



les Cahiers de l'irédu

institut de recherche sur l'économie de l'éducation

La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège

■

Marie Duru-Bellat
Alain Mingat

■

La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège

Marie Duru-Bellat et Alain Mingat

Irédu, CNRS-Université de Bourgogne

Ont contribué à la réalisation de ce rapport Jean-Pierre Jarousse et Pierre Matéo.

Cette recherche a été réalisée grâce à un financement de la Fédération de l'Education Nationale ; la DEP (Ministère de l'Education Nationale) a apporté son concours en fournissant le fichier des données brutes.

Cahier de l'IREDU N°59

ISBN : 2-85634 - 066 - 0

ISSN : 0768-1968

juin 1997

I. Introduction

L'idée que les élèves auxquels s'adresse l'enseignement sont différents n'est pas nouvelle, sachant que l'école privilégie certaines de ces différences dans ses modes de fonctionnement et ultérieurement dans ses classements entre individus, transformant ainsi des différences en inégalités. A partir du moment où un groupe d'élèves est concerné (par tel ou tel objectif éducatif ou contenu de programmes à un niveau éducatif donné) ou constitué (pour une situation concrète d'enseignement, dans un établissement, une classe ou un sous-groupe), il est inévitablement caractérisé par un certain degré d'hétérogénéité. Jusqu'à une date récente, la diversité des structures scolaires était censée s'adapter à cette hétérogénéité des élèves, et d'ailleurs, chaque fois qu'une structure nouvelle était mise en place, elle était définie notamment en référence au public d'élèves particulier auquel elle s'adressait¹.

Jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle, le milieu social d'origine est explicitement utilisé comme critère reconnu comme légitime pour différencier les formations. Au lendemain de la première guerre mondiale, l'idée de l'école unique se développe avec le rejet d'une différenciation des formations sur une base sociale. Ainsi, comme le défendent les Compagnons de l'Université nouvelle : "Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la

¹. Ainsi, au moment où il met en place, en 1864, l'enseignement secondaire spécial, V. Duruy caractérise la nouvelle formule scolaire en décrivant ainsi le public visé : "ceux qui, après l'école primaire, peuvent retarder de deux ou trois ans leur entrée dans l'atelier, le comptoir ou l'usine", alors que l'enseignement classique accueillera le public "qui a devant lui le temps, peut-être l'aisance, même la fortune".

justice et de l'intérêt national. (...) Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique ... Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées ; partout où cela est réalisable, les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs". C'est à la même période et dans la même mouvance idéologique que se développe l'idée d'une "juste sélection" fondée sur les seules aptitudes, que la psychologie naissante pense pouvoir évaluer sans biais.

A la fin des années 50 et au début des années 60, de profondes réformes sont mises en place dans l'enseignement secondaire : prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, suppression de l'examen d'entrée en sixième, donc accueil sans restriction au collège de tous les enfants issus de l'école primaire. De 1950 à 1985, la population scolaire est passée de 5 à 14 millions d'élèves, soit un triplement des effectifs ! La montée de la scolarisation s'est faite en deux temps. Dans les années 60, une première "explosion scolaire" portée par le baby-boom, la politique volontariste de l'Etat et la demande sociale des familles viennent grossir les rangs de l'enseignement moyen (enfants de 11 à 15/16 ans). Puis la vague a touché le lycée et l'enseignement supérieur. A la fin des années 1960, 36% des jeunes d'une classe d'âge parvenaient au lycée d'enseignement général et technique, alors qu'ils sont plus de 70% à la fin des années 1980.

A partir du moment où tous les élèves sont scolarisés dans une structure commune, les différences interindividuelles vont apparaître de façon plus nette que dans l'ancien système dual (école primaire supérieure/lycée). Plusieurs travaux sociologico-historiques (Prost, 1986 ; Isambert-Jamati, 1985) ont fort bien montré que l'apparition du terme

"échec scolaire" a coïncidé, à peu près, avec la promulgation de l'obligation scolaire et avec la démocratisation de l'enseignement, donc avec la plus forte visibilité de la diversité du public scolaire. Dans l'ancien système, il y avait certes une certaine proportion de situations "atypiques" - élèves de milieu défavorisé qui réussissaient dans des lycées, élèves de milieu aisé scolarisés en lycée en échec scolaire patent, élèves de milieu défavorisé scolarisés en Ecole Primaire Supérieure qui auraient pu suivre un enseignement secondaire avec succès -, mais sans que ceci apparaisse comme un problème social et structurel pour l'école.

Petit à petit, avec la généralisation de l'accès au secondaire, le système prend conscience du caractère non tenable de ses modes de fonctionnement antérieur caractérisés par l'uniformité et par la référence institutionnelle à un type de public particulier (en l'occurrence les enfants de milieu favorisé). Dans un premier temps, on a maintenu une diversité des filières, des types d'établissement d'abord (premier cycle de lycée, CEG, CES), des cursus au sein d'établissements unifiés (types I, II et III) pour en arriver avec la réforme dite Haby à l'idée de collège unique assorti d'aménagements pédagogiques qui deviennent le vecteur privilégié de l'adaptation à la diversité des élèves. Ainsi, dès les premières circulaires qui suivent l'institution du collège unique, on parle d'actions de soutien et d'activités d'approfondissement avec les groupements d'élèves qui leur correspondent. Depuis, un accent appuyé est mis sur les difficultés inhérentes à l'hétérogénéité : "L'organisation des classes de 6ème et 5ème peut et doit être diversifiée en fonction des objectifs pédagogiques définis dans le projet d'établissement ou des difficultés rencontrées par certains élèves... Ces différents regroupements permettent de diversifier les méthodes et les démarches et

de consacrer davantage de temps aux élèves qui en ont le plus besoin" (BOEN, n°40 du 12.11.1987).

Dans la même période, les discours des acteurs, et notamment des enseignants, mettent de plus en plus en avant le caractère problématique de cette hétérogénéité ; ce qui pose problème, ce n'est pas tant l'hétérogénéité en elle-même, c'est son caractère dit excessif dans les classes. C'est en fait plutôt le poids des élèves faibles, voire très faibles, qui semble être le véritable générateur du malaise éprouvé, car un certain nombre de contenus de programme et de pratiques pédagogiques apparaissent inadaptés. La massification de l'enseignement est parfois ressentie comme allant à l'encontre du maintien d'une école de qualité, et l'hétérogénéité des élèves semble incompatible avec les principes égalitaires en fonction desquels tous les élèves, au même moment, au même rythme, en empruntant le même itinéraire, sont censés parvenir aux mêmes savoirs et savoir-faire.

En filigrane transparait la question de la démocratisation de l'enseignement, et de ses incidences sur l'évolution du niveau des élèves. Cette question est bien documentée sur le plan factuel. Les enquêtes de l'I.E.A. (Association internationale pour l'évaluation de l'Education) montrent par exemple que l'enseignement de type général, de par son ouverture et l'absence d'examens sélectifs aux niveaux primaire et secondaire inférieur, se révèle une stratégie plus efficace pour valoriser, pendant la scolarité obligatoire, tous les talents qu'un pays peut compter. Plus récemment, une analyse comparative a montré que le système éducatif français a su augmenter, dans des proportions considérables, la part des jeunes poursuivant des études jusqu'à la fin

du secondaire sans que le niveau des différents diplômes en soit affecté (Peretti & Meuret, 1993).

Mais si l'accès pour tous au collège n'engendre pas de baisse du niveau moyen, ou plus précisément du niveau des élèves qui accédaient antérieurement au collège, le discours rémanent sur la baisse du niveau ou sur l'hétérogénéité croissante peut remplir une fonction défensive pour les enseignants qui l'expriment. On ne saurait aujourd'hui ouvertement rejeter le collège unique et dénoncer comme illégitimes les prétentions des nouveaux arrivants à une scolarité plus longue. En outre, l'histoire des enseignants, la trajectoire qu'ils ont suivie pour occuper la place qui est la leur, et leur position actuelle les amènent à porter un regard particulier sur ce nouveau public d'élèves. La grande majorité des professeurs sont d'anciens bons élèves, qui étaient probablement assez à leur aise dans l'institution scolaire (Chapoulie, 1979) ; ils peuvent alors avoir tendance à comparer plus ou moins consciemment leurs élèves actuels, ceux qu'ils ont devant eux, à l'élève que jeunes, ils étaient ; oubliant ainsi que dans leur classe, quand ils étaient élèves, il y avait aussi de "mauvais élèves" dont ils ne voyaient pas les difficultés scolaires (ne serait-ce que parce qu'une bonne partie d'entre eux n'était pas scolarisée dans les mêmes établissements).

En outre, dans l'enseignement secondaire, les professeurs sont souvent originaires de milieux moyens ou favorisés et dotés par là d'une certaine culture, en phase avec celle qui fonde les programmes du secondaire. Ils sont d'ailleurs reconnus et certifiés dans cette culture, qu'ils ont pour mission de défendre et de diffuser, et ils sont d'autant plus portés à la valoriser, que la possession de cette culture est au

principe de leur accession au poste qu'ils occupent. D'où une sensibilité particulière, personnelle et professionnelle, aux multiples signes qui semblent dénoter l'absence de cette culture chez les élèves. Toujours est-il que la sensibilité au thème de l'hétérogénéité n'est sans doute pas sans rapport avec les différences d'"habitus" social et culturel (pour reprendre l'expression de Bourdieu) qui opposent les enseignants et certains de leurs élèves.

Si ce discours peut donc se comprendre eu égard à certaines caractéristiques des enseignants, il se développe également du fait des fonctions qu'il remplit. Vu la situation professionnelle des enseignants, il est clair qu'il peut fonctionner comme une justification individuelle ou collective. Est-il une meilleure façon de se dédouaner de l'échec, des mauvais résultats des élèves, de ne pas pouvoir parcourir tout le programme, que d'en imputer la responsabilité à de grandes différences de niveau initial entre élèves ? Néanmoins, le discours sur l'hétérogénéité est une façon de rappeler ce qui est devenu banal à force d'être répété : certains élèves réussissent mal parce que le système scolaire, tel qu'il est, ne leur est pas adapté, leur est totalement étranger, ne serait-ce que par un mode de fonctionnement et des exigences plus conformes aux habitudes et aux conditions de vie des jeunes de milieux culturellement plus favorisés. En ce sens, ce discours justifie également, sous l'impulsion de la thèse du handicap socio-culturel, les tentatives de changement, les expériences pédagogiques pour adapter l'enseignement à un public culturellement défavorisé face à l'école (Glasman, 1984).

