

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1 en éducation prioritaire

N° 22-23 032B – avril 2023

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1 en éducation prioritaire

Avril 2023

**Olivier HUNAUT
Caroline MOREAU-FAUVARQUE**

Souâd AYADA
Élisabeth LAPORTE
Françoise MALLET
Anne VIBERT

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations	4
Introduction	6
1. Les observations de la mission	9
1.1. L'impact des dédoublements sur les résultats aux évaluations nationales est difficile à interpréter compte tenu de la concomitance d'autres facteurs.....	9
1.1.1. <i>Des perturbations importantes de la scolarisation des élèves pendant le confinement.....</i>	<i>9</i>
1.1.2. <i>Une impulsion nationale forte à partir de 2018 pour renforcer l'enseignement des savoirs fondamentaux, et en particulier l'enseignement de la lecture au CP</i>	<i>11</i>
1.1.3. <i>Une évolution des résultats notable en REP sur le champ de la lecture dès la rentrée 2019.....</i>	<i>11</i>
1.1.4. <i>Sur les autres champs du français comme le lexique ou la compréhension, aucune réduction des écarts entre l'éducation prioritaire et le secteur hors éducation prioritaire n'est perceptible entre 2018 et 2022.....</i>	<i>13</i>
1.1.5. <i>Une évolution positive des résultats en REP à la rentrée 2019 en ce qui concerne les mathématiques, mais les écarts entre les taux de réussite en REP et ceux hors éducation prioritaire n'évoluent plus depuis 2019</i>	<i>14</i>
1.1.6. <i>Lorsque les taux de réussites aux évaluations nationales sont élevés au niveau d'une circonscription, d'un département ou d'une académie, il y a toujours un engagement important des acteurs locaux.....</i>	<i>15</i>
1.2. Une mesure perçue très positivement par les enseignants, les directeurs et les équipes de circonscription.....	16
1.3. Des évolutions fortes de pratiques pédagogiques sont systématiquement mentionnées pour l'apprentissage de la lecture au CP, les évolutions sont moins perceptibles pour les autres champs d'enseignement et les autres niveaux, où les recommandations institutionnelles sont moins précises.	18
1.4. Des limites à la mesure sont régulièrement évoquées.....	19
1.5. Une majorité d'acteurs préconisent le maintien du dispositif en l'état, mais certains proposent une évolution de la mesure.....	21
1.6. Le recrutement des enseignants des classes dédoublées varie selon les départements : postes spécifiques avec entretien, postes spécifiques avec habilitation, postes classiques, etc.....	22
1.7. Le bâti est parfois un frein au développement optimal de la mesure.....	23
1.8. Tous les décloisonnements ont été supprimés pendant la crise sanitaire et ils restent rares aujourd'hui, avec des injonctions opposées selon les territoires	24
1.9. Les apports spécifiques du niveau national (conseil de perfectionnement, documents 100 % réussite) sont méconnus	25
1.10. La formation est jugée comme essentielle mais elle reste limitée, faute de moyens de remplacement suffisants.....	26
1.11. Les accompagnements collectifs sont considérés comme utiles, mais les IEN regrettent généralement de ne pas pouvoir les mettre en place, faute de temps disponible pour eux comme pour les formateurs	29

1.12. Les IEN mentionnent régulièrement une ou deux écoles aux résultats très fragiles chaque année et où les enseignants sont en difficulté ou refusent de suivre les conseils qui leur sont donnés .	30
1.13. Les enseignants et les équipes de circonscriptions manquent généralement d'outils efficaces et de repères pour exploiter les évaluations nationales.....	31
2. Les recommandations de la mission	33
2.1. La carte de mise en œuvre de la mesure mérite d'être repensée.....	33
2.1.1. <i>La carte de l'éducation prioritaire, construite à partir de la population des collèges, n'est pas parfaitement adaptée au premier degré</i>	33
2.1.2. <i>Une différence de traitement importante existe entre écoles en éducation prioritaire et écoles de même IPS situées hors éducation prioritaire.....</i>	34
2.1.3. <i>Une plus grande souplesse dans la mise en œuvre de la mesure permettrait une adaptation plus fine et plus pertinente des décideurs locaux.....</i>	34
2.1.4. <i>Ces différentes considérations sur la carte de l'éducation prioritaire conduisent à émettre des recommandations pour faire évoluer l'implantation de la mesure « dédoublement ».....</i>	35
2.2. Les pilotages national, académique et départemental de la mesure doivent être renforcés.	35
2.3. Les recrutements d'enseignants sur postes spécifiques n'ont pas convaincu la mission, mais les directeurs, eux, doivent être recrutés sur des postes spécifiques.....	36
2.4. Les « vrais » dédoublements avec une salle pour chaque classe doivent être privilégiés	37
2.5. Les formations ciblées des enseignants des classes dédoublées ont besoin d'être renforcées, tout particulièrement en REP.....	37
2.6. Les accompagnements d'équipes mis en place avant la crise sanitaire doivent être réactivés..	39
2.7. Les équipes d'écoles en éducation prioritaire ayant des projets de structures ou d'organisations innovantes intéressantes doivent être accompagnées pour mener des expérimentations	39
Annexes	41

SYNTHÈSE

Entre 2010 et 2016, des résultats concordants sont fournis par des évaluations nationales et internationales quant aux difficultés des élèves français dans la maîtrise des connaissances et compétences attendues en mathématiques et en français à la fin de l'école primaire. Dans ce contexte, l'école primaire et la question des apprentissages des élèves du premier degré deviennent un des sujets de la campagne présidentielle de 2017, avec notamment une promesse du candidat qui sera élu de renforcer les apprentissages fondamentaux des élèves d'éducation prioritaire : « *Nous limiterons à 12 élèves par enseignant les 12 000 classes de CP et de CE1 en zone prioritaire* ».

Cette mesure consistant à dédoubler les classes est progressivement mise en œuvre à partir de la rentrée 2017, puis étendue à partir de la rentrée 2020 au niveau de grande section des écoles maternelles. Aujourd'hui, toutes les classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire sont dédoublées, c'est-à-dire ont un effectif compris entre 9 et 15 élèves, à quelques rares exceptions près qui sont généralement liées à des évolutions d'effectifs en cours d'année. Le dédoublement des classes de grande section est terminé dans certains départements, mais encore en cours de déploiement dans d'autres : 75 % des classes de grande section sont actuellement dédoublées.

Des évaluations de la mesure ont été menées au début de la mise en place du dédoublement des classes de CP¹. Ces travaux ont mis en lumière des effets statistiquement significatifs de la mesure sur les apprentissages d'un échantillon d'élèves de REP+, ce qui a conduit les chercheurs à conclure que « *ce dispositif favorise donc la réduction des inégalités sociales à l'école* ». Les progrès réalisés sont particulièrement visibles pour le niveau CP : « *l'impact positif de la réduction des tailles des classes en REP+ sur les progrès des élèves est surtout visible en CP et subsiste en CE1 sans effet supplémentaire* ». Aujourd'hui, il n'existe pas de dispositif d'évaluation de la mesure s'appuyant sur une évaluation des apprentissages des élèves à l'issue d'une période de trois années en classes dédoublées. Les évaluations nationales de début de CE1 ont donné quelques indications sur l'effet du dédoublement des classes de CP, notamment en REP où l'on dispose de résultats à ces évaluations avant et après la mise en place des classes dédoublées de CP. Sur le long terme, **les choses sont plus difficiles à évaluer**, pour deux raisons majeures : d'une part, la crise sanitaire a eu un impact fort sur les apprentissages des élèves entre 2020 et 2022 ; d'autre part, la concomitance avec d'autres impulsions nationales, notamment celle qui concerne l'apprentissage de la lecture au CP, rend difficile l'identification des effets dus uniquement aux dédoublements.

L'étude des résultats aux évaluations nationales de CE1 conduit aux constats suivants : les écarts de taux de réussite à l'entrée au CE1 entre les REP et le secteur public hors éducation prioritaire ont été réduits d'un tiers environ la première année du dédoublement des classes de CP sur des champs « techniques » comme l'apprentissage de la lecture ou la connaissance des nombres entiers, mais ils n'ont pas évolué sur des champs plus complexes comme le lexique, la compréhension ou la résolution de problèmes. Au niveau national, les écarts de taux de réussite à l'entrée au CE1 entre l'éducation prioritaire et le secteur public hors éducation prioritaire n'évoluent plus depuis 2019.

Les taux de réussite aux évaluations nationales des élèves de classes dédoublées ont évolué différemment selon les secteurs géographiques (académies, départements ou circonscriptions). Ces différences semblent confirmer l'avis partagé par de nombreux pilotes rencontrés par la mission (recteurs, IA-DASEN et IEN) qu'**au-delà du simple dédoublement, ce qui est véritablement important pour améliorer les apprentissages des élèves, c'est l'accompagnement qui est proposé en sus de la mesure** : formations des enseignants, visites-conseils dans les classes, accompagnements collectifs des équipes pédagogiques, etc. Lors de ses déplacements, la mission a fait le constat de pilotages académiques et départementaux hétérogènes, avec des territoires où l'accompagnement de la mesure fait partie d'une politique académique ou départementale volontariste, collective et partagée (même protocole de visites pour toutes les circonscriptions, même nombre de visites pour toutes les classes dédoublées, visites ciblées dans les écoles en fonction des résultats des élèves aux évaluations nationales, formation départementale pour tous les enseignants de classes

¹ Linda Ben Ali et al. (janvier 2019). Dispositif d'observation et d'évaluation « CP Dédoublés » : premiers résultats, Document de travail, Série « Études » n° 2019-01.

Sandra Andreu et al. (septembre 2021). Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants, Document de travail n° 2021.E04, Série Études, DEPP.

dédoublées, formations départementales ciblées en fonction des résultats des élèves aux évaluations, etc.), et d'autres territoires où les actions en direction des classes dédoublées restent rares dans les circonscriptions, faute de reposer sur une vision partagée par tous les acteurs.

Concernant le pilotage national, la mission recommande de **cesser la production de nouveaux documents ressources spécifiques aux classes dédoublées**, mais **d'œuvrer à la recherche des moyens de diffuser efficacement les ressources déjà existantes** auprès des enseignants des classes dédoublées. Le pilotage national pourrait également **cibler les territoires où le dédoublement ne conduit pas aux évolutions des taux de réussites observés ailleurs**, afin d'aider ces territoires à mieux accompagner la mesure et permettre aux enseignants d'éducation prioritaire de bénéficier du même soutien que ceux des départements où des améliorations significatives de la réussite des élèves sont enregistrées.

La mission recommande de **renforcer le pilotage départemental du dossier « dédoublement » en le confiant aux adjoints pour le premier degré des IA-DASEN**. Il lui semble, en effet, que le coût élevé de la mesure justifie un pilotage au plus haut niveau des DSDEN. Par ailleurs, ce pilotage départemental renforcé permettra de mieux soutenir le pilotage national de la mesure en faisant des séminaires nationaux à destination des ADASEN, les relais de cette politique nationale.

La mesure s'est heurtée dès sa mise en œuvre aux contraintes du bâti. Dans de nombreux territoires, la baisse démographique et la transformation de salles ayant d'autres usages (salles utilisées par le périscolaire, salle du maître spécialisé, bibliothèque, etc.) ont permis d'installer les classes créées dans de nouvelles salles. Ailleurs, les municipalités ont investi dans des classes modulaires ou ont fait bâtir des cloisons pour diviser des salles en deux. Dans certains cas, aucune solution n'a été trouvée et deux classes ont été installées dans la même salle. Pour la mission, cette dernière solution ne correspond ni à la lettre ni à l'esprit de la mesure, et ne permet pas aux élèves de bénéficier des avantages d'une classe à effectif réduit, tant pour ce qui est du climat scolaire que pour l'attention portée à chaque élève. Par ailleurs, plusieurs IEN témoignent de difficultés relationnelles importantes entre deux enseignants contraints de travailler dans une même salle. **Lorsqu'il n'existe pas de salles disponibles, la mission recommande de ne pas créer de classes supplémentaires et d'envisager d'autres solutions, comme le soutien d'un maître supplémentaire présent au moins six heures par semaine dans la classe.**

Une difficulté majeure a été systématiquement signalée par les IA-DASEN et les IEN : l'existence d'écoles à la sociologie particulièrement fragile mais situées hors éducation prioritaire et ne bénéficiant donc pas de la mesure. Il y a, en effet, plus de 27 % des écoles avec un IPS inférieur à 80 (745 écoles) qui ne sont pas en éducation prioritaire, alors que 632 écoles avec un IPS supérieur à 90 sont en éducation prioritaire. La carte de l'éducation prioritaire est conçue à partir des collèges ; elle ne correspond donc pas toujours à la réalité des écoles. De plus, la sociologie de certains territoires a pu évoluer dans un sens comme dans l'autre au cours de la dernière décennie. Enfin, il existe des disparités importantes au sein même de l'éducation prioritaire avec certains territoires nécessitant une attention plus importante que d'autres. **Pour la mission, il serait utile de prévoir un dégradé d'actions en fonction des spécificités territoriales avec une allocation progressive des moyens.** Les écoles les plus fragiles pourraient ainsi bénéficier de mesures fortes : classes de TPS, effectifs inférieurs à 20 en PS et MS et classes dédoublées en GS, CP et CE1, tandis que les écoles d'éducation prioritaire moins fragiles pourraient ne bénéficier du dédoublement qu'en CP. Les moyens ainsi libérés pourraient être déployés sur des écoles situées hors éducation prioritaire, mais à la sociologie fragile, pour dédoubler les classes de CP, voire celles d'autres niveaux.

Le recrutement des enseignants des classes dédoublées s'est opéré de façons diverses selon les départements et, parfois, selon les niveaux de classes, avec, par exemple, des postes spécifiques en CP mais pas en grande section. Pour la mission, il est préférable de **ne pas créer de postes spécifiques pour les enseignants des classes dédoublées**, afin de laisser la latitude nécessaire au sein de l'école : suivi d'une classe pendant deux années, possibilité de changer de niveau si les enseignants le souhaitent, modification de la répartition des services lorsqu'un congé long est prévu, etc. La création des classes dédoublées a augmenté le nombre d'enseignants des écoles et, par conséquent, les attentes de travail collectif de l'équipe pédagogique. La charge de travail des directeurs s'en trouve accrue ainsi que leur responsabilité pour établir la répartition des services la plus pertinente pour les apprentissages des élèves. **Pour la mission, les directeurs d'écoles en éducation prioritaire ayant au moins une décharge à mi-temps doivent être recrutés sur des postes spécifiques, après un entretien.**

De façon générale, la mesure est perçue très positivement par les enseignants et les directeurs d'écoles qui y voient de meilleures conditions de travail pour eux et leurs élèves, et donc une amélioration des apprentissages des savoirs fondamentaux. Peu d'évolutions de pratiques sont véritablement mises en avant par les enseignants, si ce n'est celles qui concernent l'enseignement de la lecture au CP. Les bénéfices liés à la mesure sont plutôt vus dans l'attention que l'enseignant peut consacrer à chaque élève, dans le temps disponible pour aider les élèves en difficulté au moment où les difficultés apparaissent, dans le calme et la sérénité propices aux apprentissages dans une classe à effectif réduit.

Comme mentionné précédemment, pour être efficace, la mise en place de la mesure doit être soutenue par des formations spécifiques renforcées et par des accompagnements collectifs. La situation actuelle est très hétérogène selon les territoires (académies, départements et circonscriptions). Le retard pris dans certains territoires explique que des formations massives y soient encore nécessaires pour toucher l'ensemble des enseignants des classes dédoublées. Dans d'autres territoires, ce sont maintenant davantage des formations ciblées, en fonction des besoins décelés grâce aux évaluations nationales, qui sont nécessaires. Les thématiques de travail peuvent aussi évoluer. Ainsi, dans certains territoires, un travail très dense sur l'apprentissage du code au CP a été mené et il convient maintenant de centrer davantage le travail sur d'autres champs comme le lexique, la compréhension ou les mathématiques.

Les accompagnements collectifs prévus dans le cadre du PPCR ont également une place très différente selon les circonscriptions. La crise sanitaire et l'arrivée de nouvelles priorités ont généralement conduit à une disparition des injonctions académiques et départementales fortes concernant les visites de classes dédoublées. Dans ce cadre, les décisions de poursuites de ces visites ont plutôt relevé de décisions des IEN. Certains IEN, convaincus par l'enjeu fort pour l'éducation prioritaire de ces accompagnements d'équipes, ont maintenu des visites de classes et des accompagnements collectifs chaque année, menés par eux ou par les conseillers pédagogiques de la circonscription. D'autres IEN, moins convaincus ou pris par d'autres tâches, ont abandonné la mise en place de ces visites et ne sont allés dans aucune classe dédoublée en dehors des entretiens de carrière qu'ils ont dû mener. **Pour la mission, ces visites sont essentielles et justifiées par le coût élevé de la mesure pour la Nation.** Elle recommande vivement que toutes les classes dédoublées bénéficient de **trois visites-conseils** chaque année scolaire, sur des thématiques pouvant varier. Ces visites doivent être accompagnées d'échanges avec l'équipe et d'un compte rendu écrit de ces échanges permettant à chacun de suivre le travail mené année après année.

De façon générale, si des éléments positifs sont repérés concernant les apprentissages des élèves bénéficiant d'un enseignement en classe dédoublée, force est de constater que tous les bénéfices attendus de cette mesure ne sont pas encore obtenus aujourd'hui. La mise en place de la mesure doit être accompagnée d'un travail renforcé en éducation prioritaire sur les premiers apprentissages en amont des classes dédoublées, dès la première année de scolarisation à l'école maternelle, afin de développer un enseignement ambitieux notamment sur le langage, le lexique et la connaissance du nombre. De plus, il est nécessaire de renforcer l'accompagnement des enseignants travaillant dans les classes dédoublées : mise en place de formations spécifiques et visites-conseils au cœur de la classe chaque année pour tous les enseignants des classes dédoublées. Enfin, les évaluations nationales doivent être davantage utilisées pour éclairer les pilotes académiques et départementaux sur les priorités à retenir et les lieux d'actions à privilégier.

Liste des préconisations

Recommandations relevant du niveau national

Recommandations concernant le déploiement de la mesure

Recommandation n° 1 : Élaborer un processus de sortie de l'éducation prioritaire pour les écoles dont la sociologie a évolué positivement depuis le classement en éducation prioritaire afin de redéployer les moyens ainsi libérés pour les écoles dont l'évolution a été inverse et qui sont aujourd'hui en grande fragilité.

Recommandation n° 2 : Identifier les écoles à la sociologie très fragile mais qui sont associées à un collège ne relevant pas de l'éducation prioritaire. Déployer la mesure de dédoublement des classes dans ces écoles.

Recommandation n° 3 : Faire preuve d'une plus grande souplesse dans la mise en œuvre de la mesure en invitant les recteurs et les IA-DASEN à ne pas la déployer dans les classes de CP appartenant à des écoles d'éducation prioritaire ayant un IPS relativement élevé, afin d'utiliser les moyens ainsi libérés pour mettre en place la mesure dans des écoles hors éducation prioritaire mais aux IPS faibles.

Recommandation n° 4 : Envisager une mise en œuvre échelonnée de la mesure privilégiant des mesures fortes sur plusieurs années pour les écoles les plus fragiles (classe de TPS, classes de PS et MS à moins de 20 élèves, classes dédoublées en GS, CP et CE1), puis un dégradé progressif pour les écoles fragiles mais avec moins de difficultés.

Recommandation n° 5 : Questionner la pertinence de continuer à installer deux classes et deux enseignants dans la même salle. Envisager des alternatives quand le dédoublement effectif n'est pas possible, comme la constitution de classes à effectif classique avec la présence d'un maître d'appui pendant 6 à 12 heures par semaine.

Recommandation n° 6 : Permettre l'expérimentation par certaines écoles d'éducation prioritaire d'une utilisation alternative des moyens supplémentaires mis à disposition dans le cadre des dédoublements, en veillant à évaluer annuellement le bénéfice pour les apprentissages des élèves. Faire remonter au niveau national les expérimentations mises en place.

Recommandations concernant le pilotage de la mesure

Recommandation n° 7 : Faire porter la mission départementale « 100 % de réussite / classes dédoublées » par l'adjoint à l'IA-DASEN pour le premier degré.

Recommandation n° 8 : Faire évoluer le portage national du dossier de suivi des classes dédoublées en centrant son action sur le réseau des adjoints aux IA-DASEN pour le premier degré (ADASEN). Mettre le suivi de la mission « classes dédoublées » au programme de tous les séminaires nationaux des ADASEN. Centrer l'action du pilotage national sur :

- la mutualisation des pratiques d'accompagnement efficaces, en s'appuyant sur les actions départementales et de circonscription ayant permis de faire évoluer significativement les résultats aux évaluations nationales en éducation prioritaire ;
- l'accompagnement renforcé des académies et des départements pour lesquels la mesure ne se traduit pas par les évolutions de résultats escomptées.

Recommandation concernant le recrutement des enseignants

Recommandation n° 9 : Faire évoluer l'organisation des mutations intra-départementales des enseignants, afin que les projets d'école, ou au moins les points saillants ces projets, soient accessibles aux enseignants lorsqu'ils émettent des vœux de mutation pour qu'ils puissent s'assurer en amont que le projet de l'école où ils souhaitent muter correspond bien à leur appétence et qu'ils y adhèrent pleinement.

Recommandations relevant des niveaux académique, départemental et de circonscription

Recommandation concernant le déploiement de la mesure

Recommandation n° 10 : Privilégier à chaque fois que cela est possible l'installation d'une classe dédoublée dans une salle qui lui est propre.

Recommandations concernant le recrutement des équipes en éducation prioritaire

Recommandation n° 11 : Abandonner le recrutement sur postes spécifiques pour les enseignants des classes dédoublées et confier aux directeurs d'écoles le soin d'établir la répartition des services la plus pertinente pour les élèves de l'école.

Recommandation n° 12 : Privilégier le recrutement sur poste spécifique des directeurs d'école en éducation prioritaire bénéficiant d'une demi-décharge au moins.

