nº 25 – Automne 1997

LA REVUE DE L'IRES

Crise syndicale, renaissance européenne ?
Adelheid Hege

L'emploi commercial aux Etats-Unis et en France et les difficultés des comparaisons internationales
Jean Gadrey et Florence Jany-Catrice

Problèmes de l'emploi au Brésil
Jorge Mattoso

Les sources de la performance : public et privé
Gilles Jeannot

La représenttion sociale territoriale, premier essai de mesure et d'évaluation
Hughes Blassel et Jean-Paul Jacquier

L'hétérogénéité des classes au collège : quels effets sur les acquisitions des élèves ?
Marie Duru-Bellat et Alain Mingat

IRES ■ Institut de Recherches Economiques et Sociales

L'hétérogénéité des classes au collège : quels effets sur les acquisitions des élèves ?

Marie Duru-Bellat et Alain Mingat *

Dans les débats actuels sur l'école, l'hétérogénéité des élèves est volontiers dénoncée comme un problème dans la vie quotidienne des classes et des établissements. Cette question est devenue centrale depuis la mise en œuvre du « collège unique » qui amenait dans une structure homogène des élèves autrefois ventilés dans des filières différenciées. Il est clair que passer d'une structure différenciée à une structure unique transforme radicalement la manière de gérer les différences entre élèves : d'une gestion par les structures on passe à une dimension pédagogique qui met les enseignants en première ligne.

Les questions principales auxquelles nous avons tenté de répondre sont les suivantes :

i) Comment les collèges répondent-ils aux caractéristiques variées de leurs élèves ; en particulier, constituent-ils des classes de niveau ? Et si oui, avec quelle intensité et par quels moyens ?

ii) Ceci a-t-il des conséquences sur les progressions et les orientations des élèves ? En d'autres termes, dans quelle mesure le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de la classe ont-ils un effet sur les acquis et les carrières des élèves ?

Ces questions sont en France relativement tabou ; et même si le sens commun des parents d'élèves les porte à soupçonner l'existence de classes de niveau, par le truchement des langues ou des options notamment, les

* IREDU-CNRS et université de Bourgogne.
Cet article s'appuie sur un rapport réalisé pour la FEN avec le soutien de l'IRES « La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves ».

données factuelles sur cette question sont très rares en France. Cela n'empêche pas les pédagogues d'avoir sur cette question une opinion assez tranchée mettant en avant le caractère nocif de l'hétérogénéité des classes, en particulier pour les élèves faibles : pour ces derniers la constitution de classes de niveau censées s'adapter à leurs besoins apparaîtrait a priori bénéfique.

Au terme de cette recherche, fondée sur une enquête dans un nombre important de collèges, on a abouti aux conclusions suivantes :

1. Face à l'hétérogénéité réelle de leurs élèves et à sa perception négative, la très grande majorité des établissements regroupent de fait les élèves en fonction de leur niveau scolaire (cycle en trois ans, constitution de classes différenciées, ...). Il n'y a pas pour autant de relation nette entre la fréquence de ces dispositifs ainsi que l'intensité de ces actions et l'ampleur de l'hétérogénéité à laquelle les établissements sont effectivement confrontés. On observe également que par leurs pratiques de constitution de classes, les établissements fabriquent une variabilité interclasse qui est d'une intensité plus forte que celle qui oppose les établissements entre eux et dont ils « héritent » en raison de la carte scolaire.

2. En ce qui concerne la mise en place des dispositifs les plus lourds (de type cycle en trois ans), les résultats soulignent au contraire que c'est plutôt une tonalité sociale défavorisée du public d'élèves qui constitue la variable la plus influente. Ce constat peut être rapproché de ceux concernant la délimitation des Zones d'Education Prioritaires, qui apparaissait davantage liée aux caractéristiques sociales du public qu'à ses caractéristiques purement scolaires (Meuret, 1994). Ces résultats montrent aussi que le contexte organisationnel, et notamment la taille de l'établissement, joue un rôle crucial en la matière.

3. Si l'instauration de cycles en trois ans revient à constituer de manière visible des classes de niveaux différents, cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas des manières plus implicites (voire plus insidieuses) de regrouper les élèves dans des classes plus homogènes. Sur la base des indicateurs utilisés, il y aurait seulement entre 15 et 32 % des collèges qui mettraient en œuvre une pratique de constitution de classes de niveau relativement modérée, alors qu'entre 26 et 51 % des établissements constitueraient leurs classes selon une structure fortement hiérarchisée. Ces derniers chiffres apparaissent relativement importants, dans un pays où cette pratique n'a pas d'existence institutionnelle, en particulier depuis l'instauration du collège unique. La pratique effective des collèges dans ce domaine est très variée d'un établissement à l'autre, sachant que ce ne sont pas les collèges dont le niveau est spécialement bas ou l'hétérogénéité particulièrement importante qui y ont davantage recours. La dimension locale apparaît donc importante en la matière.

4. Enfin, la constitution des divisions peut se faire en prenant appui sur la première langue vivante étudiée, ce qui revient à constituer des classes de niveaux différenciés eu égard au fait que les germanistes ont en moyenne des scores en début de 6e sensiblement supérieurs à ceux des anglicistes. En outre, ceci revient à constituer des classes de tonalité sociale typées, les classes de germanistes se distinguant par une faible représentation des enfants de milieu populaire.

5. Une question essentielle était alors d'examiner si ces modes de groupement s'avéraient associés à des progressions des élèves plus ou moins importantes. Les résultats obtenus soulignent i) que les caractéristiques personnelles (notamment scolaires) de l'élève restent le facteur le plus nettement associé à ces progressions, mais ii) que les caractéristiques du contexte et notamment de la classe exercent aussi une influence significative. En l'occurrence, les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de bon niveau ; soulignons toutefois que cet effet bénéfique est dissymétrique, en ce sens qu'il est sensiblement plus fort pour les élèves dont le niveau individuel est inférieur à celui de leur classe, que pour les élèves en position inverse. L'existence de classes de bon niveau a pour corollaire l'existence de classes de niveau faible, qui vont constituer des milieux moins favorables à la progression des élèves.

I. Sur quelle base ces résultats ont-ils été obtenus ?

Pour construire ces résultats, nous nous sommes fondés sur des données collectées par la D.E.P. (Direction de l'Evaluation et de la Prospective), entre 1989 et 1992, visant initialement à évaluer les effets de ce qu'on a appelé le « cycle aménagé », à savoir l'organisation sur 3 ans des deux premières classes du collège. De nombreuses informations, concernant un éventail large d'acquis chez les élèves, et leur orientation à l'issue du cycle, ont été collectées, ainsi que des observations sur les « traitements pédagogiques » auxquels ces élèves ont été exposés ; ceci sur 212 collèges et plus de 20 000 élèves. Cet échantillon n'est pas à proprement parler représentatif de l'ensemble des collèges français ; il compte un peu plus de collèges situés en ZEP (20 % contre 14 %) et moins de collèges ruraux (11,3 % contre 21,6 %). Au niveau individuel, les collèges de l'échantillon comptent un peu plus (+ 5 %) d'enfants d'ouvriers et d'élèves en retard (+ 8 %) que la moyenne nationale. Dans la mesure où on s'intéresse surtout à identifier i) des variétés de pratiques d'établissements et ii) les conséquences associées à des variétés de contexte sur les acquisitions et les carrières des élèves, on peut considérer que cette particularité de l'échantillon n'est pas rédhibitoire.

Une question liminaire consiste à examiner la question de la construction de l'objet « classe de niveau » ; une seconde s'attache à l'identification

des effets du contexte classe sur les progressions des élèves en cours de cycle et la troisième à ses effets sur l'orientation.

I.1 Opérationaliser la pratique de classe de niveau et en évaluer la fréquence

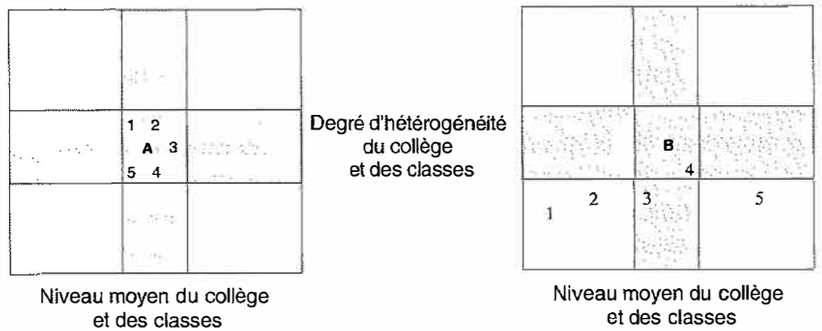
Il est clair qu'on ne peut dire de façon abrupte que tel ou tel collège constitue ou non des classes de niveau. Sans parler du caractère naïvement dichotomique d'une telle assertion, la définition de ce concept « constitution de classes de niveaux » ne va pas de soi et repose sur la manière conventionnelle dont on a décidé de l'opérationaliser. Il apparaît a priori pertinent d'imaginer que cette pratique est mise en œuvre à des degrés variés sachant que la constitution de classes de niveau peut se lire dans une double dimension à savoir i) différence dans le niveau moyen des classes d'un même établissement et ii) modification (réduction) de l'hétérogénéité au sein des différentes classes, sachant qu'à variance initiale donnée, plus les classes diffèrent en niveau plus chacune d'entre elles aura tendance en moyenne à avoir un public de niveau plus homogène.