Enfin, le discours sur l'hétérogénéité peut également constituer une forme de réaction contre la politique scolaire suivie. La réforme Haby a été accusée, dès son lancement, de menacer gravement le niveau des élèves : tant par ses dispositions, que du fait de l'insuffisante préparation des enseignants à assumer les tâches nouvelles qui leur étaient confiées. Dans ce contexte, déplorer l'hétérogénéité des élèves, c'est aussi, en réalité, poser sans le dire la question de la sélection ; thème qui, idéologiquement, divise les enseignants et plus largement les politiques, avec d'un côté les "conservateurs" qui ne trouvent pas choquant de regrouper les élèves dans des filières ségrégatives préfigurant la hiérarchie des emplois et des classes sociales, et de l'autre les "progressistes" pour qui les tronc communs ont le mérite de réaliser un certain brassage social, et de viser -c'est du moins un objectif- à ce que d'aucuns ont appelé l'"élitisme républicain".

Au-delà de ces discours volontiers médiatiques, l'idée qu'il convient de traiter différemment les élèves, si on entend leur faire atteindre des objectifs communs², que l'on parle alors de "discrimination positive" ou de "pédagogie différenciée" est au coeur des conceptions "pédagogiquement correctes" du moment. Si de nombreux intellectuels et chercheurs se retrouvent sur ce thème (avec notamment Meirieu et Perrenoud), la perspective militante semble l'emporter chez les acteurs de terrain. L'essentiel des énergies s'investit alors dans la conception

² Sur ce point, Bourdieu et Passeron avaient dès 1970 apporté une justification à la notion de pédagogie différenciée, en dénonçant l'"indifférence aux différences" de l'institution scolaire : "En traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture".

et la mise en oeuvre de dispositifs censés favoriser la réussite de tous. Dans le même temps, chez les politiques et les gestionnaires de l'éducation, le passage d'une conception de l'égalité formelle de traitement à celle d'un objectif d'égalité de résultats amène d'une part, à mettre en place des actions concrètes de différenciation pédagogique et de discrimination positive (ZEP, par exemple) et d'autre part, à évaluer de manière externe les actions entreprises. Cette perspective externe amène à examiner précisément les effets, chez les élèves, de ces actions, quelles qu'aient été les intentions sous-jacentes. L'analyse précise des effets reste pourtant très peu documentée dans notre pays.

II. Les effets des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves sur leurs acquisitions : les apports de la recherche

La littérature anglo-saxonne est très riche en ce qui concerne l'évaluation externe des effets des différentes modalités pédagogiques censées permettre à des élèves différents de réussir de manière identique. Aux Etats-Unis, où le débat sur les effets des groupes de niveau ou groupes homogènes³ est très ancien, puisque c'est dès 1920 qu'on tente de mettre à jour les avantages et les inconvénients de ce système, les recherches ont emprunté essentiellement deux grandes voies. La première compare les gains sur les acquisitions des élèves qui sont dans une forme ou une autre de groupement à ceux des élèves qui sont en classe hétérogène. La deuxième voie met en regard les gains sur les acquis des élèves qui sont dans des groupes forts avec ceux produits par les élèves qui sont dans des groupes faibles. Mais pendant longtemps, ces recherches, pourtant très nombreuses, n'ont guère permis d'apporter de réponse véritablement concluante sur la question. On semble parvenir aujourd'hui à des résultats plus concordants, tant en ce qui concerne l'effet des modes de groupement sur le niveau moyen des élèves, que sur la disparité inter-individuelle des acquis.

L'investigation des effets des modes de groupement suppose que l'on soit en mesure de définir des groupes jugés significativement différents. Aux Etats-Unis, on a le plus souvent comparé les "academic tracks" aux "non-academic" (le plus souvent "vocational"), le critère

³. Un dictionnaire américain de l'éducation définit les groupes homogènes comme "des classifications d'élèves dans le but de former des groupes d'instruction possédant un degré de similitude relativement haut par rapport à certains facteurs affectant l'apprentissage scolaire."

de différenciation portant donc sur le contenu de la formation et ses débouchés pour la suite des études, et permettant de construire le mode de groupement comme une variable nominale, de fait ordinale ; ceci ne peut permettre d'appréhender l'effet du groupement par niveau en tant que tel ou seulement de manière relativement grossière, puisqu'il est probable que l'hétérogénéité des élèves fréquentant les différents "tracks" reste non négligeable et surtout parce que les contenus prescrits ne sont pas les mêmes.

En Grande-Bretagne, où c'est le terme de "streaming" qui est utilisé, l'assignation à des groupes de niveau a été plus largement étudiée. On distingue les formes de groupement concernant la classe entière (streaming au sens strict), des groupes de niveau-matière ("setting") ; dans les deux cas, les groupes forts, moyens ou faibles sont définis par l'administration (ou les élèves), et la variable groupe de niveau reste de fait polytomique et ordinale. Dans les deux cas, l'objectif est de réduire, par l'organisation des classes, l'hétérogénéité du groupe d'élèves.

La plupart des recherches sur les modes de groupement d'élèves concluent que la constitution de groupes de niveau a peu, voire pas, d'impact sur le niveau moyen de l'ensemble des élèves, quel que soit le niveau d'enseignement ou la discipline enseignée (notamment Good et Marshall, 1984 ; Kulik et Kulik, 1982 ; Pallas et alii, 1994 ; Slavin, 1987). En d'autres termes, la progression des élèves serait la même selon qu'ils sont scolarisés, ou non, dans un contexte dont on a cherché à réduire l'hétérogénéité. 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.

Mais le constat le plus net qui se dégage de cet ensemble de travaux, c'est bien qu'au-delà de ce faible effet moyen, la stratification par niveau aurait des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : la comparaison des progressions réalisées par les élèves des différents groupes montrerait qu'elles sont plus marquées dans les groupes les plus forts, et plus ténues dans les groupes faibles.

Cette tendance générale reste néanmoins discutée, notamment aux Etats-Unis, car il est parfois difficile de démêler (notamment aux niveaux avancés du cursus), dans cette meilleure progression des "forts", ce qui relève du curriculum suivi (nombre et type de cours) de ce qui serait des effets spécifiques au mode de groupement. En outre, l'évaluation des progressions se fait en contrôlant le niveau scolaire de départ, mais certains chercheurs (cf par exemple Slavin, 1990) n'excluent pas que les élèves placés dans les groupes forts diffèrent de leurs condisciples placés dans les groupes faibles par d'autres caractéristiques personnelles qui contribueraient à expliquer leur meilleure progression. D'où parfois, chez les américains, un certain scepticisme quant à la possibilité d'isoler un effet spécifique du mode de groupement (Slavin, 1987).

Les britanniques sont plus affirmatifs quant à l'effet divergent des groupes de niveau ; des estimations très fines ont été réalisées (par exemple Kerckhoff, 1986), prenant en compte également le type d'école

fréquenté (de type "grammar"; "secondary-modern" ou "comprehensive"), ce qui est heuristique pour isoler l'effet spécifique du groupement ; en effet, globalement, les élèves progressent plus dans ces écoles d'"élite" que sont les "grammar", et le niveau moyen des groupes faibles de ces écoles est parfois supérieur à celui des groupes forts des "secondary-modern" ou des "comprehensive" ; or, quel que soit le niveau moyen "réel" des groupes considérés dans ces contextes différents comme forts ou au contraire faibles, les progressions s'y avèrent bien, en moyenne, respectivement plus fortes ou plus faibles ; ceci suggère l'existence d'un effet d'étiquetage.

En France, où la constitution de groupes ou de classes de niveau est beaucoup moins formalisée (et constitue même une question plutôt "tabou") que dans les pays anglo-saxons (si ce n'est dans le second cycle du second degré par le truchement des séries), l'appréhension de cette pratique va s'avérer du même coup plus complexe, puisqu'on ne peut se fonder sur les déclarations des acteurs ; il faudra donc chiffrer (non sans difficulté, nous y reviendrons) l'hétérogénéité existant de fait dans les classes, le mode de groupement étant alors considéré comme une variable continue. Les rares recherches existantes concluent en général à l'absence d'effet négatif d'une certaine hétérogénéité. Ainsi, au niveau du cours préparatoire (Mingat, 1984 et 1987), l'hétérogénéité de la classe (mesurée par la dispersion au test initial) aurait un effet moyen positif et significatif.

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 pourrait être négatif (Duru-Bellat et Mingat, 1988). Réciproquement, 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 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 (puisque'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 (Keddie, 1971). 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, est 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. Certes, 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, les renforcements, les stimulations.

Des résultats tout à fait convergents ont été produits en France à l'occasion de la mise en place de filières au collège, à la fin des années 60. L'analyse fine des interactions dans les différents groupes de niveau ainsi constitués (de la filière 1 à la filière 3) montre que (Bonniol et Pendaries-Galera, 1972):

1/ En ce qui concerne le nombre d'apports d'informations sur le contenu du cours, les élèves de niveau 1 en reçoivent significativement plus que ceux des deux autres niveaux.

2/ Sur les méthodes de travail, c'est-à-dire les modes d'appréhension de la tâche, les élèves de niveau 1 sont plus aidés dans leurs démarches que ceux des deux autres niveaux.

3/ Dans la catégorie "questions" ce sont encore les élèves de niveau 1 qui sont le plus souvent interrogés et le plus sollicités par l'enseignant. Ils ont donc davantage de possibilités de répondre que ceux des deux autres niveaux.

Par ailleurs, les élèves des groupes forts reçoivent plus d'évaluations (parce que leurs réponses sont plus nombreuses), et des évaluations positives (parce qu'ils sont forts !), l'inverse valant pour les groupes faibles. Cela crée deux situations d'apprentissage : l'une que la théorie skinérienne de l'apprentissage définira comme la plus favorable, est réservée aux bons élèves ; l'autre, la plus défavorable (peu d'évaluations et négatives), pour les faibles.

D'autres travaux montrent qu'à travers les pédagogies privilégiées en fonction du niveau supposé des élèves, c'est aussi le maintien de l'ordre dans la classe qui est visé : c'est ainsi que s'expliquerait l'importance des travaux écrits routinisés dans les classes faibles, les enseignants osant d'autant plus laisser les élèves s'exprimer à l'oral dans des discussions ouvertes qu'ils sont perçus comme ne posant pas a priori de problèmes (Metz, 1978). Notons aussi que l'on s'interroge sur l'affectation des enseignants eux-mêmes à ces groupes hiérarchisés : il semble que ce soient les enseignants les plus expérimentés qui soient le plus souvent affectés aux meilleurs groupes ; enfin les enseignants assignés à ces groupes semblent davantage motivés et portés à y investir du temps et de l'énergie.

