La méthodologie

Afin de valider ces hypothèses, l'étude portera sur des élèves de CP issus du réseau d'éducation prioritaire de plusieurs académies de l'éducation nationale.

La méthodologie retenue dans le cadre de cette étude prend en compte les problèmes évoqués ci-dessus (Chapitre 1 Section 3) qui sont à l'origine des dissensus dans les recherches sur ce sujet. Une attention particulière doit donc être portée à la répartition des élèves dans les classes ainsi qu'à la répartition des enseignants afin que les comparaisons soient effectuées entre contextes équivalents.

On choisira donc de comparer les résultats obtenus d'une année à l'autre par un même enseignant. Les élèves de CP de l'année scolaire 2017-2018 d'école REP pour lesquels le dispositif du dédoublement n'était pas encore mis en place avec les résultats d'élèves de CP de l'année scolaire en cours 2018-2019 d'école REP ayant bénéficier du dédoublement. Concernant les réseaux d'éducation prioritaire renforcés REP+ on comparera les résultats scolaires de l'année 2016-2017 (non dédoublé) et de l'année 2018-2019 (dédoublé). Ces comparaisons s'effectueront au sein d'une même école et pour un même enseignant. On suppose qu'on obtient des contextes comparables puisque les élèves sont issus d'écoles de l'éducation prioritaire. Les écoles de l'éducation prioritaire sont identifiées à partir d'indicateurs sociaux tels que le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS), le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. Les populations étudiées présentent donc des caractéristiques communes.

Le biais de la répartition des enseignants est lui aussi écarté puisque pour un même enseignant, on compare les résultats de ses élèves sur deux années consécutives ou séparées d'une année pour les écoles REP+.

Les classes comparées sont toutes issues du dispositif de dédoublement. On compare les résultats des classes de « taille normale » (approximativement 24) et des classes dédoublées, de « petite taille » (approximativement 12). L'effet d'écart est écarté puisque les réductions du nombre d'élèves sont similaires, elles sont de l'ordre de 50%.

Enfin les participants (élèves, parents, enseignants) n'ont pas connaissance de cette étude.

L'indicateur de réussite scolaire initialement prévu était le positionnement sur livret scolaire unique (LSU). Cet outil est renseigné par les enseignants pour tous les élèves durant la scolarité obligatoire. L'enseignant y renseigne les acquisitions des compétences du programme selon le barème suivant : Non atteinte (NA), Partiellement Atteinte (PA), Atteinte (A), Dépassée (D). Un dernier positionnement est prévu par le LSU : Non Evalué (NE) dans le cas où l'enseignant n'a pas pu évaluer un ou plusieurs élèves. Puisque ce sont les résultats renseignés par un même enseignant que l'on devait comparer, on suppose que les biais de corrections, notations étaient faibles.
On demandait aux enseignants de renseigner des informations d'une part sur l'effectif de la classe. D'autre part, on demandait de renseigner de manière globale pour l'ensemble de la classe la répartition des élèves de la classe ayant obtenus : NA, PA, A et D pour chacun des domaines d'enseignement. J'avais donc fait le choix d'utiliser comme indicateur de réussite scolaire le positionnement sur le domaine d'enseignement. On procédait à une comparaison des proportions d'élèves qui obtiennent chaque année NA, PA, A, D.
Cet indicateur de réussite a dû être abandonné. Le recueil de ces données par les enseignants était chronophage. Un taux de réponse trop faible n'aurait pas permis d'avoir suffisamment de données.
L'indicateur de réussite scolaire a donc été modifié. Il s'agit d'un jugement émis par les enseignants concernant l'impact du dédoublement sur les réussites scolaires. Ce jugement est orienté par une graduation de positionnements : « très négatif », « négatif », « neutre », « positif » et « très positif ».
Il s'agira donc de mesurer l'impact perçu sur les réussites scolaires à partir d'un questionnaire envoyé aux enseignants (Voir Annexe).

Les questions 1 à 4 permettent de s'assurer que la population interrogée remplit bien les conditions de l'enquête. La question 1 « êtes-vous un enseignant en classe de CP » permet de s'assurer que les personnes interrogées enseignent dans des classes de CP. La deuxième question a un double objectif, d'une part s'assurer que les enseignants répondant à l'enquête sont bien issus de l'éducation prioritaire et d'autre part permet d'identifier deux sous -populations : les enseignants de REP et les enseignants de REP+. Les questions seront par la suite différentes en fonction de la zone dans laquelle ils enseignent. La

troisième question permet de sélectionner dans la population interrogée seulement les enseignants de CP en REP enseignant dans la même école au moins depuis l'année scolaire 2017-2018. Les enseignants qui poursuivront le questionnaire auront tous expérimenté le CP en REP en classe non dédoublée (2017-2018) et en classe dédoublée (année en cours).

La quatrième question permet de sélectionner dans la population interrogée seulement les enseignants de CP en REP+ enseignant dans la même école au moins depuis l'année scolaire 2016-2017. Les enseignants qui poursuivront le questionnaire auront tous expérimenté le CP en REP+ en classe non dédoublée (2016-2017) et en classe dédoublée (depuis 2017-2018).

A l'issue de ces quatre premières questions, les enseignants qui poursuivront le questionnaire rempliront l'ensemble des conditions nécessaires pour les besoins de l'étude.

Les questions suivantes permettent de recueillir les données nécessaires à la validation ou l'invalidation des hypothèses. Les questions 5, 6 et 7, 8 sont identiques mais renseignées par les enseignants soit de REP soit de REP+.

Les questions 5 et 7 correspondent aux critères de réussite. On demande aux enseignants de renseigner l'impact du dédoublement dans chaque domaine d'enseignement. Les domaines d'enseignement sont au nombre de 14. Les 4 premiers concernent la discipline du français : le langage oral, la lecture et compréhension de l'écrit, l'écriture et enfin l'étude de la langue. Les 3 suivantes concernent la discipline des mathématiques : nombres et calcul, grandeurs et mesures et enfin l'espace et la géométrie. On a ensuite l'éducation physique et sportive, les langues vivantes, au sein de la discipline questionner le monde : vivant, matière objets et espace, temps ; au sein de l'enseignement artistique : les arts plastiques et l'éducation musicale. Enfin le dernier domaine est consacré à l'éducation morale et civique. L'enjeu est que les enseignants comparent, grâce à leurs évaluations et observations, les résultats scolaires des élèves de leur classe dédoublée par rapport à leur classe non dédoublée (2017-2018 en REP et 2016-2017 en REP+). C'est-dire d'analyser comment le dédoublement a impacté les acquisitions des élèves sur des compétences précises. La comparaison est effectuée pour chaque domaine d'apprentissage. Les enseignants ont le choix entre 5 positionnements « très négatif », « négatif », « neutre », « positif » et « très positif ».

Enfin les questions 6 et 8 permettent de renseigner les critères de réussite mais de manière très globale pour l'ensemble des domaines d'apprentissage. L'enjeu est de comprendre l'impact du dédoublement sur le niveau, la réussite globale des élèves. Les positionnements sont également au nombre de 5 : « très négatif », « négatif », « neutre », « positif » et « très positif ».

La méthodologie utilisée ici se rapproche d'une « expérience naturelle » ou « quasi expérience ». En effet on utilise une variation naturelle « le dédoublement des CP de l'éducation prioritaire » pour étudier l'impact perçu du dédoublement dans un contexte similaire.
Pour recueillir les données nécessaires à l'étude, un questionnaire a été envoyé aux enseignants des écoles REP et REP+ de l'ensemble des académies.

2-2-1. Méthodologie de validation de l'hypothèse1

Initialement je souhaitais valider ou invalider l'hypothèse selon laquelle le dédoublement des classes améliore la réussite scolaire des élèves, grâce à une comparaison des proportions d'élèves qui obtiennent NA, PA, A, D avec un CP non dédoublé et un CP dédoublé. Puis dénombrer les comparaisons qui mettaient en évidence un effet favorable du dédoublement, un effet défavorable du dédoublement et enfin un effet neutre du dédoublement. Pour finalement les mettre en parallèle afin de de valider ou d'invalider l'hypothèse.

La nouvelle méthodologie mise en œuvre permet de traiter une hypothèse différente, celle de l'impact perçu du dédoublement, grâce aux questions 6 et 8 (Voir annexe). Les enseignants renseignent comment le dédoublement a impacté les résultats scolaires de leurs élèves. On peut associer à chaque positionnement une valeur :
« Très négatif » = -2
« Négatif » = -1
« Neutre » = 0
« Positif » = 1
« Très positif » = 2

On fait ainsi la somme des valeurs obtenues divisée par le nombre de retours de questionnaires. Si le score obtenu est proche de 0, alors on considère que le dédoublement a un impact perçu neutre sur les résultats scolaires des élèves. Un résultat proche de 1 ou supérieur à 1 permettra de valider l'hypothèse car cela signifie que le dédoublement à un effet perçu positif sur les réussites scolaires et inversement si le score obtenu est proche de -1 ou inférieur alors on invalide l'hypothèse puisque cela signifie que le dédoublement à un effet perçu négatif sur les réussites scolaires.

2-2-2. Méthodologie de validation de l'hypothèse 2

Initialement je souhaitais valider ou invalider l'hypothèse selon laquelle l'amélioration des résultats est davantage marquée dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcé (REP+) que dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP), en comparant les résultats du LSU obtenus dans les écoles REP et les écoles REP+.