Si on raisonne sur l'ensemble des établissements, l'analyse de la politique de répartition des élèves entre les différentes divisions peut être conduite à partir de l'estimation de la proportion d'établissements pour lesquels on peut raisonnablement émettre l'hypothèse d'une répartition aléatoire des élèves, et réciproquement la proportion de collèges qui composent des classes de niveau. Seuls ont été considérés les collèges où le nombre de divisions est assez important pour qu'il soit légitime d'étudier la ventilation des élèves entre les différentes divisions. Nous avons retenu ici les établissements en comptant au moins 4. Selon ce critère, nécessairement arbitraire, seulement près de 20 % répartissent leurs élèves de façon à respecter une hétérogénéité intra-classe. Complémentairement, 80 % des établissements réaliseraient de fait des classes de niveau, sachant que certaines d'entre elles utilisent entre autres le système des cycles aménagés qui constituent de façon manifeste au moins une « classe de niveau ». Il convient de rappeler que ce chiffre est établi sur l'échantillon DEP dont nous avons souligné plus haut les particularités ; cela dit, la surestimation éventuelle est sans doute modérée car, nous le verrons ultérieurement, les collèges populaires n'ont qu'une tendance discrète à constituer plus souvent des classes de niveau.

Une démarche alternative, pour caractériser la situation de chacun des collèges, consiste à repérer deux pratiques extrêmes entre lesquelles prendraient place les pratiques effectives des collèges : à un bout du spectre, une pratique que l'on pourrait qualifier de « degré zéro de classes de niveau » consisterait à répartir les élèves du collège dans des classes dont le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité seraient identiques et égaux à la valeur moyenne de ces indicateurs pour la population d'ensemble du collège,

comme l'illustre le collège A dans le schéma ci-après. A l'autre bout du spectre, une pratique maximale de constitution de classes de niveau serait fondée sur un classement préalable de tous les élèves du collège par ordre croissant ou décroissant selon leur niveau initial et sur une affectation ordonnée de ces élèves dans les différentes classes sur cette base ; on constituerait ainsi des classes dont le niveau moyen serait strictement hiérarchisé et dont l'hétérogénéité à l'intérieur de chacune d'entre elles serait minimale ; le collège B dans le schéma ci-après va dans cette direction.

Schéma 1
Deux exemples opposés de pratique de constitution de classes dans un collège



Même s'il est clair que la pratique de chacun des collèges s'inscrit sur un continuum, il importe de fixer des seuils si on entend dénombrer les collèges qui feraient, ou ne feraient pas, de classes de niveau. Pour ce faire, il convient d'identifier un seuil au-delà duquel on considérera qu'une classe s'écarte significativement de la situation moyenne de l'établissement ; ce seuil comporte bien évidemment une partie d'arbitraire. On a considéré ici que si la moyenne d'une classe s'écartait de plus de 2 points dans l'échelle des acquisitions (moyenne 100, écart-type 15, sur les données individuelles), alors cette classe présentait un écart suffisant par rapport à la situation pour être classée comme une classe de niveau. Compte tenu du caractère conventionnel de ces deux points de distance (en plus ou en moins), une définition alternative s'est fondée sur un écart de trois points. On identifie ainsi les classes extérieures à la « bande » définie par ces deux bornes, et un collège a une pratique d'autant plus intense de constitution de classes de

niveau qu'une proportion importante de ses classes est extérieure à cette bande. On fait de même pour l'hétérogénéité des classes et on considère qu'on a constitué une classe homogène lorsque l'écart-type de la classe est inférieur de 2 ou 3 points de l'écart-type associé à la distribution du niveau individuel de l'ensemble de la population du collège.

Dans la mesure où le nombre de classes diffère d'un collège à l'autre, au lieu de compter le nombre de classes qui dévient significativement de la moyenne du collège, il apparaît préférable de calculer un indicateur qui rapporte ce nombre au nombre total de classes de l'établissement. Cet indicateur peut être calculé sur la base du niveau moyen des élèves et sur celle de l'hétérogénéité de ce niveau sachant que si ces deux indicateurs ont une tendance « mécanique » à se ressembler, il existe toutefois des différences entre eux ; c'est pourquoi il est apparu préférable de calculer leur somme pour calculer un premier indicateur synthétique de l'intensité de la pratique de constitution de classes de niveau au sein des différents collèges de l'échantillon.

Selon les deux seuils retenus, il y aurait entre 45 et 57 % des classes de collèges dont le public se distinguerait significativement des caractéristiques moyennes des élèves du collège par le niveau moyen et/ou l'hétérogénéité. Quant on porte l'examen au niveau de l'établissement, on peut calculer la proportion des classes au sein de chaque collège qui s'écartent de manière notable des paramètres moyens du collège (plus de 2 ou 3 points dans la dimension du niveau moyen d'acquis des élèves ou de 2 ou 3 points dans celle de l'hétérogénéité de ce niveau au sein de la classe). Ces proportions varient de façon sensible d'un collège à l'autre.

Soulignons que l'identification de la proportion des collèges dont on pourrait dire qu'« ils réalisent des classes de niveau » procède aussi d'un nécessaire arbitraire, non seulement dans le choix des indicateurs ci-dessus (2, 3 ou x points dans telle et/ou telle des deux dimensions considérées), mais aussi dans le choix du pourcentage des classes à partir duquel on décide que tel collège adopte la pratique générique de « constitution de classes de niveau » [1]. Compte tenu de ceci, il apparaît préférable de présenter des fourchettes plutôt qu'une valeur unique qui pour être « précise » n'en serait pas moins essentiellement conventionnelle. Au total, ces différents choix conduisent à estimer que, sur la base du seuil de deux points, il y aurait entre 15 et 32 % des collèges qui auraient une pratique de constitution de classes de niveau relativement modérée, alors qu'entre 26 et 51 % des établissements constitueraient leurs classes selon une structure clairement hiérarchisée [2].

1. Il peut certes exister des collèges qui constituent une seule classe spécifique très typée, soit dans des établissements populaires pour constituer une bonne classe visant à retenir les élèves les plus brillants, soit dans les collèges « chics » pour constituer une classe regroupant les élèves plus difficiles.

Enfin, l'opérationalisation de la notion de « pratique de classes de niveau dans un établissement », par les indicateurs constitués plus haut, permet de déterminer les caractéristiques du collège qui adopte ces pratiques. Les analyses multi-variées qui ont été réalisées montrent tout d'abord que les variables structurelles caractérisant le public d'élèves (tonalité sociale, niveau moyen des élèves) n'exercent au total qu'une influence limitée sur la variabilité des pratiques de constitution de classes de niveau. En effet, le pourcentage de variance expliquée varie, selon les modèles (et selon que l'on intègre ou non les collèges ayant mis en place un cycle aménagé) de 15 à 31 %.

On observe tout d'abord que la pratique de classes de niveau est d'autant plus intense que les élèves ont en moyenne un niveau initial fort. Ce résultat peut apparaître surprenant dans la mesure où le discours des acteurs a tendance à mêler la notion d'hétérogénéité avec la faiblesse moyenne du niveau. Le degré d'hétérogénéité par contre joue bien dans le sens attendu : un collège a d'autant plus tendance à constituer des classes de niveau que l'hétérogénéité de son public est élevée. Si on tient compte de l'écart-type de la distribution de ces deux variables (5,5 pour le niveau moyen, 1,7 pour la mesure de l'hétérogénéité), on peut estimer que de façon globale l'influence statistique du degré d'hétérogénéité du public d'élèves est environ entre 1,5 et deux fois plus forte que celle (positive) du niveau moyen.

En ce qui concerne l'effet de la tonalité sociale du collège sur l'intensité de la pratique de classes de niveau, les résultats indiquent une légère tendance à une pratique plus intense quand le public du collège est plus défavorisé. Il ne s'agit toutefois que d'une tendance eu égard d'une part à la faible significativité du coefficient et d'autre part à sa relative faiblesse numérique (en tenant compte des écart-types respectifs, on peut estimer que l'impact de la tonalité sociale est entre 3 et 4 fois inférieur à celui de l'indicateur d'hétérogénéité). Enfin, la taille du collège dont on aurait pu penser qu'elle serait positivement associée à la pratique des classes de niveau (il est a priori plus commode de constituer des classes de niveau dans un ensemble plus vaste d'élèves), n'exerce pas d'influence nette si ce n'est sur le sous-

2. S'il est nécessaire de se donner des seuils pour produire une réponse catégorielle (tel établissement fait ou non des classes de niveau), il faut éliminer cette contrainte si on veut estimer l'intensité des pratiques de constitution de classes de niveau d'un établissement et en tester l'importance dans un modèle rendant compte des résultats obtenus en fonction de leur contexte de scolarisation. Nous avons ainsi construit un indicateur synthétique mesurant la distance moyenne existant entre le point caractérisant le public moyen du collège (niveau moyen des élèves et hétérogénéité de ce niveau) et les points caractéristiques de chaque classe dans ces deux dimensions ; c'est cet indicateur continu qui est utilisé dans les modèles multivariés.