Il peut enfin y avoir, dans certains cas, une véritable "dérive du curriculum" (Grisay, 1993) : dans la classe, l'adhésion de l'enseignant à une pédagogie différenciée risque de se traduire 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. Certaines recherches montrent qu'en additionnant un rythme plus lent avec les groupes les plus faibles, les professeurs convergent plus sur des objectifs de bas niveau et sur des procédures de routine qu'avec les groupes forts. Bref, la différenciation ne porte pas seulement sur les itinéraires mais aussi sur le but du voyage...

Ceci se traduit, dans le quotidien de la classe, par une utilisation du temps différente : les différentes recherches américaines qui ont analysé la qualité de l'instruction dispensée aux élèves de groupes forts et faibles, concluent généralement que les groupes de niveau faible reçoivent une instruction significativement inférieure en qualité que celle dispensée aux élèves des groupes forts (par exemple, Gamoran et Mare, 1989 ; Oakes, 1985). Les professeurs couvrent 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 psycho-social. On souligne que les groupes de niveau 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.

On sait en effet que les appartenances catégorielles interviennent pour une large part dans la définition de soi qu'élabore chaque individu. L'assignation à un groupe de niveau participe donc au processus de construction de l'identité sociale de l'enfant. Ceci vaut même si l'élève a été affecté "par erreur" à tel ou tel groupe ; les travaux expérimentaux permettent d'affirmer que fournir à un individu des informations le situant dans une catégorie, bon élève, mauvais élève, par exemple, c'est en quelque sorte lui assigner une place ou une position à laquelle, souvent en dépit de ses expériences ultérieures, il continuera longtemps à se référer. Or, la représentation que l'on a de soi-même dans les processus d'apprentissage s'avère déterminante, car on ne peut apprendre sans une bonne image de soi.

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, Eder et Felmeé (1983) ont 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 quel que soit 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 tout comme on voit les élèves des groupes forts s'entr'aider pour réussir, les élèves des classes faibles qui s'efforcent d'y parvenir s'attirent les remarques désobligeantes de leurs camarades.

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 ultérieurs, sur l'absentéisme scolaire, sur la discipline et l'engagement dans le travail (Berends, 1995).

Ces attitudes sont d'autant plus rigides que les passages d'une classe hiérarchisée à l'autre sont très restreints, l'élève affecté à tel ou tel groupe ayant donc tendance à intérioriser les caractéristiques que l'on attend de lui et qui sont considérées comme normales dans son contexte. C'est pourquoi, il s'avère de plus en plus difficile avec le temps pour un élève de changer de groupe et en particulier d'accéder à un groupe de niveau supérieur.

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. Le placement dans un groupe symbolise en effet des représentations partagées sur les qualités et les compétences des membres du groupe, indépendamment de leurs compétences effectives. 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). Alors que les pistes explicatives précédentes se réfèrent à la théorie de la socialisation, cette troisième se rapporte plutôt à des théories du type "labelling", mettant au coeur de l'analyse la manière dont les individus sont jugés, mais aussi la façon dont ils classent et catégorisent les actions et les individus. On peut s'attendre à des effets institutionnels de ce type car le placement dans un groupe est public, et relativement stable ; en outre, les effets du mode de groupement par niveau viennent sans doute de ce que les éducateurs partagent une idéologie commune de l'inégalité des aptitudes entre élèves, auxquels il serait rationnel de s'adresser de manière différenciée.

Certaines recherches font effectivement apparaître ces processus d'étiquetage⁴, 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

⁴. Développée par les spécialistes de la déviance, la notion d'étiquetage ("labelling") 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.

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 GAPP (Groupes 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 davantage 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 rencontre 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. En 1968, Rosenthal et Jacobson ont mis en évidence ce qu'on appelle depuis l'"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 ; une attente positive pouvant avoir un effet favorable, et l'anticipation de l'échec pouvant avoir pour effet de le provoquer... Certes, cette étude, très médiatisée, a été également vivement critiquée et ses faiblesses méthodologiques ont été largement mises en évidence ; mais on peut tenir pour démontré que les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves (Brophy et Good, 1974 et 1986). Au total, les classes de niveau, qui constituent donc des "milieux" d'apprentissage et de

socialisation étiquetés dès le départ, fonctionnent donc largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même.

Il reste à évaluer, parmi les processus variés susceptibles de participer à la genèse des effets pervers des groupes de niveau, celui ou ceux qui s'avèreraient les plus importants. Sur cette question, une recherche récente apporte des éléments factuels intéressants (Pallas et al., 1994). Les effets de l'assignation à un groupe ont été testés pour les trois pistes évoquées précédemment : par les scores à des tests pour la piste "instruction" ; par les attentes des élèves concernant leur niveau de réussite et leurs scores à des tests d'évaluation de soi, pour la piste "estime ou image de soi" ; par l'évaluation des parents du niveau de capacité de leur enfant, et les attentes de leurs maîtres, pour la piste "institutionnelle". L'affectation à un groupe a bien un effet sur le test final, la progression étant meilleure dans les groupes de haut niveau ; on remarque que cette meilleure progression, bien que ce soit des groupes de niveau en lecture qui aient été constitués, vaut à la fois pour la lecture et les mathématiques, ce qui signifierait soit que les élèves des meilleurs groupes apprennent à apprendre mieux en général (et pas seulement en lecture), soit que l'assignation à un groupe fort accroît la motivation à apprendre en général.

Par contre, on ne trouve pas trace d'effet significatif de l'assignation à un groupe sur l'estime de soi des élèves. Tout au plus certains travaux montrent-ils une amélioration de l'image de soi chez les élèves (et une détérioration chez les élèves forts) placés dans des classes homogènes. Enfin, des effets "institutionnels" sont décelés : les

parents comme les enseignants considèrent comme plus compétents les élèves des groupes forts, et font des pronostics plus optimistes pour leur avenir. Cela dit, quand on raisonne à résultats scolaires identiques, cet effet institutionnel se réduit : une partie (les trois-quarts pour les maîtres, les deux cinquièmes pour les parents) de ce différentiel d'attentes correspond au fait qu'effectivement ces enfants ont plus appris ; mais les éducateurs réagissent néanmoins différemment aux performances effectives des élèves selon leur groupe.

Au total, les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveau pèsent donc d'un poids plutôt plus fort que les mécanismes de nature psycho-sociale (effets institutionnels, effets d'attente, normes de groupe). On retrouve ce résultat dans une recherche antérieure (Gamoran et Berends, 1987), qui montrait, outre cette dominance des effets "instructionnels", qu'il existait certes des effets de type psycho-social, mais qu'ils ne se manifestaient qu'en début d'année. Mais ce champ de recherche reste largement ouvert, et les chercheurs n'excluent pas que les effets institutionnels deviennent plus forts au fur et à mesure du déroulement de la scolarité, où les groupes de niveau seraient davantage perçus par les élèves comme associés à un certain type de projets universitaires ou professionnels ; avec des différences selon les contextes scolaires et sociaux, la volonté de former, à travers ces groupes et filières hiérarchisés, l'"élite" de la nation étant, semble-t-il, plus affirmée en Grande-Bretagne qu'aux Etats-Unis (ce ne serait d'ailleurs pas sans rapport avec l'observation d'effets divergents plus nets en Grande-Bretagne).

Soulignons pour finir la richesse de ce champ de recherche, où s'illustre particulièrement bien la complémentarité entre d'une part des approches "macro" dégageant les effets des groupes de niveau et tentant d'évaluer leur rôle dans la genèse des inégalités sociales de scolarisation⁵, et d'autre part des travaux "micro" cherchant à comprendre les processus qui engendrent les effets constatés (Gamoran et Berends, 1987). On peut néanmoins noter que si les chercheurs ont été nombreux à s'intéresser à la variété des processus psycho-sociaux et institutionnels, moins de travaux ont incorporé dans leur réflexion la question de l'appréhension même des groupes de niveaux (qui peut apparaître moins problématique, il est vrai, dans les contextes où de claires distinctions existent entre filières). On peut pourtant faire l'hypothèse que la manière même dont ce concept est défini et mesuré n'est pas sans incidences sur les résultats produits.

Si les travaux empiriques français sont très rares, on dispose par contre d'une évaluation "en vraie grandeur". A partir de 1967, des expérimentations suivies de recherches à visée évaluative furent engagées en France au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire sous l'égide de l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Ces expériences se sont déroulées en deux phases. La première s'étendait de 1967 à 1971. Largement inspiré des expériences américaines et québécoises, le traitement des différences au sein du public d'élèves fut

⁵. Les travaux démontrant le poids du tracking dans la reproduction des inégalités sociales ou raciales sont utilisés de plus en plus aux Etats-Unis pour instruire des procès contre ce qui est alors dénoncé comme une forme de discrimination (Welner et Oakes, 1996).

un des thèmes centraux de ces tentatives. Prévue sur quatre années, elle a porté sur 28 collèges répartis sur l'ensemble du territoire national et représentant la quasi-totalité des académies. Le projet visait tout d'abord, comme l'indique Legrand, à "rationaliser le placement des élèves dans les quatre voies du C.E.S." et, en particulier, à "trouver les moyens adéquats de distinguer les élèves à placer dans l'une et l'autre des sections modernes" (Legrand, 1970). Mis en place à la rentrée 1967-1968, le dispositif d'expérimentation avait un double objectif :

- Engager une réflexion sur les structures des C.E.S. et une étude des conditions de placement des élèves dans les différentes sections à leur entrée en sixième.

- Chercher à définir et mettre au point des procédures pédagogiques destinées à faciliter l'insertion dans le premier cycle d'élèves normalement admis en sixième, mais pour lesquels l'étude préalable évoquée ci-dessus laisserait prévoir des difficultés d'adaptation (Fontenat, 1970).

Bien qu'une meilleure égalisation des chances scolaires des élèves soit constamment affirmée, le système des filières séparées n'est à aucun instant remis en cause. Au contraire, les auteurs du projet visent à l'établissement de critères objectifs et rationnels de l'affectation des élèves dans les quatre voies proposées. Dans le but de réduire les "difficultés d'adaptation" résultant de différences individuelles quant aux rythmes d'acquisition, la solution pédagogique envisagée est l'individualisation de l'enseignement, en particulier par une pédagogie de soutien pour les élèves de la filière "moderne court".