La nouvelle méthodologie nous permet de traiter la sous question suivante : « l'influence du dédoublement des classes a-t-il été perçu comme équivalent entre des classes issues de réseau d'éducation prioritaire (REP) ou de réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP +) ? », grâce aux questions 6 et 8 (Voir annexe). Les questions 6 et 8 étant respectivement renseignées par les enseignants de REP et de REP+, il est possible de distinguer les réponses. L'hypothèse sera validée ou invalidée grâce à une comparaison du score (voir ci-dessus) obtenu respectivement pour les écoles REP et REP+. Si le score est REP+ > score REP alors l'hypothèse sera validée.

2-2-3. Méthodologie de validation de l'hypothèse 3

Initialement, afin de valider ou d'invalider l'hypothèse selon laquelle l'amélioration des résultats est plus visible pour les apprentissages fondamentaux (mathématiques et français) il était nécessaire de rentrer dans le détail des domaines d'enseignement, de calculer la variation provoquée par le dédoublement pour chaque domaine et de comparer les variations dans le

domaine du français et des mathématiques avec celles des autres domaines d'apprentissage.
L'ajustement de la méthodologie permet de traiter la sous question suivante : « L'influence du dédoublement des classes est-il perçu équivalent quelque soient les disciplines scolaires et les compétences associées ? ». Les positionnements renseignés aux questions 5 et 7 (voir annexe) seront associés à des valeurs :

« Très négatif » = -2
« Négatif » = -1
« Neutre » = 0
« Positif » = 1
« Très positif » = 2

On fait ainsi la somme des valeurs obtenues divisée par le nombre de retours de questionnaires et ce pour chaque domaine d'enseignement. On compare les scores obtenus dans chaque domaine d'enseignement. Si les domaines d'enseignement du français et des mathématiques ont un score plus élevé que ceux des autres domaines alors on pourra valider l'hypothèse puisque cela traduirait que le dédoublement a un effet perçu plus favorable pour les apprentissages fondamentaux.

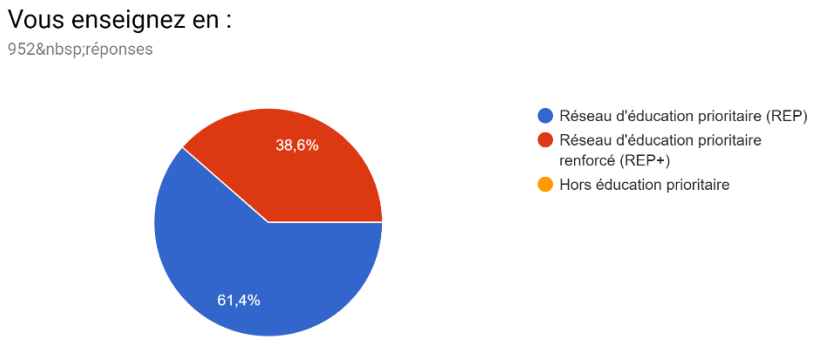
2.3. Résultats et analyses

Il s'agira pour chaque hypothèse de présenter les résultats obtenus grâce au questionnaire et de les analyser en vue de valider ou d'invalider chacune d'entre elles.

2.3.1. La population sélectionnée

Parmi l'ensemble des données recueillies, toutes ne peuvent pas être traitées. En effet tous les enseignants ayant répondu au questionnaire ne validaient pas les conditions nécessaires pour l'enquête. Nous allons ici sélectionner étape par étape les réponses au questionnaire pouvant être analysées.

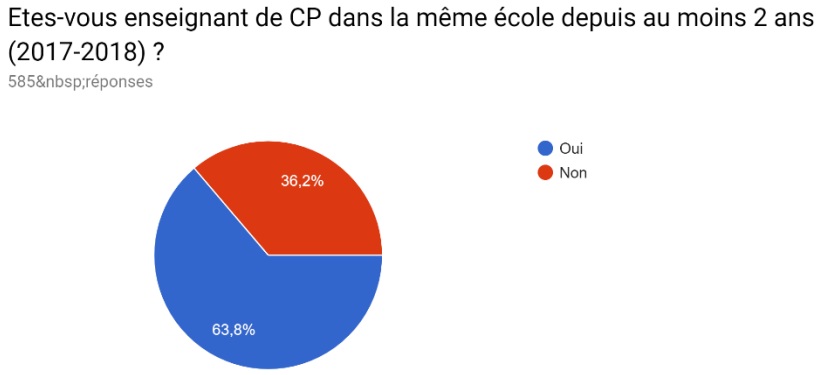
Ce graphique nous informe qu'à la question « Etes-vous enseignant en classe de CP » 97,8% de la population interrogée a répondu « Oui » et 2,8% a répondu « Non ». Soit, pour une population totale de 973, on obtient 952 individus répondant à la première condition : « être enseignant en classe de CP ». Ces 952 individus peuvent ainsi poursuivre le questionnaire.



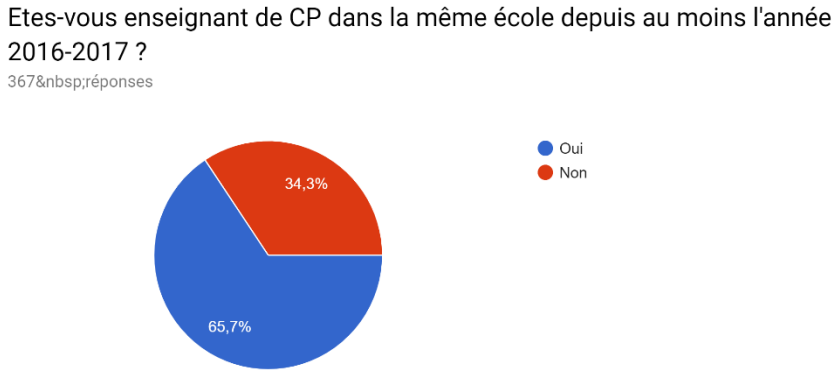
Ce graphique nous permet d'identifier si les enseignants répondant à l'enquête sont bien issus de l'éducation prioritaire. On observe que le pourcentage d'enseignants « hors éducation prioritaire » est nul, ainsi l'ensemble de la population sélectionnée répond à cette condition et peut poursuivre le questionnaire.

Par ailleurs ce graphique nous permet de distinguer deux sous populations. D'une part les enseignants issus de réseau d'éducation prioritaire (REP) qui représente 61,4% de la population interrogée, soit 585 individus. D'autre part les enseignants issus du réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) qui représente 38,6% de la population interrogée soit 367 individus.

Pour poursuivre la sélection de la population, les conditions étant spécifique à la zone d'éducation, les questions sont différentes pour les deux sous populations.



La question : « Etes-vous enseignants de CP dans la même école depuis au moins 2 ans ? » s'adresse à la sous population REP. Comme on peut le voir ci-dessous 36,2% de la sous population REP ne remplit pas cette condition. Par conséquent, 63,8% des individus de cette population enseigne en CP dans une la même école REP depuis au moins deux ans, soit 373 enseignants. Il s'agit donc de la population REP remplissant l'ensemble des conditions nécessaires à l'enquête. Les réponses au questionnaire émanant de cette population pourront être analysées dans les sous-parties suivantes.



La question : « Etes-vous enseignant de CP dans la même école depuis au moins l'année 2016-2017 ? » s'adresse à la sous population REP+. Comme on peut le voir ci-dessous 34,3% de la sous population REP ne remplit pas cette condition. Par conséquent, 65,7% des individus de cette population enseignent en CP dans une la même école REP+ depuis au moins l'année scolaire 2016-2017, soit 241 enseignants. Il s'agit donc de la population REP+ remplissant

l'ensemble des conditions nécessaires à l'enquête. Les réponses au questionnaire émanant de cette population pourront être analysées dans les sous-parties suivantes.

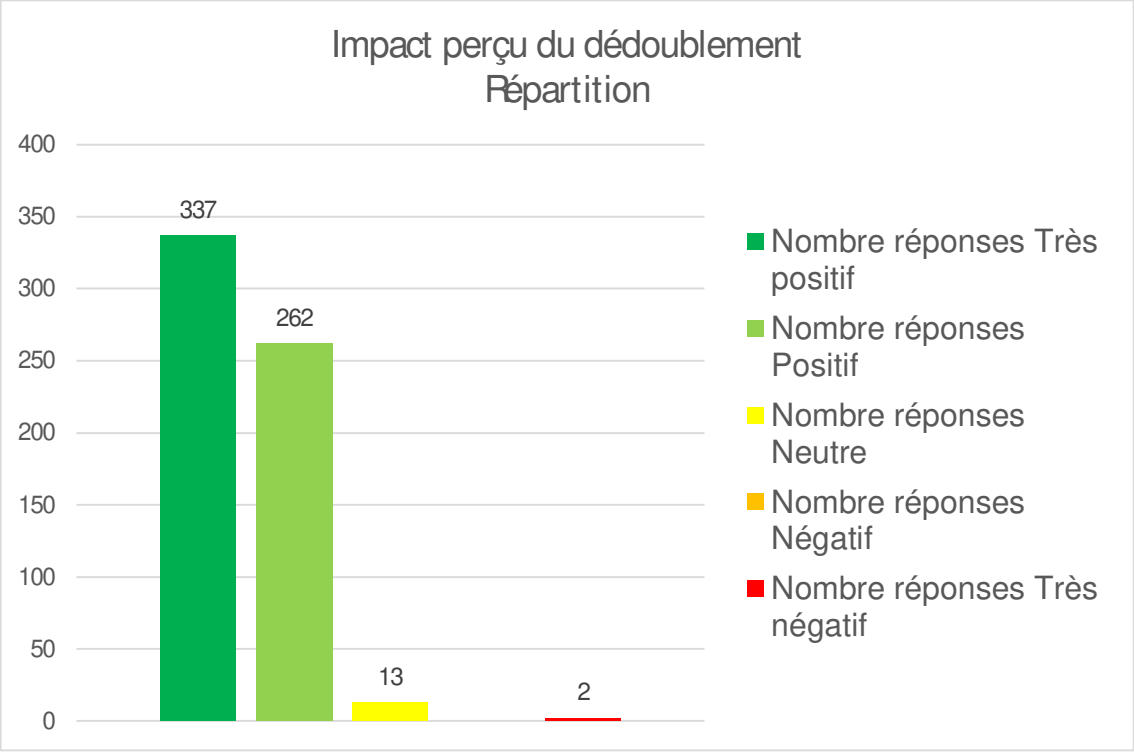
2.3.2. Hypothèse 1

Pour rappel, on se demandait si la réduction de moitié de l'effectif des classes permettait aux enseignant de percevoir une amélioration des résultats des élèves de CP ?