échantillon des collèges ne constituant pas de cycle aménagé, où la variable joue dans le sens attendu.

Au total, on peut donc conclure à une influence finalement assez limitée des caractéristiques scolaires et sociales du public des élèves d'un collège sur ses pratiques de constitution de classes (de niveau et de type aménagé). A l'évidence, d'autres facteurs non intégrés dans l'analyse exercent une influence (les caractéristiques des enseignants, le projet d'établissement, la personnalité du chef d'établissement, ... sont d'éventuels candidats). En référence à ces variables, on peut donc conclure à un assez fort degré d'aléa dans les pratiques de constitution de classes. Les acteurs locaux disposent donc de fait d'une marge de manœuvre non négligeable, choisissant ou non de créer de la variété entre leurs classes au delà de l'hétérogénéité dont ils « héritent » en raison de la carte scolaire.

Pour analyser cette question, on peut considérer deux situations extrêmes de référence : dans la première, chacune des classes a un niveau et un degré d'hétérogénéité comparables à celle de la population d'ensemble (affectation totalement aléatoire) ; dans la seconde, les élèves sont d'abord rangés par niveau individuel croissant et affectés dans cet ordre dans des classes, dont le niveau moyen est alors extrêmement hiérarchisé et le degré d'homogénéité maximum. Comme les collèges reçoivent des élèves différents et que la constitution de classes de niveau se joue à l'intérieur de chacun d'entre eux, ce sont en fait trois niveaux qu'il convient de considérer : i) ce qui se joue entre établissements par le fait qu'ils accueillent des élèves de niveau différent ; ii) ce qui se joue au sein des établissements par la constitution de classes de niveau plus ou moins différent ; et iii) ce qui reste comme variabilité entre élèves au sein des classes ainsi constituées. La technique de l'analyse de la variance (du niveau individuel) permet d'évaluer le poids respectif de ces trois composantes ; le tableau 1, ci-après donne la décomposition (en pourcentage) de la variance totale.

Tableau 1
Décomposition de la variance totale du score initial des élèves

Variance Totale	Variance inter-établissement	Variance intra-établissement et inter-classes	Variance intra-classe
100 %	13,3 %	21,4 %	65,3 %

Il apparaît en premier que les différences de public d'un établissement à l'autre n'expliquent que 13,3 % de la variance globale. Ce chiffre est relativement faible par rapport à l'intuition commune qui considère les collèges comme très différents en raison de la carte scolaire. Toutefois, ce chiffre apparaît faible surtout par comparaison avec ce qui se joue au sein des établissements dans la constitution de leurs classes : en effet, la part de la variance intra-établissements et interclasses représente 21,4 % de la variance totale ; en d'autre termes, les établissements « fabriquent » davantage de variance inter classes qu'ils n'en « subissent » par la carte scolaire. Alors qu'on dénonce souvent les limites à la politique éducative imposée par les contraintes de la carte scolaire, ces chiffres, qui restent évidemment seulement des ordres de grandeur, soulignent que les pratiques effectives des établissements quant ils constituent leurs classes ont de fait des conséquences plus fortes en ce qu'elles contribuent plus à la segmentation des élèves par niveau. Cela dit, les ordres de grandeur relatifs de ce qui est imposé aux établissements et de ce qu'ils en font, attestent du poids des pratiques internes. Il reste maintenant à examiner dans quelle mesure ces pratiques ont des conséquences visibles sur les élèves, sachant que nous nous intéresserons dans ce texte uniquement aux acquis scolaires et aux orientations prises.

I.2. Les progressions des élèves, dans des classes de niveau et d'hétérogénéité variés

Nous centrerons ici sur l'influence du niveau moyen et de l'hétérogénéité de la classe ; celle-ci doit être évaluée à la marge d'une analyse prenant en compte aussi les caractéristiques individuelles des élèves ; les résultats concernant ces dernières variables ne feront pas ici l'objet d'un commentaire détaillé.

Partons des modèles construits pour tenter d'expliquer les progressions des élèves, entre l'entrée en 6e et la fin de la 5e (sachant qu'il s'agit de la seconde 5e pour les élèves ayant redoublé cette classe), sur la base des tests de connaissances administrés aux élèves de l'échantillon à ces deux périodes (ces scores ont été standardisés avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15 [3]). Dans un premier temps (modèles 1 et 2, tableau 3 ci-après), l'impact des caractéristiques personnelles des élèves a été estimé ; il s'avère élevé (52 % de la variance du score de fin de 5e), mais essentiellement du fait de la prise en compte du niveau initial (caractérisant la dimension cumulative des acquisitions des élèves). Dès lors qu'on travaille sur les progressions sur une période de temps donnée, l'effet de l'appartenance sociale apparaît assez modéré : seul un peu plus d'un point supplémentaire distingue les progressions des enfants de père cadre, profession intermédiaire ou agriculteur, de ceux des autres catégories (ouvrier, employé, inactif [4],..). On observe aussi de meilleures progressions quand la mère est cadre (supérieur ou moyen), les enfants de mères moins qualifiées ne se démarquant pas de ceux dont la mère est au foyer.

3. C'est par rapport à ces références, et notamment à l'écart-type de 15, que doivent s'interpréter les effets des variables concernant la progression des élèves.
4. Les modèles plus détaillés font apparaître en fait des progressions plutôt inférieures quand le père est inactif ou chômeur par rapport aux autres catégories « défavorisées ».

L'âge exerce un effet plus marqué (- 3,6 points par année d'âge en moyenne), et le sexe joue significativement mais avec une ampleur limitée (- 0,6 point pour les garçons). On remarque également l'impact significatif de la variable nationalité de l'élève, avec une meilleure progression des élèves de nationalité étrangère (+ 1 point), sachant que quand l'origine précise de l'enfant est prise en compte, ce sont les élèves d'origine maghrébine qui font preuve des progressions les plus marquées (+ 2 points par rapport aux élèves français de caractéristiques comparables). Toujours est-il qu'il y a donc place, entre la 6e et la fin de la 5e, pour des facteurs autres, susceptibles de participer à la genèse de progressions plus ou moins fortes.

Centrons nous maintenant sur l'influence éventuelle des modes de groupement d'élèves sur les progressions en cours de cycle ; on examinera en premier lieu les différences existant de fait entre les classes quant à leur niveau moyen et celui de leur hétérogénéité pour aborder ensuite l'influence spécifique de mesures institutionnelles telles que le regroupement de certains élèves dans des cycles en trois ans. Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure des classes différenciées sont constituées de fait par le truchement de la langue vivante étudiée, avec quelle incidence en termes de progression.

Pour appréhender l'effet éventuel des classes de niveau, pratique souvent implicite (sauf quand elle prend la forme drastique du cycle aménagé), il convient de calculer pour chaque classe le niveau moyen des élèves à l'entrée dans le cycle ainsi que l'hétérogénéité du niveau des élèves autour de ce niveau moyen ; ces données sont ensuite affectées à chaque élève de chaque classe. Notons que seuls sont connus dans l'enquête le niveau moyen et l'hétérogénéité de la classe de 6e ; on peut néanmoins faire l'hypothèse que dans la majorité des cas il n'y a pas de remaniements substantiels de la distribution des élèves entre les classes de 6e et 5e.

La manière la plus directe d'examiner si des élèves de niveau initial comparable progressent plus ou moins selon le niveau de la classe où ils sont scolarisés consiste à faire un tableau croisant ces deux paramètres (*Cf.* tableau 2). Sur la base de ce tableau, il semble que les élèves progressent d'autant mieux qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé ; ainsi, 4,0 points séparent les élèves les plus faibles scolarisés dans les classes les plus faibles de ceux scolarisés dans les meilleures classes ; chez les élèves de niveau initial élevé, l'écart est plus marqué puisqu'il atteint 7,1 points.

Il convient toutefois de prendre ces premiers résultats avec précaution, et ce pour deux raisons complémentaires :

– La première est que d'autres facteurs (sociaux notamment) peuvent affecter les progressions des élèves ; dans la mesure où ils sont inégalement distribués dans les différents groupes constitués dans le tableau 2, ceci peut entraîner des artefacts.

Tableau 2
Niveau moyen en fin de cycle

	Niveau individuel en début de 6e				
	< 85	85-95	95-105	105-115	> 115
Niveau moyen de la classe					
< 90	82,6	91,8	96,7	104,9	109,9
90-96	84,6	93,6	100,2	106,6	115,6
96-103	85,2	94,7	100,9	107,6	115,2
103-108	86,7	94,6	100,9	108,2	116,4
> 108	86,6	97,4	103,1	109,8	117,0

– La seconde raison est que le tableau utilise des groupes dont le score initial se situe sur une plage de variation, qui pour être réduite par la catégorisation elle-même n'en est pas pour autant nulle. Il s'ensuit qu'au sein d'une catégorie de niveau initial individuel donné, la distribution des élèves selon ce critère est nécessairement décalée selon le niveau de la classe ; ceci conduit à surestimer l'effet du niveau moyen de la classe sur les progressions individuelles.