Parmi les résultats de cette première expérimentation, outre la "découverte" des différences de pratiques pédagogiques dans ce qui était de fait des classes de niveau (Bonnioi et Pendaries-Galera, 1972), la pré-orientation des élèves dès la sixième est apparue très nettement. Ainsi, chaque élève se trouvait, dès son entrée dans le secondaire, canalisé, intégré dans une structure le conduisant à des cursus différents selon son appartenance à tel ou tel niveau. Pour la majorité d'entre eux, l'avenir scolaire est tracé d'emblée : cycle long pour le niveau 1, cycle court pour le niveau 3, et pour le niveau 2 (à 70%). On peut donc parler d'aggravation de la sélection sociale : la répartition telle qu'elle est pratiquée, loin de donner au plus grand nombre d'élèves le maximum de chances, prend, dans les faits, comme principe d'orientation les inégalités socio-culturelles existantes et les renforce.

Cette expérimentation a été suivie par le "protocole expérimental de Saint-Quentin" (de 1971 à 1975), élaboré par les principaux participants de la première phase d'expérimentation et s'inscrivant dans sa continuité. Un des points essentiels est que l'affectation des élèves en fonction des diverses sections proposées étant abandonnée, tous les élèves entrant en sixième (y compris les élèves affectés en section III, dite de transition) seront répartis, à l'intérieur des collèges expérimentaux, selon les modalités suivantes : i) constitution, en français, mathématiques et langues vivantes, de groupes homogènes de niveau décroissant (A, B, C, D) ne dépassant pas 24 élèves ; ii) constitution, en sciences humaines, de groupes semi-hétérogènes ; iii) constitution, dans les autres matières, de groupes hétérogènes, l'éducation physique et sportive conservant, quant à elle, ses propres méthodes de

constitution pédagogique des groupes. En tout état de cause, le Protocole de Saint-Quentin conclut à la nécessité de contenus identiques pour tous les élèves d'un même niveau, préconisant un "programme noyau".

Les premières évaluations de ce dispositif (Begarra, 1977) se montrent prudentes quant aux différences constatées entre les élèves des deux groupes d'établissements : "On constate qu'il y a peu de différence entre les résultats scolaires obtenus dans les C.E.S. expérimentaux et dans les autres." conclut Begarra tout en soulignant que ce sont en particulier les meilleurs élèves des établissements expérimentaux qui obtiennent des résultats supérieurs aux meilleurs élèves des établissements de référence. Selon Langouët (1985), les premiers bénéficiaires ne sont pas ceux que l'on déclarait initialement viser : "Il faut bien admettre que l'innovation pédagogique proposée, même si elle a contribué à l'augmentation des chances de chacun, a surtout engendré l'accroissement des chances des élèves "à l'heure" ou de catégorie sociale élevée, et bien faiblement modifié celles des élèves en retard ou appartenant aux catégories sociales les plus défavorisées".

Ainsi, il est clair que les innovations pédagogiques que proposait le protocole de Saint-Quentin n'ont pas atteint toute l'efficacité qui pouvait en être espérée. Par exemple, les élèves préalablement affectés en sixième III, même lorsqu'ils ont été scolarisés dans les collèges expérimentaux et intégrés dans le cycle "normal", ont, peu à peu et dans leur quasi totalité, comme ceux du secteur de référence, été évincés ou orientés vers des études courtes. L'inadaptation des élèves les plus âgés ou les plus socialement défavorisés reste grande et tend à croître au fur

et à mesure de l'avancement de la scolarité : l'intériorisation de l'échec scolaire et l'acceptation passive de ses conséquences sociales deviennent le cas le plus fréquent, en même temps que diminue la réussite dans les matières dites essentielles...

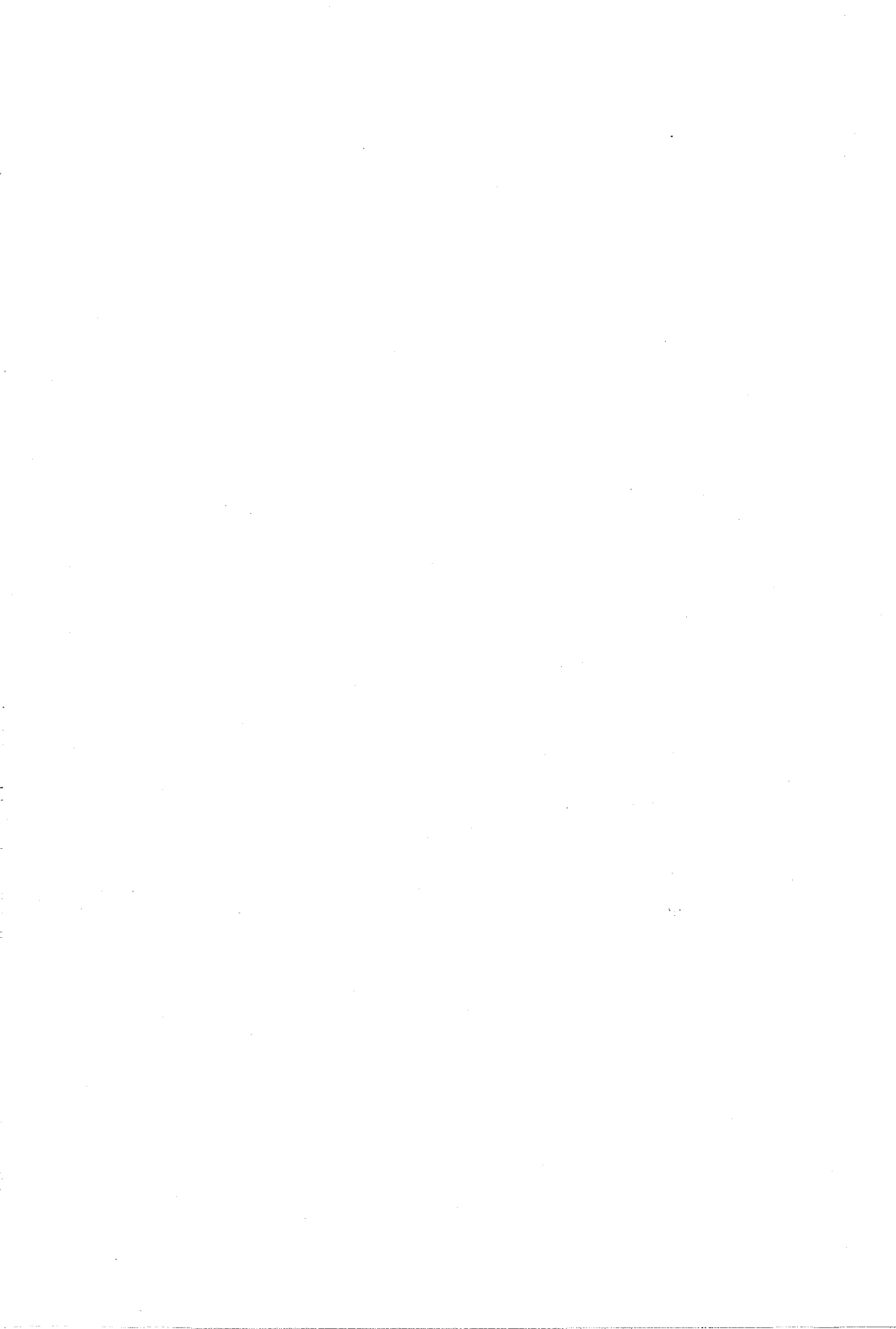
Le bilan de la recherche pédagogique menée de 71 à 75 peut paraître mince si l'on en attendait effectivement une meilleure égalisation des chances : ce sont, en définitive, celles des élèves les plus favorisés qui ont progressé, tandis que celles des défavorisés restaient stables. De plus, quelques années plus tard (1980), les collègues expérimentaux observés ont en grande partie repris leurs habitudes anciennes, remis en usage la pratique du redoublement et celle des orientations dès la fin de la classe de cinquième : les principes sur lesquels reposait l'expérimentation ont, bien vite, été oubliés (Langouët, 1985).

Des épreuves d'évaluations pédagogiques en français et mathématiques proposées à un échantillon représentatif de 2500 élèves de 5ème au cours de l'année scolaire 1975-1976, c'est-à-dire avant la mise en place de la réforme Haby, permettent de mesurer l'ampleur des écarts de performances dans ces deux disciplines fondamentales, lorsqu'il est tenu compte de la filière suivie, de l'âge de l'élève et de son origine sociale. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les résultats pédagogiques sont plus sensibles au type de programme et à l'âge de l'élève qu'à l'origine sociale : qu'il s'agisse de français ou des mathématiques, il apparaît une régression des résultats avec l'âge pour les enfants suivant un programme "normal" et une homogénéité, à un

niveau très faible, des résultats des élèves du programme "allégé" (Levasseur et Seibel, 1984).

Le rapport Legrand a repris pour une large part les idées sur lesquelles reposait l'expérimentation. Pour intéressantes et stimulantes qu'elles soient, ces propositions ne sont sans doute pas de nature à engendrer automatiquement une meilleure égalisation des chances : elles le seraient si la constitution des groupes de niveau s'accompagnait d'une forte mobilité entre les groupes et non de la reconstitution, sous une forme déguisée, des anciennes filières...

**III. Questions posées/questions traitées
et conduite de l'analyse**



III.1. Les questions de base pour l'analyse

L'hétérogénéité des connaissances scolaires des enfants à leur entrée en sixième a été pointée à plusieurs reprises notamment par les travaux de la D.E.P. (Direction de l'Evaluation et de la Prospective du Ministère de l'Education nationale), et plus régulièrement depuis l'existence des évaluations nationales⁶. Il s'agit là d'un problème à forte résonance sociale puisque l'hétérogénéité des élèves est dénoncée par les maîtres comme étant un obstacle important à leur efficacité pédagogique. Les résultats empiriques disponibles concernant les effets de l'hétérogénéité des élèves sur les acquisitions individuelles au collège sont encore relativement rares et il a semblé intéressant de réaliser de nouvelles estimations sur des données récentes.