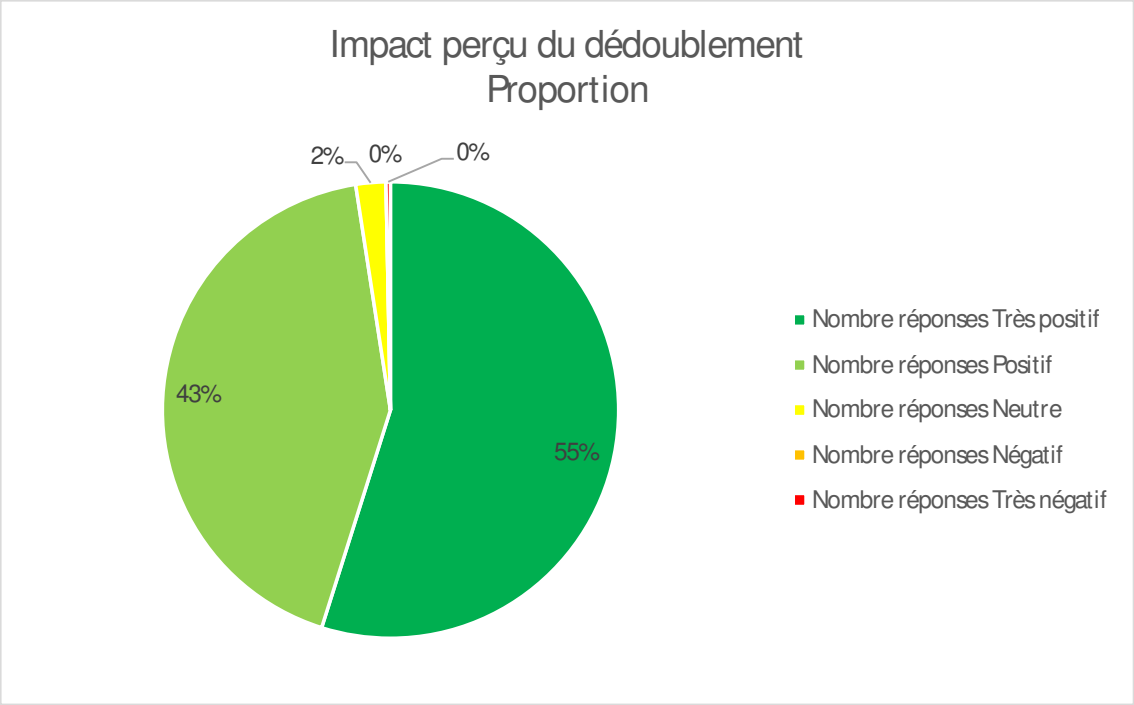
L'hypothèse émise est alors que les enseignants perçoivent une amélioration des résultats scolaires permis par le dédoublement des classes de CP.

Cette sous partie va nous permettre de valider ou d'invalider cette hypothèse grâce aux données recueillies par l'ensemble des enseignants remplissant les conditions de l'enquête (REP et REP+), soit un total de 614 enseignants. Tous les individus de cette population ont renseigné les questions 6 et 8 : Globalement, quel est l'impact du dédoublement sur les réussites scolaires de vos élèves ?

Les 614 données recueillies ont été traitées et traduites dans les graphiques ci-dessous.

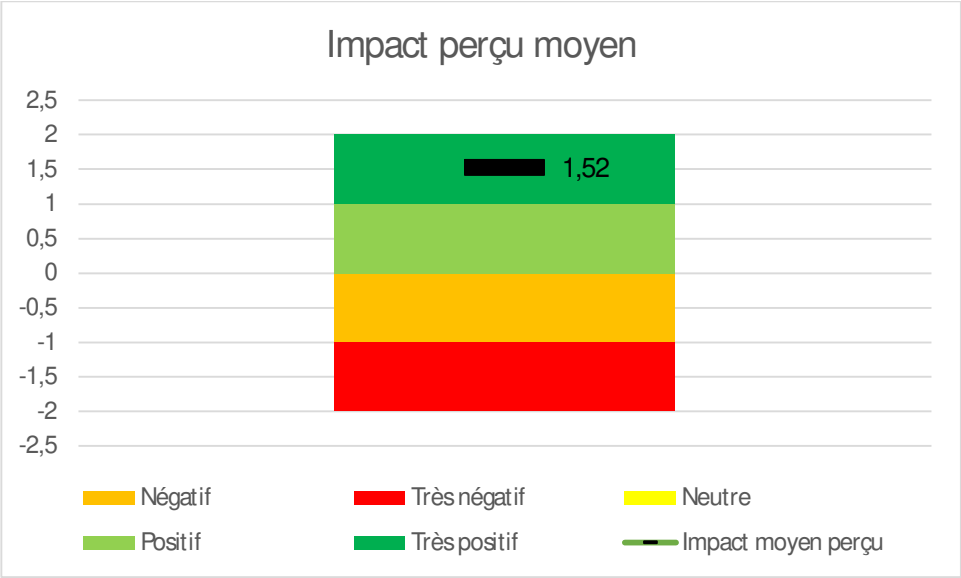


Le graphique « Impact perçu du dédoublement » indique le nombre de réponses attribuées à chaque positionnement : « Très positif », « Positif », « Neutre », « Négatif » et « Très Négatif ». On visualise aisément que les réponses « Très positif » et « Positif » sont en nombre importants (337 et 262). A contrario les réponses « Neutre » et « Très négatif » sont nettement moins importantes (13 et 2) et concernant le positionnement « Négatif » le nombre de réponses est même nul. Ce premier graphique semble nous indiquer que les enseignants de la population interrogée considèrent que le dédoublement des classes est favorable à l'amélioration des résultats scolaires.



Ce second graphique permet de compléter le précédent, il donne des précisions quant aux proportions d'enseignants ayant renseigné chaque positionnement. 98% de la population interrogée estime que le dédoublement des classes de CP a été favorable voire très favorable à l'amélioration des réussites scolaires. A l'opposé moins de 1% estiment que la réduction de la moitié des effectifs a un effet négatif voir très négatif sur les résultats scolaires. Les avis sont quasi unanimes sur cette question, d'après la perception des enseignants le dédoublement a un impact favorable ou très favorable sur les résultats scolaires. Par l'affectation d'une valeur à chaque positionnement (voir 2.2.1) on peut calculer l'impact perçu moyen. Par la somme de toutes les valeurs on obtient un

total de 932 sur un nombre de positionnements de 614 soit un impact perçu moyen de 1,52.



Au vu de cet impact perçu moyen à 1,52 qui équivaut à un positionnement compris entre positif et très positif ; on peut valider la première hypothèse « perception d'une amélioration des résultats scolaires permis par le dédoublement des classes de CP ».

2.3.3. Hypothèse 2

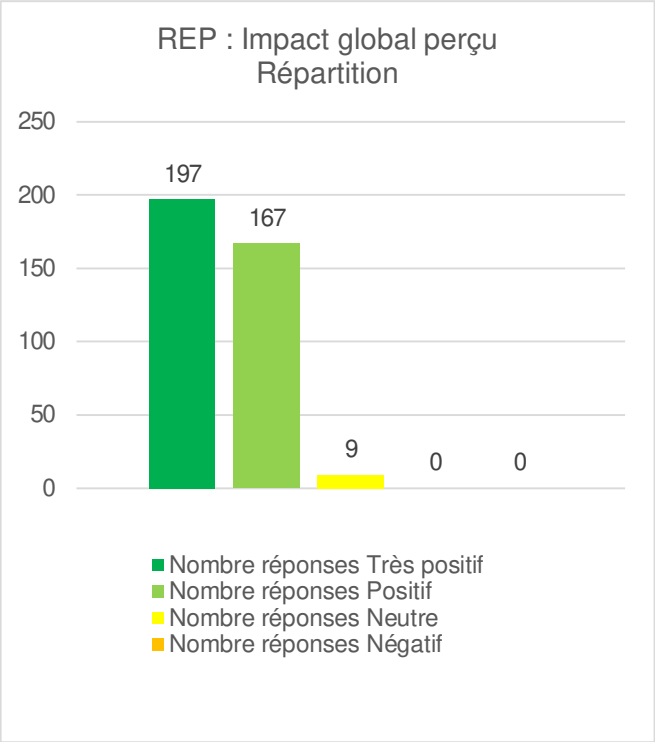
Une des questions de recherche consistait à se demander si l'influence du dédoublement des classes était perçue comme équivalente entre des classes issues de réseau d'éducation prioritaire (REP) ou de réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP +) ?