L'existence de ces deux problèmes milite pour l'utilisation de modèles multivariés, qui d'une part prennent en compte simultanément l'ensemble des facteurs et d'autre part et surtout permettent de contrôler le niveau initial des élèves. Dans un premier modèle (modèle 3, tableau 3), le niveau moyen et l'hétérogénéité de la classe fréquentée ont été ajoutés aux variables individuelles. Si le pouvoir explicatif du modèle 3 ne s'accroît que peu par rapport à celui du modèle 2 (mais les variables individuelles n'ont globalement qu'une influence mesurée à 2,6 % de la variance), le niveau moyen de la classe a tendance à affecter néanmoins positivement les progressions, celles-ci étant donc d'autant meilleures que la classe est de niveau moyen élevé ; sachant que l'écart-type de cette variable est de 8,3 points et que son coefficient dans le modèle 3 est égal à 0,10, cela implique que la variabilité dans le niveau moyen de la classe se traduit par de notables écarts dans le niveau atteint à la fin du cycle [5] : un élève de niveau initial donné scolarisé dans une bonne classe (112 de niveau initial) réalise une progression de 2 points supérieure à celle que réaliserait son homologue scolarisé dans une classe faible (92 de score initial) ; encore ne s'agit-il pas de cas très contrastés puisque la plage de la distribution du niveau moyen des classes est de 50 points.

5. En utilisant une forme quadratique pour représenter l'influence du niveau moyen de la classe sur les progressions, on a pu conclure que la forme linéaire simple était adaptée : l'effet marginal de cette variable est donc globalement identique quel que soit son niveau, sans effet de seuil ni effet de plafond.

Tableau 3
Facteurs individuels et contextuels de la progression des élèves en cours de cycle

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Constance	**27,1**	**77,0**	**68,6**	**79,2**
Score de début de 6°	+0,74 (***)	+0,65 (***)	+0,62 (***)	+0,62 (***)
Etranger/français		+1,1 (***)	+1,1 (***)	+1,1 (***)
Age à l'entrée en 6°		- 3,6 (***)	-3,6 (***)	-3,6 (***)
Père « favorisé »/« défavorisé »		+1,1 (***)	+1,0 (***)	+1,0 (***)
Mère cadre/autre		+1,1 (***)	+1,0 (***)	+1,1 (***)
Garçon/fille		-0,6 (***)	-0,6 (***)	-0,6 (***)
Niveau classe en 6°			+0,10 (***)	
Hétérogénéité classe en 6°			+0,08 (***)	
GC1/GC5 *				-2,8 (***)
GC2/GC5 *				-1,4 (***)
GC3/GC5 *				-1,5 (***)
GC4/GC5 *				-0,4 (*)
Position classe/collège				+0,5 (**)
% de variance expliquée : R^2	**49,6**	**52,2**	**52,4**	**52,4**

* CG1 classe faible à hétérogénéité faible
CG2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte
CG3 classe moyenne à hétérogénéité faible
CG4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte
CG5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte

De manière plus inattendue, l'hétérogénéité est aussi associée positivement (et linéairement) à de meilleures progressions ; mais la relation est également moins intense, d'une part en raison de la faiblesse du coefficient, et d'autre part du fait que l'écart-type de l'indicateur mesurant le degré d'hétérogénéité est plus faible (2,95 points) [6] ; cela dit, on progresserait tout de même d'autant moins bien que la classe fréquentée est d'un niveau plus homogène.

Pour mieux comprendre l'articulation de ces deux paramètres, nous avons examiné la distribution des élèves selon le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de leur classe et construit le tableau 4, ci-après qui permet de distinguer 9 groupes (groupes notés 11 à 33).

Un premier modèle non présenté ici a montré que le type de classe fréquentée (au sens des 9 groupes précédemment définis) affecte significativement les progressions, celles-ci étant meilleures dans le groupe 31, pris

6. En prenant en compte à la fois la différence dans la valeur des coefficients et dans l'écart-type des deux variables, on peut estimer que l'influence du niveau moyen de la classe est environ 3,5 fois plus élevée que celle du degré d'hétérogénéité.

Tableau 4
Effectifs des élèves selon le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de leur classe

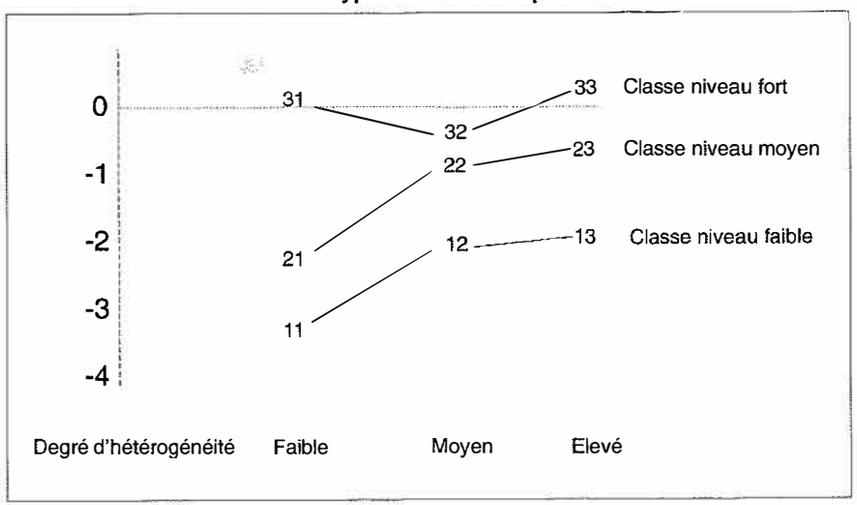
	Hétérogénéité faible (< 10)	Hétérogénéité moyenne (10-14)	Hétérogénéité forte (> 14)
Niveau moyen faible (< 93)	598 (groupe 11)	1302 (groupe 12)	1156 (groupe 13)
Niveau moyen moyen (93-105)	1316 (groupe 21)	5707 (groupe 22)	3760 (groupe 23)
Niveau moyen élevé (> 105)	2848 (groupe 31)	2611 (groupe 32)	401 (groupe 33)

comme référence (les classes homogènes fortes), mais également de manière générale dans les classes de niveau élevé, quel que soit leur degré d'hétérogénéité (groupes 32 et 33) ; les progressions ne sont pas très différentes dans les classes moyennes hétérogènes (groupes 22 et 23) ; elles apparaissent par contre significativement plus faibles dans les classes moyennes homogènes (groupe 21). On progresse encore moins dans les classes faibles, et ce d'autant plus qu'elles sont en outre homogènes (groupes 12-13 et surtout 11). S'il est globalement préférable d'être scolarisé dans un classe de bon niveau moyen, l'être dans une classe homogène constitue donc un handicap mais uniquement si la classe est de niveau moyen ou faible.

Le graphique 1, ci-après, illustre les différentiels de progression (en points) d'élèves comparables scolarisés dans ces différents types de classes, par référence aux élèves du groupe 31 (classes homogènes fortes).

Ces tendances ont amené à la construction d'une variable « type de classe de niveau regroupée » en 5 catégories : les classes de bon niveau moyen (au sein desquelles le niveau d'hétérogénéité est sans importance :

Graphique 1
Différentiels de progression d'élèves comparables selon le type de classe fréquentée



variable GC5), les classes moyennes à hétérogénéité moyenne ou forte (GC4), ou au contraire faible (GC3), et enfin les classes faibles à hétérogénéité moyenne ou forte (GC2) ou faible (GC1) ; ces variables sont utilisées dans le modèle 4. Il confirme que les progressions des élèves sont spécialement faibles dans les classes de niveau moyen à la fois faible et homogène.

Pour mieux comprendre ce constat de plus faibles progressions dans les classes faibles, nous avons tenté de faire la part des mécanismes de type instructionnel –moindre couverture des programmes, stimulation pédagogique moins intense, ... – ou plutôt de type institutionnel – étiquetage négatif de la classe, ..– susceptibles de produire ce type d'effets. Pour explorer de façon plus particulière la dimension instructionnelle, nous avons construit une variable caractérisant la position de l'élève par rapport au niveau moyen de sa classe, un élève de niveau donné pouvant ainsi se situer au dessus ou en dessous du niveau moyen de cette dernière. Ceci permet d'évaluer si les progressions d'un élève donné sont affectées par sa position relative au sein de sa classe (position relative de l'élève – niveau initial de l'élève – niveau moyen de sa classe) : dans le cadre des modèles de progression du type de ceux présentés dans le tableau 3, on observe que le coefficient attaché à cette variable position est négatif et statistiquement très significatif ; sa valeur numérique est de - 0,09, impliquant qu'un élève situé à un écart-type du niveau moyen de sa classe voit sa progression en moyenne stimulée de + 1,05 point s'il s'agit d'un élève faible en termes relatifs ou au contraire atténuée dans une proportion comparable s'il s'agit d'un élève situé au dessus de la moyenne de sa classe. De façon globale, on est donc en présence d'un phénomène de régression à la moyenne : les élèves faibles profitent d'un niveau moyen supérieur au leur, alors que les élèves forts pâtissent de la fréquentation d'une classe d'un niveau moyen inférieur au leur.