Ces effets peuvent être évalués en étudiant la manière dont les élèves vivent leur cursus scolaire (Halpern, 1994), ou bien en examinant les méthodes de travail de l'élève (Trancart, 1993b), ou bien encore en considérant d'autres indicateurs comme l'estime de soi (Grisay, 1993), les savoir-être (Grisay et Dethier, 1993). Pour autant, il importe également de considérer ces effets en termes d'acquis et de carrières scolaires (accès à une classe de 4ème générale, technique,...) aussi bien en ce qui concerne les effets moyens obtenus pour l'ensemble de la population que les effets plus spécifiques à des élèves de caractéristiques

⁶. Par exemple, ces évaluations montrent que les connaissances des élèves ne cessent de progresser depuis 13 ans, mais aujourd'hui encore 12% des enfants entrent en sixième sans avoir ce qu'il a été convenu de nommer les "compétences de bases" en lecture ; ou encore que 17% n'ont pas les "compétences de bases" en calcul (Thélot, 1994 ; Ernst, 1994).

particulières (niveau initial faible, catégorie sociale modeste, étranger,...). Alors que la mesure des effets moyens constitue un indicateur global de l'efficacité pédagogique, les effets différentiels selon différents groupes d'élèves sont intéressants à prendre en compte dans une perspective d'équité.

Pour répondre à ces questions générales, il est sans doute utile d'inscrire l'analyse dans un processus séquentiel qui pourrait s'articuler autour de cinq étapes et de cinq domaines pour les questions de recherche :

1. Pour le chercheur qui veut aller au-delà d'un discours générique sur l'hétérogénéité, il est incontournable d'en donner une contrepartie empirique et donc une mesure ; ceci est d'autant plus important que l'hétérogénéité n'est pas une variable dichotomique (homogène versus hétérogène) mais s'inscrit sur un continuum (public du collège plus ou moins hétérogène). Pour donner un contenu concret et empirique à la notion d'hétérogénéité, il convient sans doute de se référer aux différenciations existant entre élèves au sein d'un groupe donné. Ces différenciations peuvent se lire en termes sociaux et on peut alors identifier un indicateur tel que l'écart-type de la distribution des revenus ou des positions sociales des parents des élèves fréquentant un même lieu. Ces différenciations entre élèves peuvent aussi se lire dans la dimension scolaire. On peut alors observer que les différents élèves ne présentent pas le même retard scolaire à l'entrée au collège ou le même niveau d'acquisition au début de la classe de 6ème ; le caractère plus ou moins disparate de ces indicateurs scolaires individuels peut alors être appréhendé par l'écart-type de leurs distributions respectives.

Par ailleurs, une question est de savoir dans quelle mesure il y a indépendance entre le degré d'hétérogénéité (selon telle ou telle caractéristique) et le niveau moyen du groupe considéré dans cette même caractéristique. En termes de perception par les acteurs et donc de discours sur le sujet, il est possible que dans un premier temps on souligne que plus d'hétérogénéité implique des problèmes d'enseignement (il est difficile de faire progresser des élèves très différents avec une pédagogie commune), et que dans un second temps on impute ces difficultés essentiellement à l'hétérogénéité en elle-même alors que d'autres éléments, notamment le niveau moyen des élèves serait tout aussi important. Si la clé d'entrée principale est l'hétérogénéité, alors on devrait se satisfaire de classes homogènes, même si le niveau moyen des élèves est (très) faible ; si la clé d'entrée est la difficulté d'enseignement, alors il est possible qu'une classe homogène faible ne soit pas une classe facile alors qu'une classe homogène forte le serait. Dans la perspective de la recherche, il est souhaitable de dissocier ces deux aspects, et de considérer de façon articulée à la fois la valeur moyenne et la dispersion des caractéristiques sociales ou scolaires des groupes d'élèves considérés. Une première étape du travail consiste donc à décrire les valeurs moyennes et de dispersion de ces caractéristiques au sein des différents collèges et de leurs classes et d'examiner l'ampleur des écarts entre ces différents contextes.

2. S'il s'avère que l'on observe des situations locales diversifiées quant au degré d'hétérogénéité des élèves en articulation avec leur niveau moyen, il devient intéressant de chercher s'il existe des caractéristiques du contexte qui seraient assez systématiquement associées à des degrés inégaux d'hétérogénéité.

3. Dans la mesure où les enseignants se déclarent très sensibles à l'hétérogénéité de leurs élèves, une question est alors de savoir si la mise en oeuvre de dispositions particulières est liée d'une part au degré d'hétérogénéité et à d'autres caractéristiques du contexte ; dans quels types de collèges prend-on plus volontiers des dispositions de ce type et la fréquence est-elle d'autant plus élevée que l'hétérogénéité y est plus intense ? Il est utile de noter ici que ces dispositions peuvent prendre deux formes principales : i) constitution des classes pour réduire en leur sein l'hétérogénéité existant à l'intérieur du collège sans action directe au niveau des élèves, et/ou ii) mise en place de dispositifs pédagogiques en particulier pour les élèves faibles. C'est ainsi que depuis quelque temps, d'autres formes d'organisation sont mises en application dans de nombreux collèges afin de traiter la diversité du public d'élèves : cours de soutien, cours de méthodologie, groupes de niveau, mise en place d'études dirigées, cycles aménagés en trois ans...

4. Après avoir repéré les collèges qui mettent en place des actions, une question est celle de l'identification des élèves qui vont en bénéficier. Quelles caractéristiques ont-ils en moyenne (par référence à ceux qui n'en bénéficient pas) ? Au-delà des lignes de force d'ensemble, quel est le degré de cohérence, quand l'on considère les affectations individuelles des élèves à ces dispositifs ? Quelle part de cette incohérence tient à la politique particulière de l'établissement, et quelle part est liée au flou des affectations au sein d'un même établissement ?

5. La dernière question, et non la moindre, est enfin d'évaluer l'impact des dispositions prises par les collèges dans la perspective

explicite ou implicite de gestion de l'hétérogénéité de leur public d'élèves. Dans quelle mesure le fait d'avoir été exposé à tel ou tel dispositif laisse-t-il des traces (positives ?) sur les produits de l'école, à savoir les acquisitions des élèves et leurs carrières scolaires, notamment au moment de l'orientation à la fin de la classe de 5ème ? Existe-t-il des dispositifs qui, à ces égards, se révèlent plus efficaces ou plus équitables que d'autres ?

III.2. Les données traitées

Pour tenter de répondre à ces questions, il convient de disposer d'un échantillon comportant des situations diversifiées quant aux dispositions prises pour gérer la diversité des élèves (constitution de classes de niveau, redoublements, cycle en trois ans, soutien, études surveillées...). Depuis la rénovation des collèges entreprise en 1983 sous le Ministère Savary à partir du rapport Legrand, de nombreuses initiatives se sont progressivement développées, notamment au niveau du collège. Parmi ces nouvelles structures, sont apparus les cycles aménagés, dispositif dans lequel des élèves jugés en difficulté accomplissent le cycle 6ème-5ème en trois ans. Ce dispositif peut recouvrir différentes modalités telles que débiter le cycle par une classe de remise à niveau ou bien étaler le programme de 6ème sur deux années.

Afin de mesurer l'efficacité de ces différentes mesures, la Direction de l'évaluation et de la prospective avait initialement demandé à l'IREDU d'organiser la structure du dispositif d'évaluation ; elle a ensuite entrepris sa mise en place effective avec l'appui d'un comité de

pilotage à compter de l'année scolaire 1989-1990 (les observations s'étalant sur une durée de trois ans, de l'entrée en cycle d'observation à sa sortie).

Un échantillon de 219 collèges, représentatif des établissements disposant de ces différentes structures, a été sélectionné dans sept académies : Aix-Marseille (Bouches du Rhône), Bordeaux (Dordogne, Gironde, Pyrénées-Atlantique), Caen (Orne), Lyon (Loire, Rhône), Nantes (Loire Atlantique), Orléans-Tours (Loiret), Rouen (Eure, Seine-Maritime). Pour des raisons diverses, 212 collèges ont été en mesure de participer à l'enquête. Ces 212 établissements se répartissent en deux sous-échantillons :

- Le premier est composé de 110 collèges représentatifs, sur le plan national, des collèges d'enseignement général public métropolitain ayant des élèves en première année de cycle d'observation aménagé. Ceux-ci représentent près de 80% des établissements ayant mis en place ce type de structure. A partir de ce groupe de collèges, deux sous-échantillons ont été distingués :

* Le sous-échantillon A, composé de classes de sixième prévues pour parcourir le cycle d'observation en trois ans.

* Le sous-échantillon B, composé des autres classes de sixième des mêmes collèges (classes de sixième "standard").

- Le deuxième échantillon (C) comprend 102 collèges n'ayant pas d'élèves en 6ème dans un cycle d'observation en trois ans. Ces collèges présentent les mêmes caractéristiques que ceux de l'échantillon A+B

du point de vue de la taille de l'établissement et de l'environnement (proportion similaire de collèges ruraux ou appartenant à des Z.E.P.,...). Les deux échantillons sont comparables ; il convient de préciser que globalement ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des collèges au niveau national. Nous reviendrons plus longuement ce point.

Encadré n° 1 : les trois sous-échantillons

Pour des raisons de commodité et de clarté, dorénavant nous nommerons, dans le cadre de cette recherche, les trois sous-échantillons de la façon suivante :

Groupe 1 : L'ensemble des élèves scolarisés dans un collège "classique" (c'est-à-dire sans cycle d'observation aménagé) == > 15793 élèves.

Groupe 2 : Les élèves fréquentant un collège ayant mis en place un cycle aménagé, mais qui effectuent leur cycle d'observation en deux ans == > 14276 élèves.

Groupe 3 : Dans ces mêmes établissements, l'ensemble des élèves accomplissant un cycle d'observation aménagé (donc en trois ans) == > 2184 élèves.

Notons que les élèves ont la possibilité de se voir affectés d'un cycle à l'autre en cours d'année. Mais comme nous verrons plus loin, cela s'avérera exceptionnel.

L'évaluation s'est déroulée en trois phases :

Phase 1 : Année scolaire 1989-1990 : Evaluation à l'entrée du collège (évaluation nationale de septembre) en français et mathématiques pour les 32 300 élèves de l'échantillon (groupes 1, 2, et 3). Au mois de mai, des questionnaires ("Vie scolaire") portant sur certains aspects de l'organisation et du fonctionnement du collège sont adressés aux élèves, aux professeurs principaux et aux chefs d'établissement.

Phase 2 : Année scolaire 1990-1991: Evaluation sur les performances en français et en mathématiques, pour les élèves achevant leur cycle d'observation standard (groupes 1 et 2). En outre, des questionnaires "Vie scolaire" sont de nouveau adressés aux élèves, aux professeurs principaux et aux chefs d'établissement.