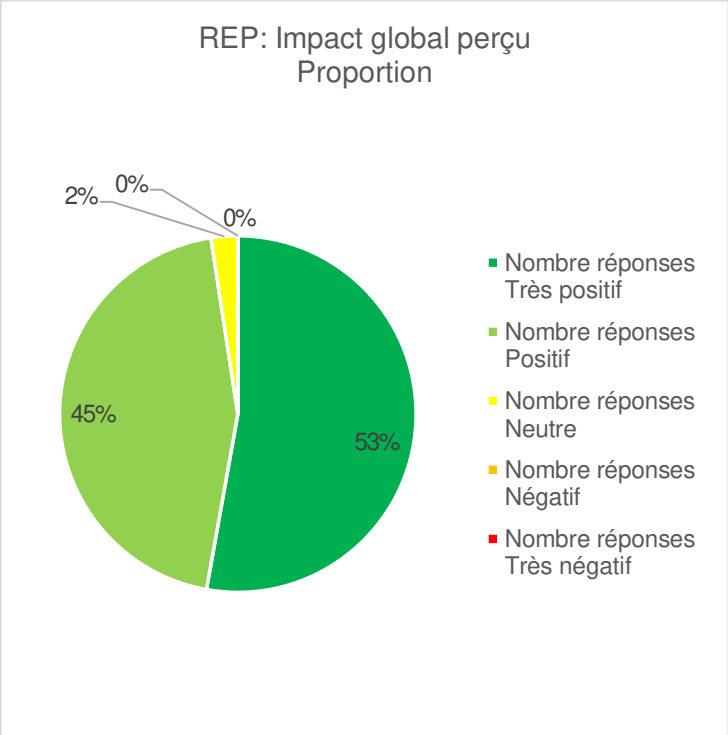
L'hypothèse alors émise était la suivante : L'amélioration des résultats scolaires des élèves est perçue comme davantage marquée dans les réseaux d'aide prioritaire renforcé (REP+).

Pour traiter cette hypothèse il est nécessaire de distinguer les réponses fournies par la sous population REP et REP+ quant à l'impact du dédoublement sur les résultats scolaires. Dans un premier temps nous présentons et analyserons les résultats de la population REP puis REP+. Dans un second temps nous les

comparerons pour déterminer si l'amélioration des résultats scolaires est plus marquée en REP+ ou non.

<u>Impact perçu par les enseignants REP</u>



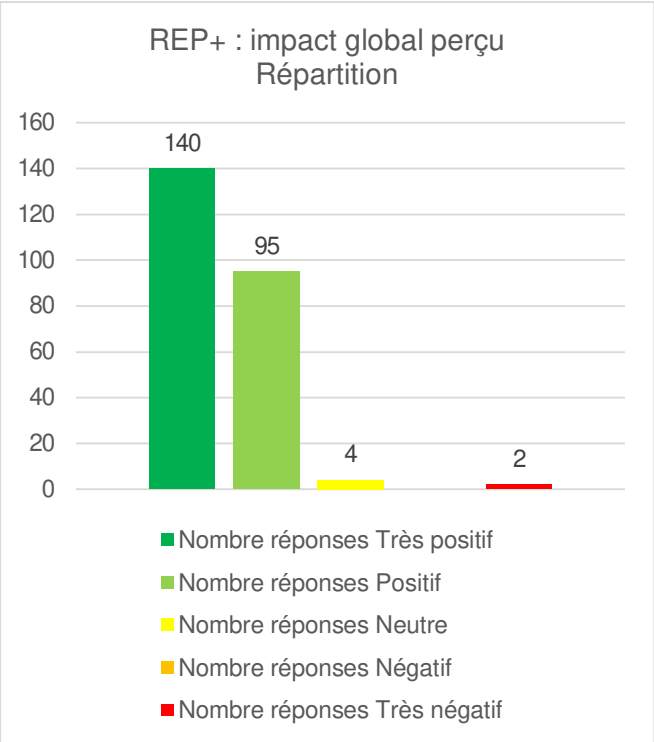


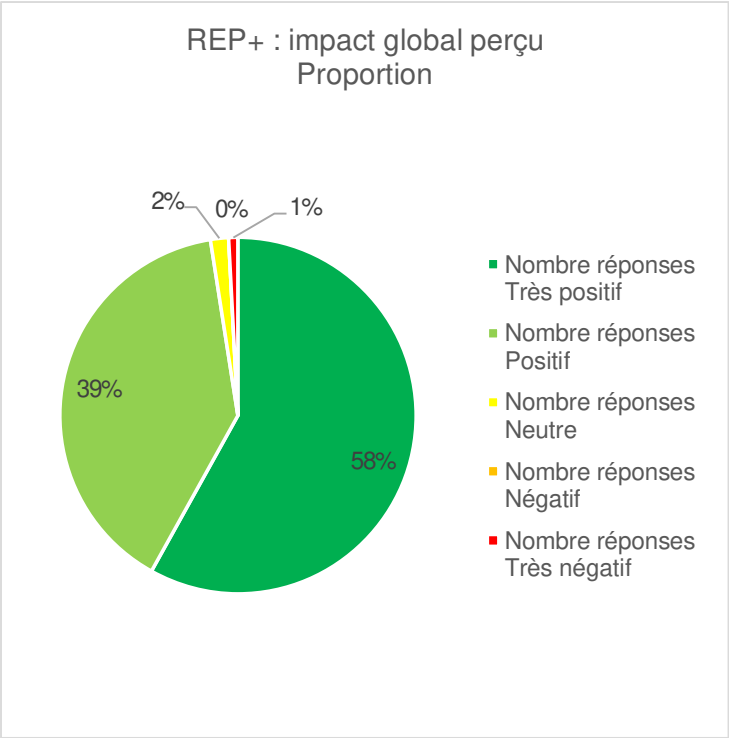
Pour rappel la sous population REP est composée de 373 enseignants ; tous se sont positionnés à la question : « Globalement, quel a été l'impact du dédoublement sur les réussites scolaires ? ». Ce sont les réponses à cette question qui nous sont présentées ici.

Les graphiques ci-dessus « REP : Impact global perçu Répartition » et « REP : impact global perçu Proportion » indiquent respectivement la répartition des réponses attribuées à chaque positionnement et leur proportion. L'ensemble des individus de la population estiment que l'impact est au minimum neutre. En effet aucun positionnement « Négatif » ou « Très négatif » n'a été recensé. 9 enseignants se sont positionnés sur « Neutre », soit 2% de la sous population interrogée. Ceux-ci considèrent que la réduction de la taille de la classe n'a ni provoqué une amélioration ni une détérioration des résultats scolaires. Selon la perception de ces enseignants le dédoublement a donc été sans effet sur les performances scolaires. Les 364 individus restants se sont positionnés sur « Très

positif » et « Positif », soit une proportion de 98%. A partir de ces résultats on peut en déduire qu'une écrasante majorité d'enseignants perçoivent une amélioration des résultats de leurs élèves depuis le dédoublement des classes de CP. Pour être plus précis, les positionnements « Positif » sont au nombre de 167 soit une proportion de 45%. Ceux-ci estiment que le dédoublement a profité aux élèves de manière modérée. Les positionnements « Très positif » sont quant à eux au nombre de 197 soit 53%. On remarque donc que plus de la moitié des enseignants interrogés notent une amélioration considérable des résultats scolaires.

<u>Impact perçu par les enseignants REP+</u>



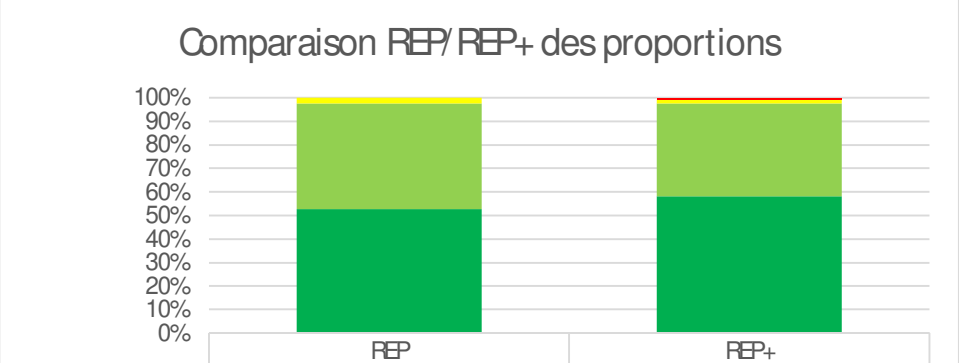


Pour rappel, la sous population REP+ est composée de 241 enseignants ; tous se sont positionnés à la question : « Globalement, quel a été l'impact du dédoublement sur les réussites scolaires ? ». Ce sont les réponses à cette question que nous sont présentées ici.

Les graphiques ci-dessus « REP+ : Impact global perçu Répartition » et « REP+ : impact global perçu Proportion » indique comme vu précédemment la répartition des réponses attribuées à chaque positionnement et leur proportion.