Cela dit, compte tenu de la prise en compte d'une variable unique pour appréhender la position de l'élève dans sa classe, cette première mesure de l'effet de la variable position fait implicitement l'hypothèse d'un effet symétrique que l'élève soit faible ou fort en termes relatifs. Pour lever cette hypothèse implicite et autoriser une dissymétrie des effets, nous avons créé deux variables, précisant la position de l'élève selon qu'elle est en dessus ou en dessous du niveau moyen de la classe. Les résultats montrent le bien fondé de cette distinction : les deux coefficients sont clairement (de façon statistiquement significative) différents, bien que la tendance générale de régression à la moyenne soit confirmée par le fait que les deux coefficients sont négatifs (respectivement - 0,14 et - 0,06) : les profits tirés par les élèves relativement faibles par rapport au niveau de leur classe sont sensiblement plus importants (un peu plus du double) que les pertes occasionnées pour les élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen inférieur au leur. Ce type de résultat invite à invoquer, au sein de la dimension « instructionnelle », des variables de type stimulation entre élèves, assez rarement étudiées dans la littérature.

Toujours pour avancer dans l'élucidation des mécanismes sous-jacents à l'influence des classes de niveau, il est maintenant intéressant de caractériser les classes par leur position relative au sein du collège : une classe « bonne » dans l'absolu (ou plus modestement dans l'échantillon !) peut en effet être la plus mauvaise classe d'un « bon » collège et réciproquement. D'où la construction d'une variable position de la classe, par calcul de l'écart entre son niveau moyen et celui des élèves du collège auquel elle appartient. Cette variable de position, continue (de moyenne 0,25 et d'écart-type 6,6), a ensuite été regroupée en catégories, trois modalités ayant été distinguées (classe située dans la moyenne du collège, classe très au-dessus – de plus d'un écart-type – ou très au-dessous – à la même aune).

Les résultats du modèle 4 montrent que, toutes choses égales par ailleurs (et notamment à type de classe donné), le seul fait d'être scolarisé dans une classe située parmi les meilleures d'un collège accroît significativement les progressions ; certes, l'effet est minime (+ 0,5 point), mais il faut souligner que cet effet vaut quel que soit le niveau moyen de la classe : même si celui-ci est faible, il suffit que la classe soit parmi les meilleures de l'établissement pour que l'effet négatif associé à la fréquentation d'une classe de niveau moyen faible soit en partie contrebalancé par ce qui peut être interprété comme un effet d'étiquetage (on traiterait ces classes comme si elles étaient meilleures), mais qui se situe au niveau de l'établissement ; on pourrait aussi invoquer un phénomène de nature différente tel que l'affectation des enseignants les plus efficaces aux classes considérées comme les meilleures.

De façon complémentaire, il a paru intéressant d'évaluer les effets d'un mode plus drastique de groupement des élèves par niveau, à savoir, le fait de les affecter d'emblée dans un cycle aménagé, prévu pour durer 3 ans ; certes, d'autres élèves mettront de fait 3 ans pour parcourir 6e et 5e, mais on peut faire l'hypothèse de moindres effets d'étiquetage négatifs. Le tableau 5 (modèle 5), ci après, donne les coefficients [7] attachés au type de sixième où l'élève a été affecté (6e standard dans un collège ne comportant pas de cycle aménagé, sixième standard dans un collège comportant des classes de 6e-5e en 3 ans et enfin, 6e constituant la première année d'un cycle aménagé).

On observe que des élèves initialement comparables connaissent des progressions quelque peu différenciées, l'écart principal opposant les élèves entrés dans une 6e standard (qu'elle soit située dans un collège organisant ou non par ailleurs un cycle aménagé) à ceux scolarisés dans une sixième amé-

7. Dans le tableau 5, seuls sont reportés les coefficients des variables contextuelles, ceux des caractéristiques individuelles de l'élève (très proches de ceux présentés dans le tableau 3) ne sont pas repris ici.

Tableau 5
Effets des variables de scolarité sur les progressions au collège

	Modèle 5	Modèle 6
6e standard dans collège sans cycle aménagé/6e aménagée	+0,9 (***)	
6e standard dans collège avec cycle aménagé/6e aménagée	+1,4 (***)	
Cycle parcouru en 2 ans/cycle aménagé en 3 ans		+2,9 (***)
Cycle parcouru en 3 ans par redoublement 6e/cycle aménagé en 3 ans		-2,4 (***)
Cycle parcouru en 3 ans par redoublement 5e/cycle aménagé en 3 ans		-0,9 (*)

nagée : en fin de cycle, ces derniers obtiennent en moyenne environ 1 point de moins que les premiers.

Le tableau 5 présente également (modèle 6) l'influence des différents itinéraires suivis par les élèves sur l'ensemble du cycle : cycle en 2 ans, cycle aménagé en 3 ans (pris comme référence), et cycles en 3 ans par redoublement de la 6e ou de la 5e. A niveau initial (et autres caractéristiques personnelles) comparables, les élèves ayant réalisé leur cycle en deux ans ont le plus progressé, suivis, à près de trois points, par les élèves scolarisés d'emblée en cycle aménagé ; mais ce sont les élèves ayant redoublé la 5e (- 0,9 point par rapport aux élèves du cycle aménagé), et plus encore (- 2,4 points) ceux ayant redoublé la 6e qui réalisent les progressions les plus faibles. Ces résultats convergent avec les conclusions à présent bien établies quant aux effets négatifs du redoublement sur les progressions des élèves (Paul, 1996). La structure des coefficients montre que la scolarisation en cycle aménagé produit des effets moins négatifs que le redoublement. Alors que les élèves redoublants et ceux du cycle aménagé supportent vraisemblablement un étiquetage négatif comparable, les premiers refont le programme de l'année doublée alors que les seconds bénéficient d'un étalement dans le temps marquant a priori une meilleure continuité dans les apprentissages.

I.3. La langue vivante comme vecteur de différenciation entre classes

Une autre question intéressante était d'examiner dans quelle mesure la langue vivante choisie, et le mode de groupement qui peut lui être associé, sont susceptibles de constituer également un mode de différenciation des classes, au-delà des différenciations inscrites soit dans des dispositifs formels (cycle en 3 ans) soit existant de fait (classes de niveau et de degré d'hétérogénéité différents). On connaît en effet le rôle que peuvent jouer les options dans les stratégies de distinction des familles. Si, au niveau individuel, les élèves étudiant l'allemand obtiennent un score initial moyen de 111,4 (contre 100,3 pour les anglicistes et 99,2 pour les hispanisants), le niveau moyen des classes ne comptant que des germanistes est de 113,6, loin devant les classes ne comptant que des anglicistes (99,6), les classes « mixtes » étant de niveau intermédiaire.

Dans les modèles 7 à 11, présentés dans le tableau 6, on peut observer l'influence de la langue étudiée sur les progressions des élèves pendant les deux premières années du collège. Dans le modèle 7, on observe les différences brutes en fin de cycle selon la langue étudié, alors que les modèles 8 à 11 sont des modèles de progression intégrant les caractéristiques personnelles des élèves et (modèles 10 et 11) les caractéristiques des classes fréquentées.

Tableau 6
Influence de la langue vivante sur les progressions des élèves en cours de cycle

	Modèle 7	Modèle 8	Modèle 9	Modèle 10	Modèle 11
Constance	**99,6**	**27,4**	**76,8**	**68,0**	**76,8**
Score de début de 6°		+0,72 (***)	+0,64(***)	+0,62 (***)	+0,62 (***)
Etranger/français			+1,1 (***)	+1,2 (***)	+1,2 (***)
Age à l'entrée en 6°			-3,6 (***)	-3,5 (***)	-3,5 (***)
Père « favorisé »/« défavorisé »			+0,9 (***)	+1,0(***)	+1,0 (***)
Mère cadre/autre			+1,0 (***)	+1,0 (***)	+1,0 (***)
Garçon/fille			-0,6 (***)	-0,6 (***)	-0,6 (***)
Anglais/espagnol	+2,0 (***)	+1,2 (***)	+1,0 (***)	+1,0 (***)	+1,0 (**)
Allemand/espagnol	+11,8 (***)	+3,2 (***)	+2,4 (***)	+2,1 (***)	+2,1 (***)
Niveau classe en 6°				+0,09 (***)	
Hétérogénéité classe en 6°				+0,09 (***)	
GC1/GC5 *					-2,8 (***)
GC2/GC5 *					-1,4 (***)
GC3/GC5 *					-1,6 (***)
GC4/GC5 *					-0,4 (*)
% de variance expliquée : R^2	**4,5**	**50,3**	**52,5**	**52,8**	**52,8**

* CG1 classe faible à hétérogénéité faible
CG2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte
CG3 classe moyenne à hétérogénéité faible
CG4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte
CG5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte

Alors que de manière brute (modèle 7), les germanistes ont en moyenne les scores les plus élevés (respectivement + 12 et + 10 points par rapport aux hispanisants et aux anglicistes), les modèles 8 à 11 montrent que l'effet spécifique attaché à la langue est beaucoup plus modeste : le seul fait d'étudier l'allemand est associé à de meilleures progressions (+ 2,4 points), par rapport à des élèves de mêmes caractéristiques personnelles mais étudiant l'espagnol (les anglicistes se situant 1 point au dessus des hispanisants et 1,4 point en dessous des germanistes).