Phase 3 : Année scolaire 1991-1992: Le même dispositif que la phase 2 est destiné aux élèves achevant leur cycle d'observation en trois ans (groupe 3) et aux élèves ayant redoublé leur 5ème. De même que des questionnaires "Vie scolaire" sont de nouveau adressés aux élèves, aux professeurs principaux et aux chefs d'établissement.

Au total, ce dispositif recèle incontestablement une grande richesse, notamment en raison de l'aspect quantitatif puisque plus de 32 000 élèves sont pris en considération. L'échantillon constitue un panel : plusieurs temps d'observation seront menés, ce qui présente un intérêt fondamental dans une analyse où l'on veut suivre des changements d'états dans un système donné.

Une autre richesse de l'enquête est liée à l'instrumentation mise en oeuvre. Les tests d'entrée au cycle d'observation sont ceux de l'évaluation nationale en 6ème dans le domaine du français et des mathématiques. Une autre série de tests standardisés visant à évaluer les savoirs et savoir-faire dans les deux mêmes matières est proposée à la fin du cycle. Par ailleurs, des questionnaires "vie scolaire" interrogent sur des faits, des opinions et des représentations en rapport avec le fonctionnement des classes. Ces questionnaires sont soumis durant la première année au collège, et de nouveau à la fin du cycle d'observation. Une quantité considérable de données est ainsi recueillie.

Néanmoins, la constitution de l'échantillon présente certaines limites dont la principale est la non-représentativité de l'échantillon par rapport à l'ensemble des collèges. Les quelques caractéristiques présentées plus loin montreront les distorsions avec le profil moyen des collèges au niveau national, conséquences de sa constitution par appariement : on s'intéresse à un échantillon restreint, en l'occurrence les élèves en cycle aménagé, on y adjoint des personnes ayant des traits communs -les autres élèves de 6ème des mêmes collèges-. On continue ainsi de compléter l'échantillon, et on choisit des collèges ayant des caractéristiques communes. Un tel plan d'observation contextuel n'autorise donc pas la comparaison avec les chiffres nationaux. Si dans une analyse des progressions des élèves cet écueil peut être considéré comme faible (puisque l'essentiel est la comparaison des progressions/orientations d'élèves comparables scolarisés au sein de dispositifs différents), en revanche, ceci constitue un obstacle majeur pour l'analyse de questions plus vastes non prévues initialement.

Ainsi, quand on entend analyser les processus d'assignation des élèves à tel ou tel dispositif (et notamment à un cycle aménagé), il est nécessaire de distinguer deux probabilités : celle d'être scolarisé dans un collège où un tel dispositif existe (avec telle ou telle intensité) et celle d'être choisi au sein de cet établissement pour "bénéficier" de ce dispositif. Il est clair que l'échantillon constitué par la DEP, s'il permet d'appréhender de manière correcte la seconde probabilité, ne permet pas par contre de mesurer adéquatement la première.

III.3. La démarche concrète d'analyse

L'analyse est initialisée lorsque les élèves accèdent au collège avec des Acquis INItiaux différents (AINI), des histoires ou des PASSés SCOLaires différents (PASCO) et des Caractéristiques Personnelles et Familiales (CPF) distinctives. Ces caractéristiques sont importantes à considérer pour deux raisons complémentaires. D'une part parce que le fonctionnement du collège est de l'ordre de la transformation entre la situation des élèves en fin de primaire et celle observable à la fin du cycle d'observation (Si on négligeait le niveau des élèves à l'entrée, on affecterait de façon erronée à la scolarité au collège, l'ensemble des caractéristiques des élèves observées en fin de cycle). D'autre part, on peut faire l'hypothèse (eu égard à la littérature existante) que ces variables, qui ont déjà contribué à moduler les progressions antérieures, vont continuer à exercer une influence (selon des processus qui restent à déterminer) sur les progressions au sein du collège. Il n'en demeure pas moins que ces caractéristiques ont ici le statut de variables de contrôle, considérées comme exogènes mais importantes pour pouvoir

dégager l'effet spécifique des variables cibles de l'analyse, à savoir l'influence des dispositifs censés gérer l'hétérogénéité des élèves.

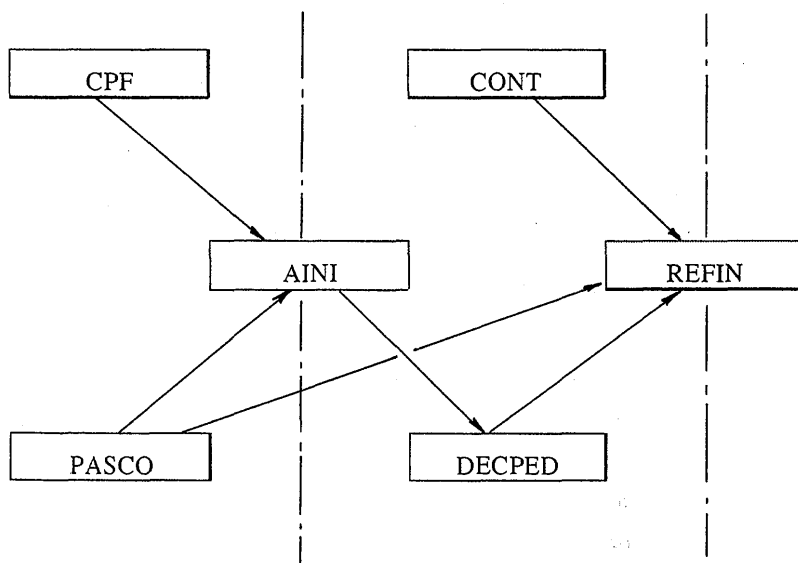
Pour ce faire, il convient d'abord de décrire les éléments caractérisant l'organisation scolaire à laquelle l'élève a été exposé au sein de sa classe : certains dérivent de contraintes (CONT) pesant sur l'ensemble du collège où il est scolarisé (les caractéristiques générales du public d'élèves, les moyens affectés au collège y compris le personnel en quantité et caractéristiques, ..) ; d'autres renvoient à des décisions pédagogiques prises par le collège (DECPED) notamment pour répondre aux difficultés liées à l'hétérogénéité. Dans ce groupe, on trouve à la fois des décisions concernant la ventilation des élèves dans les classes (degré d'homogénéité et niveau moyen des élèves de chaque classe dérivant eux-mêmes de pratiques plus ou moins intenses de constitution de classes de niveau) et des décisions concernant des dispositifs identifiés tels que l'organisation de cycle en trois ans, d'études surveillées, ou de différentes formes de soutien.

Enfin, il convient d'apprécier précisément les REsultats obtenus en FIN de cycle (REFIN), acquisitions scolaires et orientation à l'issue de la classe de cinquième.

Le schéma ci-après organise la séquence temporelle des différents événements. Les deux traits mixtes verticaux représentent les moments de début et de fin de cycle. La partie gauche représente ce qui s'est passé avant l'accès au cycle d'études (les acquis initiaux AINI ont pour fonction de résumer la scolarité antérieure et l'influence passée des caractéristiques personnelles et familiales, observées et non observées,

de l'élève). Entre les deux traits mixtes verticaux s'effectue la scolarité des élèves dans le cycle d'études analysé. Au cours de celle-ci, s'opère la transformation des acquis initiaux en résultats de fin de cycle. Cette transformation est, bien entendu, influencée par les caractéristiques générales de l'organisation scolaire et par les éventuelles modalités spécifiques adoptées pour gérer l'hétérogénéité des publics.

Schéma 1 : Le cadre analytique :



Cette présentation schématique permet d'organiser le questionnement. Ainsi on pourra déterminer en quoi des élèves de caractéristiques données (milieu social, niveau initial, sexe, âge, etc...), exposés à des pratiques organisationnelles et pédagogiques différentes,

tirent inégalement profit de l'école à la fois en termes d'acquisitions de connaissances et de cursus scolaire. Ce faisant, on pourra évaluer :

a) quelles modalités de gestion de l'hétérogénéité apparaissent meilleures en moyenne ;

b) quels sont leurs effets sur des catégories particulières d'élèves (quels élèves "profitent" le plus de telle ou telle modalité : les plus faibles, les garçons, les élèves âgés, les élèves étrangers, etc...) ?

Pour mener à bien ce travail, on estimera successivement les points et modèles suivants :

1. Pour mesurer l'hétérogénéité, on se fonde sur l'analyse des distributions (moyennes et écart-types) des acquis initiaux des élèves (AINI) et de leurs caractéristiques individuelles (CPF et PASCO) au sein des différents établissements scolaires, pour examiner ensuite la variété de ces indicateurs d'un collège à l'autre. De façon complémentaire, on examinera quelles caractéristiques des établissements s'avèrent associées à la valeur différente de ces divers paramètres.

2. Dans un premier temps, on identifiera les collèges par les décisions (explicites ou implicites) prises en matière de constitution de classes (ce qui impliquera l'élaboration d'un indicateur pour appréhender le degré avec lequel des classes de niveau sont constituées) et/ou en matière de mise en place de dispositifs spécifiques (notamment cycle en trois ans, avec là encore un indicateur qui appréhende l'intensité de ce type de pratiques). Dans un second temps, on examinera les contextes dans lesquels ces pratiques sont mises en place et notamment le degré

d'hétérogénéité des élèves du collège ainsi que leur niveau moyen. La question est de savoir si les collèges les plus entreprenants en la matière sont ceux dont les élèves sont effectivement les plus hétérogènes et/ou les plus faibles en moyenne.