Recommandations concernant l'accompagnement des équipes concernées par la mesure

Recommandation n° 13 : Mettre à disposition des IEN des outils d'exploitation des évaluations nationales prenant en compte l'indice de position sociale des écoles et permettant d'apprécier les résultats sur plusieurs années.

Recommandation n° 14 : Renforcer la formation des enseignants, en privilégiant plusieurs types de formations :

- les formations départementales sur temps scolaire ou dans le cadre des animations pédagogiques pour les enseignants prenant en charge pour la première fois une classe dédoublée ;
- les formations départementales sur temps scolaire pour tous les enseignants de classes dédoublées d'un niveau donné ;
- les formations départementales sur temps scolaire pour un public désigné ou les animations pédagogiques mises en place spécifiquement pour certaines écoles en s'appuyant sur les résultats aux évaluations nationales des années précédentes ;
- les animations pédagogiques destinées à un niveau unique permettant de s'y concentrer pleinement (par exemple, « l'écrit en grande section », « l'introduction du système de numération décimale au CP », etc.).

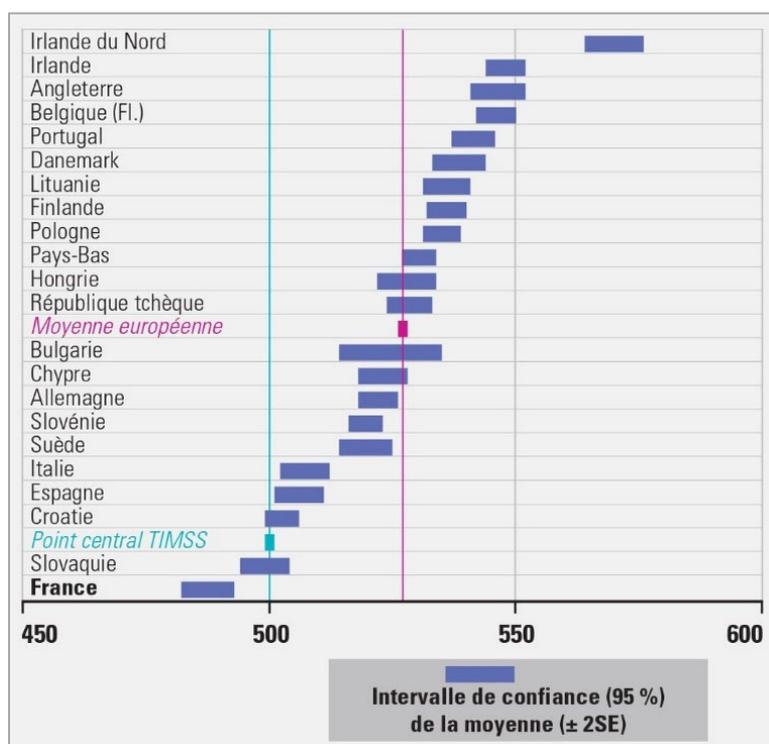
Recommandation n° 15 : Repositionner les accompagnements des classes dédoublées comme une priorité des équipes des circonscriptions ayant des écoles en éducation prioritaire. Veiller à ce que ces accompagnements comprennent les gages d'efficacité suivants :

- l'engagement personnel de l'IEN dans ces accompagnements pour montrer l'importance accordée à ces temps d'échanges ;
- une organisation collective de l'accompagnement, sans entretien individuel mais avec échange collectif permettant de renforcer les actions d'équipes au sein de l'école ;
- des observations structurées à partir de protocoles construits au niveau départemental ou académique, adaptés au niveau de classe visité et à la période de l'année durant laquelle l'accompagnement est mis en place ;
- la réalisation et la diffusion d'un compte rendu écrit des échanges, systématiquement rédigé à l'issue de chaque accompagnement d'équipe ;
- la mise en place de plusieurs observations tout au long de l'année afin de pouvoir suivre les évolutions du travail mené dans les classes ;
- le ciblage d'écoles et de thématiques d'observations, en s'appuyant sur les résultats des élèves aux évaluations nationales des trois ou quatre dernières années.

Introduction

En novembre 2016, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) publie deux notes alarmantes sur les résultats des élèves français en fin d'école primaire. La première concerne les résultats des évaluations internationales TIMSS², qui évaluent notamment les compétences des élèves de fin de CM1 en mathématiques. La France se situe au dernier rang des pays européens participants, avec un décalage marqué de ses résultats par rapport aux autres pays.

Figure n° 1 : Répartition des performances des pays de l'Union européenne en mathématiques à TIMSS 2015



Source : IEA / DEPP

La seconde concerne une évaluation en orthographe menée en CM2³, qui proposait, en 2015, une dictée identique à celle proposée en 1987. En 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 10,6 en 1987. L'orthographe grammaticale est source de difficultés majeures pour les élèves en 2015. Ainsi, dans la phrase « Les gamins se sont certainement perdus. », le mot « perdus » est correctement orthographié par seulement 35 % des élèves en 2015 contre 70 % en 1987.

Ces résultats confirment des résultats antérieurs, comme, par exemple, ceux des évaluations internationales PIRLS sur la compréhension qui ont été publiés en 2012⁴, quant à la maîtrise insuffisante du français et des mathématiques par les élèves en fin d'école primaire et la dégradation de cette maîtrise au cours des trois dernières décennies.

Les apprentissages des élèves de l'école primaire s'imposent comme un enjeu politique fort lors de la campagne présidentielle de 2017. Ainsi, dans le programme du candidat qui sera élu Président de la République en mai 2017, la priorité accordée à l'école primaire et aux fondamentaux est affichée, « pour que tous les élèves sachent lire, écrire et compter en arrivant en sixième ». Parallèlement, une mesure spécifique est annoncée pour l'éducation prioritaire : « Nous limiterons à 12 élèves par enseignant la taille des 12 000 classes de CP et de CE1 en zone prioritaire ».

² TIMSS 2015 mathématiques et sciences – Évaluation internationale des élèves de CM1, Note d'information n° 33, DEPP, 2016.

³ Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), Note d'information n° 28, DEPP, 2016.

⁴ PIRLS 2011 – Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1, évolution des performances en dix ans, Note d'information n° 21, DEPP, 2012.

À la rentrée 2017, le ministère chargé de l'éducation nationale a commencé à mettre en place la mesure consistant à limiter à douze élèves la taille des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire. Cet effectif de douze élèves était initialement vu comme un plafond, mais il pouvait néanmoins être légèrement dépassé si les effectifs de l'école y contraignaient. Dans le cas où le bâti ne permettait pas l'installation des nouvelles classes créées dans une salle propre, deux classes de douze élèves avec chacune un enseignant étaient installées dans une même salle, dans une situation qualifiée de co-enseignement. Dans certains cas, les municipalités ont construit des cloisons permettant d'avoir des salles plus petites mais en nombre suffisant.

La mesure a été initialement déployée sur les niveaux CP et CE1 des écoles d'éducation prioritaire⁵ selon un calendrier s'échelonnant sur trois rentrées :

- rentrée 2017, niveau CP des écoles des REP+ ;
- rentrée 2018, niveau CE1 des écoles des REP+ et niveau CP des écoles des REP ;
- rentrée 2019, niveau CE1 des écoles des REP.

Après la crise sanitaire de 2020, la mesure a été étendue au niveau « grande section » des écoles maternelles d'éducation prioritaire. Elle se met en place progressivement à partir de la rentrée 2021, avec pour objectif de s'appliquer dans quelques années dans toutes les classes concernées. À la rentrée 2022, selon le ministère chargé de l'éducation nationale, 75 % des classes de grande section d'éducation prioritaire sont dédoublées. Des écarts importants de mise en place existent selon les départements, parfois dus à la mesure concomitante consistant à plafonner ces mêmes niveaux de classes à 24 élèves dans le secteur public hors éducation prioritaire. L'objectif affiché actuellement par le ministère est un dédoublement de toutes les classes de grande section, CP et CE1 en éducation prioritaire à la rentrée 2024.

Fin septembre 2022, le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse a demandé à la cheffe de l'inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche (IGÉSR) de diligenter une mission chargée de dresser un bilan qualitatif de la mesure consistant à dédoubler les classes en éducation prioritaire⁶. Dans cette saisine de l'IGÉSR, le ministre invite à faire porter spécifiquement les travaux de la mission sur quatre points :

- *« le pilotage de la mesure depuis le niveau national jusqu'au niveau local dans la dimension formative et d'accompagnement des personnels ;*
- *la réussite des élèves en portant une attention sur la plus-value qualitative de la mesure, notamment pour les élèves qui sont actuellement en cours moyen ou en classe de 6^e et qui en ont bénéficié ;*
- *les transformations pédagogiques qui se sont opérées afin de garantir la réussite scolaire de tous les élèves, plus spécifiquement pour ce qui concerne l'acquisition des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter ;*
- *les différentes politiques de ressources humaines qui ont été mises en œuvre, notamment sur le profil des professeurs qui ont été affectés dans ces classes. »*

Une mission constituée de six inspecteurs généraux a été chargée de produire ce rapport. Celui-ci s'appuie sur des entretiens menés entre novembre 2022 et janvier 2023 dans 22 départements situés dans 13 académies⁷. Dans chaque académie visitée, la mission s'est entretenue, à chaque fois que cela a été possible, avec le recteur et éventuellement avec certains de ses conseillers concernés par le sujet de la

⁵ En France, à la rentrée 2021, 6 633 écoles accueillant 1 144 011 élèves sont en éducation prioritaire, soit 17,7 % des élèves scolarisés dans le premier degré en France (public + privé sous contrat). Ce taux varie selon les académies de 4,3 % en Bretagne à 100 % à Mayotte ; il est de 15,5 % pour la France métropolitaine et de 63,1 % pour les DROM (départements et régions d'outremer). Depuis 2014, l'éducation prioritaire est subdivisée en deux secteurs :

- les REP+, réseaux d'éducation prioritaire renforcés, comprenant 2 458 écoles accueillant 452 799 élèves, soit 7 % des élèves scolarisés dans le premier degré ;
- les REP, réseaux d'éducation prioritaire, comprenant 4 175 écoles accueillant 691 212 élèves, soit 10,7 % des élèves scolarisés dans le premier degré.

La répartition par académie est disponible en annexe 3 de ce rapport.

⁶ La saisine du ministre est en annexe 2 de ce rapport.

⁷ Les 13 académies visitées sont Amiens, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Lille, Lyon, Martinique, Mayotte, Montpellier, Nancy-Metz, Normandie, Paris et Versailles.

mission. Dans chacun des 22 départements visités, la mission a sélectionné une à trois circonscriptions ayant des écoles en éducation prioritaire et s'est déplacée dans ces circonscriptions où ont été menés quatre entretiens :

- un entretien avec un panel d'enseignants de classes de grande section dédoublées ;
- un entretien avec un panel d'enseignants de classes de CP et CE1 dédoublées ;
- un entretien avec un panel de directeurs d'écoles en éducation prioritaire ;
- un entretien avec l'équipe de circonscription (inspecteur de l'éducation nationale (IEN), conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), coordonnateurs de réseaux, enseignant référent pour les usages du numérique (ERUN), etc.)

Elle s'est ainsi déplacée dans 36 circonscriptions du premier degré⁸.

Dans chaque département visité par la mission, trois entretiens ont été menés :

- un entretien avec l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN) et son adjoint en charge du premier degré (ADASEN) ;
- un entretien avec les IEN missionnés « 100 % réussite » et/ou « éducation prioritaire » et/ou « dédoublement » ;
- un entretien avec un panel de trois IEN ayant des écoles en éducation prioritaire au sein de leur circonscription.

Les inspecteurs généraux ont fait en sorte que les IEN concernés par les visites en circonscription soient distincts des IEN rencontrés à la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN).

Ces déplacements ont permis à la mission d'échanger avec près de 140 IEN chargés d'une circonscription du premier degré comprenant des écoles en éducation prioritaire et plus de 100 conseillers pédagogiques, environ 120 directeurs d'écoles d'éducation prioritaire et 300 enseignants de classes dédoublées, ainsi qu'une quarantaine de coordonnateurs de réseaux d'éducation prioritaire.

Au niveau national, la mission a échangé avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et en particulier le bureau des écoles qui est chargé du suivi du volet pédagogique du dossier « dédoublement », ainsi qu'avec la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) qui a publié différents documents concernant les classes dédoublées et les performances des élèves issus de ces classes.

Dans une première partie de ce rapport, la mission rend compte des éléments recueillis lors des différents échanges ayant eu lieu.

Dans une seconde partie, elle tire des enseignements de ses observations avec pour objectif d'émettre quelques recommandations.

⁸ La liste des circonscriptions concernées et des réseaux d'éducation prioritaire au sein desquels les enseignants rencontrés travaillent est fournie en annexe 4.

1. Les observations de la mission

1.1. L'impact des dédoublements sur les résultats aux évaluations nationales est difficile à interpréter compte tenu de la concomitance d'autres facteurs

Pour la mission, l'interprétation des effets du dédoublement à partir des évaluations nationales est complexe en raison de la crise sanitaire qui a touché la France à partir de mars 2020. On sait, en effet, que les périodes de confinement ont eu plus d'effets négatifs sur les apprentissages des élèves issus de familles plus éloignées de l'école que sur ceux des élèves issus de milieux plus favorisés⁹. Il est impossible, dans ces conditions, d'extraire des résultats des évaluations nationales les bénéfices du dédoublement indépendamment des effets des différentes périodes de confinement.

Par ailleurs, une impulsion forte a mis l'accent, au niveau national, sur l'enseignement des savoirs fondamentaux et en particulier sur l'apprentissage de la lecture au CP. Cette politique volontariste de l'enseignement de la lecture, construite sur de nombreux travaux de recherche, notamment la recherche « Lire et Écrire¹⁰ » ainsi que sur les travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), qui n'était pas spécifiquement destiné à l'éducation prioritaire, a eu un impact très fort sur les pratiques enseignantes en éducation prioritaire. Les principales évolutions de pratiques évoquées par les enseignants sont liées aux recommandations produites dans ce cadre. Il est donc là aussi difficile d'apprécier, dans les évolutions des résultats, ce qui est dû aux dédoublements proprement dits et ce qui relève des recommandations nationales sur l'enseignement de la lecture.

Enfin, les évaluations nationales sont positionnées entre le début du CP et le début du CE1 et non pas à la fin de ces deux années. Les évaluations permettent donc un regard sur les effets du CP dédoublé mais pas du dédoublement des CP et des CE1.

Cependant, un travail a été mené conjointement par la DEPP et des chercheurs pour évaluer les effets de la mesure sur les apprentissages des élèves de REP+ entrés en CP en 2017 en comparant les résultats de ces élèves à un groupe témoin composé d'élèves ayant les mêmes caractéristiques socio-scolaires, mais ne bénéficiant pas du dédoublement de classes¹¹. Selon cette étude, « *l'impact mesuré sur les compétences des élèves en français et en mathématiques confirme la tendance observée dans la littérature scientifique internationale, à savoir des effets positifs : en fin de CE1, soit après deux années de scolarisation en classe réduite, les élèves de REP+ ont des résultats supérieurs aux élèves scolarisés dans des écoles ayant des caractéristiques similaires, mais n'ayant pas bénéficié de la réforme. Ces effets sont statistiquement significatifs. Ils sont équivalents à 16 % de l'écart observé en début de CP entre le groupe REP+ et le groupe hors éducation prioritaire en français et 38 % en mathématiques. Ce dispositif favorise donc la réduction des inégalités sociales à l'école.* »

1.1.1. Des perturbations importantes de la scolarisation des élèves pendant le confinement

Tous les élèves actuellement en classes dédoublées ont eu une scolarité perturbée par la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19. Le tableau n° 1 synthétise les mesures prises qui ont eu des impacts sur le fonctionnement des écoles, la conduite des apprentissages et à terme, les performances scolaires des élèves.

⁹ Andreu S. et al. (2021). Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation, Note d'Information n° 21.02, DEPP :

<https://www.education.gouv.fr/evaluations-reperes-2020-de-debut-de-cp-et-de-ce1-baisse-des-performances-par-rapport-2019-notamment-309156>

Crise sanitaire de 2020 et ses suites : que nous apprennent les données de la DEPP ?, Synthèse de la DEPP, n° 5, DEPP, 2022 : <https://education.gouv.fr/media/115552/download>

Andreu S. et al. (2022). Confinement et fermeture des écoles au printemps 2020 : le vécu des familles d'enfants scolarisés en CP et en CE1, Note d'Information n° 22.03, DEPP : <https://doi.org/10.48464/ni-22-03>

¹⁰ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

¹¹ Sandra Andreu et al. (septembre 2021). Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants, Document de travail n° 2021.E04, Série Études, DEPP.

Tableau n° 1 : Les perturbations du système éducatif pendant la crise sanitaire

<p>2019-2020</p>	<p>Premier confinement du 17 mars au 11 mai 2020 : les écoles sont fermées.</p> <p>Une « continuité pédagogique » est mise en place par les enseignants d'école primaire en utilisant divers canaux de communication avec les familles.</p> <p>À partir du 11 mai 2020, les écoles sont à nouveau ouvertes, mais la reprise reste partielle pendant les premières semaines (mise en place de jauges en fonction de la taille des salles de classes, enseignants malades ou à risque, refus de certains parents de scolariser leurs enfants, etc.).</p>
<p>2020-2021</p>	<p>Un protocole sanitaire est mis en place à la rentrée 2020. Il prévoit notamment le port du masque pour les enseignants. Le port du masque est proscrit pour les élèves d'écoles maternelles et n'est pas recommandé pour les élèves d'écoles élémentaires.</p> <p>Les gestes barrières doivent être appliqués en permanence, partout et par tout le monde. Le lavage des mains doit être réalisé, <i>a minima</i>, à l'arrivée dans l'école, avant chaque repas, après être allé aux toilettes, le soir avant de rentrer chez soi. Les locaux sont aérés toutes les trois heures pendant au moins 15 minutes. Ils sont nettoyés et désinfectés régulièrement, de même que les matériels. La limitation du brassage entre groupes d'élèves est recommandée.</p> <p>Le protocole évolue en novembre 2020, le port du masque devient obligatoire pour les élèves d'écoles élémentaires. Il reste proscrit pour les élèves d'écoles maternelles. Par ailleurs, la généralisation des tests conduit à demander aux parents de ne plus scolariser leur enfant lorsqu'un des membres de la famille a été testé positif au SARS CoV-2.</p> <p>Lors du confinement national du 30 octobre au 15 décembre 2020, les écoles ne sont pas fermées, mais les contraintes sanitaires sont fortes. À partir de février 2021 et jusqu'à la fin de l'année, de nombreux confinements locaux sont mis en place, les calendriers scolaires sont modifiés, certaines vacances prolongées.</p>
<p>2021-2022</p>	<p>Un nouveau protocole sanitaire est mis en place à la rentrée 2021 avec quatre niveaux pour une adaptation à la situation sanitaire nationale. Il prévoit notamment que lorsqu'un élève est testé positif au SARS-CoV-2, alors les autres élèves de la classe doivent produire un résultat négatif d'un test antigénique ou RT-PCR pour pouvoir revenir à l'école.</p> <p>Le port du masque est obligatoire pour les enseignants et les élèves d'école élémentaire (c'est la première rentrée avec un masque pour les élèves et notamment les élèves de CP qui doivent apprendre à lire).</p> <p>En janvier 2022, une remontée du nombre de cas positifs conduit à la mise en place d'un nouveau protocole.</p> <div data-bbox="485 1335 1318 1912" data-label="Complex-Block"> <p>COVID-19</p> <p>ÉLÈVES : LES RÈGLES D'ISOLEMENT À PARTIR DU 14 JANVIER 2022</p> <p>ÉLÈVES DE MOINS DE 12 ANS</p> <p>QUEL QUE SOIT SON STATUT VACCINAL</p> <p>POSITIF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Isolement de 5 jours si le test antigénique ou PCR réalisé le 5^e jour est négatif et en l'absence de symptômes depuis 48 heures • Isolement de 7 jours dans le cas contraire <p>CONTACT À RISQUE</p> <p>L'élève pourra rester en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si l'autotest fait immédiatement est négatif • Et si les autotests réalisés à J+2* et J+4* sont négatifs <p>*J = Réalisation du premier autotest</p> <p>EDUCATION.GOUV.FR/INFO-CORONAVIRUS 0 800 130 000 (appel gratuit)</p> </div> <p>Ce protocole conduit à des perturbations importantes du fonctionnement des écoles, d'une part en conduisant à de nombreuses absences d'élèves et d'autre part en imposant de nombreuses vérifications de réalisations de tests pour les directeurs et les équipes enseignantes.</p>

1.1.2. Une impulsion nationale forte à partir de 2018 pour renforcer l'enseignement des savoirs fondamentaux, et en particulier l'enseignement de la lecture au CP

En avril 2018, quatre notes de services¹² sont publiées pour renforcer l'enseignement des fondamentaux. Elles portent sur l'enseignement de la lecture, de la grammaire et du lexique en français et sur l'enseignement du calcul et de la résolution de problèmes en mathématiques. Parallèlement, un ouvrage intitulé « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP¹³ », souvent appelé « guide orange », est publié par le ministère. Ce guide, très concret pour les attentes qui concernent l'enseignement de la lecture, est fortement médiatisé par tous les acteurs du système éducatif et est au cœur de nombreuses formations pour les enseignants de CP.

En septembre 2018, des évaluations nationales en français et en mathématiques sont mises en place en début de CP et en début de CE1. Une évaluation, appelée « point d'étape », est également positionnée en janvier de l'année de CP. La première année de mise en œuvre a été un peu complexe en raison de quelques défauts de conception et de difficultés importantes de connexion des enseignants à la plateforme de saisie des réponses des élèves. Les défauts majeurs ayant pu être corrigés l'année suivante (2019-2020), ces évaluations sont rentrées progressivement dans les habitudes de fonctionnement et sont aujourd'hui attendues par la majorité des équipes pédagogiques pour faire le point sur le niveau de la cohorte d'élèves qu'ils ont face à eux, et surtout par les IEN pour faire le point sur les besoins d'accompagnement des enseignants de leur circonscription. Un exercice de lecture conduisant à déterminer le nombre de mots qu'un élève peut lire, en une minute, à l'entrée au CE1, tient une place prépondérante dans ces évaluations et a un impact fort sur les pratiques de classe des enseignants. On observe un renforcement progressif de cette pratique de la mesure de la fluence en lecture¹⁴ du CP à la classe de sixième.