Reste à savoir si cette plus forte progression est due au fait que cette langue étant choisie par de bons élèves, les germanistes se retrouvent regroupés dans des classes de bon niveau, ou bien aux vertus intellectuelles de l'apprentissage de la langue allemande ou encore à d'autres effets (étiquetage et attentes des enseignants, profil des enseignants affectés à ces classes, ..). Les modèles 10 et 11 montrent que l'impact positif de l'allemand sur les progressions n'est que faiblement amoindri quand on prend en compte en outre le niveau moyen et l'hétérogénéité de la classe ; par ailleurs d'autres modèles ont pris en compte à la fois le fait d'étudier l'allemand et le type de classe dans lequel l'élève germaniste est scolarisé (en distinguant les classes de germanistes et les classes regroupant aussi des élèves apprenant une autre langue). Le tableau 7, ci-après, donne les résultats obtenus [8] :

Tableau 7
Effets de la langue étudiée et du type de classe sur les progressions des élèves

	Modèle 12	Modèle 13
Anglais classe angliciste/espagnol	+1,05 (***)	+1,20 (***)
Anglais classe mixte-germaniste/espagnol	+1,65 (***)	+1,43 (***)
Anglais classe mixte-hispanisant/espagnol	+0,85 (**)	+0,94 (**)
Allemand classe germaniste/espagnol	+3,43 (***)	+2,83 (***)
Allemand classe mixte/espagnol	+2,25 (***)	+2,01 (***)
Niveau moyen classe en 6e		+0,090 (***)
Hétérogénéité de la classe de 6e		+0,053 (*)

On observe que des élèves de même niveau individuel initial et de mêmes caractéristiques personnelles étudiant l'allemand dans une classe de germanistes réalisent de loin les meilleures progressions ; cet effet est pour une part lié à l'impact positif du niveau moyen de la classe comme le montre la comparaison avec le modèle 13 (le coefficient baisse de 3,43 à 2,83

8. Dans le tableau 7, seuls sont reportés les coefficients de la langue étudiée, ceux des autres caractéristiques individuelles de l'élève (très proches de ceux présentés dans tableau 6) ne sont pas repris ici.

points). La comparaison avec les élèves qui étudient l'allemand dans des classes mixtes montre qu'une part de cet effet (0,82 point par rapport à 2,83 points) est spécifique aux classes de germanistes (effets d'étiquetage positif de ces classes, caractéristiques plus favorables de leurs enseignants, ...), et non à des phénomènes individuels (étiquetage positif des élèves germanistes, motivation particulière de leurs parents, effets cognitifs éventuels associés à l'apprentissage de la langue allemande, ..). Il n'en reste pas moins que ces effets individuels existent comme le souligne le coefficient significatif (+ 2,01 points) attaché aux germanistes scolarisés dans des classes mixtes.

Sur la base de l'interprétation précédente, on pouvait faire l'hypothèse que les anglicistes scolarisés dans une classe comptant des germanistes bénéficieraient d'une part au moins des effets positifs associés aux classes comportant des germanistes ; c'est effectivement le cas puisque le coefficient attaché à ces élèves (1,43 dans le modèle 13) est plus élevé que celui d'élèves comparables scolarisés avec des hispanisants (+ 0,94). Le fait que les élèves anglicistes scolarisés avec des germanistes réalisent néanmoins des progressions légèrement inférieures à celles des élèves germanistes dans ces mêmes classes (coefficients respectifs de 1,43 et 2,01) conforte l'idée de phénomènes de nature individuelle, comme ceux évoqués précédemment au bénéfice des élèves apprenant l'allemand, même s'il reste un effet global positif à la fréquentation d'une classe où sont scolarisés des germanistes.

I.4. Les classes de niveau et l'orientation des élèves en fin de cycle

Si les élèves réalisent des acquisitions différentes selon leur contexte de scolarisation, on peut s'attendre à ce que leur devenir à l'issue du cycle d'observation soit lui aussi différencié. Dans une première approche, on peut se positionner au moment de l'orientation et analyser le devenir des élèves à l'issue du cycle selon le niveau scolaire observé en fin de 5e. Ceci permet d'évaluer d'éventuels effets d'étiquetage associés à la scolarisation dans telle ou telle classe : on ferait par exemple plus confiance, pour la suite des études, aux élèves des « bonnes » classes, et/ou ces élèves auraient une plus grande ambition ou une plus grande confiance dans leurs possibilités, pour la suite de leurs études. Dans une seconde approche, on peut se positionner cette fois à l'entrée en 6e et analyser quelles orientations obtiennent des élèves de caractéristiques initialement comparables ; on explore ainsi de manière globale les effets de la scolarisation selon le contexte, sans se poser la question de savoir si les différences de trajectoires éventuellement constatées relèvent d'inégalités dans les acquisitions réalisées ou de discriminations dans la procédure d'orientation elle-même. Examinons de manière synthétique ces deux perspectives.

La première s'appuie sur la modélisation de l'orientation obtenue en fin de cycle, sur la base des caractéristiques des élèves, de leur niveau scolaire et de leur âge en fin de cycle, considérées ici comme des variables de contrôle, ainsi que des variables décrivant le contexte de scolarisation, qui sont ici la cible première de l'analyse. Pour la modélisation, nous avons utilisé une variable dichotomique opposant les élèves admis en 4e générale (quel que soit le temps mis pour y parvenir), soit 81,2 % des élèves, aux autres situations, regroupant principalement les élèves admis en classe de 4e technologique.

Les modèles montrent tout d'abord la force des caractéristiques individuelles des élèves : en particulier, et sans surprise dans un système qui se veut méritocratique, le niveau scolaire individuel reste un paramètre essentiel. Cela dit, on observe aussi qu'à niveau comparable, les élèves âgés continuent de supporter un handicap considérable pour l'accès à une quatrième générale, de même que les enfants de milieux populaires, avec une continuité, depuis les enfants de chômeurs et d'ouvriers/agriculteurs qui ont les chances les plus faibles, jusqu'aux enfants dont le père est cadre supérieur. On remarque qu'à profession du père identique, les enfants dont la mère est cadre moyen ou supérieur bénéficient d'une orientation plus fréquente en 4e générale (+ 6 % environ). Les garçons continuent d'être orientés plus fréquemment que les filles (+ 10 % environ) vers une quatrième technologique. Enfin, on remarque que les élèves de nationalité étrangère ne sont pas discriminés, à résultats scolaires et milieu social comparables, par rapport à leurs homologues français, puisqu'ils accèdent un peu plus souvent (+ 8 % environ) à une 4e générale ; ces résultats concordent avec ceux obtenus par Vallet et Caillé (1996).

Les modèles prenant en compte les caractéristiques de la classe, sachant qu'il s'agit comme auparavant des caractéristiques de la classe de 6e, montrent que le niveau moyen de la classe pas davantage que son hétérogénéité, n'exercent d'effets notables sur l'orientation à valeur scolaire, âge et milieu social comparables. Cela dit, parler d'« âge comparable » a une signification limitée lorsqu'on compare des élèves ayant fréquenté une sixième standard et ceux ayant accédé à une 6e aménagée ; en effet, le principe de cette dernière formule implique que les élèves qui la suivent prennent trois années au lieu de deux en général pour parcourir le cycle. Sauf à penser que tous ces élèves admis en cycle aménagé auraient redoublé une classe dans une organisation standard, on voit que le cycle aménagé génère un handicap spécifique dans la période d'orientation, sans toutefois que s'y surajoute un handicap supplémentaire dû à un éventuel effet d'étiquetage négatif. De même, aucun effet d'étiquetage (positif ou négatif) n'est observé sur la base de l'appartenance à une classe de niveau.

Envisageons maintenant l'orientation comme résultat du cycle, en reprenant l'analyse du devenir scolaire de l'élève (accès à une classe de 4e générale ou non), en nous situant cette fois à l'entrée en 6e et en explorant les différences de carrière qui pourraient résulter de son affectation dans un contexte donné (classe de niveau, type de collège) ; cette perspective est intéressante parce qu'elle est globale, même si elle ne permet pas en elle-même de distinguer ce qui se joue dans des mécanismes pédagogiques (progressions) et institutionnels (gestion de l'orientation). Les modèles estimés font apparaître que d'une part la fréquentation d'une classe de niveau faible a un impact globalement négatif sur l'accès à une classe de 4e générale, d'autre part que les chances d'accéder à cette classe sont à l'inverse d'autant plus élevées que l'élève fréquente une classe hétérogène.

Ces deux constats s'expliquent essentiellement par l'influence de ces deux variables sur les progressions des élèves, dans la mesure où les modèles précédents ont montré un effet de cette nature sur les progressions et leur absence d'influence au sein des processus d'orientation eux-mêmes. Il en découle que les classes homogènes faibles constituent un milieu de scolarisation défavorable quant à l'accès à une classe de 4e générale. Un résultat comparable est observé pour l'accès à un cycle aménagé qui s'avère pénalisant sur le devenir scolaire des élèves essentiellement du fait de leurs moindres progressions.