3. On s'intéressera ensuite au processus d'assignation des élèves aux différents dispositifs et en particulier au cycle en trois ans : quelles variables sont mobilisées pour déterminer le choix des élèves recrutés et quelles sont à cet égard les lignes de force générales ? Au-delà des lignes de force générales, avec quelle cohérence ces critères de choix sont-ils appliqués ? Quelle est l'ampleur des "recouvrements" entre populations choisies et non-choisies (dans l'ensemble des collèges d'une part, au sein des collèges ayant mis en place ces aménagements pédagogiques, d'autre part) ? Il conviendra notamment d'estimer des relations du type :

$$\text{DECPED} = f(\text{AINI}, \text{PASCO}, \text{CPF})$$

4. Enfin, des modèles permettant d'identifier les effets des dispositions mises en oeuvre seront construits. Ces effets seront mesurés en termes d'acquisitions et de carrières scolaires telles qu'on peut les observer en fin de cycle. On examinera si des élèves de mêmes acquis scolaires initiaux et de mêmes caractéristiques sociales réalisent des performances (acquisitions scolaires) ou des scolarités (orientations en fin de 5ème) en moyenne différentes selon qu'ils ont été scolarisés dans une classe de niveau plus ou moins élevé, d'hétérogénéité plus ou moins grande ou encore selon qu'ils ont, on non, été exposés à tel ou tel dispositif pédagogique spécifique. Au-delà des effets moyens éventuels, on

interrogera les données quant à d'éventuels effets différenciés selon des catégories d'élèves particulières. On pourra aussi se poser des questions davantage centrées sur les processus d'orientation en examinant par exemple en quoi le fait d'avoir pris une année d'âge supplémentaire pour certains élèves (redoublement/cycle en trois ans) peut se transformer en handicap dans leur scolarité ultérieure, eu égard notamment au rôle généralement joué par l'âge dans les décisions de poursuite d'études. Concernant les effets observables en fin de cycle, des modèles du type général suivant devront être estimés :

$$\text{REFIN} = f(\text{AINI}, \text{CPF}, \text{PASCO}, \text{CONT}, \text{DECPED})$$

**IV. Le contexte du collège et l'ampleur
de l'hétérogénéité de ses élèves**

Sur la base des caractéristiques individuelles des élèves à l'entrée au collège, on peut identifier des situations contextuelles relativement différentes d'un établissement à l'autre. Concernant la dimension scolaire, qui a une pertinence privilégiée dans une perspective pédagogique, le public d'un collège peut être caractérisé selon le niveau moyen de ses élèves et la dispersion de celui-ci au sein des effectifs qui y sont scolarisés. Par ailleurs, et de façon complémentaire (et sans doute partiellement associée), le contexte du collège peut également être appréhendé dans sa dimension sociale par la proportion d'élèves de milieux spécifiques (groupe social favorisé ou défavorisé ; nationalité française ou étrangère).

Examinons en premier lieu le niveau moyen des élèves (moyenne français/mathématiques aux évaluations nationales) et sa dispersion dans chacun des établissements (écart-type de la distribution du score individuel parmi les élèves de chaque établissement). Le graphique 1, ci-après, illustre la situation des différents collèges de l'échantillon (en ordonnée figure la moyenne de l'établissement à l'évaluation à l'entrée de 6ème et en abscisse l'écart-type du niveau moyen des collèges, les scores individuels étant standardisés avec une moyenne 100 et un écart-type 15).

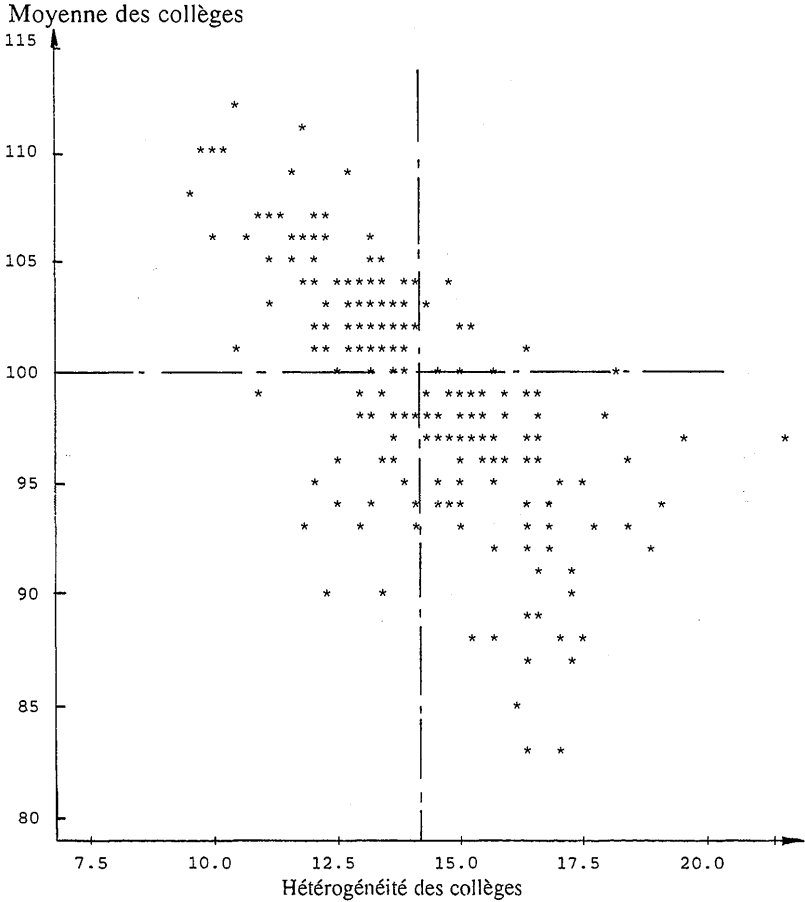
Un premier constat d'évidence est que le contexte scolaire des collèges, sur la base du niveau moyen de leurs élèves et de l'hétérogénéité de celui-ci, est très variable d'un lieu à l'autre. Ainsi, le niveau moyen varie de moins de 85 à plus de 110 ; même en éliminant les collèges extrêmes, on trouve une fourchette comprise entre 90 et

LE CONTEXTE DU COLLÈGE ET L'AMPLEUR DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE SES ÉLÈVES

105, ce qui est tout à fait considérable car il s'agit de moyenne d'établissement ; la dispersion intra-collège du niveau des élèves est également très variable, avec des écarts allant du simple au double (écart-type variable entre 10 et 20 points).

Le graphique permet également d'observer qu'il n'y a pas d'indépendance entre les deux indicateurs ; ainsi, les collèges "forts" c'est-à-dire dont le niveau initial est supérieur à 100, sont plutôt homogènes. Ces établissements se situent en haut à gauche de la représentation graphique. Seul un très petit nombre d'entre eux a un écart-type supérieur à 14 (valeur moyenne de l'indicateur d'hétérogénéité). En revanche, les collèges dont le niveau est inférieur à la moyenne de l'échantillon sont en majorité hétérogènes (écart-type supérieur à 14). Ils sont situés en bas à droite du graphique. Il existe aussi des établissements faibles avec une faible distribution, mais ceux-ci ne sont pas très nombreux. Au total, il apparaît que les collèges les plus forts ont un degré d'hétérogénéité faible, alors que si les établissements les plus faibles ont le plus souvent un degré d'hétérogénéité élevé, leur situation est à cet égard plus variée. C'est dans le groupe des collèges moyens-faibles que le degré d'hétérogénéité est le plus variable d'un site à l'autre. Enfin la forme du nuage de points invitait à rechercher l'existence d'une relation entre les deux indicateurs : cette relation existe, elle est négative, le coefficient de corrélation étant de -0,71.

Graphique 1 : Niveau et hétérogénéité des établissements



De façon jointe au niveau des élèves, le retard scolaire est inégalement répandu selon les établissements. Ainsi, si en moyenne, on

LE CONTEXTE DU COLLÈGE ET L'AMPLEUR DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE SES ÉLÈVES

compte 38,4% d'élèves en retard à l'entrée, ce pourcentage varie de 14 à 73% selon les établissements ; si on considère les trois groupes de collèges dégagés dans l'analyse précédente, il est intéressant de noter que ce pourcentage varie de 13 à 47% (moyenne de 30%) dans le groupe des établissements "homogènes de bon niveau", de 15% à 65% (moyenne de 39%) dans le groupe des établissements "homogènes de faible niveau", et de 30 à 73% (moyenne de 45%) dans le groupe des établissements "hétérogènes de faible niveau".

Un autre aspect de la variabilité des contextes locaux concerne la dimension sociale du public. Sur la base de la proportion des élèves dont le père est cadre moyen ou supérieur et alors que la situation moyenne dans les collèges de l'échantillon est de 33%, on observe une fourchette de 3,4 à 74,5%. Dans les trois groupes de collèges établis en fonction du niveau de leurs élèves, cette proportion est de 43% (fourchette de 17 à 74,5%) dans les collèges "homogènes de bon niveau", de 32% (fourchette de 11,5% à 61,5%) dans les collèges "homogènes de faible niveau" et de 25% (fourchette de 3,4 à 41%) dans les collèges "hétérogènes de faible niveau".

Enfin, une autre facette de la diversité sociale des établissements est la proportion d'élèves de nationalité étrangère dans le collège. En moyenne, on compte 12,8% (avec une fourchette de 5 à 60%) d'élèves étrangers dans les collèges de l'échantillon, mais cette proportion est de 11% (fourchette de 9 à 51%) dans les collèges "homogènes de bon niveau", de 12,9% (fourchette de 5,2% à 60%) dans les collèges

LE CONTEXTE DU COLLÈGE
ET L'AMPLEUR DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE SES ÉLÈVES

"homogènes de faible niveau" et de 14,6% (fourchette de 12,5 à 47,6 %) dans les collèges "hétérogènes de faible niveau".

Une façon complémentaire de décrire la variabilité des caractéristiques des collèges consiste à identifier les variables caractéristiques du public d'élèves qui s'avèrent associées au niveau moyen des collèges. Le tableau 1 ci-après en donne les résultats.

On note tout d'abord le caractère non négligeable de la part d'explication apportée par les caractéristiques du collège prises en compte. Les collèges "standards" (sans cycle aménagé), toutes variables de contrôles incluses dans le modèle égales par ailleurs, présentent un niveau initial meilleur. Ceci apparaissait déjà dans la présentation des résultats globaux, la différence "brute" entre les deux types d'établissements s'élève à -2,04 points. Le modèle dégage une différence "nette" de -1,10 (avec une moyenne standardisée à 100 et $\sigma=15$).

Tableau 1 : Explication du niveau des collèges (208 collèges)

Variables	Coefficient	Signification
Coll. std / Coll. aménagés	- 1,1	**
% de C.S.P. favorisées	9,43	***
% d'élèves à l'heure	24,0	***
% d'étrangers maghrébins	- 3,5	n.s.
Constante	82,0	***
R ²	51,4%	

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

LE CONTEXTE DU COLLÈGE ET L'AMPLEUR DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE SES ÉLÈVES

Par ailleurs, le pourcentage d'enfants issus d'une famille dont le père appartient à une catégorie sociale "favorisée" est associé à un bon niveau du collège. Ce résultat va dans le même sens que d'autres travaux ayant examiné cette question (par exemple Grisay, 1990). La proportion d'enfants à l'âge théorique (ou en avance) dans le collège est également une variable très significative et positive. Le coefficient est tout à fait important. Depuis environ une décennie, le nombre d'élèves en retard diminue constamment. Cette proportion d'élèves est passée de 42% en 1980 à 34% en 1990 (Trancart, 1993). En dépit de cette évolution, les retards scolaires en sixième restent une source importante de disparités entre collèges. Pour preuve, dans notre échantillon, le taux moyen d'élèves "à l'heure" est de 62,4%, les pourcentages extrêmes allant au sein des collèges, de 26,7% à 86,4%, avec un écart-type de 11 points. En ce qui concerne la proportion d'enfants étrangers, nous avons testé différents modèles en distinguant diverses modalités de cette variable (étrangers originaires de la C.E.E., étrangers originaires de l'Asie...) ; mais cette variable, bien qu'offrant des variations négative ou positive sur le coefficient, ne s'est pas montrée significative.