La publication du guide orange et les évaluations nationales qui donnent des informations aux enseignants sur le niveau de préparation des élèves à l'entrée dans la lecture en début de CP (phonologie et connaissance des lettres) et sur les aptitudes en lecture à la fin du CP (fluence à l'entrée au CE1) se sont conjuguées pour impulser et développer des pratiques d'enseignement efficaces de la lecture au CP. Les évaluations nationales donnent la possibilité de mesurer cette efficacité.

Ces impulsions ministérielles relayées par les autorités académiques ont conduit à des évolutions fortes des pratiques pédagogiques dans les classes de CP en ce qui concerne l'enseignement du code. Ces évolutions se sont développées tant hors éducation prioritaire qu'en éducation prioritaire. Cependant, selon les interlocuteurs de la mission, les formations renforcées en éducation prioritaire portent leurs fruits : les évolutions des pratiques pédagogiques sont plus importantes et plus rapides en éducation prioritaire que dans les écoles hors éducation prioritaire.

1.1.3. Une évolution des résultats notable en REP sur le champ de la lecture dès la rentrée 2019

Les dédoublements ont été mis en place en CP en 2017-2018 en REP+ et en 2018-2019 en REP. Ce lancement à la rentrée 2018 en REP permet une comparaison des résultats, avant et après le dédoublement, en s'appuyant sur les évaluations nationales introduites à la rentrée 2018. Ce paragraphe restera donc centré sur les résultats en REP.

Lors du séminaire des IEN de la rentrée 2018, appelé « P500 », le ministre chargé de l'éducation nationale et la DGESCO ont fortement insisté pour que soient mis en place des accompagnements renforcés des classes dédoublées par les équipes de circonscription en mettant tout particulièrement la focale sur le suivi de l'apprentissage de la lecture au CP. Cette demande, relayée par les recteurs et les IA-DASEN, a conduit à des actions d'accompagnement fortes au sein des circonscriptions et parfois à des formations spécifiques déployées au niveau des départements.

¹² Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018

¹³ <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

¹⁴ La fluence en lecture est la capacité à lire un texte à haute voix. Elle est mesurée par le nombre de mots correctement lus en une minute. Un adulte lit environ 200 mots en une minute. Les évaluations nationales fixent le seuil de réussite dans les tests d'entrée au CE1 à 29 ou 30 mots correctement lus en une minute selon le texte proposé. Le niveau attendu à la fin de l'école primaire est de 120 mots correctement lus en une minute.

Ces actions concomitantes à partir de septembre 2018 (ouverture des CP dédoublés en REP et accompagnement renforcé des classes dédoublées avec focale forte sur l'apprentissage de la lecture) ont conduit à des évolutions importantes des résultats en lecture entre 2018 et 2019 au niveau national.

Tableau n° 2 : Taux de réussite aux évaluations nationales de fluence à l'entrée au CE1

		REP	HEP	Écart « HEP - REP »
Rentrée 2018	Classes de CP en REP non dédoublées en 2017-2018	59,2 %	70,4 %	11,2
Rentrée 2019	Classes de CP en REP dédoublées en 2018-2019	64,7 %	71,9 %	7,2
Écart entre 2018 et 2019		+ 5,5	+ 1,5	- 4

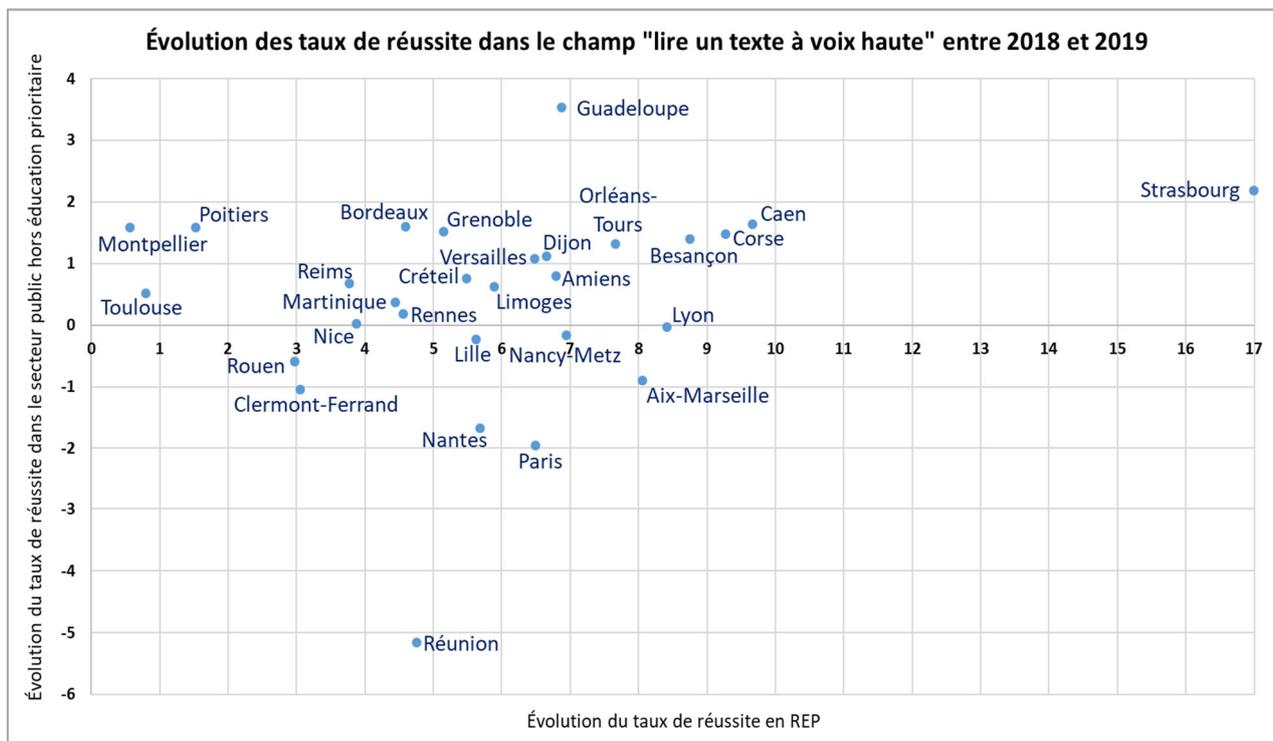
Lecture : les pourcentages correspondent aux taux de réussite sur le champ « Lire à voix haute un texte » des évaluations nationales de début de CE1, correspondant à la lecture d'au moins 30 mots par minute du même texte proposé en 2018 et 2019. Les écarts sont donnés en points de pourcentage.

Sources : DEPP

En une année, le taux de réussite en fluence en REP a augmenté de 5,5 points de pourcentage alors qu'il n'a progressé que de 1,5 point de pourcentage hors éducation prioritaire. Les écarts entre les REP et le secteur public hors éducation prioritaire ont ainsi été réduits de plus d'un tiers en une année.

Il est à noter que toutes les académies ont vu leurs résultats sur ce champ progresser entre 2018 et 2019 en éducation prioritaire. Cependant, cette évolution n'a pas été homogène sur le territoire national. Dans trois académies (Montpellier, Toulouse et Poitiers), les écarts entre les REP et le secteur hors éducation prioritaire sont restés stables ou ont augmenté. Dans toutes les autres académies, ces écarts se sont réduits d'au moins 2 points avec une augmentation du taux de réussite en REP d'au moins 3 points, comme indiqué sur le graphique ci-dessous.

Figure n° 3



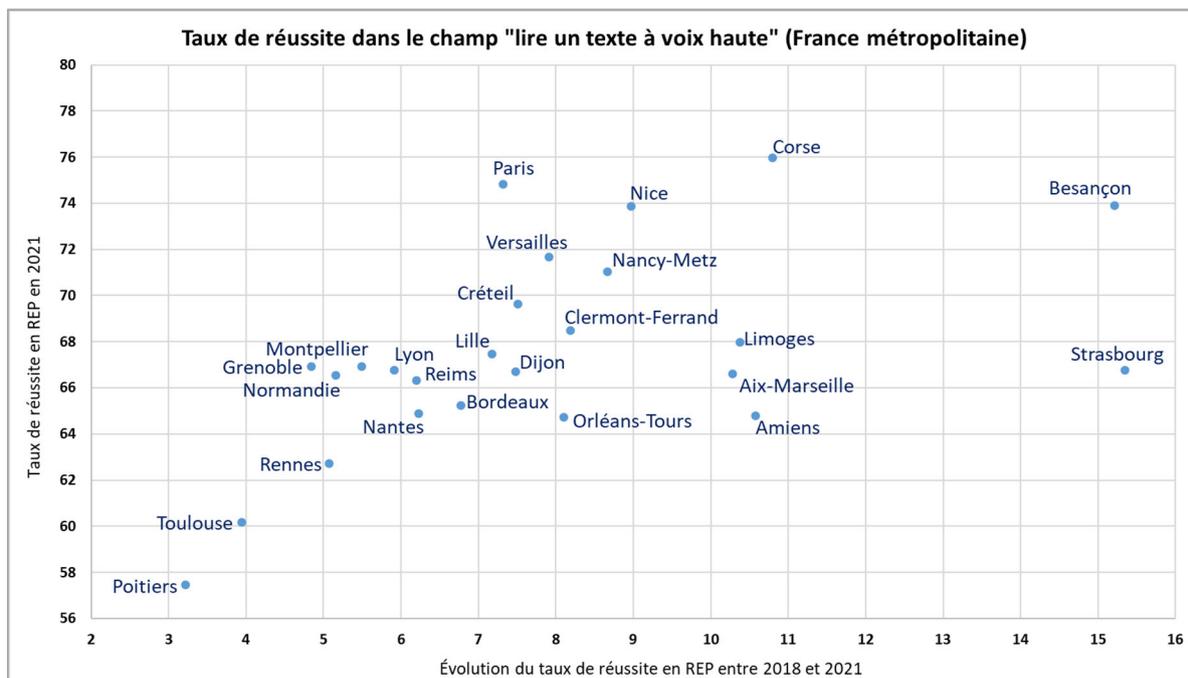
Lecture : entre 2018 et 2019, pour l'académie de Clermont-Ferrand, le taux d'élèves lisant au moins 30 mots par minute à l'entrée au CE1 lors des évaluations nationales, a progressé de 3,1 points de pourcentage en REP et il a baissé de 1,1 point de pourcentage dans le secteur public hors éducation prioritaire.

Sources : DEPP, MENJ

Après 2019, les choses sont plus difficiles à interpréter étant donné les perturbations liées à la crise sanitaire qui ont davantage touché les élèves issus de familles éloignées de l'école et qui ont aussi été plus importantes dans les académies d'outremer. Cependant, les résultats ont continué d'évoluer positivement en REP en ce qui concerne le champ « Lire à voix haute un texte » à l'entrée au CE1, avec un texte lu qui est resté le même entre 2018 et 2021.

En 2018, les taux de réussite en REP au test de fluence à l'entrée au CE1, étaient compris entre 51,4 % et 67,5 % dans les académies métropolitaines avec seulement trois académies au-dessus de 64 % (Corse, Nice et Paris). En 2021, ces mêmes taux étaient compris entre 57,5 % et 76 % avec seulement trois académies en dessous de 64 %.

Figure n° 4



Lecture : entre 2018 et 2021, pour l'académie d'Amiens, le taux d'élèves lisant au moins 30 mots par minute à l'entrée au CE1 lors des évaluations nationales, a progressé de 10,6 points de pourcentage en REP, ce taux est de 64,8 % en 2021.

Sources : DEPP, MENJ

Dans les autres champs directement liés à la lecture et l'écriture (« Lire à haute voix des mots », « écrire des syllabes » et « écrire des mots »), l'évolution entre 2018 et 2019 a été comparable à celle du champ « Lire à haute voix un texte ».

1.1.4. Sur les autres champs du français comme le lexique ou la compréhension, aucune réduction des écarts entre l'éducation prioritaire et le secteur hors éducation prioritaire n'est perceptible entre 2018 et 2022

Le lexique est évalué dans le cadre des évaluations nationales à travers un champ intitulé « comprendre des mots à l'oral ». Entre 2018 et 2022, les résultats ont baissé sur ce champ en REP+ et en REP comme dans le secteur public hors éducation prioritaire, comme le montre le tableau ci-dessous. La baisse est plus marquée en REP+ que dans les autres secteurs.

Tableau n° 3 : Pourcentages d'élèves en réussite aux évaluations nationales de septembre 2018 et 2022

			REP+	REP	HEP
Lexique	Comprendre des mots à l'oral (CE1)	2018	50,6 %	60,4 %	81,3 %
		2022	48,6 %	59,8 %	80,6 %
		Écart 2018-2022	- 2	- 0,6	- 0,7
Compréhension	Comprendre des phrases à l'oral (CE1)	2018	55,6 %	63,6 %	80,1 %
		2022	61 %	70,4 %	85,5 %
		Écart 2018-2022	+5,4	+6,8	+5,4

Sources : DEPP, MENJ

Pour la compréhension, évaluée notamment grâce au champ « comprendre des phrases à l'oral », la même évolution est enregistrée en REP+ et hors éducation prioritaire. On rappelle que les CP de REP+ étaient déjà dédoublés l'année scolaire précédant les évaluations de 2018.

Ces résultats étaient prévisibles. En effet, sur des champs comme le lexique ou la compréhension, une action ciblée sur une ou deux années de travail renforcé ne peut être suffisante pour faire évoluer significativement les connaissances des élèves. Pour enrichir le vocabulaire utilisé par les élèves d'éducation prioritaire, c'est une action forte menée dès la première année de scolarisation en maternelle et tout au long de la scolarité qui est nécessaire. L'effort renforcé pendant les années en classes dédoublées ne doit donc pas dispenser d'un travail engagé et de qualité pour faire progresser les élèves les années précédentes et les années suivantes.

1.1.5. Une évolution positive des résultats en REP à la rentrée 2019 en ce qui concerne les mathématiques, mais les écarts entre les taux de réussite en REP et ceux hors éducation prioritaire n'évoluent plus depuis 2019

En mathématiques, une réduction des écarts entre les taux de réussite en REP et ceux hors éducation prioritaire a été enregistrée la première année de mise en place du dédoublement en REP. Les écarts entre l'éducation prioritaire et le secteur public hors éducation prioritaire se sont réduits de moitié, soit une réduction de près de 5 points de pourcentage pour ce qui concerne la connaissance des nombres. Les écritures chiffrées sont mieux connues, comme le montrent les résultats dans les champs « écrire des nombres entiers » et « lire des nombres entiers ».

Tableau n° 4 : Taux de réussite lors de la dictée de nombres aux évaluations nationales à l'entrée au CE1

		REP	HEP	Écart « HEP - REP »
Rentrée 2018	Classes de CP en REP non dédoublés en 2017-2018	59,4 %	70,7 %	11,3
Rentrée 2019	Classes de CP en REP dédoublés en 2018-2019	67,3 %	73,4 %	6,1
Écart entre 2018 et 2019		+7,9	+ 2,7	- 5,2

Lecture : les pourcentages correspondent aux taux de réussite sur le champ « Écrire des nombres entiers » des évaluations nationales de début de CE1, correspondant à une même dictée de nombre inférieurs à 100, à écrire en chiffres, en 2018 et 2019. Les écarts sont donnés en points de pourcentage.

Sources : DEPP

Une réduction des écarts entre les REP et le secteur hors éducation prioritaire, moins importante mais néanmoins notable, a également été enregistrée dans les champs « additionner » et « soustraire » entre 2018 et 2019 (3,8 et 4,3 points de pourcentage d'écarts en moins entre l'éducation prioritaire et le secteur public hors éducation prioritaire). Ces champs évaluent les connaissances des élèves relatives à la numération, mais aussi leurs connaissances des tables d'addition et de différentes procédures de calcul mental.

Après 2019, les résultats ont continué à progresser, mais de façon identique en éducation prioritaire avec des classes dédoublées, et hors éducation prioritaire en l'absence de classes dédoublées, comme le montre le tableau ci-dessous où l'écart, en 2022, est toujours d'environ 6 points de pourcentage entre les REP et le secteur hors éducation prioritaire, comme cela était le cas en 2019, et de 12 points entre les REP+ et le secteur HEP.

Tableau n° 5 : Pourcentages d'élèves en réussite aux évaluations nationales

			REP+	REP	HEP
Connaissance des nombres	Écrire des nombres entiers (CE1)	2019	61,1 %	67,3 %	73,4 %
		2022	63,6 %	69,5 %	75,7 %
		Écart 2019-2022	+ 2,5	+ 2,2	+ 2,3

Sources : DEPP

De la même façon, les compétences en calcul des élèves n'évoluent pas différemment en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Les écarts entre l'éducation prioritaire et le secteur hors éducation prioritaire ont même tendance à augmenter très légèrement entre 2019 et 2022.

Tableau n° 6 : Pourcentages d'élèves en réussite aux évaluations nationales

			REP+	REP	HEP
Calcul	Calculer mentalement (CE1)	2019	65,9 %	70,3 %	76,8 %
		2022	66,1 %	70,4 %	77,4 %
		Écart 2019-2022	+ 0,2	+ 0,1	+ 0,6

Sources : DEPP

1.1.6. Lorsque les taux de réussites aux évaluations nationales sont élevés au niveau d'une circonscription, d'un département ou d'une académie, il y a toujours un engagement important des acteurs locaux

Comme mentionné précédemment, l'interprétation des résultats est rendue complexe du fait de facteurs externes, en particulier la crise sanitaire et la politique nationale pour l'amélioration de l'apprentissage de la lecture au CP, qui ont eu un impact considérable sur les apprentissages des élèves. Par ailleurs, les seuls résultats d'évaluations disponibles sont ceux d'entrée en CE1, évaluations menées après seulement une année de classe dédoublée, ou après deux années plus récemment, mais pas à l'issue de l'ensemble des trois années prévues par l'institution, en l'absence d'évaluations à l'entrée au CE2.

Une autre difficulté est liée à l'interprétation d'une moyenne nationale qui masque des situations locales très différentes. Comme cela sera mis en lumière dans la suite de ce rapport, l'engagement des pilotes académiques et départementaux a été très fort pour que la mesure soit effectivement mise en place dans toutes les écoles d'éducation prioritaire. Mais au-delà de la mise en place, l'engagement pour impulser et installer dans la durée un suivi régulier des classes dédoublées en exigeant, par exemple, trois visites par an des classes dédoublées, comme cela a été le cas dans certaines académies ou certains départements, ou encore en renforçant la formation des enseignants de classes dédoublées grâce à la mobilisation de moyens de remplacement spécifiques, a été très hétérogène au niveau national. Ce pilotage différencié des responsables académiques et départementaux a nécessairement conduit à un effet lui aussi disparate de la mesure sur le territoire.

Lorsque le pilotage académique ou départemental est peu contraignant, ce sont les IEN qui prennent, ou ne prennent pas, des décisions d'actions spécifiques sur le territoire dont ils ont la charge, ce qui peut parfois créer des disparités d'actions fortes entre les circonscriptions d'un même département et par conséquent des résultats très hétérogènes entre ces circonscriptions. On peut ainsi donner l'exemple de deux circonscriptions, géographiquement proches, d'un même département visité par la mission, toutes deux

composées presque exclusivement d'écoles en éducation prioritaire. Ces deux circonscriptions ont le même indice de position sociale (IPS¹⁵) à moins de 4 dixièmes près, très proche de 82. En septembre 2022, dans la première circonscription, 72 % des élèves savent lire 30 mots par minute à l'entrée au CE1, alors qu'ils ne sont que 56 % dans l'autre circonscription (champ « lire des mots à voix haute »). On voit bien dans ces conditions la difficulté à interpréter des moyennes départementales ou académiques.

Néanmoins, les évolutions positives des résultats et les taux de réussite élevés, qu'ils soient au niveau des circonscriptions, des départements ou des académies, sont toujours la conséquence d'actions fortes et engagées des pilotes et acteurs concernés, actions qu'ils réussissent à rendre explicites lors des échanges avec la mission et qui seront présentées dans la suite de ce rapport.

1.2. Une mesure perçue très positivement par les enseignants, les directeurs et les équipes de circonscription

Les enseignants de classes dédoublées rencontrés par la mission sont les premiers à plébisciter la mesure. Ils jugent très positivement les effets qu'a cette mesure au sein de leur classe, une enseignante rencontrée par la mission allant jusqu'à affirmer qu'il s'agit de « *la plus belle réforme que l'éducation nationale ait mise en place pour l'accompagnement des élèves en difficulté* ». Les inspecteurs généraux ayant participé à cette mission partagent d'ailleurs le constat de n'avoir sans doute jamais vu de réformes ou de mesures du ministère bénéficiant de tels retours positifs des enseignants concernés.

Le premier effet mentionné par les enseignants est celui d'une nette amélioration de leurs conditions de travail, qu'ils perçoivent comme un certain confort pour eux ou plutôt une plus grande facilité à remplir leurs missions d'enseignement, mais aussi et surtout comme une amélioration des conditions d'études pour leurs élèves : « *Le dédoublement permet une meilleure prise en compte des besoins des élèves, ils rentrent plus facilement dans les apprentissages. Ils se sentent tous valorisés* ». Les enseignants parlent ainsi quasi-systématiquement du climat de classe beaucoup plus apaisé et donc beaucoup plus propice à la mise en œuvre de situations d'apprentissage efficaces. Ce meilleur climat de classe conduit, selon les enseignants, à un temps d'exposition quotidien aux apprentissages plus important : « *tout va plus vite* » disent-ils. Les enseignants mentionnent aussi fréquemment l'effet bénéfique sur le développement du langage, le petit nombre permettant davantage d'interactions et de sollicitations langagières des élèves. Cette satisfaction des enseignants peut aller jusqu'à un regain d'intérêt pour l'exercice de leur métier : « *Le fait d'avoir plus de temps pour mes élèves, d'avoir l'impression de pouvoir faire les choses bien, m'a redonné du plaisir à enseigner* ». Ce type d'affirmation a été entendu à plusieurs reprises.