II. Quelques éléments d'interprétation sur la base de la littérature anglo-saxonne [9]

Mettons à présent ces résultats en perspective avec les grandes tendances qui se dégagent des travaux anglo-saxons fort abondants sur ce thème. La plupart des travaux sur les modes de groupement d'élèves concluent que la constitution de groupes de niveau a peu, ou pas, d'impact sur le niveau moyen de l'ensemble des élèves, quels que soient le niveau d'enseignement ou la discipline enseignée. En d'autres termes, la présence d'élèves de niveaux différents dans un cours n'entraînerait donc pas d'effet moyen consistant (positif ou négatif) sur les acquisitions des élèves.

Cela dit, au-delà de ce faible effet moyen, la stratification par niveau aurait des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : l'analyse des progressions des élèves montre qu'elles sont plus marquées dans les groupes les plus forts, et plus ténues dans les groupes faibles. Cet effet d'interaction amène donc à conclure que le groupement par niveau est significativement nuisible aux progressions des élèves faibles et favorable à celles des élèves forts (par référence à un contexte de classe hétérogène).

9. Le lecteur intéressé par les références originales pourra consulter le rapport sur lequel cet article s'appuie.

En France, les rares recherches existantes concluent en général à l'absence d'effet négatif d'une certaine hétérogénéité. Ainsi, au niveau du CP, l'hétérogénéité de la classe (mesurée par la dispersion au test initial) aurait un effet moyen positif et significatif (Mingat, 1984 et 1987). Plus précisément, l'hétérogénéité profiterait principalement aux élèves inférieurs à la moyenne de la classe ; pour les élèves légèrement supérieurs au niveau moyen, il y aurait compensation entre l'effet positif de l'hétérogénéité et l'effet négatif associé à une position au-dessus de la moyenne de la classe, alors que pour les élèves les meilleurs, il n'y aurait plus compensation : même si l'hétérogénéité les favorise, ils seraient plus fortement défavorisés de par leur position supérieure au niveau moyen de la classe dans laquelle ils se trouvent. Néanmoins, pour un élève donné, il serait au total préférable d'être scolarisé dans une classe dont le niveau moyen est élevé (mais si possible hétérogène), car plus le niveau de la classes est élevé, plus l'élève est dans une position relative faible et plus ses acquisitions sont, toutes choses égales par ailleurs, meilleures.

Au niveau du collège, l'impact moyen de l'hétérogénéité de la classe serait limité mais, selon les travaux, apparaît plutôt positif (Pelnard-Considère, 1985) ou plutôt négatif (Duru-Bellat et Mingat, 1988). Plus récemment, on a observé, dans certains collèges, une relation positive entre la progression des élèves et la constitution de classes homogènes (Grisay, 1990) ; pourtant, le constat inverse est fait sur des données plus nombreuses (échantillon de 100 collèges), sur lesquelles l'hétérogénéité de la population de l'établissement (en termes de milieu social ou de nationalité) est associée à des meilleures progressions chez les élèves (Grisay, 1993).

Plus constante et plus nette est l'observation, à nouveau, d'effets divergents : un environnement homogène est favorable aux élèves dont le niveau initial est bon, alors que les élèves moyens ou faibles tirent un meilleur bénéfice d'une scolarisation en milieu hétérogène (Grisay, 1990). Une certaine hétérogénéité est donc associée, dans la plupart des travaux, à une réduction des écarts entre les forts et les faibles. Réciproquement, un environnement homogène et l'organisation de classes de niveau (pratique appréhendée par les déclarations des acteurs) seraient associés à un accroissement significatif des clivages de rendement entre élèves pendant les deux premières années du collège (Grisay, 1993). L'hétérogénéité du contexte d'enseignement jouerait donc en interaction avec le niveau initial des élèves, l'appartenance à un groupe de niveau ayant un léger effet positif sur les acquis des bons élèves et un léger effet négatif sur les plus faibles ; la répartition par niveau aurait donc tendance à accroître le rendement des groupes « forts » et à diminuer celui des groupes « faibles ».

Pour tenter de comprendre les processus sous-jacents à ces effets que l'on peut juger pervers (puisqu'ils vont à l'inverse des objectifs affichés) des groupes de niveau, deux pistes principales ont été explorées.

i) Une « instruction » différente en quantité et en qualité

Le principe de base des groupes de niveau, c'est qu'ils sont censés accueillir des élèves différents, auxquels il s'agit d'adapter les contenus et la pédagogie. De fait, de nombreuses recherches anglo-saxonnes montrent que les enseignants modulent les contenus et les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves ; par exemple, à programme identique, les élèves des « bonnes filières » reçoivent un enseignement abstrait, centré sur la discipline, alors que ceux jugés « faibles » se voient délivrer un enseignement concret, centré sur la relation maître-élèves. Des observations faites en classe montrent par exemple qu'une question identique, posée par des élèves appartenant à un groupe faible ou à un groupe fort sont l'objet d'un traitement différent de la part des enseignants : à une demande d'explication, on répond aux élèves des groupes forts par une démonstration abstraite, alors qu'aux élèves des groupes faibles on donne un exemple de plus. Ce faisant, les enseignants ne font que se conformer à la philosophie implicite de ce mode de groupement, à savoir que les élèves sont dotés d'aptitudes inégales nécessitant des traitements pédagogiques spécifiques, mais inconsciemment, ils offrent aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations.

Dans certains cas, on assisterait à une véritable « dérive du curriculum » (Grisay, 1993) : l'adhésion de l'enseignant à une pédagogie différenciée se traduirait par une diversification non pas seulement des moyens offerts à l'élève pour atteindre les objectifs, mais aussi des objectifs eux-mêmes, des défis plus modestes étant proposés aux élèves les plus faibles. Ceci se traduit, dans le quotidien de la classe, par une utilisation du temps différente : les groupes de niveau faible recevraient ainsi une instruction significativement inférieure en qualité à celle dispensée aux élèves des groupes forts ; les professeurs couvriraient également moins le programme dans les classes plus faibles. Au total, les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves s'expliqueraient donc par le fait qu'ils amènent les maîtres à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction.

ii) Des attentes « auto-réalisatrices »

La seconde famille de processus susceptibles d'expliquer les effets des groupes de niveau est de type psychosocial. On souligne que les groupes de niveau ou les différentes sections constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances et intériorisent les

normes scolaires, et apprennent à nourrir telle ou telle ambition concernant leurs performances à venir.

De fait, la répartition par niveau affecte fortement les attitudes et comportements des élèves eux-mêmes, dans le sens d'un renforcement des différences initiales. Par exemple, on a montré que les différences de conduite des élèves affectés dans des groupes de niveau différents apparaissent progressivement et seront d'autant plus marquées que l'appartenance à ce groupe est durable. Cette distinction prend la forme, dans les groupes faibles, d'une moindre attention (décrochages plus fréquents, plus remarqués par les pairs, ... et mieux tolérés par les enseignants). Cette attention moins soutenue que l'on observe dans les groupes faibles est notée quels que soient le niveau individuel de l'enfant et son degré d'attention avant l'assignation au groupe. Dans ce contexte, de véritables normes de groupes s'instaurent, et au total, les groupes de niveau produiraient une polarisation des attitudes favorables ou au contraire défavorables à l'école, non sans incidences multiples sur les projets d'études ultérieures, sur l'absentéisme scolaire, sur la discipline et l'engagement dans le travail.

En relation dynamique avec ces images d'eux-mêmes que développent les élèves, les éducateurs (parents et enseignants) élaborent également des représentations et des attentes qui s'ancrent dans l'information apportée par l'assignation à tel ou tel groupe. Dans cette perspective, les élèves des meilleurs groupes n'apprendraient pas forcément plus, mais seraient traités comme s'ils avaient plus appris (et évalués en conséquence). On serait donc en présence de processus d'étiquetage [10], notamment dans les décisions que les enseignants ont à prendre concernant les élèves : au-delà des résultats « objectifs » de ces derniers, la représentation qu'ils ont de leur compétence (et le pronostic sur l'avenir souvent implicite dans les décisions à prendre) s'ancre sur des informations telles que l'assignation à un groupe, le niveau supposé de l'école (etc.). Mingat (1991) observe par exemple, dans une recherche sur les G.A.P.P. (Groupe d'Aide Psycho-pédagogique, structure de rééducation précoce), qu'en fin d'année, toutes choses égales par ailleurs, un élève qui a été rééduqué se voit plus souvent proposer un redoublement.

Soulignons que ces attentes spécifiques des enseignants vont interagir de manière dynamique avec les représentations des élèves, dans les différents groupes de niveau. On sait en effet que les élèves perçoivent d'autant mieux les attentes réelles des enseignants à leur encontre qu'ils sont placés dans tel ou tel groupe à la signification patente. Or le rôle spécifique des attentes des maîtres dans la dynamique pédagogique est bien connu (Rosenthal et Jacobson ont développé la notion d'« effet Pygmalion », à savoir le fait que la prédiction par le maître des performances de l'élève tend à influencer non seulement l'évaluation qu'il en fait, mais, plus paradoxalement, ces performances elles-mêmes). Au total, les classes de niveau, qui constituent donc des « milieux » d'apprentissage et de socialisation étiquetés dès le départ, fonctionneraient donc largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même.