Les résultats de cette sous population REP+ indique que 2 enseignants se sont positionnés sur « Très négatif », soit 1¨% de la population. Ces enseignants considèrent que le dédoublement des classes de CP a eu un effet considérablement négatif sur les résultats de leurs élèves. Quant aux autres ils estiment que l'impact est au minimum neutre. Pour 4 d'entre eux (2% de la population), la réduction de l'effectif a été sans effet sur les acquisitions des élèves. Pour les 97% restants l'impact est positif voir très positif. Comme pour la population REP+ on peut en déduire que les enseignants considèrent que le dédoublement est favorable aux élèves. Plus précisément 95 individus (soit 39%) estiment l'impact positif comme modéré tandis que 140 (58% considère l'impact positif sur les performances scolaires comme considérablement positif.

<u>Comparaison des impacts perçus en REP et REP+</u>



	REP	REP+
Très négatifs	0%	0,83%
Négatif	0%	0,00%
Neutre	2%	1,66%
Positif	45%	39,42%
Très positif	53%	58,09%

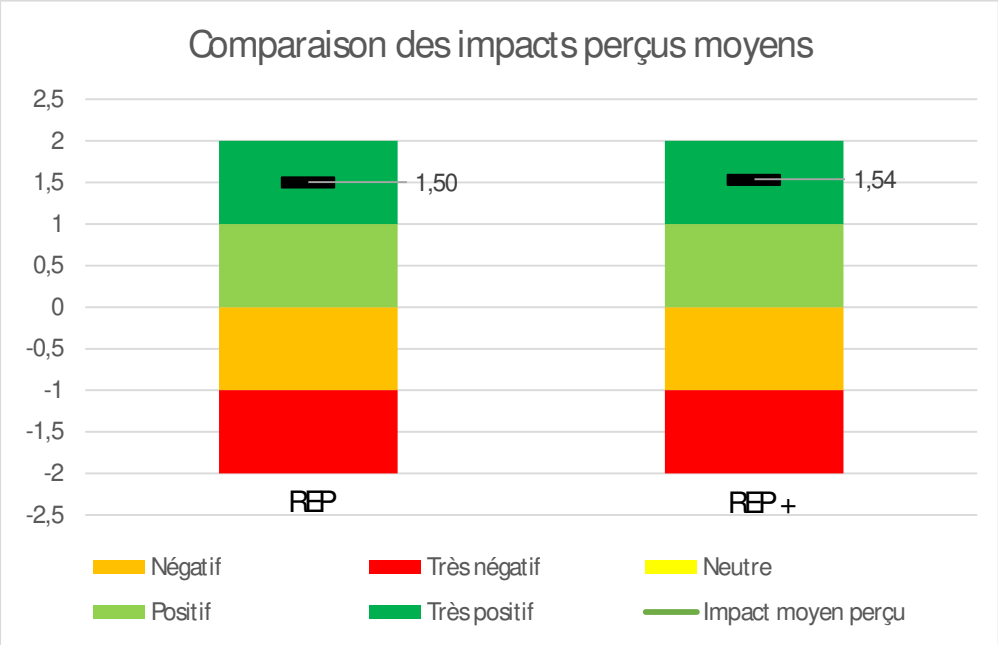
La comparaison des résultats obtenus avec la population REP et REP+ permettra de savoir si l'amélioration des résultats scolaires des élèves est perçue comme davantage marquée dans les réseaux d'aide prioritaire renforcés (REP+).

Ce premier graphique nous permet de comparer les proportions de chaque positionnement pour les deux populations. On remarque ainsi que les enseignants REP+ sont un peu plus nombreux (58% versus 53%) à percevoir le dédoublement comme étant considérablement positif pour l'amélioration des performances scolaires. A contrario les enseignants REP sont 5% de plus à

considérer le dédoublement comme modérément positif. De plus, les enseignants REP et REP+ ont, dans les mêmes proportions, considéré que le dédoublement était sans impact sur les réussites scolaires. Enfin on constate que la proportion d'enseignants estimant le dédoublement néfaste pour les apprentissages est nul en REP tandis qu'il est à près de 1% en REP+ (Très négatif). Ainsi seule une très infime proportion estime le dédoublement comme considérablement néfaste en REP+.

On note malgré tout que les proportions sont sensiblement semblables que l'on soit en réseau d'éducation prioritaire (REP) ou en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+).

Pour être en mesure de valider ou d'invalider l'hypothèse : il est nécessaire de passer par le calcul de l'impact perçu moyen pour chacune des populations et de les comparer.

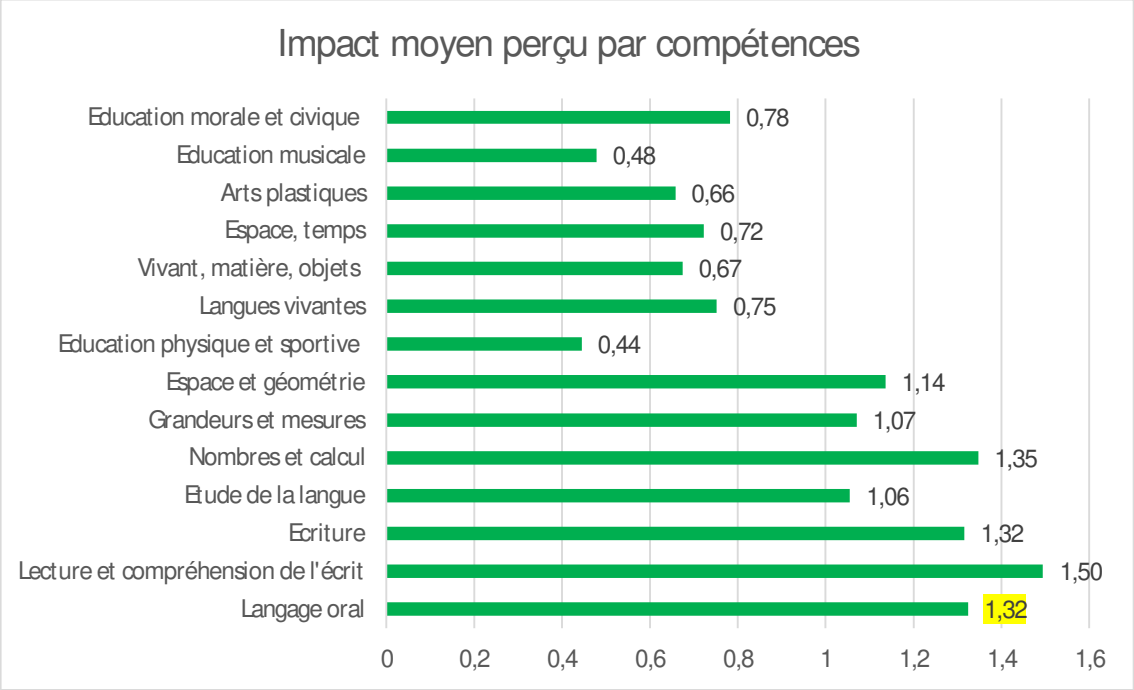


Le calcul des impacts moyens perçus donne les résultats suivants : 1,50 pour la sous-population REP et 1,54 pour la sous population REP+. Pour les deux sous populations l'impact moyen se trouve dans la tranche « Très positif » (car >1). On en déduit que quelle que soit la zone d'éducation les enseignants perçoivent en moyenne une amélioration considérable des résultats scolaires de leurs jeunes élèves de CP. On note que cet impact perçu moyen est très légèrement supérieur en REP+ (+0,04), néanmoins cet écart est loin d'être suffisamment

conséquent pour en conclure que l'impact positif est davantage marqué en éducation prioritaire renforcée. Au contraire, ces résultats montrent que l'impact du dédoublement des classes a été perçu de manière équivalente par les deux sous populations. Ceci nous permet ainsi d'invalider par conséquent l'hypothèse préalablement émise.