Les enseignants déclarent également que ces meilleures conditions de travail ont un impact fort sur l'accompagnement des élèves à besoins particuliers. Ils considèrent que l'inclusion dans des classes dédoublées d'élèves en situation de handicap leur permet de bénéficier d'un accompagnement renforcé. Certains enseignants ajoutent d'ailleurs qu'ils sont moins réticents à accepter l'inclusion des élèves de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) de leur école qu'ils ne l'auraient été dans une classe avec un effectif classique. Au-delà des élèves en situation de handicap, les enseignants y voient aussi un avantage pour tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, pour lesquels ils affirment être plus disponibles dans le cadre des classes dédoublées. Ils disent ainsi pouvoir mettre en place plus rapidement les aides appropriées à chacun lorsque des difficultés apparaissent. Les enseignants concluent généralement en mentionnant une amélioration des apprentissages des élèves par rapport à la situation antérieure au dédoublement, et certains enseignants de CP indiquent qu'ils accueillent de plus en plus d'élèves lecteurs en début d'année depuis le dédoublement des classes de grande section. D'autres enseignants de CP précisent que depuis le dédoublement, chaque année, tous leurs élèves savent lire à Noël, hormis ceux ayant des troubles des apprentissages ou ceux venant d'arriver de l'étranger.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, de nombreux enseignants déclarent assez peu d'évolutions, des propos fréquemment entendus étant « *On fait la même chose, mais on le fait mieux car on a plus de temps à consacrer à chaque élève* ». Quelques-uns font néanmoins part de changements importants

¹⁵ L'indice de position sociale (IPS) d'une école ou d'une circonscription scolaire est un indicateur calculé par la DEPP. Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'école ou la circonscription. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre les écoles et entre les circonscriptions.

dans leurs pratiques, en liant directement ces évolutions à l'effectif de leur classe : « *J'ai complètement changé ma façon de travailler en maths, avec davantage de manipulation, ce que je n'aurais pas fait avec 25 élèves* ». D'autres enseignants mentionnent la possibilité de faire plus de travail de groupe en modulant davantage les groupes en fonction des besoins des élèves.

Les enseignants déclarent également des changements importants de leurs pratiques quand ils ont été contraints à une situation de co-enseignement, lorsque, faute d'un nombre de salles suffisant dans l'école, deux classes dédoublées ont été installées dans une même salle. Les enseignants co-interviennent alors dans la classe selon différentes modalités dépendant du type de séance proposée.

Quand ils sont interrogés sur les programmations construites, les enseignants disent généralement ne pas avoir modifié celles-ci et continuer d'introduire les objets d'enseignement au même moment de l'année, comme par exemple l'écriture cursive en grande section ou les nombres au-delà de 200 en CE1. L'enseignement de la lecture au CP fait cependant exception : presque tous les enseignants qui travaillaient déjà au CP affirment avoir fortement modifié leur enseignement de la lecture au CP. Ceux qui étaient présents dans les écoles d'éducation prioritaire et enseignaient au CP pendant les deux premières années de mise en place des dédoublements disent avoir bénéficié de formations spécifiques sur l'enseignement de la lecture, dont ils disent beaucoup de bien, et affirment avoir été convaincus par les travaux de recherche qui leur ont été présentés et les recommandations qui leur ont été faites. Presque tous les enseignants de CP rencontrés utilisent une méthode d'apprentissage de la lecture syllabique avec une entrée graphémique, comme cela est recommandée par l'institution. La plupart des enseignants affirme avoir changé de manuel à la suite des formations délivrées.

Un autre point mentionné par les enseignants, lorsqu'ils sont interrogés sur les changements de pratiques, est celui de l'innovation. Ils affirment, en effet, que le faible effectif et le climat apaisé leur permettent de proposer des types de séances qui leur ont été présentés en formation et qu'ils n'auraient sans doute pas osé proposer dans une classe à effectif classique. Le verbe « oser » est régulièrement apparu lors des échanges avec les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques dans les classes dédoublées. Les inspecteurs généraux n'auraient sans doute pas qualifié d'innovantes certaines pratiques mentionnées dans ce cadre par les enseignants, mais comprennent qu'elles puissent être perçues comme telles par les enseignants pour qui elles impliquent des changements de pratiques importants. Le dédoublement semble donc ainsi jouer un rôle facilitateur dans l'acceptation par les enseignants de la nécessité de changer leurs pratiques et de mettre en œuvre, dans la classe, les pratiques qui sont recommandées en formation.

Au-delà de la meilleure connaissance des élèves, les enseignants mentionnent également la meilleure connaissance des familles. En effet, la réduction du nombre d'élèves conduit naturellement à réduire le nombre de parents d'élèves de la classe. Les enseignants déclarent disposer de plus de temps pour chacun des parents et avoir augmenté le nombre d'échanges menés avec chacune des familles des élèves. L'exemple des entretiens proposés à la suite des évaluations nationales est souvent mentionné, avec la mise en place systématique d'entretiens individuels avec chaque famille, alors que dans des classes aux effectifs classiques seuls les parents des élèves aux résultats inquiétants étaient rencontrés individuellement.

Les directeurs portent également un regard très positif sur la mesure et ses effets pour les apprentissages des élèves de leur école. Ils mettent en avant le climat apaisé dans les classes et donc dans l'école. Quelques directeurs disent avoir bénéficié d'une augmentation de leur décharge de directeur dans le cadre du dédoublement avec l'augmentation du nombre de classes dans l'école.

Dans certaines circonscriptions, les directeurs et l'IEN signalent une évolution de la population accueillie en éducation prioritaire avec une diminution des élèves rejoignant l'enseignement privé à partir du CP, les parents souhaitant faire bénéficier leur enfant des conditions d'accueil privilégiées en classe dédoublée dans l'école en éducation prioritaire de leur secteur. Dans d'autres circonscriptions, des IEN signalent des demandes de dérogations de familles de secteurs correspondant à des écoles situées hors éducation prioritaire qui souhaitent que leur enfant soit inscrit, en CP, dans une école d'éducation prioritaire. Des IEN considèrent ainsi que la mesure contribue à développer la mixité sociale au sein des écoles d'éducation prioritaire de leur circonscription. Il est difficile d'évaluer ce phénomène qui semble surtout concerner des villes ou des quartiers avec une certaine mixité sociale, ou connaissant une évolution de la sociologie liée à

la hausse des prix de l'immobilier. Telle n'est pas la situation de la majorité des quartiers où la mission s'est déplacée.

1.3. Des évolutions fortes de pratiques pédagogiques sont systématiquement mentionnées pour l'apprentissage de la lecture au CP, les évolutions sont moins perceptibles pour les autres champs d'enseignement et les autres niveaux, où les recommandations institutionnelles sont moins précises

Comme mentionné précédemment, les enseignants, les directeurs et les IEN ont systématiquement évoqué les évolutions importantes concernant l'enseignement de la lecture au CP : changement du manuel de lecture utilisé, prise en compte de la déchiffrabilité des textes donnés à lire aux élèves, accélération du tempo d'introduction des correspondances grapho-phonémiques, évolution des progressions suivies dans l'introduction de ces correspondances, renforcement du travail d'encodage, etc. Lorsque les enseignants sont interrogés sur les manuels qu'ils utilisent en CP, les titres de manuels indiqués sont quasi-exclusivement des manuels de lecture syllabique à entrée graphémique publiés récemment, correspondant aux recommandations institutionnelles.

En ce qui concerne les mathématiques au CP, aucun changement n'est en général mentionné concernant les contenus mathématiques ou les progressions. Les évolutions évoquées ne sont pas propres à la discipline, mais relèvent principalement de modifications de pratiques pédagogiques : plus d'attention aux élèves en difficulté, organisation du travail en ateliers, plus grande place à l'oral, plus de manipulation, etc. L'introduction progressive des nombres jusqu'à 100 n'a généralement pas évolué et ne correspond pas aux attentes institutionnelles mentionnées dans les repères de progressivité du cycle 2 : les nombres au-delà de 60 sont généralement introduits trop tardivement pour permettre aux élèves les plus fragiles d'en avoir la bonne maîtrise attendue à la fin du CP.

Pour les niveaux de grande section et de CE1, les évolutions sont également assez limitées, même si les ressources nationales (*Guides verts*¹⁶ pour la maternelle et *Guide sur la lecture au CE1*¹⁷) sont assez régulièrement mentionnées. Au CE1, l'évaluation de fluence de début d'année conduit néanmoins régulièrement à la mise en place d'actions spécifiques en direction des élèves en difficulté en lecture pour les aider à surmonter ces difficultés. Ces actions n'existaient pas avant la mise en place des évaluations nationales et s'appuient souvent sur les effectifs réduits des classes de CE1 pour permettre une attention très forte et quotidienne en direction des élèves les plus loin des attendus.

Pour la grande section de maternelle, l'absence d'une ressource spécifique pour ce niveau rend moins claires pour les enseignants et les directeurs, mais aussi pour les équipes de circonscriptions et les pilotes départementaux et académiques, les attentes institutionnelles à renforcer dans le cadre du dédoublement des classes. Les progressions sont souvent restées figées sur des habitudes antérieures et ne s'appuient pas sur les recommandations institutionnelles, et surtout sur les aptitudes et progrès des élèves. Un exemple caractéristique est celui de l'introduction de l'écriture cursive. Très souvent, la mission a entendu les enseignants de grande section dire qu'ils n'avaient pas commencé cette introduction lors des entretiens menés en période 2, avec l'affirmation : « *La cursive cela commence en janvier* ». Dans le même temps, les enseignants affirmaient que grâce à l'effectif réduit tout allait plus vite. On sait par ailleurs que, pour un nombre non négligeable d'élèves, une introduction de la cursive peut être envisagée dès la fin de la moyenne section, introduction qui est menée dans de nombreuses écoles « *avec les élèves qui sont prêts* », comme le disent les enseignants.

Pour de nombreux enseignants de grande section, l'introduction de la cursive est reportée aussi parce que de nombreux élèves ne connaissent pas les lettres en écriture script en début de grande section. La mission a d'ailleurs régulièrement entendu des conseillers pédagogiques comme des enseignants affirmer qu'à la maternelle « *on a le temps* » et inviter ainsi à repousser à plus tard l'introduction des nouveaux apprentissages. Pour la mission, ceci conduit à un manque d'ambition de l'enseignement délivré à la

¹⁶ Guides : Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle et Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle.

¹⁷ Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1, DGESCO, MENJ (2019) : <https://eduscol.education.fr/document/1509/download?attachment>

maternelle en éducation prioritaire, manque fortement préjudiciable pour les élèves les plus fragiles qui ont au contraire besoin d'une fréquentation longue des nouveaux apprentissages pour se les approprier, et donc d'une introduction aussi précoce que possible de ces nouveaux apprentissages. L'absence d'un niveau minimal attendu, clairement identifié à la fin de chaque année de maternelle, conduit dans certaines écoles d'éducation prioritaire où le rythme des apprentissages est calé sur les élèves les plus fragiles, à réduire les attentes et à renoncer à atteindre certains objectifs. Ceci nuit au progrès des élèves et met en difficulté les enseignants de grande section qui ont, quant à eux, des objectifs de fin d'école maternelle bien identifiés à faire acquérir en un temps trop court.

1.4. Des limites à la mesure sont régulièrement évoquées

Si l'engouement des enseignants pour la mesure est sans équivoque, des points de difficultés sont néanmoins évoqués.

Le premier point concerne les difficultés de mise en œuvre de la mesure liées au bâti et en particulier à l'absence de salles disponibles pour accueillir les nouvelles classes ainsi créées, ce qui conduit selon les cas à installer deux classes dans une même salle ou à utiliser des salles de petite taille comme salles de classe. Ce point sera évoqué plus en détail au paragraphe 1.7.

Un deuxième point, quasi-systématiquement signalé par les IEN et les IA-DASEN, est l'inadéquation entre la carte du déploiement de la mesure et les écoles de leur territoire. Ce qui est mis en avant ici est le cas de nombreuses écoles hors éducation prioritaire ayant un IPS très faible et qui ne bénéficient pas de la mesure, alors que des écoles de leur territoire accueillant un public moins fragile socialement sont en éducation prioritaire et en bénéficient. La même remarque est parfois faite concernant certaines écoles de REP qui accueillent des élèves plus fragiles que des écoles de REP+ de la même circonscription.

Une autre difficulté, ou plutôt un constat des IEN comme des IA-DASEN, est que la mesure seule ne permet pas une véritable évolution des apprentissages des élèves si les enseignants ne bénéficient pas en parallèle d'accompagnements et de formations qui nécessitent une forte disponibilité des IEN et des formateurs ainsi que d'éventuels moyens de remplacements. La disponibilité ou l'indisponibilité de ces moyens humains conduit à une mise en œuvre très hétérogène de l'accompagnement et de la formation selon les circonscriptions et les départements, comme cela est présenté aux paragraphes 1.10 et 1.11. Les difficultés de mise en place de formations et d'accompagnements ont été fortement accrues pendant la crise sanitaire. Ces difficultés conduisent souvent les IEN et les formateurs à constater une faible évolution des pratiques. Les inspecteurs généraux les ont ainsi souvent entendu dire : « *Les enseignants font classe à 10 ou 12 élèves comme ils le faisaient dans une classe à 25 élèves.* »

Régulièrement, les IEN font aussi état d'une école ou d'un ou deux enseignants de la circonscription dont ils ont la charge, ouvertement réfractaires aux conseils qui leur sont donnés et aux recommandations qui leur sont faites, soit qu'ils se disent opposés aux démarches qui leur sont proposées, soit qu'ils font preuve d'un fort désengagement. Ces situations mobilisent fortement les IEN, car ce positionnement se traduit généralement par une absence d'acquisition des apprentissages fondamentaux pour une grande partie des élèves des classes ou des écoles concernées, confirmée par des taux de réussite excessivement faibles aux évaluations nationales. Les IEN et parfois les directeurs font part de leur désarroi face à ces situations.

Les enseignants, sensibles à la formule ministérielle « 100 % de réussite », tiennent souvent à évoquer leurs difficultés et l'impossibilité pour eux à faire acquérir ce qui est visé dans les programmes à certains de leurs élèves. Ils mentionnent ainsi tout particulièrement les élèves en situation de handicap et les élèves allophones. Si les choses sont assez claires et compréhensibles pour des élèves ayant un handicap rendant difficile le suivi des repères annuels de progression et l'acquisition des attendus de fin d'année, elles mériteraient d'être précisées pour les élèves allophones. Il est en effet difficile, voire impossible, pour un élève arrivant en milieu d'année de CP, par exemple, d'un pays non francophone, ou n'ayant pas été scolarisé antérieurement dans son pays d'origine, de pouvoir acquérir les attendus de fin de CP en juin. Cependant, il apparaît qu'une partie des élèves dont il est fait mention par les enseignants sont nés en France, y ont toujours vécu et ont déjà été scolarisés trois années quand ils entrent en CP.

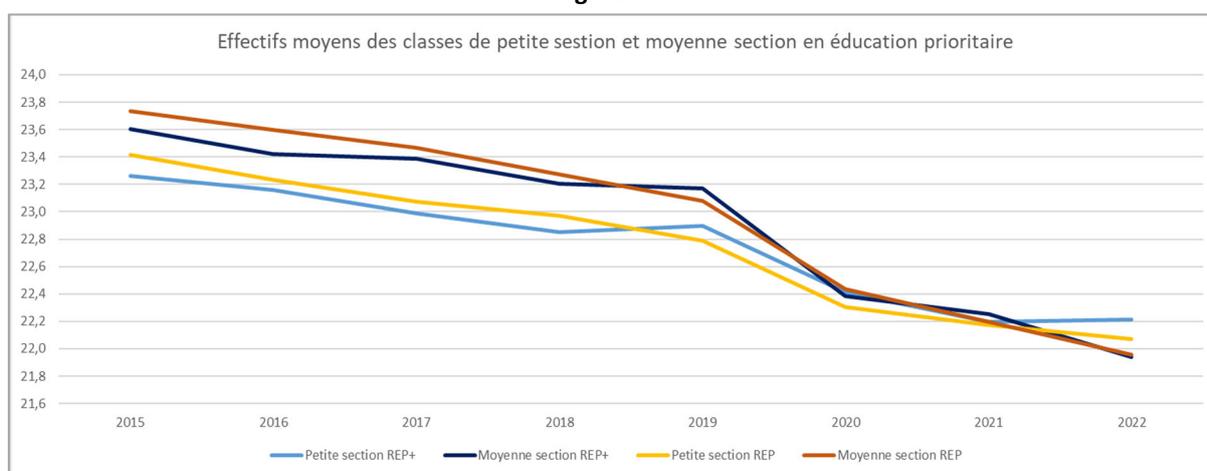
Un autre frein a parfois été mentionné par des enseignants concernant la réussite à « 100 % » : il s'agit de l'absentéisme de certains élèves, tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire. Absentéisme répété

chaque année, pouvant être lié à une mobilité des familles sur le territoire national en fonction d'emplois saisonniers conduisant à des déscolarisations de plusieurs semaines, voire de plusieurs mois, ou encore un absentéisme perlé de plusieurs journées chaque mois. Les enseignants et les directeurs s'estiment désarmés face à ces absences signalées qui conduisent à la mise en place d'entretiens avec les familles et pour lesquelles des courriers des autorités départementales sont transmis, mais qui perdurent néanmoins. Selon les enseignants, les apprentissages des élèves sont fortement compromis par ces absences répétées et le manque d'engagement des familles pour les apprentissages scolaires de leurs enfants. Il est à noter que ces signalements faits par des enseignants et des directeurs restent rares et concentrés sur des territoires restreints.

Pour la mission, cette appellation « 100 % de réussite » est sans doute maladroite et ne reflète pas l'objectif premier des classes dédoublées. La problématique n'est pas celle de quelques rares élèves en difficulté qu'il faut soutenir pour faire réussir 100 % des élèves de la classe, même si le soutien de chacun des élèves avec la prise en compte de ses difficultés est essentiel. Les champs du lexique et de la résolution de problèmes illustrent sans doute assez bien la situation. Dans le secteur public hors éducation prioritaire, 80,6 % des élèves de CE1 sont en réussite sur le lexique (champ « comprendre des mots entendus »), alors qu'en REP+, ils ne sont que 48,6 %. Sur le champ de la résolution de problèmes à l'entrée au CP, ces taux sont respectivement de 70 % et 47 %. En éducation prioritaire, on voit ainsi que l'élève médian est en difficulté. Il ne s'agit donc pas d'agir sur les 10 % d'élèves en grande difficulté, mais sur l'ensemble des élèves en renforçant l'efficacité de l'enseignement grâce à l'effectif réduit. Ce qui est perçu de l'appellation « 100 % de réussite » a sans doute déplacé la focale de l'élève médian vers les élèves les plus fragiles.

Une autre difficulté régulièrement évoquée par des enseignants est l'augmentation des effectifs des classes de petite section et de moyenne section lors du dédoublement des classes de grande section. Les données nationales, publiées après les entretiens menés par la mission, montrent clairement que les dédoublements des classes de grande section n'ont, de façon globale, pas eu pour conséquence d'augmenter les effectifs des autres classes d'école maternelle.

Figure n° 3



Source : DEPP, MENJ¹⁸

Néanmoins, cette baisse des effectifs moyens se traduit sur le terrain par des situations variées de baisses ou de hausses en fonction des effectifs de chaque niveau dans les écoles. Ces variations sont tout à fait compréhensibles. Cependant certains enseignants et directeurs ont fait état de classes de petites sections avec des effectifs élevés dans des écoles avec un IPS inférieur à 70. Ils s'interrogent sur la pertinence de la mise en place du dédoublement des classes de grande section de leur école quand il a pour conséquence de porter les effectifs des classes de petite section, avec des élèves de familles allophones ou très éloignées de l'école, scolarisés pour la première année, à 28 ou 29 élèves par classe.

Le passage au CE2, avec un retour dans une classe à effectif classique, est souvent évoqué comme un point de difficulté, en particulier en ce qui concerne l'autonomie des élèves. Cependant, il semble davantage s'agir

¹⁸ À la rentrée 2022, la taille des classes continue de diminuer dans le premier degré, Note d'information n° 23.05, DEPP, MENJ, février 2023.

d'une crainte des enseignants que d'un véritable constat de difficultés clairement établi. Certains enseignants de CE1 veillent à mettre en place des décroissements en fin d'année scolaire en réunissant deux classes afin de préparer les élèves à un retour dans une classe à effectif plus important.

Quelques IEN signalent également une augmentation du nombre d'ouvertures et de fermetures de classes chaque année en éducation prioritaire, une variation de 5 ou 6 élèves pouvant entraîner l'ouverture ou la fermeture d'une classe dédoublée.

1.5. Une majorité d'acteurs préconisent le maintien du dispositif en l'état, mais certains proposent une évolution de la mesure

Au-delà de la question de la perception de la mesure, les inspecteurs généraux ont interrogé les personnes rencontrées sur d'éventuels souhaits d'évolution de la mesure. La première réponse des enseignants étant généralement un élargissement de la mesure à d'autres niveaux, la question a été reformulée en précisant que la proposition d'évolution devait être entendue à moyens constants pour leur école.

Pour les enseignants de GS, CP et CE1 rencontrés, la réponse est quasi-unanime pour un maintien de la mesure sous sa forme actuelle. Certains appellent néanmoins à une vigilance sur le nombre d'élèves par classe, afin d'éviter les trop petits effectifs. L'avis majoritairement partagé est qu'il est sans doute préférable d'avoir 15 élèves que 10 élèves pour garder une certaine dynamique de classe. Parallèlement, le nombre de 16 élèves est souvent mentionné comme un seuil maximum à partir duquel on revient à une classe ordinaire ne bénéficiant plus des avantages d'une classe dédoublée. Ces enseignants considèrent généralement que ces trois niveaux ciblés « *sont les bons* », car ils constituent une période clé dans les apprentissages et qu'il convient, pour eux, d'agir tôt. Le CP est souvent mis en avant comme la classe la plus importante pour la mesure.