10. Développée par les spécialistes de la déviance, la notion d'étiquetage (« labeling ») insiste sur le fait que c'est la stigmatisation elle-même qui crée les comportements d'échec ou de déviance, en engendrant une dynamique d'attentes et d'auto-dévalorisation qui tend à s'entretenir d'elle-même.

Notons enfin que, parmi les processus variés susceptibles de participer à la genèse des effets pervers des groupes de niveau, ceux qui s'avèrent les plus importants sont les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveau, qui pèseraient donc d'un poids plutôt plus fort que les mécanismes de nature psychosociale (effets institutionnels, effets d'attente, normes de groupe).

III. Une contradiction potentielle entre l'intérêt des acteurs et l'intérêt général ?

Les résultats présentés dans ce texte montrent que le niveau moyen de la classe fréquentée a bien une incidence significative sur les progressions des élèves et qu'il est de manière générale préférable pour un élève d'être scolarisé dans une bonne classe ; ils montrent également que cet effet est dissymétrique et que les élèves dont le niveau est inférieur à celui de leur classe gagnent plus (environ deux fois) que ne perdent ceux qui sont dans la position inverse.

Une façon de synthétiser ces relations entre le niveau individuel de l'élève et le niveau moyen de la classe dans laquelle il est scolarisé consiste à produire des simulations croisant ces deux critères. Le tableau 8 présente les scores obtenus en fin de cycle dans différents cas de figure.

Tableau 8
Simulations du niveau en fin de cycle selon le niveau initial individuel et le niveau moyen de la classe

Niveau individuel / Niveau de la classe	**75**	**85**	**95**	**105**	**115**	**125**
75	80,4	87,7	95,1	102,4	109,8	117,1
85	81,4	88,5	95,8	103,2	110,5	117,9
95	83,3	89,9	96,6	103,9	111,3	118,6
100	**84,1**	**90,7**	**97,3**	**104,3**	**117,7**	**119,0**
105	84,8	91,4	98,1	104,7	112,0	119,4
115	86,3	92,9	99,5	106,2	112,8	120,4
125	87,8	94,4	101,0	107,6	114,8	120,9
Situation observée	82,3	89,6	97,0	104,3	111,7	119,1

Il permet d'observer que, quel que soit le niveau initial des élèves, il leur est bénéfique d'être scolarisés dans une classe de niveau élevé. Cet avantage est d'autant plus important qu'il s'agit d'élèves initialement faibles ; selon les valeurs retenues dans le tableau, les élèves les plus faibles peuvent gagner jusqu'à 7,4 points selon qu'ils sont placés dans une classe très faible ou très forte, alors que les élèves initialement les meilleurs verront leur score varier de 3,8 points selon ces deux situations extrêmes. Ceci vient du fait que les élèves faibles se trouvent a priori plus susceptibles d'être dans une classe dont le niveau moyen est supérieur au leur, situation dont on a vu le caractère stimulant ; à l'inverse les élèves les plus forts sont a priori susceptibles d'être dans la situation inverse (ils sont généralement d'un niveau supérieur à celui de leur classe), dont on a vu qu'elle était relativement pénalisante mais avec une intensité moindre que l'avantage dont bénéficient les élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen inférieur au leur.

Ces observations soulignent la divergence d'intérêt entre d'une part les familles qui ont, quel que soit le niveau de leur enfant, intérêt à ce qu'il soit scolarisé dans une bonne classe, et d'autre part le politique qui doit avoir une vision plus globale dans laquelle il n'est pas physiquement possible que tous les enfants soient dans les meilleures classes. Pour ce dernier, des arbitrages sont donc incontournables. Ces arbitrages s'inscrivent en référence à des situations idéal-typiques opposées que nous avons évoquées plus haut. Le tableau 8 permet d'évaluer ces deux situations idéal-typiques extrêmes. La première est celle correspondant à une affectation (totalement) aléatoire des élèves dans les différentes classes (qui sont ainsi toutes de niveau moyen et d'hétérogénéité égaux aux valeurs moyennes de la population). Le niveau des acquis en fin de cycle des élèves placés dans ce contexte et selon leur niveau initial apparaît dans la ligne « 100 », en gras dans le tableau. La seconde est celle qui correspondrait à une pratique maximale de constitution de classes de niveau dans laquelle chaque classe regrouperait des élèves de même niveau, le niveau d'un élève individuel étant par conséquent très proche de celui de sa classe. Cette situation est illustrée par les chiffres figurant dans la diagonale descendante du tableau.

Selon la première situation de référence (répartition aléatoire des élèves), l'écart entre les scores de fin de cycle entre les élèves considérés ici comme de niveau initial extrême (75 et 125) serait d'environ 35 points (119,0 - 84,1). Selon la seconde (classe de niveau avec intensité maximum), l'écart serait de 40,5 points (120,9 - 80,4). Ceci atteste du caractère tendanciellement différenciateur des classes de niveau.

La réalité est évidemment moins contrastée puisque les pratiques maximales envisagées ici constituent des cas peu susceptibles d'exister ; une simulation de la situation moyenne prévalant dans l'ensemble de l'échantillon indique que les écarts effectifs entre élèves ayant initialement des

scores respectifs de 75 et 125 est de 36,8 points. Ceci indique que sur un continuum borné par les deux situations de référence et allant de 0 (répartition aléatoire des élèves) à 1 (répartition en classes de niveau avec intensité maximale), la réalité se situe au point 0,34 indiquant i) l'existence moyenne d'un mode de groupement par niveau et ii) qu'on est toutefois éloigné d'une situation de discrimination maximale.

La comparaison entre la situation de référence 1 (affectation aléatoire des élèves) et la situation effectivement observée (dernière ligne du tableau 8) permet d'instruire les arbitrages du politique en supposant ici que les contenus de formation et les méthodes pédagogiques existantes sont considérés comme donnés. S'il choisit d'élever le niveau des acquis moyens de l'ensemble d'une génération sans privilégier une catégorie d'élèves, une solution commode est de réaliser une affectation aléatoire des élèves dans les classes : elle permet de faire progresser les élèves les plus faibles en affectant très marginalement les élèves les plus brillants ; s'il privilégie les élèves les plus faibles, il aura la même stratégie. Si par contre il entend dégager une élite et privilégier les élèves les plus forts, il pourra réaliser des classes de niveau (forts) pour une petite proportion de la population et prôner une répartition aléatoire pour les élèves restants ; cette stratégie n'aurait toutefois qu'une efficacité limitée sur les progressions des élèves forts qui s'avèrent moins sensibles au contexte.

En conclusion, ces résultats pointent un problème difficile de nature politique dans la mesure où il y a une contradiction entre les intérêts individuels et l'intérêt collectif : au plan individuel, les élèves et leurs familles ont intérêt à ce que les élèves soient groupés par niveau et à ce que leurs enfants soient dans les meilleures classes ; ceci ne tient pas au plan collectif, car les bénéfices des uns sont à l'évidence les handicaps des autres. Si on intègre à la réflexion le fait que les scolarités en classes hétérogènes ont en moyenne un effet positif, sachant par ailleurs que cet effet est de nature dissymétrique (les faibles gagnent deux fois plus que ne perdent les forts), la question se réduit, au niveau politique, à un arbitrage impliquant la distribution des acquis au sein de la population des élèves. Si le politique choisit de privilégier un système qui maximiserait le niveau moyen obtenu et qui minimiserait les disparités entre élèves, la meilleure stratégie serait d'opter pour des classes hétérogènes ; si au contraire, le politique choisit, soit de développer une élite, soit de suivre les pressions des familles et éventuellement des enseignants, alors il aura tendance à encourager l'existence de classes de niveau.

Références bibliographiques

Bressoux P. (1994), « Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 91-137.

Cousin O. (1993), « L'effet établissement ; construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, Vol. XXXIV, pp. 395-419.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1988), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie,* Vol. 29, n° 4, pp. 649-666.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1997), « La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves », Rapport pour la FEN, à paraître in *Cahier de l'IREDU,* n° 59, IREDU-CNRS.

Grisay A. (1990), « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements », *Education et Formations*, n° 22, pp. 31-46.

Grisay A. (1993), « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », *Les Dossiers éducation et formations*, n° 32.

Grisay A. (1993), « Hétérogénéité des classes et équité éducative », *Enjeux*, n° 30, pp. 69-95.

Grisay A. (1994), « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », *Note d'information,* pp. 94-17, DEP, ministère de l'Education nationale.

Meuret D. (1994), « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges », *Revue française de pédagogie,* n° 109, 1994.

Mingat A. (1984), « Les acquisitions scolaires de l'élève au C.P : les origines des différences? », *Revue française de pédagogie*, n° 69, pp. 49-64.

Mingat A. (1987), « Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n° 79, pp. 5-14.

Mingat A. (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, vol. 32, n° 4.

Paul J-J. (1996), *Le redoublement ; pour ou contre*, Paris, ESF.

Pelnard-Considère J. (1985), « L'hétérogénéité des classes est-elle un handicap ? », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol 14, n° 1, pp. 3-21.

Vallet L.A., Caillé J.P. (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les dossiers d'éducation et formations,* n° 67.