2.2.4. Hypothèse 3

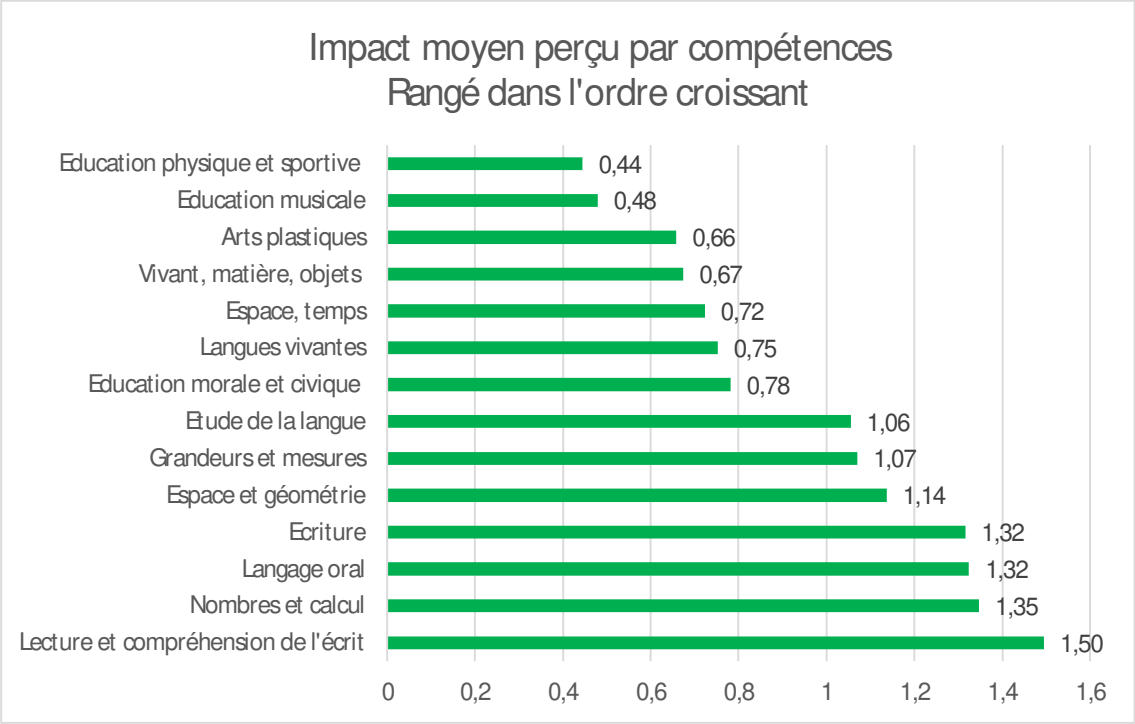
La dernière interrogation soulevée consistait à se demander si l'influence du dédoublement des classes était perçue comme équivalente quelles que soient les disciplines scolaires et les compétences associées. L'hypothèse émise à ce sujet était la suivante : l'amélioration des résultats est perçue comme plus visible pour les apprentissages fondamentaux (mathématiques et français).
Pour traiter cette hypothèse, la population interrogée s'est positionnée quant à l'impact du dédoublement pour chacune des compétences (Annexe questions 5 et 7).



A partir des données recueillies, une valeur a été affectée à chaque positionnement comme précédemment (voir 2.2.3.). Le calcul de l'impact perçu du dédoublement a pu être calculé pour chacune des compétences, ce sont ces résultats qui ont été retranscrits dans le graphique ci-dessus. On note ainsi, à titre d'exemple, que l'impact moyen perçu du dédoublement pour la compétence

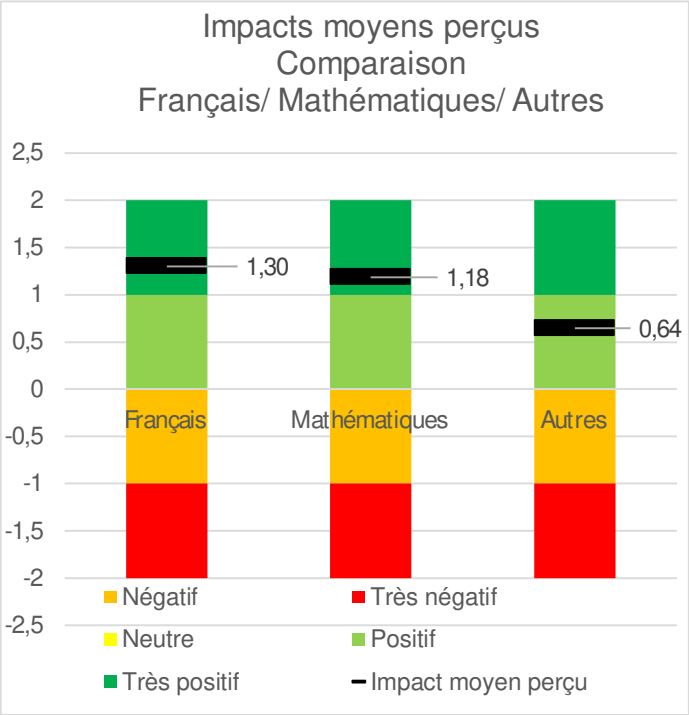
langage oral est 1,32 ; de plus 1<1,32<2 donc l'impact est compris entre « Positif » et « Très Positif ». Les enseignants interrogés estiment en moyenne que la réduction de l'effectif a eu un effet favorable voire très favorable à l'acquisition des compétences de langage oral. On visualise aisément quelles compétences sont perçues comme étant les plus influencées positivement par le dédoublement ; c'est le cas des compétences de lecture et de compréhension de l'écrit dont l'impact moyen perçu s'élève à 1,50 donc compris entre très positif et positif. A l'extrême inverse, il est également facile d'identifier les compétences profitant le moins du dédoublement. Il s'agit ici des compétences d'éducation physique et sportive dont l'impact moyen perçu s'élève seulement à 0,44. D'après la population interrogée, l'influence de la réduction d'effectif est faiblement positive concernant cette discipline.

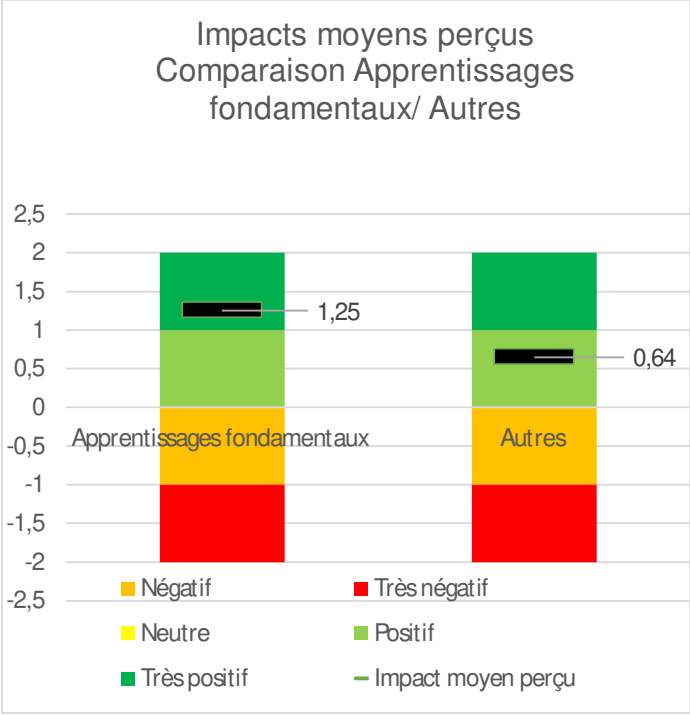
Afin d'avoir une meilleure visualisation, le graphique suivant présente les compétences par ordre croissant des impacts moyens. En effet les compétences sont rangées de la compétence bénéficiant de l'impact le plus négatif à l'impact le plus positif.



On note comme vu précédemment que l'éducation physique et sportive bénéficie de l'impact perçu le moins fort et que la lecture et compréhension de l'écrit bénéficie de l'impact perçu le plus important. Néanmoins, l'impact moyen

minimum est supérieur à 0, ainsi le dédoublement des classes de CP a été favorable pour l'acquisition de l'ensemble des compétences. On visualise sur le graphique une nette augmentation des impacts moyens perçus entre l'éducation morale et civique (0,78) et l'étude de la langue (1,06). Il est également intéressant de noter qu'au-delà de 1,06 on ne retrouve que des compétences relatives aux disciplines des mathématiques et du français tandis qu'en-deçà de 0,78 on ne retrouve que des compétences « autres ». Il semble d'ores et déjà que les apprentissages fondamentaux soient perçus comme étant les mieux impactés par le dédoublement. Afin de mesurer la différence d'impact perçu entre les apprentissages fondamentaux et les autres disciplines, il est intéressant de comparer les impacts moyens perçus.





Le premier graphique (de gauche) permet de comparer les impacts moyens perçus entre les mathématiques, le français et les autres disciplines. Concernant la discipline du français, (les compétences : langage oral, lecture et compréhension de l'écrit, écriture et étude de la langue) l'impact moyen perçu s'élève à 1,30. Pour la discipline des mathématiques, (nombres et calculs, grandeurs et mesures et espace et géométrie), l'impact moyen perçu s'élève à 1,18. Enfin pour les autres disciplines (éducation morale et civique, éducation musicale, arts plastiques, espace, temps, vivant, matière, objets et langue vivante), l'impact moyen perçu est seulement de 0,64. Il en résulte donc que pour

les disciplines du français et des mathématiques les enseignants perçoivent une amélioration très positive des résultats scolaires suite au dédoublement ; avec une moyenne supérieure à 1. Cette amélioration des résultats semble légèrement plus marquée pour la discipline du français que celle des mathématiques. Si on s'intéresse au détail des compétences, 3 des quatre compétences du français bénéficient d'un impact perçu moyen supérieur à 1,30 contre seulement une compétence en mathématiques (voir graphique « Impact moyen perçu par compétences - Ranger dans l'ordre croissant »).

On s'intéresse spécifiquement à la différence d'impacts perçus entre les apprentissages fondamentaux et les autres disciplines. Ceci est mis en valeur par le second graphique (de droite) qui compare les impacts moyens perçus entre les apprentissages fondamentaux (mathématiques et français) et les autres disciplines. L'impact perçu moyen des apprentissages fondamentaux est de 0,61 supérieur à celui des autres disciplines. De par cet écart significatif on en déduit que l'amélioration des résultats est perçue comme plus significative pour les apprentissages fondamentaux. En effet, bien que la réduction de l'effectif soit positive quelles que soient les compétences et les disciplines associées, on note que les apprentissages fondamentaux sont perçus comme étant très positivement impactés tandis que les autres apprentissages sont perçus comme étant seulement positivement impactés.

Section 3. Discussion et mise en perspective des résultats avec ceux de la DEPP

Cette section a pour objectif de discuter les résultats, d'analyser dans quel courant ils s'inscrivent mais également de soulever les limites de l'enquête.