Les directeurs rencontrés sont aussi majoritairement pour un maintien de la mesure sous sa forme actuelle. Cependant, beaucoup d'entre eux proposent des scénarios alternatifs. Le plus fréquent est celui d'une suppression de la mesure au profit d'un alignement des effectifs sur l'ensemble des classes, conduisant ainsi à avoir des effectifs à 18 ou 19 élèves dans toutes les classes. Un tel scénario est souvent défendu par des directeurs d'écoles maternelles rencontrés où les effectifs des classes de petites et moyennes sections peuvent monter jusqu'à 28 ou 29 élèves.

Les directeurs d'écoles élémentaires avec une douzaine de classes ou plus ont pu proposer des scénarios plus originaux rendus possibles par la souplesse permise par un nombre plus important d'enseignants. Le plus fréquent est celui d'un dégradé progressif des effectifs en maintenant des CP à 12, mais avec des CE1 à 15, des CE2 à 18, puis des classes de cours moyen entre 22 et 24 élèves. Ce scénario est également mis en avant pour supprimer le saut existant actuellement entre le CE1 et le CE2 lors d'un retour à un effectif classique.

Un autre scénario, bien défendu par le directeur d'une école à plus de 15 classes qui l'a proposé, est une augmentation de 2 ou 3 élèves de l'effectif des classes dédoublées afin de libérer un poste en vue de recruter sur ce poste un maître spécialisé uniquement dédié à l'école. Ce directeur estime en effet que la plus grande difficulté des enseignants de son école est la gestion de la grande difficulté scolaire et qu'il serait très utile de disposer d'une personne experte sur ce sujet, à plein temps, dans une école comme la sienne, pour apporter des conseils aux enseignants et mieux accompagner les élèves les plus fragiles.

Certains directeurs d'école maternelle ont suggéré un dédoublement en petite section plutôt qu'en grande section, mais ce point de vue n'est pas défendu par la majorité d'entre eux. Les arguments en défaveur d'une telle évolution portent d'une part sur la présence systématique d'une ATSEM en petite section, ce qui n'est pas le cas en grande section, et d'autre part sur l'importance de la grande section pour préparer les élèves à l'entrée en école élémentaire, avec des objectifs d'apprentissage qu'ils considèrent comme lourds.

Certains enseignants et directeurs regrettent la rigidité du dispositif et le manque de souplesse dans l'utilisation des moyens, comme par exemple cette école maternelle qui avait l'habitude de créer des cours doubles « petite section - grande section » permettant de mieux intégrer les élèves des petites sections qui découvrent l'école en étant au côté des élèves de grande section qui peuvent leur servir de modèles. Cette structure permettait également de disposer de classes de grande section à effectif réduit l'après-midi

pendant le temps de sieste des élèves de petite section. L'équipe de cette école aurait souhaité pouvoir maintenir ce dispositif et utiliser les moyens supplémentaires pour alléger les classes de moyenne section, ce qui ne leur a pas été permis.

Certains directeurs estiment qu'il faudrait leur laisser décider eux-mêmes des classes à dédoubler afin qu'ils puissent s'adapter en fonction des particularités des élèves des différents niveaux de leur école. *A contrario*, d'autres directeurs expliquent qu'ils préfèrent un cadrage national et ne pas souhaiter disposer de marges de manœuvre au niveau de l'école en disant qu'ils devraient alors faire face à la pression de chaque enseignant pour alléger l'effectif de la classe dont il a la charge plutôt que d'autres classes de l'école.

1.6. Le recrutement des enseignants des classes dédoublées varie selon les départements : postes spécifiques avec entretien, postes spécifiques avec habilitation, postes classiques, etc.

Le recrutement des professeurs enseignant en classes dédoublées a généralement fait l'objet de réflexions importantes au niveaux académique et départemental face à une demande nationale forte d'affecter en classes dédoublées des enseignants expérimentés et avec une qualité des pratiques reconnue par l'institution. Cette volonté a pu parfois se heurter à un principe de réalité, avec d'une part l'absence d'enseignants expérimentés demandant à être affectés dans certaines écoles d'éducation prioritaire et, d'autre part, une volonté des IEN et des directeurs de maintenir aussi un équilibre dans les écoles d'éducation prioritaire en conservant au cycle 3 des enseignants suffisamment solides pour faire face à des classes parfois difficiles à gérer. Les moyens disponibles pour mener des entretiens de recrutement dans les départements où la densité de l'éducation prioritaire est importante rendent impossible le recrutement sur poste spécifique, selon de nombreux interlocuteurs de la mission.

Les décisions et les organisations concernant le recrutement des professeurs des écoles en classes dédoublées relèvent des départements. Les départements d'une même académie ont parfois des procédures pouvant être très différentes, ce qui peut interroger le pilotage académique du premier degré.

Dans certains départements visités, chaque poste de classe dédoublée est un poste spécifique. Un tel fonctionnement devrait permettre, normalement, de choisir les enseignants travaillant dans les classes dédoublées. Il présente néanmoins quelques inconvénients, en premier lieu celui de mettre à mal la souplesse qui doit exister au sein de l'école. Ainsi un enseignant de CP ne peut pas suivre en CE1 sa classe dédoublée s'il le souhaite sans passer par le mouvement départemental. De la même façon deux enseignants qui souhaiteraient échanger leur niveau de classe ne le peuvent pas. Certains enseignants risquent ainsi de se retrouver bloqués dans un niveau pendant de nombreuses années. De plus, un directeur qui, après avis du conseil des maîtres, souhaiterait modifier le service de certains enseignants ne peut plus le faire.

Une autre difficulté, mentionnée par des directeurs, est celle d'opérations de carte scolaire conduisant à supprimer un poste, avec un sentiment d'injustice ressenti par certains enseignants quand le poste supprimé est un poste d'une classe « non dédoublée », suppression touchant ainsi un enseignant engagé depuis de nombreuses années dans l'école plutôt qu'un enseignant affecté à la rentrée précédente sur un poste spécifique de classe dédoublée. Face à ces difficultés, certains départements ont abandonné la création de nouveaux postes spécifiques, soit en n'en créant pas dans les classes maternelles pour les classes de grande section dédoublées, soit en transformant systématiquement en poste classique les nouvelles créations de postes pour des classes dédoublées en élémentaire comme en maternelle.

Dans d'autres départements, les choses se sont mises en place au niveau des écoles uniquement : c'est le directeur qui décide, après avis du conseil des maîtres, des affectations en classes dédoublées. Parfois l'IEN a pu jouer un rôle de conseil dans cette décision, en menant éventuellement des entretiens individuels avec les enseignants souhaitant travailler en classe dédoublée.

Des situations intermédiaires ont également pu être rencontrées avec, par exemple, des postes spécifiques en réseaux d'éducation prioritaire renforcés mais pas dans les autres écoles d'éducation prioritaire, ou encore la délivrance d'un label, à partir d'entretiens, pouvant selon les cas être obligatoire pour enseigner en classe dédoublée ou donnant la priorité pour accéder à ces postes.

Un exemple de labellisation au sein d'un département

Dans ce département, les professeurs sont invités à passer une labellisation pour pouvoir enseigner en classe dédoublée. Il s'agit d'un entretien pour enseigner en classes dédoublées pour lesquels un profil est publié sur le site internet de la DSDEN. Par exemple, le profil suivant est publié pour les postes en classe de CP et CE1 dédoublées :

PROFIL
<ul style="list-style-type: none">• Avoir au moins 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant.• Avoir enseigné au CP et CE1 au moins 2 ans.• Connaître et s'être approprié les avancées de la recherche concernant l'apprentissage de la lecture.• Avoir si possible une expérience de l'éducation prioritaire.• Etre apte à pratiquer la co-intervention en classe.• Etre capable de travailler en équipe et de s'adapter à différentes modalités de travail.• Exercer à temps complet.

Les postes en classes dédoublées en REP+ sont des postes à profil. Un enseignant souhaitant travailler dans une école de REP+ en classe dédoublée doit se positionner sur le ou les postes qui l'intéressent en amont de l'entretien de labellisation avec la commission. À l'issue des entretiens, celle-ci propose à l'IA-DASEN les avis pour chaque candidat et les postes qu'il demande.

En REP, les postes en classe dédoublée sont à exigences particulières, il faut être « labellisé » pour candidater sur ces postes, c'est-à-dire avoir reçu un avis favorable de la commission. Un enseignant « labellisé » peut candidater sur n'importe quel poste à exigence particulière en REP, même si cette labélisation a été obtenue une année antérieure, les affectations sont alors effectuées en fonction du barème classique du mouvement parmi les enseignants détenteurs du label. Au sein des écoles de REP, des enseignants non « labellisés » peuvent être affectés dans une classe dédoublée de leur école, mais les enseignants « labellisés » sont prioritaires pour obtenir les classes dédoublées lors de la répartition des services.

1.7. Le bâti est parfois un frein au développement optimal de la mesure

Comme mentionné précédemment, la principale difficulté rencontrée par les différents acteurs lors de la mise en œuvre de la mesure a été de trouver les locaux permettant d'accueillir les nouvelles classes créées.

Dans les départements en forte baisse démographique lors de la décennie précédente, les choses ont généralement été plus aisées, même si une baisse démographique au sein d'un département n'est pas toujours homogène et ne se traduit pas nécessairement par une baisse démographique dans les écoles d'éducation prioritaire.

Certaines écoles ont ainsi pu accueillir dans leurs locaux les nouvelles classes créées sans difficulté. Ailleurs, les choses ont été plus complexes. Certains recteurs ont été très engagés auprès des maires pour faire en sorte que de nouvelles classes soient créées. Des salles libres ont pu ainsi être récupérées (salle dédiée au RASED, salle de bibliothèque, salle dédiée aux temps périscolaires, etc.). Dans certains cas, les municipalités ont pu installer les classes supplémentaires dans de nouvelles salles créées dans des constructions modulaires installées dans la cour de récréation. Parfois, des salles ont été séparées en deux par une cloison pour faire deux salles de classe ou de petites pièces de l'école ont été transformées pour être utilisées comme salles de classe. Les enseignants, les directeurs et les IEN regrettent régulièrement l'installation de classes dans des salles qu'ils considèrent comme inadaptées car trop petites.

Lorsque la création de nouvelles salles n'était pas possible ou que la municipalité ne pouvait pas ou refusait de s'engager dans ces créations, pour diverses raisons (crainte d'une mesure qui ne dure pas et donc d'engagement de frais « à perte », refus de s'engager en faveur de la mesure, absence de moyens suffisants pour créer les nouvelles salles nécessaires, etc.), deux classes ont été installées dans la même salle.

Selon les académies, les recteurs et les IA-DASEN rencontrés avaient des positionnements parfois opposés sur l'installation de deux classes dans une même salle. Certains militent activement pour la disparition de ces situations et pour la création du nombre de salles de classes nécessaire à l'accueil de toutes les classes dans une salle propre. D'autres, au contraire, cherchent à montrer que l'installation de deux classes dans une

même salle a des incidences positives sur les apprentissages des élèves. Dans les deux cas, les résultats aux évaluations nationales sont mobilisés pour montrer la pertinence de l'une ou l'autre des modalités.

De leur côté, les IEN cherchent très majoritairement à privilégier l'installation de chaque classe dans une salle propre. Positionnement sans doute dû au fait qu'ils ont régulièrement eu besoin de gérer des conflits entre enseignants installés dans une même salle de classe.

Lors de l'installation de deux classes dans une même salle, les situations décrites par les IEN peuvent être particulièrement tendues et loin des conditions apaisées attendues dans le cadre du dédoublement, comme pour cette école maternelle où deux classes de grande section avec 14 élèves chacune ont été installées dans une même salle avec les deux enseignantes, une agente territoriale spécialisée des écoles maternelles (ATSEM) et quatre accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), soit 28 élèves et 7 adultes dans une même salle de classe.

Seuls quelques très rares IEN semblent vouloir encourager l'installation de deux classes dans une même salle de façon systématique. Ils portent un regard très positif sur le co-enseignement et le partage de pratiques entre enseignants.

Les situations avec deux classes installées dans la même salle restent très fréquentes à Mayotte, mais aussi en région parisienne (hors Paris) et dans les grandes métropoles.

Selon certains IEN rencontrés, le co-enseignement, avec deux enseignants dans la même salle, peut également être un choix de « résistance » correspondant à un refus de la mesure dédoublement et une volonté de se placer dans la continuité des PDMQDC (plus de maîtres que de classe)¹⁹.

Les avis des enseignants sur ces situations sont plus partagés. Les enseignants qui travaillent seuls dans leur classe plébiscitent la mesure sous cette forme. Ils affirment aussi qu'avec deux classes dans la même salle, les élèves ne bénéficieraient pas du climat de classe apaisé qui est pour eux un élément fort de la mesure. Ils pensent aussi que chaque élève ne serait pas aussi « visible » dans une classe à 24 ou 25 élèves. Nombre d'entre eux disent qu'ils n'auraient pas été volontaires pour enseigner à ce niveau dans une situation de co-enseignement.

Les enseignants travaillant en co-enseignement sont assez partagés. Beaucoup plébiscitent le fait d'être à deux dans la classe et la richesse que représente le fait de pouvoir échanger au quotidien avec un de leur collègue sur les pratiques de classes. Certains, cependant, sont moins enthousiastes et trouvent qu'ils répondent avec moins de souplesse aux difficultés des élèves car ils sont contraints par la nécessité de respecter ce qu'ils ont convenu de faire avec leur collègue lors de la préparation des séances. D'autres considèrent que le co-enseignement alourdit considérablement leur charge de travail pour préparer les séances de chaque jour avec leur collègue. Certains enseignants disent avoir beaucoup apprécié le co-enseignement, mais après cinq années de co-enseignement ils souhaitent retrouver « leur » classe et vont donc demander à changer de niveau à la rentrée suivante.

1.8. Tous les décroissements ont été supprimés pendant la crise sanitaire et ils restent rares aujourd'hui, avec des injonctions opposées selon les territoires

La mission entend par décroissement le regroupement de deux classes ou plus pendant une séance d'enseignement, soit pour mener une séance avec un effectif plus important menée en co-enseignement, soit pour réorganiser la répartition des élèves d'une façon différente par groupes de besoins, pris en charge chacun par un enseignant, en différenciant éventuellement le nombre d'élèves dans chaque groupe. Par exemple, quatre enseignants de CE1 peuvent constituer quatre groupes en s'appuyant sur les résultats des élèves en fluence, avec des effectifs plus faibles pour les moins bons lecteurs, afin de travailler tous les jours pendant 30 ou 40 minutes durant cinq semaines sur le renforcement des compétences en lecture des élèves.

¹⁹ Le dispositif « plus de maîtres que de classes » a été instauré à la rentrée 2013. Ce dispositif reposait sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Cette dotation devait permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe, afin de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux. Les écoles prioritairement concernées par l'attribution de ce moyen supplémentaire étaient celles de l'éducation prioritaire, mais aussi des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires.

Dans certains cas, le directeur ou un maître spécialisé viennent en appui pour constituer un cinquième groupe et avoir de très petits groupes pour les élèves en grande difficulté en lecture.

Si le co-enseignement avec deux classes installées de façon permanente dans une même salle est plutôt quelque chose de courant et régulièrement mentionné par les interlocuteurs de la mission, les mentions de mises en place de décloisonnements sont restées rares.

Ces pratiques de décloisonnement ont été interdites pendant la crise sanitaire afin d'éviter le brassage d'élèves de différentes classes. Dans de nombreuses écoles, sans doute une majorité, elles n'ont pas été réactivées et aucune pratique de décloisonnement n'existe. Dans certaines écoles, les choses se font seulement entre deux classes, de façon assez informelle, souvent par commodité entre deux classes voisines et par affinité entre les enseignants. Des décloisonnements sont ainsi assez régulièrement mis en place avec deux classes en EPS ou en éducation musicale. Dans des cas très rares seulement le décloisonnement est pensé et organisé au niveau de l'école, pour toutes les classes d'un même niveau avec un objectif clairement défini.

Les IEN conviennent généralement qu'ils n'ont pas véritablement agi pour que des décloisonnements soient relancés une fois les contraintes sanitaires disparues. Non pas qu'ils n'y soient pas favorables, mais ils ont été engagés sur d'autres dossiers et cette question n'a tout simplement pas été soulevée.

Quelques enseignants et directeurs ont fait part d'une demande explicite de l'IEN de leur circonscription de ne pas mettre en place de décloisonnements, avec l'argument que pour que les élèves bénéficient pleinement du dédoublement, il fallait qu'ils restent en petits effectifs, ce qui pour la mission est le cas si les classes sont réorganisées en groupes de besoins. Un IEN rencontré dit avoir demandé à ce qu'il soit mis fin au décloisonnement dans une école « *car les enseignants constituaient des groupes de niveau, ce qui augmentait les écarts* ». Un autre IEN affirme que les décloisonnements engendrent du désordre : « *les élèves bougent tout le temps* », dit-il. Un troisième IEN dit craindre que les décloisonnements deviennent des « *dérogations* » au dédoublement et ils présentent, à ses yeux, le risque de ressembler au dispositif « plus de maîtres que de classes ».

A contrario, quelques IEN ont agi activement pour la mise en place de décloisonnements dès que les conditions sanitaires ont été à nouveau favorables, en arguant qu'ils contribuent aux « *mutualisations de pratiques et au renforcement du travail en équipe* ». Ces IEN mettent en avant l'utilisation des évaluations nationales pour l'organisation des groupes de remédiation constitués. Selon les écoles, les thématiques de travail qu'ils ont observées sont des ateliers mathématiques ou langage ou production d'écrit en maternelle, et des travaux sur la fluence ou la résolution de problème en CP et CE1.

Indépendamment de la mesure, dans les classes maternelles, les enseignants de petite section vont traditionnellement soutenir le travail de leurs collègues lors du temps de sieste de leurs élèves. La mise en place des classes dédoublées en grande section a conduit à concentrer ces interventions sur la moyenne section de maternelle.

1.9. Les apports spécifiques du niveau national (conseil de perfectionnement, documents 100 % réussite) sont méconnus

Le pilotage national de la mesure a été confié jusqu'en 2022 à une IEN travaillant à la DGESCO et chargée de mission « 100 % de réussite classes dédoublées ». Ce pilotage était articulé autour d'un groupe de pilotage nommé « conseil de perfectionnement » et d'un réseau territorial constitué d'un IEN chargé de la mission « 100 % de réussite classes dédoublées » au sein de chaque département²⁰.

L'animation du réseau des IEN chargés de mission départementale était organisée selon trois modalités :

- l'organisation de séminaires nationaux en présentiel ou en visioconférence selon ce que les conditions sanitaires permettaient ;
- la mise à disposition de ressources spécifiques sur une plateforme M@gistère ;

²⁰ Tous les départements français ont des écoles en éducation prioritaire à l'exception du Cantal, de la Haute-Loire, du Lot et de la Lozère.

- des temps d'échange réguliers en visioconférence, organisés par l'IEN pilote du dossier au niveau national pour répondre aux questions que se posaient les IEN missionnés au sein de leur département.

Les retours des IEN missionnés concernant ce dispositif sont très positifs et tout particulièrement de la part des IEN faisant partie du conseil de perfectionnement. Cependant, l'impact de ce pilotage national sur les circonscriptions non pilotées par les IEN missionnés est assez peu visible, les IEN comme les conseillers pédagogiques affirmant généralement n'avoir jamais entendu parler du conseil de perfectionnement ou des ressources produites.

En ce qui concerne les autres ressources nationales, comme mentionné précédemment, le guide sur l'apprentissage de la lecture au CP (*Guide orange*) est très régulièrement mentionné par les enseignants de CP et les directeurs. Selon les enseignants de CP rencontrés et les IEN, les éléments préconisés dans cet ouvrage se sont traduits par des changements importants dans les classes (changement de manuel et changement de pratiques).

Les deux guides pour la maternelle (*Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*²¹ et *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*²²) sont également régulièrement mentionnés par les enseignants d'écoles maternelles. Les enseignants déclarent souvent les avoir connus à travers les formations qui leur ont été dispensées. Les autres guides sont rarement mentionnés.

1.10. La formation est jugée comme essentielle mais elle reste limitée, faute de moyens de remplacement suffisants

Les conseillers pédagogiques, les IEN, les ADASEN, les IA-DASEN et les recteurs considèrent tous la formation comme un levier essentiel pour que la mesure de dédoublement des classes soit véritablement efficace et améliore les apprentissages des élèves. L'avis largement partagé peut se résumer par l'affirmation très souvent entendue : « *Sans formation, le dédoublement ne change pas vraiment ce qui se passe dans la classe et les apprentissages des élèves ne s'améliorent pas* ».

Les formations évoquées lors des échanges avec les enseignants et les pilotes sont de quatre types :

- les formations en constellations en français et en mathématiques, mises en place dans le cadre des animations pédagogiques avec un complément sur temps scolaire pour permettre des observations croisées de séances ;
- les animations pédagogiques « classiques », de 18 heures chaque année ;
- les formations REP+, mises en place traditionnellement sur 6 des 18 demi-journées libérées pour les professeurs des écoles enseignant en REP+ ;
- les formations départementales ou académiques mises en place sur temps scolaire pour un public désigné.

La crise sanitaire a eu un impact important sur la mise en place de ces différentes formations. Elles ont souvent été annulées faute de remplaçants, du moins pour celles mises en place sur temps scolaire. Les animations pédagogiques ont, quant à elles, souvent dû être mises en place en distanciel ou ont été simplement annulées.

Les enseignants portent généralement un regard très positif sur **les formations dites « en constellation »** menées dans le cadre du Plan français et du Plan mathématiques. Ils ont apprécié de travailler dans la durée et en petit groupe sur une même thématique. Les observations de classes menées dans le cadre de ces formations sont également très appréciées. Le travail dans la durée semble conduire à certaines évolutions des pratiques. Cependant, force est de constater que les 30 heures de formation prévues au niveau national n'ont jamais lieu. Dans de nombreux départements, le volet de 18 heures est écourté de 3 heures pour mettre en place une formation sur les valeurs de la République. Dans presque tous les départements visités,

²¹ Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle, DGESCO, MENJ (2020) :

<https://eduscol.education.fr/document/301/download>

²² Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, DGESCO, MENJ (2020) :

<https://eduscol.education.fr/document/299/download?attachment>

les 12 heures de formation sur temps scolaire pour mener des co-observations ne sont pas mises en place faute de remplaçants disponibles et il y a des fonctionnements alternatifs, avec moins d'heures pour chaque enseignant, moins coûteux en terme de remplaçants.

Les animations pédagogiques « classiques » concernent les deux tiers des enseignants, ceux qui ne sont pas formés dans le cadre des constellations. Très souvent menées en amphithéâtre ou à distance, ces formations ne remportent pas une grande adhésion des enseignants. Ceux-ci ont d'ailleurs souvent du mal à retrouver les thématiques sur lesquelles elles portaient l'année précédente et ils ne sont généralement pas en mesure de nommer une manière d'enseigner qu'ils auraient modifiée dans leur pratique à la suite de ces formations.

Un exemple d'une animation pédagogique pour les enseignants prenant en charge une classe de grande section dédoublée pour la première fois

Dans un département où les moyens de remplacement disponibles ne permettaient pas la mise en place d'une formation sur temps scolaire pour les enseignants prenant en charge pour la première fois une classe de grande section dédoublée à la rentrée 2022, une formation de 6 heures a été mise en place hors temps scolaire, le mercredi.

Cette formation a été préparée au niveau départemental et déployée sur le territoire afin de constituer des groupes d'une vingtaine d'enseignants. Elle a été mise en place pendant la deuxième quinzaine de juin 2022, une fois les résultats du mouvement connus.

La formation a été intégrée au plan d'animations pédagogiques 2022-2023, pour laquelle les enseignants débutant en classe dédoublée de grande section ont été inscrits à une formation de 12 heures, dont les six premières étaient délivrées de façon anticipée en juin 2022 et les six suivantes au cours de la première période du calendrier scolaire 2022-2023.

Cette anticipation a été très appréciée des enseignants rencontrés par la mission qui considèrent que cette formation leur a permis une meilleure prise en charge de leur classe dédoublée dès la rentrée.

Des formations sont mises en place dans les REP+ dans le cadre des 18 demi-journées libérées pour chaque enseignant. De façon générale, 6 des 18 demi-journées sont utilisées pour la formation des enseignants de REP+ ; les 12 autres demi-journées sont utilisées pour d'autres activités et notamment des temps de concertation. Selon les départements, les organisations du remplacement des formations en REP+ diffèrent, ce qui peut se comprendre par la différence de densité des REP+. Il y a parfois des brigades de remplacement dédiées, constituées d'une vingtaine de remplaçants intervenant sur 3 ou 4 REP+ ; la brigade est affectée à un REP+ différent chaque semaine. Ces brigades présentent l'avantage, d'une part, de pouvoir remplacer un enseignant donné par le même remplaçant pendant les 18 demi-journées et, d'autre part, de permettre de mettre en place des formations sur temps scolaire. Ailleurs, seuls quelques enseignants sont chargés des remplacements pour un REP+ donné ; les enseignants remplacés sont donc en nombre insuffisant pour mettre en place une formation ce jour-là. Les enseignants sont alors libérés de toute charge le jour où ils sont remplacés et les formations sont mises en place un autre jour, hors temps scolaire. Cette organisation a donc le désavantage de positionner les formations en fin de journée, après une journée d'enseignement, ou le mercredi quand les formateurs sont moins disponibles.

Pour les formateurs comme pour les IEN, les pratiques pédagogiques évoluent davantage positivement dans les REP+ que dans les REP, grâce au renforcement du temps de formation et de concertation introduites dans le cadre des 18 demi-journées libérées. Néanmoins la mission constate que ces évolutions positives ne se traduisent pas encore, de façon visible, dans les résultats aux évaluations nationales des élèves de REP+ qui restent fortement décrochés des résultats en REP sur les champs évalués.

La mutualisation des différentes formes de formation au sein d'une circonscription

Dans une circonscription où la mission s'est déplacée, un travail de très grande qualité est mené pour les formations des enseignants. Les différentes formations (constellations, animations pédagogiques et formations REP+) ne sont pas organisées de façon indépendante comme c'est généralement le cas, mais vues comme une seule entité afin de pouvoir se compléter mutuellement. Il y a ainsi une articulation forte entre les formations en constellations, les animations pédagogiques classiques et les formations REP+ qui permet d'aborder une thématique donnée sur des temps longs, de trois années. Cela permet de renforcer progressivement le travail sur cette thématique et d'investir pleinement le travail mené au cœur des classes, en évitant un papillonnage année après année. Selon l'IEN, cette organisation permet un va-et-vient constant entre les analyses et l'observation dans les classes. Elle considère que ce travail sur plusieurs années est essentiel sur des champs complexes comme la compréhension ou la résolution de problèmes.

Il doit être noté que les taux de réussite aux évaluations nationales dans cette circonscription sont bien au-dessus des taux moyens obtenus à IPS équivalent dans d'autres territoires.

Les IEN mettent régulièrement en avant l'importance de la mise en place de formations sur des temps longs, pour permettre d'expliquer véritablement les enjeux et le sens des évolutions préconisées sans rester sur de simples consignes à appliquer. Comme l'illustre un IEN lorsqu'il évoque les formations sur la lecture au CP : *« Les enseignants ont changé certaines pratiques grâce aux formations et à l'accompagnement : introduction de manuels à haute déchiffrabilité, entrée graphémique, tempo accéléré. Mais ils n'ont pas vraiment compris les raisons de ces changements de pratique. Ils sont dans l'exécution plus que dans la compréhension. Cela rend les changements fragiles, réversibles. Il faut continuer à approfondir les apports didactiques, faire relire les guides en équipe, amener les enseignants à travailler la didactique et à la travailler ensemble, pas seulement sous perfusion des CPC. Les manuels « hautement déchiffrables » rencontrent encore des réticences dans de nombreux endroits. »*

Des formations spécifiques sont mises en place au niveau départemental en direction d'un public désigné. Ces formations peuvent concerner spécifiquement les enseignants de classes dédoublées, comme cela a été rencontré dans plusieurs départements où, à chaque rentrée, les enseignants prenant en charge une classe dédoublée pour la première fois bénéficient de deux à quatre jours de formation spécifique. Ces formations sont en général pilotées par l'IEN chargé de la mission « 100 % de réussite ». Dans d'autres départements, ce sont tous les enseignants des classes dédoublées d'un niveau donné qui peuvent bénéficier d'une formation spécifique délivrée sur temps scolaire. Ces formations sur temps scolaire sont souvent organisées avec ce qui est parfois appelé de « *l'auto-remplacement* » : deux enseignants de classe dédoublée d'une même école sont associés et quand l'un participe à la formation, l'autre prend en charge ses élèves ; puis, dans une seconde session de la même formation, les rôles sont inversés. Seule une partie des enseignants formés doivent alors être remplacés, ce qui permet de compenser les difficultés régulières liées au nombre de remplaçants disponibles. Les enseignants sont, pour la plupart, favorables à une telle organisation, si cela leur permet de participer à des formations, mais certains IA-DASEN et IEN font état de résistances importantes de certains enseignants pour prendre en charge 24 élèves afin de permettre à leur collègue et à eux-mêmes de participer à des formations. Il est vrai que quand les classes dédoublées comportent 15 ou 16 élèves, une telle organisation est difficilement envisageable. Dans un département, le public désigné pour la mise en place de la formation était choisi en s'appuyant sur les résultats aux évaluations nationales. Plusieurs départements ont instauré de telles formations dès le mois de juin, en amont de la prise de fonction dans les classes dédoublées, ce qui est très apprécié des enseignants qui en ont bénéficié.

L'apprentissage de la lecture est la thématique la plus souvent abordée dans les formations départementales. Cependant, en ce qui concerne la recommandation de manuels de lecture, des attitudes opposées existent lors des formations en fonction des départements, certains établissent une liste restreinte de manuels de lecture en CP recommandés, en précisant les critères qui ont conduit à ces choix, pendant que d'autres se refusent à toute mise en avant d'une collection, avec des pilotes indiquant : *« Les CPC, au nom de la liberté pédagogique, n'osent pas, ne veulent pas imposer des méthodes, notamment en ce qui concerne les méthodes de lecture »*.

Plusieurs IA-DASEN font part de leur manque de moyens de remplacement pour mettre en place les formations qu'ils souhaiteraient proposer au niveau départemental.

**Formation départementale à public désigné (en fonction des résultats aux évaluations nationales)
sur l'apprentissage de la lecture au CP**

Dans ce département rural, une formation spécifique de quatre jours sur temps scolaire est mise en place pour des enseignants de CP en s'appuyant sur divers critères dont notamment les résultats des élèves en lecture aux évaluations nationales de début de CE1 et l'IPS des écoles.

Cette formation a pour objectif de renforcer les connaissances des enseignants sur les résultats de la recherche concernant les pratiques d'enseignement de la lecture au CP. Elle ne s'adresse pas spécifiquement aux enseignants des classes dédoublées, mais certains des enseignants qui en bénéficient sont dans des écoles d'éducation prioritaire.

Cette formation mise en place chaque année est relativement onéreuse, d'une part pour remplacer les enseignants en formation et d'autre part en termes de frais de déplacement, mais elle est aussi très appréciée des enseignants qui en ont bénéficié.

Ce département fait partie des départements de France où les taux de réussite des élèves ont le plus progressé sur le champ de la lecture depuis 2018, que ce soit hors éducation prioritaire ou en éducation prioritaire.

Les nombreuses formations mises en place dans certains départements contribuent à offrir des parcours de formation d'une grande richesse. Cependant, la superposition de formations académiques, départementales et de circonscription sur des thématiques proches a parfois pu apparaître comme source de confusion pour les personnes interrogées et les membres de la mission.

Selon les départements, le pilotage des animations pédagogiques et des formations REP+ est plus ou moins délégué aux circonscriptions. Dans certains départements, toutes les formations sont pilotées au niveau départemental, dans d'autres, une partie seulement de ces formations est prise en main par le niveau départemental, par exemple les 6 heures d'animations pédagogiques en français. Les IEN n'ont alors plus la main sur les contenus des formations et ces formations sont régulièrement mises en place par des formateurs extérieurs à la circonscription. L'objectif déclaré d'un tel pilotage est généralement soit de faire monter en qualité ces formations en s'appuyant sur les experts de l'académie ou du département pour les construire, soit d'alléger la charge de travail des conseillers pédagogiques très occupés par le suivi des constellations. Un inconvénient apparaît néanmoins si la structure est trop rigide. Ainsi, une IEN interrogée sur les leviers qu'elle pouvait actionner pour accompagner une école maternelle d'un secteur où les évaluations nationales mettent en lumière de très fortes carences en phonologie des élèves à l'entrée en CP, estimait qu'il n'était pas possible de déroger à la formation départementale sur la production écrite prévue au niveau départemental et qu'elle ne pouvait donc pas proposer de formation sur la thématique de la phonologie aux enseignants de cette école maternelle.

Certains directeurs rencontrés regrettent de ne pas être associés aux formations, en particulier aux formations en constellation lorsqu'elles concernent uniquement des enseignants de leur école.

De leur côté, les enseignants font montre d'avis assez tranchés sur les formations en mettant en avant certaines qui les ont conduits à modifier fortement leurs pratiques pédagogiques et en en rejetant d'autres qu'ils considèrent comme complètement inutiles : « *Tout dépend de la qualité des formateurs* », disent-ils généralement. Les enseignants sont généralement très satisfaits des formations reçues avec des contenus didactiques et pédagogiques concernant l'apprentissage de la lecture et témoignent de l'intérêt de ces formations pour aider les élèves les plus fragiles, mais quand ils sont interrogés sur leurs besoins ou leurs souhaits de formation, ils ne mettent en avant que très rarement des formations à contenus pédagogiques et didactiques et mentionnent principalement des thématiques comme « le climat scolaire » ou « la gestion d'élèves à besoins particuliers ».

1.11. Les accompagnements collectifs sont considérés comme utiles, mais les IEN regrettent généralement de ne pas pouvoir les mettre en place, faute de temps disponible pour eux comme pour les formateurs

Lorsque les accompagnements collectifs sont abordés, les IEN en charge d'écoles en éducation prioritaire font régulièrement référence au séminaire national des IEN, qualifié de « P500 », de la rentrée 2018, pendant lequel une demande institutionnelle forte a été émise concernant les visites à mener au sein des classes dédoublées. Cette demande a ensuite été généralement relayée avec insistance par les IA-DASEN lors des

conseils d'IEN. Dans certains départements, les IEN ont œuvré en collège d'IEN à la conception de protocoles d'observation partagés pour l'organisation des visites de classes mises en place, avec parfois des protocoles adaptés à la période pendant lesquelles ces visites avaient lieu.

Ces visites étaient généralement menées dans le cadre d'accompagnements collectifs des équipes avec des observations d'un peu moins d'une heure dans les classes dédoublées, suivies d'entretiens collectifs avec les enseignants ayant bénéficié de ces visites et le directeur. Le rôle des conseillers pédagogiques était alors variable selon les circonscriptions : participation au côté de l'IEN ou en parallèle pour voir d'autres classes dans les écoles avec beaucoup de classes, participation à une seconde visite à la suite d'une première visite menée par l'IEN, prise en charge complète de l'accompagnement collectif. Dans certains départements, l'équipe d'accompagnement est élargie à des professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF) et des directeurs d'école ou des coordonnateurs d'éducation prioritaire titulaires du CAFIPEMF²³.

La crise sanitaire a généralement conduit à suspendre ces dispositifs d'accompagnement des équipes.

La mise en place des évaluations d'écoles et des plans mathématiques et français ont conduit beaucoup d'IEN et d'IA-DASEN à penser qu'il n'était plus possible pour les IEN et les conseillers pédagogiques de relancer la mise en place de ces accompagnements collectifs à l'issue de la crise sanitaire, face à leur charge de travail respective. La mission a ainsi pu constater que dans la plupart des circonscriptions aucun accompagnement collectif n'est mis en place pour soutenir le travail des enseignants dans les classes dédoublées, y compris pour les enseignants nouvellement affectés sur un poste en classe dédoublée. Cependant, dans quelques départements, l'IA-DASEN continue à demander à ce que de tels accompagnements soient mis en place. Cette demande peut être plus ou moins appuyée et donc plus ou moins suivie. La mission a ainsi pu observer des départements où l'IA-DASEN et l'ADASEN demandaient la mise en place de visites d'accompagnement, mais où aucune visite d'accompagnement n'étaient mises en place dans les cinq ou six circonscriptions des IEN rencontrés. Dans d'autres départements, elles étaient mises en place dans certaines circonscriptions et absentes dans les autres.

Régulièrement, lors des échanges avec les IEN, ceux-ci font part de leur frustration de ne pas avoir le temps nécessaire pour aller dans la classe. Ils regrettent d'être « *absorbés par des gestions de tensions dans les écoles avec des élèves au comportement difficile* » qui ne leur permettent plus de se concentrer sur leur mission pédagogique.

Dans quelques rares départements et dans quelques circonscriptions, les accompagnements collectifs tiennent une place très forte dans la politique de suivi des classes dédoublées, avec, par exemple, trois visites par an de chacune des classes dédoublées.

Les enseignants concèdent avoir souvent été réticents à la mise en place de ces visites et avouent que c'est pour certains de leurs collègues une raison pour ne pas prendre en charge une classe dédoublée. Avec le recul, ils disent maintenant que ces visites ont été très formatrices et qu'ils tirent beaucoup de profit du suivi mis en place et du travail d'équipe défini à partir des besoins repérés lors de ces visites. Pour eux, elles ont fortement modifié le travail d'équipe au sein de l'école : « *Les classes sont plus ouvertes, on accepte mieux le regard des autres.* ». Parallèlement, les équipes de circonscription apprécient de faire ces visites de classes, car c'est pour eux autant d'occasions d'entrer dans les classes et d'établir des relations de confiance avec les enseignants.

1.12. Les IEN mentionnent régulièrement une ou deux écoles aux résultats très fragiles chaque année et où les enseignants sont en difficulté ou refusent de suivre les conseils qui leur sont donnés

Les IEN rapportent unanimement les effets positifs qu'ils ont constatés dans les écoles d'éducation prioritaire, tant en ce qui concerne l'engagement des enseignants en classes dédoublées et la qualité du travail mené dans ces classes, que les effets sur les apprentissages des élèves mesurés lors des évaluations nationales.

²³ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

Cependant, lors des échanges avec la mission, un certain nombre d'entre eux tiennent à mentionner les difficultés qu'ils rencontrent ou qu'ils ont rencontrées avec un enseignant ou une équipe d'une des écoles de leur circonscription.

Par exemple, une IEN mentionne une école où le directeur et l'équipe sont opposés aux recommandations nationales concernant l'apprentissage de la lecture et refusent d'abandonner l'outil qu'ils ont eux-mêmes conçus pour enseigner la lecture au CP. Chaque année, le taux de réussite en lecture à l'entrée au CE1 des élèves de cette école est très en-deçà des résultats obtenus au sein des écoles de la circonscription accueillant des élèves issus de familles avec une sociologie comparable. L'opposition du directeur à toute évolution empêche d'envisager une réorganisation de l'équipe pour confier à d'autres les classes de CP. L'IEN a ainsi tenu à faire part de son désarroi face à une situation qui la conduit à avoir des éléments concrets montrant que l'institution scolaire ne fournit pas aux familles de cette école l'enseignement de qualité dont leurs enfants devraient bénéficier, tout en considérant qu'elle ne disposait pas des leviers permettant d'améliorer la situation face à l'opposition ferme de l'équipe enseignante à toute évolution.

Une autre IEN signale une difficulté qu'elle a rencontrée avec une enseignante de CP, qui était insuffisamment engagée pour la réussite des élèves de la classe dont elle avait la charge. Les nombreuses visites-conseils et formations apportées à cette enseignante se sont montrées sans effet sur la qualité de l'enseignement délivré en raison du manque de bonne volonté et d'engagement de la professeure. Chaque année, les résultats aux évaluations nationales de CE1 se montraient très en-deçà de ceux des élèves de la même école qui sont issus de l'autre classe de CP, alors que les résultats à l'entrée au CP des deux classes étaient comparables. Il a fallu beaucoup d'énergie et de temps à l'IEN pour réussir à convaincre cette enseignante de changer d'école et de ne plus enseigner dans une classe concernée par les dédoublements afin de ne pas mettre en péril les apprentissages fondamentaux d'élèves d'éducation prioritaire.

Un directeur d'école rencontré par la mission évoque le cas d'un enseignant qu'il a « sorti » du niveau de CP, car il estime qu'il n'était pas en adéquation avec le contrat, c'est-à-dire « l'acceptation du travail en équipe et l'ouverture aux visites de classe ». Le directeur dit assumer ce rôle de pilotage : « C'était la première fois et cela n'est pas été facile ». Le rôle de l'IEN dans cette opération n'a pas été mentionné par le directeur.

Les diverses situations exposées mettent en lumière le peu de leviers dont estiment disposer les IEN lorsque les difficultés rencontrées relèvent des ressources humaines, que ce soit dans le cadre des dédoublements ou de manière générale. L'affectation départementale sur des postes spécifiques en classes dédoublées renforce encore cette difficulté car elle limite les aménagements possibles au sein même de l'école.

1.13. Les enseignants et les équipes de circonscriptions manquent généralement d'outils efficaces et de repères pour exploiter les évaluations nationales

Les enseignants qui font passer les évaluations nationales à leur classe disposent d'outils dont l'efficacité est avérée, fournis par la DEPP immédiatement après la saisie des réponses des élèves, pour exploiter ces évaluations au sein de leur classe. Ils peuvent, en s'appuyant sur ces outils, identifier précisément les items réussis par tous les élèves ou ceux posant des difficultés à de nombreux élèves. Ils peuvent également repérer les élèves en difficulté sur des items réussis par une majorité d'élèves. Ceci leur permet de créer des groupes de besoins, soit au sein de leur classe, soit en mutualisant avec plusieurs classes dans le cadre de décroissements, afin de mettre en place des actions spécifiques quotidiennes ou hebdomadaires sur des thématiques pour lesquelles les élèves sont en difficulté.

Des travaux spécifiques pour prendre en charge les élèves rencontrant des difficultés en lecture en début de CE1 ont été plusieurs fois mentionnés par les enseignants ou les directeurs. On citera par exemple, l'organisation quotidienne pendant trois ou quatre semaines d'une heure consacrée à des travaux sur la lecture, adaptés aux besoins des élèves, en mutualisant toutes les classes afin de créer des groupes d'une vingtaine d'élèves pour les bons lecteurs et de tout petits groupes pour les plus faibles lecteurs et en adaptant ensuite les contenus des interventions aux besoins des élèves. En dehors des travaux sur la lecture, peu d'actions directement liées aux résultats des élèves sont mises en avant par les enseignants ou les directeurs.

Un deuxième niveau d'exploitation est régulièrement mentionné par les directeurs et les enseignants : il s'agit d'un regard au niveau de l'école, porté de façon globale sur les évaluations, afin de repérer des points de fragilité de la cohorte testée. L'objectif est de faire évoluer l'enseignement en amont des évaluations pour

renforcer les apprentissages fondamentaux des cohortes suivantes sur ces champs repérés comme fragiles. Les enseignants et les directeurs ont ainsi souvent mentionné des travaux menés entre les enseignants d'école maternelle et ceux de CP pour analyser les résultats des élèves en début de CP et prendre des décisions d'actions sur l'enseignement à l'école maternelle. Ainsi, certaines équipes ont déclaré avoir renforcé le travail en phonologie à la maternelle, ou encore sur le lexique ou sur la résolution de problèmes.