Ensuite il s'agira de mettre en perspective l'étude menée ici et celle de la DEPP. L'intérêt étant de mesurer l'écart ou la convergence entre l'impact "réel" mesuré par la DEPP et l'impact perçu du dédoublement des classes de CP.

3.1. Discussion des résultats de l'enquête

Pour résumer, les résultats de cette enquête renseignent les perceptions des enseignants à propos des effets du dédoublement sur les réussites des élèves.

Le traitement de ces données nous apprend d'une part que les enseignants perçoivent une amélioration des résultats scolaires. Ces résultats sont convergents avec ceux obtenus par les chercheurs français dans le premier degré. Si les enseignants perçoivent une amélioration des résultats scolaires, est-ce uniquement l'effet de la réduction de l'effectif des classes ou bien d'autres processus rentrent-ils en compte ? L'étude menée ici ne nous permet pas de le savoir. Il aurait été pertinent d'insérer dans le questionnaire des questions à réponses libres concernant la manière dont le dispositif a été mis en place, ce qu'il a bouleversé, en quoi il a changé les manières de travailler, en quoi il a changé les relations avec les élèves. Cette démarche plus qualitative aurait permis de comprendre les mécanismes sous-jacents.

D'autre part l'analyse des résultats nous indique que l'amélioration des résultats scolaires des élèves est perçue comme quasiment équivalente entre les REP et les REP+. Alors que les travaux de recherche de Valdenaire, 2011 et Bressoux, Kramarz, Prost C, 2009) montraient que les élèves issus de milieux sociaux défavorisés bénéficient davantage des effets de la réduction d'effectifs. Or l'impact perçu est équivalent entre les deux zones bien que les élèves issus de REP+ soient plus défavorisés que ceux issus de REP. Les résultats obtenus divergent de ceux de la revue de la littérature. Cette contradiction peut sans doute s'expliquer par le fait que les populations d'élèves REP et REP+ sont socialement proches. La proximité sociale expliquerait ainsi le peu de différence d'impact perçu. Comparer les impacts perçus du dédoublement entre les populations REP et non REP aurait peut-être mis en évidence un écart plus significatif.

Enfin l'amélioration des résultats est perçue comme plus visible pour les apprentissages fondamentaux, c'est-à-dire pour les compétences du français et des mathématiques que pour les autres compétences. Ces résultats convergent avec ceux obtenus par l'étude de la DEP en 2005.

3.2. Mise en perspective des résultats avec ceux de la DEPP

Il s'agira dans cette sous partie de mesurer l'écart ou la convergence entre l'impact "réel" mesuré par la DEPP et l'impact perçu du dédoublement des classes de CP. Pour rappel, l'étude de la DEPP se base sur les résultats à des

tests passés par les élèves de CP ayant bénéficié ou non de la réduction d'effectif tandis que cette étude se base simplement sur la perception des enseignants ; c'est-à-dire comment l'évolution des résultats scolaire a été perçu.

Premièrement nous comparerons les résultats globaux puis nous nous intéresserons au détail des compétences de mathématiques et de français.

L'étude de la DEPP montrait un impact positif d'une réduction importante de la taille des classes. En effet les résultats des élèves ayant bénéficié du dédoublement sont supérieurs à ceux n'en ayant pas bénéficié. Ce résultat converge avec impact perçu par les enseignants, ceux-ci estiment que globalement l'impact du dédoublement est très positif sur l'acquisition des compétences.

La DEPP, dans son étude, constate un impact plus important en mathématiques qu'en français. Ces résultats divergent avec les résultats de l'enquête. En effet on obtient un impact perçu sur les compétences de français légèrement supérieur à celui des mathématiques. Au vu du niveau de classe interrogé (CP) on peut supposer que les enseignants interrogés ont surestimé l'effet produit sur l'apprentissage de la lecture, objectif central de cette classe. Cette amplification de l'effet sur les compétences de lecture engendre une augmentation de l'impact perçu de l'ensemble des compétences de français dépassant ainsi celui des mathématiques. On peut soulever la question de la subjectivité du questionnaire, ne se basant sur aucune donnée chiffrée, les enseignants participants ne pouvaient se fier qu'à leur perception. Or l'apprentissage de la lecture étant la priorité de la classe de CP, on peut supposer que l'impact du dédoublement a été un peu majoré vis-à-vis de l'impact réel.

Conclusion

La taille des classes de premier degré variant de manière importante d'une école à une autre et d'une classe à une autre, nous nous sommes intéressés à son impact sur les résultats des élèves. De nombreuses recherches ont été menées autour de cette problématique tant au niveau international qu'en France. L'analyse de ces travaux de recherches menées sur le système éducatif français

dans le premier degré mettent évidence un effet positif de la réduction de la taille des classes sur les performances scolaires et ce d'autant plus que les élèves sont issus de milieux défavorisés.

La mise en place du dispositif des CP et des CE1 dédoublés dans les classes de l'éducation prioritaire étant une mesure se basant sur le postulat d'une amélioration des résultats grâce à une diminution des effectifs, nous avons utilisé ces classes comme terrain de recherche à la présente étude. Ce mémoire avait pour ambition première de mesurer l'impact réel du dédoublement des classes de CP sur les réussites scolaires. La DEPP ayant déjà évalué l'impact réel de ce dispositif et face à la complexité d'une telle évaluation, j'ai décidé de modifier l'objectif. Le but était désormais de mesurer l'impact perçu du dédoublement des classes de CP dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire.

Pour mener à bien cette étude nous nous somme basés sur une méthodologie dite « expérience naturelle » ou « quasi expérience » où l'on utilise une variation naturelle « le dédoublement des CP de l'éducation prioritaire » pour étudier l'impact perçu du dédoublement. Le recueil des données s'est fait par envoi d'un questionnaire aux enseignants des écoles REP et REP+ de l'ensemble des académies.

Les résultats obtenus permettent de mettre en évidence un lien entre réduction de la taille des classes et amélioration perçue des résultats scolaires. Cette amélioration est perçue comme globalement très positive. Parallèlement, la DEPP montre également un impact réel positif sur les résultats scolaires en mathématiques et en français qui viennent corroborer nos résultats. De plus l'impact positif de ce dédoublement est perçu pour l'ensemble des disciplines et des compétences associées bien qu'il soit plus élevé pour les apprentissages fondamentaux (mathématiques et français). On peut donc conclure que la diminution de moitié des effectifs provoque une amélioration tant réelle que perçue des résultats scolaires. De tels résultats vont donc dans le sens des objectifs fixés par l'Etat lors de la mise en place de ce dispositif. Cette étude nous a également permis de constater l'absence d'écart entre les impacts perçus en REP et ceux perçus en REP+. En effet les deux sous populations mettent toutes deux en évidence un effet perçu positif voire très positif sur les réussites scolaires.

En prolongement de cette étude il serait intéressant de mesurer l'impact perçu lors de la seconde année de dédoublement (CE1) afin d'analyser si l'amélioration perçue est maintenue à moyen terme. De plus, l'étude pourrait être complétée par une analyse des facteurs qualitatifs qui impactent la mise en place du dédoublement des classes.

Par ailleurs, les récentes annonces du président de la république prouve que la question de la taille des classes est toujours au centre de l'actualité. En effet, l'objectif annoncé est de définir un effectif maximal de 24 élèves pour les classes de grande section, de CP et de CE1 dans toutes les écoles de la république pour favoriser l'apprentissage du lire, écrire, compter et à bien se comporter. Une telle réduction suffira-t-elle pour impacter la réussite scolaire ?

Annexe

L'impact du dédoublement des CP sur les réussites scolaires

Dans le cadre d'un mémoire réalisé au sein du Master MEEF, je suis amenée à travailler sur l'impact du dédoublement des CP sur les réussites scolaires.
Ce questionnaire s'adresse aux enseignants des classes de CP de l'éducation prioritaire.
Je vous serais très reconnaissante de bien vouloir y accorder quelques minutes (5 minutes au maximum).

*Obligatoire

1. Etes-vous enseignant en classe de CP ?
Une seule réponse possible

- Oui
- Non Arrêtez de remplir ce formulaire.

L'impact du dédoublement des CP sur les réussites scolaires

2. Vous enseignez en : *
Une seule réponse possible.

- Réseau d'éducation prioritaire (REP) Passez à la question 3.
- Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) Passez à la question 4.
- Hors éducation prioritaire Arrêtez de remplir ce formulaire.

L'impact du dédoublement des CP sur les réussites scolaires

3. Etes-vous enseignant de CP dans la même école depuis au moins 2 ans (2017-2018) ? * Une seule réponse possible.

- Oui Passez à la question 7.
- Non Arrêtez de remplir ce formulaire.

L'impact du dédoublement des CP sur les réussites scolaires

4. Etes-vous enseignant de CP dans la même école depuis au moins l'année 2016-2017 ? * Une seule réponse possible.

- Oui Passez à la question 7.
- Non Arrêtez de remplir ce formulaire.

L'impact du dédoublement des CP en REP

D'après vos évaluations, il s'agit de connaître l'incidence du dédoublement sur les résultats de vos élèves. (Comparativement à l'année 2017-2018 non dédoublée)

5. De manière générale quel a été l'impact du dédoublement sur l'acquisition des compétences suivantes par vos élèves ? *
Une seule réponse possible par ligne.