Presque partout, la mission a constaté que la mise à disposition d'outils pour mener ces analyses est très insatisfaisante. Dans beaucoup d'écoles, les directeurs et les enseignants doivent tout produire eux-mêmes, ce qui est coûteux en énergie dépensée et conduit à concevoir des outils d'exploitation peu satisfaisants car ils ne fournissent pas de repères de comparaison pour pouvoir qualifier les taux de réussite. Cela conduit les équipes à se centrer sur les exercices aux plus faibles taux de réussite, qui ne sont pas toujours les plus pertinents.

Dans certaines circonscriptions, les IEN mettent à disposition des écoles des éléments de comparaisons avec les taux moyens obtenus au niveau de la circonscription. Cette démarche est *a priori* intéressante et permet aux équipes de repérer leurs forces et faiblesses par rapport à la circonscription. Cependant, dans de nombreuses circonscriptions cette comparaison n'est pas pertinente tant la sociologie des écoles d'éducation prioritaire est différente de celle du reste de la circonscription. De plus, si les résultats de la circonscription sont particulièrement fragiles dans un champ donné, cela ne permet pas à l'équipe de l'école de déceler sa propre fragilité sur ce même champ. De façon générale, on peut s'interroger de la pertinence de réaliser des évaluations nationales si cela ne conduit qu'à des comparaisons internes aux circonscriptions.

Dans une académie visitée par la mission, un outil prenant en compte l'IPS de l'école pour interpréter les résultats a été présenté à la mission. Il permet de disposer d'éléments de comparaison par rapport aux résultats obtenus dans les écoles avec un IPS équivalent. Ce type d'éléments de comparaison est particulièrement apprécié des enseignants d'éducation prioritaire.

Les directeurs se disent souvent insuffisamment formés pour l'analyse des résultats des évaluations nationales et leur exploitation. Ils regrettent que cela ne soit pas inclus dans leur formation initiale et continue.

Une des difficultés d'exploitation des résultats d'écoles est bien évidemment les faibles effectifs d'élèves évalués au sein d'une école qui entraînent un effet cohorte très important. Cette difficulté est aujourd'hui en partie compensée par le recul de cinq années de mise en œuvre des évaluations qui permet de repérer d'éventuelles carences observables chaque année et que l'on ne peut donc plus attribuer à un effet cohorte. Cependant, les outils fournis aux écoles pour exploiter les évaluations nationales, présentés à la mission, ne comportent généralement que les résultats de l'année en cours et ne permettent donc pas ce regard sur plusieurs années.

La même difficulté est rencontrée pour l'exploitation des évaluations au niveau des circonscriptions : rares sont les académies qui fournissent des outils d'exploitation efficaces et pertinents aux IEN. Dans une académie où la mission a rencontré une douzaine d'IEN, autant d'outils d'exploitation ont été présentés que d'IEN rencontrés. Chaque IEN fabrique son propre outil avec les faibles moyens dont il dispose, ce qui conduit d'une part à consacrer beaucoup de temps à produire ces outils et d'autre part à construire des outils peu efficaces manquant tout particulièrement d'éléments de référence pour interpréter les résultats avec objectivité.

Lors des échanges avec les IEN, les inspecteurs généraux ont régulièrement posé la question suivante : « *Combien y a-t-il d'écoles dans la circonscription où vous exercez pour lesquelles, chaque année, ces trois dernières années, moins de 50 % des élèves savent lire au moins 30 mots par minute à l'entrée au CE1 ?* ». Cette question, consistant à repérer les fragilités sur un champ qui a été au cœur des préoccupations du ministère ces cinq dernières années, semblait, *a priori*, assez simple. Trois types de réponses ont été observées :

- une réponse précise et immédiate : « *Aucune, je n'ai aucune école avec un score inférieur à 50 % sur ce champ cette année* », ou encore « *Deux, j'ai deux écoles où les choses ne se passent pas bien en CP et pour lesquelles j'ai des difficultés à faire évoluer la situation* » ;

- une absence de réponse immédiate, mais une aptitude à trouver rapidement la réponse : « *Je ne sais pas, mais je peux regarder rapidement, j'ai tous les résultats dans mon ordinateur* ». Ces IEN disposent d'outils suffisamment efficaces pour pouvoir répondre à la question ;
- une absence de réponse immédiate et une incapacité à trouver la réponse avec les outils mis à disposition par l'académie : « *Je ne sais pas et pour savoir il faudrait que j'ouvre les fichiers de résultats de chacune des écoles élémentaires et primaires de la circonscription de cette année et que je retrouve les fichiers des deux années précédentes pour faire la même chose* », « *Je ne sais pas et je ne sais pas où je peux trouver la réponse. Je suis arrivé cette année dans la circonscription et je n'ai pas les résultats de l'année dernière ou des années précédentes* ».

Il est à noter que les IEN en mesure de fournir une réponse précise, immédiate et argumentée, ont été minoritaires.

Les IA-DASEN et les ADASEN rencontrés ne disposent généralement pas non plus de ce type d'information ni d'outils leur permettant de trouver la réponse rapidement.

2. Les recommandations de la mission

2.1. La carte de mise en œuvre de la mesure mérite d'être repensée

2.1.1. La carte de l'éducation prioritaire, construite à partir de la population des collèges, n'est pas parfaitement adaptée au premier degré

Comme mentionné dans la première partie, la question de la carte de mise en œuvre de la mesure a été quasi-systématiquement mentionnée par les IA-DASEN et les IEN rencontrés par la mission. Des exemples d'incohérences importantes étaient donnés à chaque fois avec des écoles à l'IPS très faibles hors éducation prioritaire et des écoles à l'IPS bien supérieur bénéficiant de la mesure de dédoublement.

La carte de l'éducation prioritaire a été construite en s'appuyant sur les collèges qui sont têtes des réseaux, ce qui explique la non adéquation stricte entre la sociologie des écoles et l'appartenance à l'éducation prioritaire.

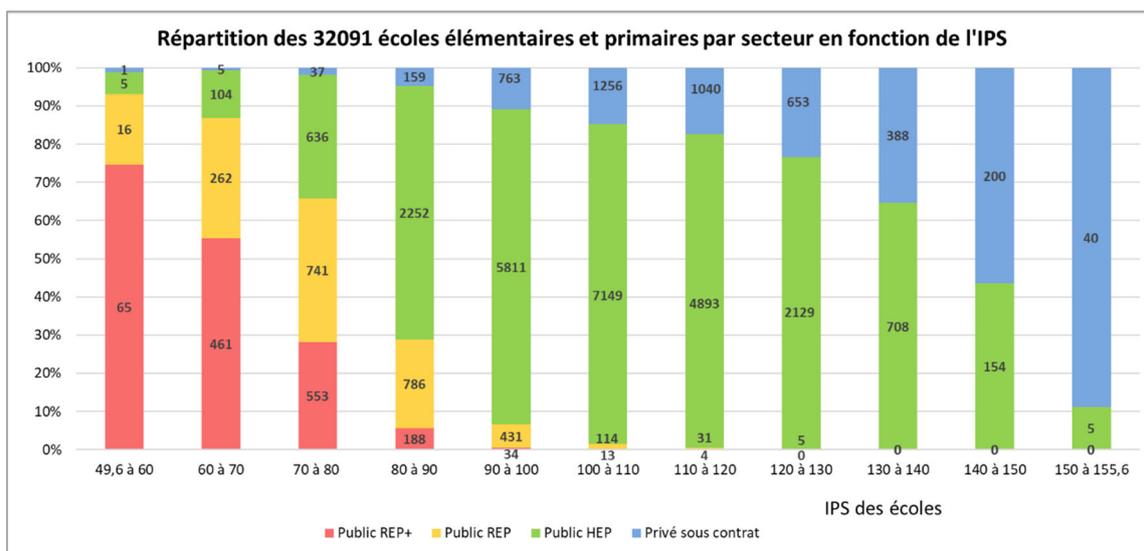
Globalement, la carte de l'éducation prioritaire touche principalement des écoles avec un IPS faible :

- 96,1 % des écoles en REP+ ont un IPS inférieur à 90 ;
- 92,7 % des écoles en REP ont un IPS inférieur à 100.

Cependant, plus du quart (27,3 %) des écoles avec un IPS inférieur à 80 ne sont pas en éducation prioritaire. Ainsi, la carte de l'éducation prioritaire laisse apparaître des inégalités de traitement :

- 109 écoles publiques avec un IPS inférieur à 70 sont hors éducation prioritaire alors que 167 écoles avec un IPS supérieur à 100 sont en éducation prioritaire.
- 745 écoles publiques avec un IPS inférieur à 80 sont hors éducation prioritaire alors que 632 écoles avec un IPS supérieur à 90 sont en éducation prioritaire.

Figure n° 4



Lecture : Les écoles ayant un IPS compris en 120 et 130 se répartissent de la façon suivante : 0 école en REP+, 5 écoles en REP, 2 129 écoles publiques hors éducation prioritaire (≈ 77 %) et 653 écoles privées (≈ 23 %)

Source : DEPP, MENJ

2.1.2. Une différence de traitement importante existe entre écoles en éducation prioritaire et écoles de même IPS situées hors éducation prioritaire

Au-delà des inégalités inhérentes à la carte de l'éducation prioritaire, une autre difficulté concerne la différence de traitement entre une école en éducation prioritaire et une école hors éducation prioritaire ayant le même IPS que la première. Celle en éducation prioritaire bénéficie de dédoublement pendant trois années consécutives de la grande section au CE1 alors que celles hors éducation prioritaire ne bénéficient d'aucun dédoublement. De plus les enseignants en éducation prioritaire bénéficient d'un régime indemnitaire spécifique qui n'est pas attribué aux enseignants des écoles à faible IPS hors éducation prioritaire.

Ces différences importantes rendent d'ailleurs difficile une sortie de l'éducation prioritaire, même progressive, tant cette sortie est violente pour le fonctionnement d'une école.

2.1.3. Une plus grande souplesse dans la mise en œuvre de la mesure permettrait une adaptation plus fine et plus pertinente des décideurs locaux

Les recteurs et les IA-DASEN ont été invités à faire remonter chaque année leurs taux d'implantation de classes dédoublées dans les écoles du premier degré d'éducation prioritaire, les classes étant comptabilisées comme dédoublées si l'effectif est inférieur ou égal à 15 élèves. Ils n'ont pas été invités à faire remonter de données sur l'implantation de dédoublement hors éducation prioritaire dans les écoles dites « orphelines », écoles accueillant une population très défavorisée mais ne faisant pas partie de l'éducation prioritaire. Ils n'ont pas non plus été encouragés à ne pas implanter les dédoublements dans les écoles d'éducation prioritaire avec un IPS relativement élevé, l'objectif visé étant le dédoublement de 100 % des classes d'éducation prioritaire.

D'autres pistes pourraient être envisagées. On pourrait, par exemple, ne mettre en place le dédoublement que des classes de CP pour les écoles d'éducation prioritaire ayant un IPS supérieur à 90. Les moyens non déployés dans ces écoles pourraient être utilisés ailleurs. Ainsi des écoles hors éducation prioritaire d'IPS inférieur à 80 pourraient bénéficier de dédoublement en CP et même en CE1 et en grande section pour celles ayant un IPS inférieur à 70.

La mission invite à centrer prioritairement les dédoublements sur le niveau CP lorsque la sociologie est moins fragile car selon l'étude menée par la DEPP et des chercheurs lors des deux premières années de mise en

œuvre de la mesure : « *l'impact positif de la réduction des tailles des classes en REP+ sur les progrès des élèves est surtout visible en CP et subsiste en CE1 sans effet supplémentaire.*²⁴ »

Une telle politique d'allocation ciblée des moyens, avec une souplesse plus forte en éducation prioritaire comme hors éducation prioritaire, permettrait de mieux répondre aux besoins et aux spécificités de chacune des écoles et de proposer de petits ajustements progressifs lorsque les situations locales évoluent (modification de la sociologie de certains quartiers).

2.1.4. Ces différentes considérations sur la carte de l'éducation prioritaire conduisent à émettre des recommandations pour faire évoluer l'implantation de la mesure « dédoublement »

Recommandation n° 1 : Élaborer un processus de sortie de l'éducation prioritaire pour les écoles dont la sociologie a évolué positivement depuis le classement en éducation prioritaire afin de redéployer les moyens ainsi libérés pour les écoles dont l'évolution a été inverse et qui sont aujourd'hui en grande fragilité.

Recommandation n° 2 : Identifier les écoles à la sociologie très fragile mais qui sont associées à un collège ne relevant pas de l'éducation prioritaire. Déployer la mesure de dédoublement des classes dans ces écoles.

Recommandation n° 3 : Faire preuve d'une plus grande souplesse dans la mise en œuvre de la mesure en invitant les recteurs et les IA-DASEN à ne pas la déployer dans les classes de CP appartenant à des écoles d'éducation prioritaire ayant un IPS relativement élevé, afin d'utiliser les moyens ainsi libérés pour mettre en place la mesure dans des écoles hors éducation prioritaire mais aux IPS faibles.

Recommandation n° 4 : Envisager une mise en œuvre échelonnée de la mesure privilégiant des mesures fortes sur plusieurs années pour les écoles les plus fragiles (classe de TPS, classes de PS et MS à moins de 20 élèves, classes dédoublées en GS, CP et CE1), puis un dégradé progressif pour les écoles fragiles mais avec moins de difficultés.

2.2. Les pilotages national, académique et départemental de la mesure doivent être renforcés

La multiplicité des missions départementales d'IEN conduit souvent à un morcellement des responsabilités sur le suivi des classes dédoublées. Il y a ainsi souvent un IEN chargé du suivi de la mission « 100 % réussite » qui travaille spécifiquement sur le suivi des classes dédoublées. Dans certains départements, son action est particulièrement limitée et consiste principalement à un travail de suivi du nombre de classes dédoublées et éventuellement à la mise en place d'une formation annuelle pour les nouveaux enseignants de classes dédoublées. Il peut aussi y avoir en parallèle un IEN chargé de la mission « éducation prioritaire » distinct, et le périmètre respectif des deux dossiers est alors un peu difficile à cerner. S'ajoutent à ces deux IEN, les IEN « français » ou « maîtrise de la langue » et « mathématiques » chargés du suivi des Plans français et mathématiques qui agissent pour l'amélioration des apprentissages fondamentaux, ainsi qu'éventuellement un IEN chargé de la mission « évaluations » qui pourra contribuer au repérage de besoins spécifiques au niveau départemental.

Si le suivi de l'ensemble de ces dossiers est nécessaire, il semble à la mission que le travail sur les classes dédoublées nécessite une mise en synergie forte de l'ensemble de ces dossiers. Par ailleurs, le coût élevé de la mesure pour la Nation doit engager cette mise en synergie au cœur du pilotage départemental. La mission recommande donc la suppression de la mission actuelle « 100 % réussite » portée par un IEN et de faire porter cette mission de suivi de la mesure « classes dédoublées » par l'adjoint au DASEN pour le premier degré (ADASEN). Ce portage au niveau de la DSDEN devrait permettre de renforcer la synergie entre les différentes missions devant contribuer aux apprentissages fondamentaux des élèves des classes dédoublées. Il devrait également permettre de renforcer la cohésion académique sur ce dossier grâce au travail collectif des ADASEN d'une même académie. Enfin, le portage de la mission à ce niveau devrait permettre à l'IA-DASEN de mieux suivre l'accompagnement effectif de la mesure sur chacune des circonscriptions du département (visites d'accompagnement, formations, etc.).

²⁴ Sandra Andreu et al. (septembre 2021). Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants, Document de travail n° 2021.E04, Série Études, DEPP.

Recommandation n° 7 : Faire porter la mission départementale « 100 % de réussite / classes dédoublées » par l'adjoint à l'IA-DASEN pour le premier degré (ADASEN).

L'évolution du portage de la mission au niveau des départements doit permettre d'inscrire le suivi national de la mesure « classes dédoublées » dans l'accompagnement des ADASEN mis en œuvre récemment avec la constitution d'un réseau des ADASEN réuni régulièrement. Il serait sans doute utile de faire évoluer le pilotage national en ne cherchant plus à produire de nouveaux documents ressources, spécifiques aux classes dédoublées, mais en cherchant plutôt à trouver les moyens de renforcer la mise en place, au sein des classes dédoublées, des recommandations présentes dans les documents ressources nationaux déjà existants.

Le pilotage national pourrait également renforcer son action sur les territoires, académiques ou départementaux, au sein desquels la mesure ne conduit pas à une évolution satisfaisante des résultats aux évaluations nationales.

Recommandation n° 8 : Faire évoluer le portage national du dossier de suivi des classes dédoublées en centrant son action sur le réseau des adjoints aux IA-DASEN pour le premier degré (ADASEN). Mettre le suivi de la mission « classes dédoublées » au programme de tous les séminaires nationaux des ADASEN.

Centrer l'action du pilotage national sur :

- la mutualisation des pratiques d'accompagnement efficaces, en s'appuyant sur les actions départementales et de circonscription ayant permis de faire évoluer significativement les résultats aux évaluations nationales en éducation prioritaire ;
- l'accompagnement renforcé des académies et des départements pour lesquels la mesure ne se traduit pas par les évolutions de résultats escomptées.

2.3. Les recrutements d'enseignants sur postes spécifiques n'ont pas convaincu la mission, mais les directeurs, eux, doivent être recrutés sur des postes spécifiques

Pour la mission, la création de postes spécifiques pour les enseignants de classes dédoublées présente plus d'inconvénients que d'avantages : impossibilité de changement de niveau au sein de l'école, manque de souplesse pour la gestion des services de l'équipe enseignante par le directeur, difficulté à traiter la situation lorsqu'il y a eu une erreur de recrutement, suppressions fréquentes de postes liées aux évolutions des cohortes de chaque année qui entraînent de l'inconfort pour les enseignants, etc.

Dans certains départements, le poids de l'éducation prioritaire est tellement important qu'il rend de toute façon impossible de mener des entretiens pour tous les postes dans des classes dédoublées.

Un recrutement classique, au barème, est à privilégier, avec une action du directeur d'école pour arrêter le service des enseignants de la façon la plus pertinente possible pour les élèves, en s'appuyant sur le conseil des maîtres, mais aussi sur l'IEN qui peut le conseiller, étant donné sa connaissance des pratiques pédagogiques des enseignants.

À de nombreuses reprises, les directeurs ont regretté l'absence d'adhésion au projet de l'école d'enseignants nouvellement nommés. Certains directeurs ont ainsi émis le souhait que les éléments principaux du projet d'école puissent apparaître sur le système permettant d'effectuer les vœux lors des mutations : cela permettrait aux enseignants de pouvoir orienter leurs vœux en fonction des projets d'école qui leur correspondent le plus et réciproquement, chacun pourra considérer qu'une candidature dans une école vaut adhésion au projet de cette école.

Pour la mission, il est difficilement envisageable de recruter des enseignants sur des postes spécifiques pour les classes dédoublées, mais il est essentiel que les directeurs d'école le soient, étant donné le rôle central qu'ils tiennent dans l'organisation des écoles et l'action renforcée dans le pilotage pédagogique de l'école souhaitée par l'institution. Il est ainsi vivement souhaitable que le recrutement des directeurs soit effectué sur des postes spécifiques et non pas au barème, en particulier pour les écoles d'éducation prioritaire où le directeur bénéficie d'au moins une demi-décharge. Un recrutement sur poste spécifique, avec un entretien, contribue par ailleurs à renforcer leur légitimité au sein de l'école.

Recommandation n° 9 : Faire évoluer l'organisation des mutations intra-départementales des enseignants, afin que les projets d'école, ou au moins les points saillants de ces projets, soient accessibles aux enseignants lorsqu'ils émettent des vœux de mutation pour qu'ils puissent s'assurer en amont que le projet de l'école où ils souhaitent muter correspond bien à leur appétence et qu'ils y adhèrent pleinement.

Recommandation n° 10 : Privilégier le recrutement sur poste spécifique des directeurs d'école en éducation prioritaire bénéficiant d'une demi-décharge au moins.

Recommandation n° 11 : Abandonner le recrutement sur postes spécifiques pour les enseignants des classes dédoublées et confier aux directeurs d'écoles le soin d'établir la répartition des services la plus pertinente pour les élèves de l'école.

2.4. Les « vrais » dédoublés avec une salle pour chaque classe doivent être privilégiés

La mission est convaincue de l'intérêt du partage de compétences entre enseignants, notamment dans le cadre de temps de co-enseignement, lors de décroissements entre deux classes, mais elle considère que l'intérêt de la mesure relève, avant tout, de temps de classe en effectif réduit permettant un climat de classe apaisé, une attention plus grande portée par l'enseignant à chaque élève et une prise de parole des élèves plus importante. Elle considère donc que l'installation de chaque classe dans une salle qui lui est propre doit être un objectif recherché sans relâche.

L'installation de deux classes dans une même salle reste minoritaire mais est néanmoins encore fréquente dans certaines académies. S'il est régulièrement intéressant d'être deux enseignants dans la classe pour un meilleur accompagnement des élèves, il y a également des temps d'enseignement pendant lesquels c'est peu pertinent. Par ailleurs, l'installation de deux enseignants dans une même salle de classe représente régulièrement un surcoût pour l'éducation nationale. En effet, si l'effectif des classes dédoublées atteint parfois 15 élèves, lorsque deux classes sont installées dans une même salle, cet effectif ne dépasse en général pas 12 afin d'éviter d'avoir des salles avec plus de 24 élèves.

Si jusqu'à maintenant l'éducation nationale a fait le choix de mettre en place les classes dédoublées même lorsqu'il n'y avait pas de salles disponibles, d'autres choix pourraient être faits. Il pourrait par exemple être envisagé de ne créer des classes que dans la limite du nombre de salles mises à disposition par la collectivité territoriale. Ainsi, lorsqu'il n'y a pas assez de salles, d'autres solutions pourraient être offertes en attendant que des salles soient disponibles, comme par exemple nommer un enseignant supplémentaire intervenant uniquement sur quelques classes, entre deux et quatre, pour apporter un soutien fort aux élèves de ces classes, pendant les séances où cela est utile.

Si des salles propres à chaque classe doivent être privilégiées, ces salles doivent néanmoins fournir des conditions de travail satisfaisantes aux enseignants et aux élèves en particulier en ce qui concerne leur surface qui doit permettre la mise en œuvre de toutes les activités quotidiennes d'une classe d'école primaire. La vigilance quant à la surface de la classe est particulièrement importante en grande section, où l'aménagement de différents espaces et le déplacement des élèves entre ces espaces sont essentiels.

Recommandation n° 12 : Privilégier à chaque fois que cela est possible l'installation d'une classe dédoublée dans une salle qui lui est propre.

Recommandation n° 5 : Questionner la pertinence de continuer à installer deux classes et deux enseignants dans la même salle. Envisager des alternatives quand le dédoublement effectif n'est pas possible, comme la constitution de classes à effectif classique avec la présence d'un maître d'appui pendant 6 à 12 heures par semaine.

2.5. Les formations ciblées des enseignants des classes dédoublées ont besoin d'être renforcées, tout particulièrement en REP

En ce qui concerne la formation des enseignants, une différence importante apparaît entre les écoles en REP+ et les écoles en REP. En effet, les 18 demi-journées libérées des enseignants sont fortement mobilisées pour la formation et les échanges de pratiques entre enseignants. Lors des échanges, la mission a ainsi constaté

une différence importante dans les réponses des enseignants de REP+ par rapport à ceux de REP, notamment en ce qui concerne la connaissance des ressources institutionnelles.

Les enseignants rencontrés par la mission ont généralement porté une appréciation très positive sur les formations en constellations dont ils ont bénéficié. Le fait de consacrer un temps long à une problématique particulière est très apprécié ainsi que la possibilité de mener des co-observations dans d'autres classes. Dans certaines circonscriptions, des suites aux constellations sont proposées l'année suivante dans le cadre des animations pédagogiques, ce qui est très apprécié également des enseignants, certains regrettant parfois de ne pas pouvoir échanger sur ce qu'ils ont mis en place à la suite du travail mené en constellation.

Les formations départementales mises en place sur temps scolaire sont également très appréciées. Les enseignants rencontrés par la mission sont favorables à ces formations, même si pour cela ils doivent assurer l'encadrement de deux classes dédoublées lorsque leur collègue participe à son tour à la formation.

La mission a également trouvé très pertinente la mise en place de formations à public désigné en fonction des résultats aux évaluations nationales qui permettent d'apporter aux écoles un accompagnement ciblé sur leurs points de fragilités. L'effectif d'élèves évalués au sein d'une école étant généralement assez limité, il convient de s'appuyer sur les résultats des trois dernières années au moins afin d'éviter une erreur d'interprétation liée à une cohorte particulière. Ce type de formation est actuellement mis en place dans certains départements sur la thématique de la lecture, mais ce procédé pourrait également être transposé à d'autres thématiques en s'appuyant toujours sur les évaluations : la phonologie à la maternelle, le lexique, le nombre à la maternelle, le calcul mental, etc. Au-delà du travail sur le dédoublement, ce type de formation pourrait également être pertinent hors éducation prioritaire comme cela est proposé dans un département visité par la mission.

Enfin, de nombreux enseignants de classes dédoublées de CP ayant signalé le fait qu'ils n'ont jamais reçu de formation spécifique sur l'enseignement de la lecture au CP, il serait particulièrement utile de mettre en place, certaines années, dans le cadre des animations pédagogiques, des formations spécifiques pour un niveau de classe. Ce besoin est particulièrement important pour les niveaux grande section et CP qui sont des niveaux où les outils utilisés sont très spécifiques, mais de telles formations peuvent être également utiles pour des niveaux comme la petite section. Les enseignants sont particulièrement demandeurs de telles formations qui leur permettent d'échanger avec des collègues d'autres écoles exerçant au même niveau. Il ne s'agit pas, bien entendu, de transformer toutes les formations en des formations « de niveau », car il est aussi important de travailler sur des thématiques sur plusieurs années, pour le lexique ou la compréhension par exemple, mais il est important pour les enseignants que l'on puisse à certains moments se concentrer aussi sur les spécificités du niveau auquel ils exercent.

Recommandation n° 14 : Renforcer la formation des enseignants, en privilégiant plusieurs types de formations :

- les formations départementales sur temps scolaire ou dans le cadre des animations pédagogiques pour les enseignants prenant en charge pour la première fois une classe dédoublée ;
- les formations départementales sur temps scolaire pour tous les enseignants de classes dédoublées d'un niveau donné ;
- les formations départementales sur temps scolaire pour un public désigné ou les animations pédagogiques mises en place spécifiquement pour certaines écoles en s'appuyant sur les résultats aux évaluations nationales des années précédentes ;
- les animations pédagogiques destinées à un niveau unique permettant de s'y consacrer pleinement (par exemple, « l'écrit en grande section », « l'introduction du système de numération décimale au CP », etc.).

Afin de permettre aux IEN de cibler de façon pertinente les écoles ayant des besoins d'accompagnement particuliers, la mission ne peut que renouveler les recommandations de rapports d'inspection générale précédents invitant à mettre à disposition des IEN des outils d'exploitation des évaluations nationales pertinents permettant notamment une prise de recul sur les résultats de chaque école en prenant en compte son indice de position sociale (IPS) et les résultats de plusieurs années consécutives, tout en s'appuyant sur les résultats au niveau national (REP+, REP, HEP).

Recommandation n° 13 : Mettre à disposition des IEN des outils d'exploitation des évaluations nationales prenant en compte l'indice de position sociale des écoles et permettant d'apprécier les résultats sur plusieurs années.

2.6. Les accompagnements d'équipes mis en place avant la crise sanitaire doivent être réactivés

L'hétérogénéité des pratiques d'accompagnement est importante entre les académies, entre les départements d'une même académie et même entre les circonscriptions d'un même département. L'engagement fort des différents acteurs à la suite du premier séminaire national « P500 » des IEN à la rentrée de 2018 a été nécessairement interrompu par la crise sanitaire. Les pilotes départementaux ont parfois une visibilité très limitée sur ce qui est effectivement mené sur leur territoire en termes d'accompagnement par les équipes de circonscription. Par ailleurs, la charge de travail des IEN s'est accrue avec l'augmentation du nombre de contrôles de l'instruction en famille et l'évaluation des écoles et des établissements auxquels ils doivent participer, comme d'ailleurs celle des conseillers pédagogiques avec le suivi des constellations. Ces nouvelles charges de travail contraignent naturellement les équipes de circonscription à faire des choix. Certains IA-DASEN ont créé récemment de nouveaux postes de conseillers pédagogiques dans certaines circonscriptions.

Par ailleurs, dans certains départements, la mesure semble parfois s'installer dans une certaine routine et ne plus faire partie de l'actualité. Les collègues départementaux d'IEN, quand ils existent, n'ont ainsi plus les classes dédoublées comme sujet d'étude. L'accompagnement des classes dédoublées n'apparaît aujourd'hui plus comme une priorité de l'institution, face aux nombreuses autres nouvelles priorités mises en avant. Étant donné l'enjeu important de l'accompagnement pour la pleine efficacité de la mesure et le coût élevé de la mesure « dédoublements » pour la Nation, il serait souhaitable de faire des accompagnements collectifs des classes dédoublées une priorité absolue et d'explicitier clairement ce qui est attendu des équipes de circonscription.

La revalorisation des CPC des circonscriptions ayant des écoles en éducation prioritaire doit s'accompagner partout d'une action spécifique forte des équipes de circonscription en direction de l'éducation prioritaire et en particulier des classes dédoublées.

Recommandation n° 15 : Repositionner les accompagnements des classes dédoublées comme une priorité des équipes des circonscriptions ayant des écoles en éducation prioritaire. Veiller à ce que ces accompagnements comprennent les gages d'efficacité suivants :

- l'engagement personnel de l'IEN dans ces accompagnements pour montrer l'importance accordée à ces temps d'échanges ;
- une organisation collective de l'accompagnement, sans entretien individuel mais avec échange collectif permettant de renforcer les actions d'équipes au sein de l'école ;
- des observations structurées à partir de protocoles construits au niveau départemental ou académique, adaptés au niveau de classe visité et à la période de l'année durant laquelle l'accompagnement est mis en place ;
- la réalisation et la diffusion d'un compte rendu écrit des échanges, systématiquement rédigé à l'issue de chaque accompagnement d'équipe ;
- la mise en place de plusieurs observations tout au long de l'année afin de pouvoir suivre les évolutions du travail mené dans les classes ;
- le ciblage d'écoles et de thématiques d'observations, en s'appuyant sur les résultats des élèves aux évaluations nationales des trois ou quatre dernières années.

2.7. Les équipes d'écoles en éducation prioritaire ayant des projets de structures ou d'organisations innovantes intéressantes doivent être accompagnées pour mener des expérimentations

Comme mentionné dans le paragraphe 1.5, de nombreux directeurs et enseignants ont fait des propositions alternatives d'organisation des structures à moyen constant. La mission rejette vivement la proposition

d'alignement des effectifs de toutes les classes de l'école qui ne relève ni d'un projet pédagogique innovant, ni d'une véritable intention pédagogique engagée. En revanche, d'autres propositions, en particulier en maternelle, avec des classes multiniveaux, relevant de propositions collectives, construites et argumentées, et centrées sur l'amélioration des apprentissages des élèves, mériteraient une attention de l'institution et le lancement d'une expérimentation. Le directeur d'une école élémentaire avec près de 20 classes, souhaitant transformer un des postes d'enseignant des 5 classes de CE1 en un poste pour un maître spécialisé à dominante pédagogique, rattaché uniquement à l'école, en ajoutant 3 élèves à chacune des 4 autres classes de CE1, pour faire face au nombre important d'élèves en grande difficulté scolaire dans cette école à l'IPS très faible, mériterait sans doute d'être entendu par la CARDIE²⁵ de son académie pour envisager le lancement d'une telle expérimentation.

Ces mises en place de nouvelles structures ou organisations doivent bien évidemment entrer dans le cadre d'expérimentations contrôlées, d'une part avec une validation académique par le recteur et, d'autre part, avec un protocole de suivi permettant une évaluation annuelle des bénéfices de l'expérimentation pour les apprentissages des élèves.

Recommandation n° 6 : Permettre l'expérimentation par certaines écoles d'éducation prioritaire d'une utilisation alternative des moyens supplémentaires mis à disposition dans le cadre des dédoublements, en veillant à évaluer annuellement le bénéfice pour les apprentissages des élèves. Faire remonter au niveau national les expérimentations mises en place.

Pour la mission,



Ollivier HUNAUT



Caroline MOREAU-FAUVARQUE

²⁵ Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation.

Annexes

Annexe 1 :	Liste des principaux sigles utilisés	43
Annexe 2 :	Saisine du ministre en charge de l'éducation nationale	44
Annexe 3 :	Nombre d'écoles et d'élèves en éducation prioritaire.....	46
Annexe 4 :	Liste des départements, des circonscriptions et des réseaux visités par la mission	48

Liste des principaux sigles utilisés

ADASEN : adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale chargé du premier degré

AESH : accompagnant d'élèves en situation de handicap

ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles

CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

CPC : conseiller pédagogique de circonscription

DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire

DSDEN : direction des services départementaux de l'éducation nationale

DROM : départements et régions d'outremer

ERUN : enseignant référent pour les usages du numérique

IA-DASEN : inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale

IEN : inspecteur de l'éducation nationale

PE : professeur des écoles

PEMF : professeur des écoles maître-formateur

REP : réseau d'éducation prioritaire

REP+ : réseau d'éducation prioritaire renforcé

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

Saisine du ministre en charge de l'éducation nationale

**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE***Liberté
Égalité
Fraternité**Le ministre**Paris, le 21 SEP. 2022*

Madame la Cheffe de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, *Chère Caroline,*

Les résultats de la recherche et la comparaison internationale montrent qu'il n'y a pas de fatalité en matière d'échec scolaire et que des progrès peuvent être significatifs pour tous les élèves et notamment pour tous les élèves les plus fragiles. C'est dans cette perspective d'équité que le dédoublement des classes de grande section, de CP et CE1 a été déployé dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+). Il a pour objectif de garantir pour tous l'acquisition des savoirs fondamentaux et, ainsi, l'élévation du niveau général des élèves.

En septembre 2022, cette mesure bénéficie à 375 000 élèves (soit 20 % d'une classe d'âge) : 100 % des classes de CP et de CE1 d'éducation prioritaire sont désormais dédoublées. à la rentrée scolaire 2024, l'ensemble des classes de grande section de l'éducation prioritaire seront dédoublées, marquant ainsi le parachèvement de cette mesure.

Toutefois, le seul dédoublement des classes ne saurait suffire pour faire progresser les élèves. C'est pourquoi, après cinq années de mise en œuvre, je souhaite qu'un bilan qualitatif de la mesure soit dressé et que des préconisations me soient adressées afin de poursuivre et le cas échéant renforcer le pilotage du dédoublement de ces classes et garantir ainsi sa pleine réussite.

.../...

Madame Caroline PASCAL
Cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
1, rue Descartes
75005 Paris

Dans ce cadre, je vous demande de bien vouloir diligenter une mission qui portera plus spécifiquement :

- sur le pilotage de la mesure depuis le niveau national jusqu'au niveau local dans la dimension formative et d'accompagnement des personnels. Plus spécifiquement, l'action du conseil de perfectionnement, chargé d'animer le « réseau des IEN 100 % réussite », fera l'objet d'une analyse de sa déclinaison et de son action au niveau local, notamment au regard de l'articulation avec les dispositions de formation ;
- sur la réussite des élèves en portant une attention sur la plus-value qualitative de la mesure, notamment pour les élèves qui sont actuellement en cours moyen ou en classe de 6^e et qui en ont bénéficié ;
- sur les transformations pédagogiques qui se sont opérées afin de garantir la réussite scolaire de tous les élèves, plus spécifiquement pour ce qui concerne l'acquisition des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter ;
- sur les différentes politiques de ressources humaines qui ont été mises en œuvre, notamment sur le profil des professeurs qui ont été affectés dans ces classes.

Je vous remercie de m'adresser vos observations, conclusions et préconisations pour le mois de janvier 2023.

Je vous prie d'agréer, Madame la Cheffe de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, l'expression de mes respectueux hommages. *et de nos amis.*



Pap NDIAYE

Nombre d'écoles et d'élèves en éducation prioritaire par académie

Académies et régions académiques	Écoles en REP+			Écoles en REP		
	Nombre	Effectifs d'élèves	Part d'élèves (%)	Nombre	Effectifs d'élèves	Part d'élèves (%)
Clermont-Ferrand	34	4 395	4,6	35	3 659	3,8
Grenoble	29	3 985	1,4	135	23 541	8,1
Lyon	152	31 383	11	153	30 523	10,7
Auvergne-Rhône-Alpes	215	39 763	5,9	323	57 723	8,6
Besançon	26	3 995	4,1	39	4 784	4,9
Dijon	8	1 036	0,8	101	10 659	8,5
Bourgogne-Franche-Comté	34	5 031	2,3	140	15 443	6,9
Bretagne (Rennes)	5	738	0,4	76	12 367	6,5
Centre-Val de Loire (Orléans-Tours)	65	9 894	4,6	90	15 253	7,1
Corse	4	663	2,8	69	8 369	35,2
Nancy-Metz	46	6 927	3,6	132	17 524	9,2
Reims	57	8 262	7,7	81	11 978	11,2
Strasbourg	86	17 579	10,7	37	9 492	5,8
Grand Est	189	32 768	7,1	250	38 994	8,4
Amiens	108	15 451	8,9	194	22 740	13,2
Lille	285	45 829	13,3	451	63 888	18,6
Hauts-de-France	393	61 280	11,9	645	86 628	16,8
Créteil	255	50 577	10,6	553	114 592	24
Paris	26	3 749	3,3	185	30 215	26,9
Versailles	175	31 370	5,4	475	99 077	17,1
Île-de-France	456	85 696	7,3	1 213	243 884	20,9
Normandie	81	12 921	4,8	183	27 297	10,1
Bordeaux	21	3 674	1,4	260	29 351	11,1
Limoges	14	1 693	3,3	28	2 803	5,4
Poitiers	29	3 879	2,9	36	5 522	4,2
Nouvelle-Aquitaine	64	9 246	2,1	324	37 676	8,4
Montpellier	116	19 829	8,6	83	13 683	5,9
Toulouse	40	6 399	2,7	86	10 126	4,3
Occitanie	156	26 228	5,6	169	23 809	5,1
Pays de la Loire (Nantes)	69	11 749	4,8	90	12 771	5,3

Aix-Marseille	222	39 735	15,3	172	25 215	9,7
Nice	52	10 574	5,9	45	7 723	4,3
Provence-Alpes-Côte d'Azur	274	50 309	11,5	217	32 938	7,5
France métropolitaine	2 005	346 286	6,5	3 789	613 152	11,5
Guadeloupe	17	2 009	5,5	70	8 480	23,2
Guyane	168	42 500	96,3			
Martinique	48	5 073	17,9	65	9 235	32,6
Mayotte	73	25 624	44,1	115	32 515	55,9
La Réunion	147	31 307	30,1	136	27 830	26,7
DROM	453	106 513	39,3	386	78 060	28,8
France métropolitaine + DROM	2 458	452 799	8,1	4 175	691 212	12,3

Lecture : dans l'académie d'Aix-Marseille, 222 écoles sont en REP+, accueillant 39 735 élèves, soit 15,3 % des écoliers de l'académie scolarisés dans le secteur public. 172 écoles sont en REP, accueillant 25 215 élèves, soit 9,7 % des écoliers de l'académie scolarisés dans le secteur public

Source : Repères et références statistiques 2022, DEPP

Liste des départements, des circonscriptions et des réseaux visités par la mission

Académie	Dép.	Circonscription	Réseau	Secteur
Amiens	02	Laon	Charlemagne, Laon	REP+
	80	Amiens ouest	Rosa Parks, Amiens	REP+
			Édouard Lucas, Amiens	REP
Bordeaux	33	Bordeaux-Bouscat	Auguste Blanqui, Bordeaux	REP+
		Libourne 2	Henry de Navarre, Coutras	REP
	47	Villeneuve-sur-Lot	Anatole France, Villeneuve-sur-Lot	REP
Créteil	93	Saint-Ouen / L'Île-Saint-Denis	Alfred Sisley, L'Île-Saint-Denis	REP
			Jean Jaurès, Saint-Ouen	REP
			Michelet, Saint-Ouen	REP
			Joséphine Baker, Saint-Ouen	REP
	94	Vitry 1	Jean Perrin, Vitry-sur-Seine	REP
			Vitry 2	Joseph Lakanal, Vitry-sur-Seine
Grenoble	26	Romans-sur-Isère	Albert Triboulet, Romans-sur-Isère	REP
			Étienne Jean Lapassat, Romans-sur-Isère	REP
		Valence Rhône	Jean Zay, Valence	REP
			Marcel Pagnol, Valence	REP
			Paul Valéry, Valence	REP
	38	Grenoble 2	Lucie Aubrac Géants, Grenoble	REP+
			Olympique, Grenoble	REP
		Grenoble 3	Jean Vilar, Échirolles	REP+
			Nelson Mandela, Le Pont-de-Claix	REP
			Pablo Picasso, Échirolles	REP
	Saint-Martin-d'Hères	Henry Wallon, Saint-Martin d'Hères	REP	
Lille	59	Lille 1 nord	Miriam Makeba, Lille	REP+
			Claude Lévi-Strauss, Lille	REP
	62	Avion	Henri Wallon, Méricourt	REP
			Paul Langevin, Avion	REP+
Lyon	42	Saint-Étienne est	Gambetta, Saint-Étienne	REP
	69	Vénissieux 2	Jules Michelet, Vénissieux	REP+
Martinique	972	Fort-de-France 1	Aimé Césaire, Fort-de-France	REP+
			Dillon 2, Fort-de-France	REP+
			Fernand Donatien, Fort-de-France	REP
		Marigot	Morne des Esses, Sainte-Marie	REP

Mayotte	976	Mamoudzou sud	Kwalé, Mamoudzou	REP	
			Passamainty, Mamoudzou	REP	
Montpellier	30	Alès 1	Jean Moulin, Alès	REP+	
			Denis Diderot, Alès	REP	
		Nîmes 1	Condorcet, Nîmes	REP+	
			Jules Verne, Nîmes	REP+	
	Nîmes 4	Les Oliviers, Nîmes	REP		
	34	Bézier centre	Paul Riquet, Bézier	REP+	
			Henri IV, Bézier	REP	
		Montpellier nord	Les Garrigues, Montpellier	REP+	
			Simone Veil, Montpellier	REP+	
		Sète	Jean Moulin, Sète	REP+	
Nancy-Metz	57	Metz nord	Jules Ferry, Metz	REP+	
Normandie	76	Rouen Sud	Robespierre, Saint-Étienne-du-Rouvray	REP+	
			Louise Michel, Saint-Étienne-du-Rouvray	REP	
		Havre est	Jules Vallès, Le Havre	REP+	
			Eugène Varlin, Le Havre	REP+	
			Léo Lagrange, Le Havre	REP	
			Romain Rolland, Le Havre	REP	
	50	Carentan	Le Fairage, Périers	REP	
			Saint-Exupéry, Sainte-Mère-Église	REP	
	Paris	75	18C Montmartre	Maurice Utrillo, Paris	REP+
				Hector Berlioz, Paris	REP
20B Ménilmontant		Colette Besson, Paris	REP+		
		Jean-Baptiste Clément, Paris	REP		
Versailles	91	Grigny	Jean Vilar, Grigny	REP+	
			Pablo Neruda, Grigny	REP+	
			Sonia Delaunay, Grigny	REP+	
		Évry 1	Les Pyramides, Évry	REP+	
			Paul Éluard, Évry	REP	
			Galilée, Évry	REP	
	95	Argenteuil nord	Paul Vaillant Couturier, Argenteuil	REP	
			Claude Monet, Argenteuil	REP+	
		Cergy ouest	Gérard Philipe, Cergy	REP	
			Moulin à Vent, Cergy	REP	