	Très négatif	Négatif	Neutre	Positif	Très positif
Langage oral	☐	☐	☐	☐	☐
Lecture et compréhension de l'écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Ecriture	☐	☐	☐	☐	☐
Etude de la langue	☐	☐	☐	☐	☐
Nombres et calcul	☐	☐	☐	☐	☐
Grandeurs et mesures	☐	☐	☐	☐	☐
Espace et géométrie	☐	☐	☐	☐	☐
Education physique et sportive	☐	☐	☐	☐	☐
Langues vivantes	☐	☐	☐	☐	☐
Vivant, matière, objets	☐	☐	☐	☐	☐
Espace, temps	☐	☐	☐	☐	☐
Arts plastiques	☐	☐	☐	☐	☐
Education musicale	☐	☐	☐	☐	☐
Education morale et civique	☐	☐	☐	☐	☐

6. Globalement, l'impact du dédoublement sur les réussites scolaires a été : * Une seule réponse possible.

- ◯ Très positif Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Positif Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Neutre Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Négatif Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Très négatif Arrêtez de remplir ce formulaire.

L'impact du dédoublement des CP en REP+

D'après vos évaluations, il s'agit de connaître l'incidence du dédoublement sur les résultats de vos élèves. (Comparativement à l'année 2016-2017 non dédoublée)

7. De manière générale, quel a été l'impact du dédoublement sur l'acquisition des compétences suivantes par vos élèves ? *
   Une seule réponse possible par ligne.

	Très négatif	Négatif	Neutre	Positif	Très positif
Langage oral	☐	☐	☐	☐	☐
Lecture et compréhension de l'écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Ecriture	☐	☐	☐	☐	☐
Etude de la langue	☐	☐	☐	☐	☐
Nombres et calcul	☐	☐	☐	☐	☐
Grandeurs et mesures	☐	☐	☐	☐	☐
Espace et géométrie	☐	☐	☐	☐	☐
Education physique et sportive	☐	☐	☐	☐	☐
Langues vivantes	☐	☐	☐	☐	☐
Vivant, matière, objets	☐	☐	☐	☐	☐
Espace, Temps	☐	☐	☐	☐	☐
Arts plastiques	☐	☐	☐	☐	☐
Education musicale	☐	☐	☐	☐	☐
Education morale et civique	☐	☐	☐	☐	☐

8. Globalement, l'impact du dédoublement sur les réussites scolaires a été : * Une seule réponse possible.

- ◯ Très positif Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Positif Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Neutre Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Négatif Arrêtez de remplir ce formulaire.
- ◯ Très négatif Arrêtez de remplir ce formulaire.

Bibliographie

Article

Akerhielm, K., 1995, “Does class size matter?” Economics of Education Review, 14 (3), 229- 241.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964), Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun »

Bressoux P., Kramarz F., Prost C. (2009), Teachers' Training, Class-Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes, The Economic Journal, 119:540-561.

Bressoux P., Lima L. (2011), La place de l’évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l’école primaire en France, Raisons éducatives, 15:99-123.

Bressoux P., Lima L., Monseur C. (2018), Reducing the number of pupils in French first-grade classes: Is there evidence of contemporaneous and carryover effects?, International Journal of Educational Research, In press, corrected proof.

Direction de l’évaluation et de la prospective (2005), L’expérimentation d’une réduction des effectifs en cours préparatoires, Note Évaluation, 05.03, MEN-DEP.

Direction de l’Evaluation de la Prospective et de la performance (2018), Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, chapitre 2. les établissements

Direction de l’Evaluation de la Prospective et de la performance (2019), Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation

Ecalle J., Magnan A., Gibert F. (2006), Class-size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation, Journal of School Psychology, 44:191-209.

Educational Research Service, (1978), *Class size, a summary of research*, Arlington (Virginie),p 75

Figlio, D.N.,(1999), “Functional form and the estimated effect of school resources”, Economics of Education Review, 18, 241-252

Hoxby, (1998), The effects of class size and composition on students achievement : New evidence from natural population variation, Working paper 6869, NBER, Cambridge, Massachussets, 59p .

Krueger A. B. (1999), Experimental Estimates of Education Production Functions, The Quarterly Journal of Economics, 114 (2):497-532.

Leroy Audoin, C. et Mingat, A. , 1995, L’école primaire rurale en France, Rapport pour la Direction de la Prévision du Ministère des Finances, 51p.

Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes, Rapport pour le Haut Conseil de l’évaluation de l’Ecole, La documentation française.

Mingat, A., 1991, « Expliquer les acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l’enfant, de la famille et de l’école », Revue Française de Pédagogie, n° 95, pp. 47-63.

Monso, O. (2014). « L’effet d’une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents », Éducation & Formations, n° 85.

NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Does Class Size in First Grade Relate to Children's Academic and Social Performance or Observed Classroom Processes? Developmental Psychology, 40(5), 651-664.

Piketty T., Valdenaire, M. (2006), L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.

Schmitt-Rolland et Thaurel Richard, (1997), pratiques pédagogiques de l’enseignement du français en sixième et progrès des élèves, MEN-DPD, Dossier Education et Formations, n° 87, 192p.

Suchaut, B. et Le Bastard, S., (2000), Lecture-écriture au cycle II, Evaluation d’une démarche innovante, Cahiers de l’IREDU, Dijon, N°61.

Suchaut, B., (1996), Le temps scolaire : Allocation et effets sur les acquisitions des élèves en Grande section et au CP, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 294p.

Suchaut, B.,(1998), Evaluation d'un dispositif de lecture au CP, Rapport technique, IreduUniversité de Bourgogne.

Valdenaire M. (2011), Essais en économie de l'éducation, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, 337 p

Verdon, R. et Thaurel Richard, M. (1997), Pratiques pédagogiques de l'enseignement des mathématiques en sixième et progrès des élèves, MEN-DPD, Dossier Education et Formations, n° 842, 28p.

Wenglinsky, H., (1997), When money matters : How educational expenditures improve student performance and how they don't, Policy information Perspective

Wilsberg, Castiglione, (1968), The Reduction of PupilTeacher Ratios in Grades 1 and 2 and the Provision of Additional Materials: A Program tc Strengthen Early Childhood Education in Poverty Area Schools. Evaluation of ESEA Title I Projects in New York City, 1967-68

Articles en ligne

Bert Claudie, L'effectif des classes en débat (en ligne), sciences humaines, Décembre 2004 (consulté le 14 Novembre), disponible sur le Web: <https://www.scienceshumaines.com/l-effectif-des-classes-en-debat_fr_4491.html>

Corbier Marie-Christine, Ecole: les effectifs des classes s'invitent dans le débat à gauche (en ligne), les echos, la 17 janvier 2017 (Consulté le 15 novembre 2018), disponible sur le Web : *https://www.lesechos.fr/17/01/2017/LesEchos/22363-008-ECH_ecole---les-effectifs-des-classes-s-invitent-dans-le-debat-a-gauche.htm*

Jarraud François, Une nouvelle étude invite à réduire le nombre d'élèves par classe, café pédagogique, (en ligne), le 5 janvier 2015, (consulté le 4 décembre 2018), disponible sur le web : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/05012015Article635560287006726302.aspx>

Jarraud François, PISA : La France toujours championne des inégalités sociales à l'école, café pédagogique (en ligne), le 6 décembre 2017 (consulté le 15 décembre 2018), disponible sur le web : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/12/06122017Article636481656404997556.aspx>

Jarraud François, Plus de maitres que de classes : Un dispositif au milieu du gué, café pédagogique (en ligne), le 11 janvier 2017 (consulté le 24 février 2019), disponible sur le web : < http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/01/11012017Article636197151636574441.aspx>

Ludomag, moins d'élèves par classe un atout pour la réussite? (en ligne) , le 2 octobre 2017 (consulté le 14 novembre 2018), disponible sur le Web :< https://www.ludomag.com/2017/10/moins-deleves-par-classe-un-atout-pour-la-reussite/>

Noé Jean-Baptiste, Quel lien entre les effectifs en classe et la réussite scolaire ?, le 23 aout 2013, (consulté le 15 Novembre 2018), disponible sur le web : ://www.jbnoe.fr/Quel-lien-entre-les-effectifs-en

Sites WEB :

Education.gouv, Diviser par deux les classes de CP et CE1 en RÉSEAU d'éducation prioritaire, consulté le 2 novembre 2018, disponible sur le web : < http://cache.media.education.gouv.fr/file/08__aout/47/9/2017_DPrentree_fiche_02_801479.pdf>

Éduscol, École élémentaire - « Plus de maîtres que de classes » -, consulté le 2 Novembre 2018, diponible sur le web : <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

Observatoire des inégalités, Dépenses d'éducation : la France, un élève médiocre, Consulté le 24 février 2019, disponible sur le web :< https://www.inegalites.fr/Depenses-d-education-la-France-un-eleve-mediocre>

OCDE (2019), Dépenses sociales (indicateur). doi: 10.1787/50f3ba04-fr, consulté le 24 février 2019, disponible sur le web : < https://data.oecd.org/fr/ >

OCDE (2019), Dépenses d'éducation (indicateur). doi: 10.1787/9be2829f-fr Consulté le 24 février 2019, disponible sur le web : < https://data.oecd.org/fr/ >

Encyclopædia Universalis, ÉDUCATION - Sociologie de l'éducation, consulté le 3/04/2019, disponible sur le web :
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/education-sociologie-de-l-education/>