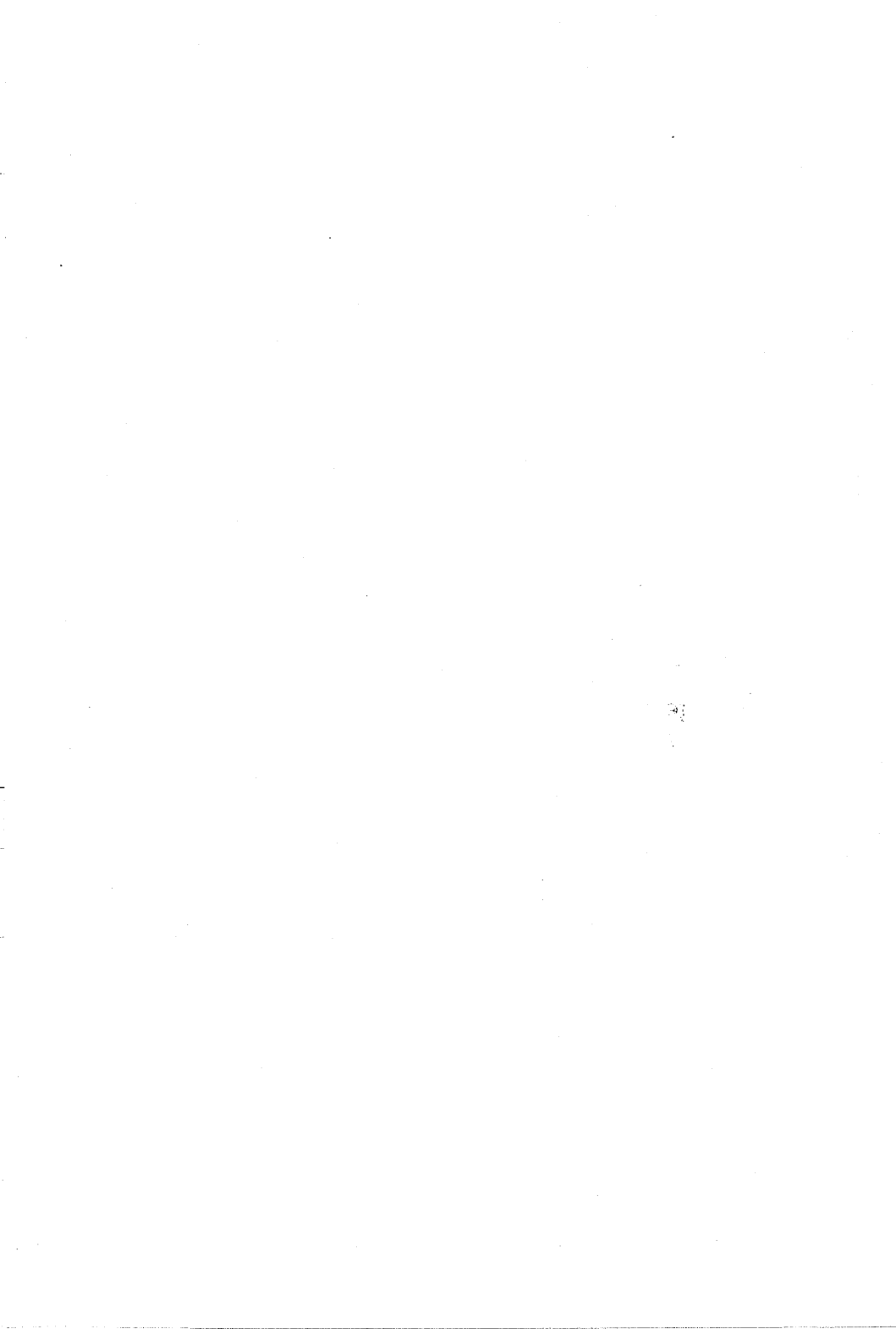
On peut aussi examiner l'ampleur de la dispersion des résultats des collèges à l'entrée en 6ème (hétérogénéité du niveau) en fonction de ces mêmes variables contextuelles. Dans cette perspective, le tableau 2 présente quelques relations univariées.

Tableau 2 : Relation entre caractéristiques du public des collèges et degré d'hétérogénéité

Variables contextuelles	Coefficient	Signification	R ² (%)
% de C.S.P. favorisées	- 4,8	***	10,0
% d'élèves étrangers	0,37	n.s.	0,1
% d'élèves à l'heure	- 6,8	***	13,8
Nombre d'élèves en 6ème	- 0,007	***	4,3

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

Ces estimations montrent que parmi les variables contextuelles prises en compte, la part de variance expliquée la plus importante l'est par la proportion d'élèves à l'heure. Une forte représentation d'enfants à l'âge théorique serait donc facteur d'homogénéité. Cependant une certaine prudence est à observer en raison des relations que les variables entretiennent entre elles. D'ailleurs une explication du même ordre de grandeur est apportée par la variable "représentation de C.S.P. favorisées". Quant à la représentation des enfants étrangers, elle se montre sans relation avec l'hétérogénéité. Il s'agit là d'un résultat qui va à l'encontre de l'argument habituel qui associe poids des élèves étrangers et degré d'hétérogénéité. A priori on aurait pu penser que, plus un collège est grand, plus il a de chances d'être hétérogène ; or nos estimations montrent le contraire ; le nombre d'élèves du collège apporte une part de variance expliquée de 4,30%.



**V. Les relations entre caractéristiques
du public d'élèves et organisation
de l'enseignement**

Face à ces contextes très différenciés, les établissements peuvent prendre une variété de dispositions depuis l'absence totale de mesures visant à réduire/gérer l'hétérogénéité des élèves dans leurs classes jusqu'à une palette de dispositifs qui peuvent se cumuler ou se substituer et/ou s'exercer pour chacun d'entre eux avec plus ou moins d'intensité. On considérera ici trois groupes d'actions : i) la constitution de divisions réalisant des classes plus ou moins homogènes (de façon plus ou moins consciente), ii) la mise en place de cycles en trois ans pour une proportion variable des élèves de l'établissement, et iii) l'organisation d'activités de soutien (en cours ou hors cours/études surveillées). Examinons dans un premier temps de façon successive les décisions concernant ces trois types de dispositifs, avant d'aborder ensuite les arbitrages éventuellement réalisés entre eux au sein des établissements.

V.1. La constitution des divisions

Un des moyens les plus classiques et les plus aisés dont disposent les collèges pour gérer l'hétérogénéité du public d'élèves est la stratégie de composition des différentes divisions. En dépit du caractère "illégal" des classes de niveau depuis la loi du 11 juillet 1975, les collèges peuvent recourir à des pratiques moins transparentes pour la composition de certaines classes. Ces pratiques restent néanmoins peu connues, puisque rares sont les travaux français qui ont exploré les mécanismes en oeuvre dans ce champ du système éducatif. Il semble qu'on puisse dire néanmoins que le recours aux classes de niveau n'est pas une pratique marginale au collège (Grisay, 1993).

Notons que le choix d'une langue vivante particulière ou d'une langue ancienne (en 4ème) peut par ailleurs constituer un instrument pour réduire une hétérogénéité trop forte au niveau du collège, ou pour figurer dans une bonne classe au niveau des familles. Des travaux ont montré que les classes étudiant l'allemand sont souvent plutôt bonnes, avec un public plus jeune et au profil social moins populaire que l'ensemble du collège fréquenté (Duru-Bellat et Mingat, 1988) ; nous reviendrons sur ce point en mobilisant certaines données disponibles dans l'enquête.

Pour revenir à la question de la fréquence des classes de niveau, l'étude s'appuyant sur dix-sept collèges de l'Académie de Dijon soit environ 2350 élèves, fait apparaître clairement l'existence de telles classes, malgré l'hétérogénéité prônée par la réforme Haby quant à la constitution des divisions. Cette étude permet de dresser le portrait des établissements qui pratiquent les classes de niveau : il s'agit de collèges moyens (5-6 classes) ; ils ne sont pas, le plus souvent des collèges de centre ville offrant des options rares et/ou accueillant un public plutôt favorisé. Dans cette recherche, le collège qui pratique le plus vigoureusement les classes de niveau est dans ce cas, mais les établissements qui s'en rapprochent le plus, constituent, pour leur part, des classes hétérogènes. En outre, les collèges qui pratiquent les classes de niveau ne sont pas ceux qui accueillent une population particulièrement hétérogène, dont ils chercheraient, par ce type de groupement des élèves, à mieux "gérer" l'hétérogénéité. Au contraire, ce sont plutôt les collèges qui reçoivent un public parmi les plus homogènes (quant à l'âge en 5ème, le niveau de connaissance fin

C.M.2, et en 5ème) qui ont ce type de pratiques. Ces constats, qui ne peuvent qu'interpeller, demandent à être vérifiés sur un échantillon plus important tel que celui aujourd'hui à notre disposition.

Afin d'appréhender la politique de répartition des élèves entre les différentes divisions, nous avons effectué sur chaque collège une série d'analyses de variance qui permet d'estimer la proportion d'établissements pour lesquels on peut raisonnablement émettre l'hypothèse d'une répartition aléatoire des élèves, et réciproquement la représentation des collèges qui composent des classes de niveau. Cette classification repose sur l'examen simultané des rapports de Fisher estimés sur le score global des tests à l'entrée de la sixième, et du R^2 fourni par l'analyse de la variance menée sur chaque collège. L'hypothèse de répartition aléatoire des élèves dans les divisions a été rejetée pour tout collège pour lequel le rapport F atteint une valeur correspondant à un seuil de probabilité inférieur à 10 pour-cent.

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, c'est-à-dire 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".

Ces pratiques de constitution de classes peuvent prendre des formes variées. Par rapport à la variété initiale du niveau des élèves (niveau moyen et hétérogénéité de ce niveau), les collèges peuvent constituer des classes reflétant chacune la variété de leur public. Toutes les classes ont approximativement le même niveau moyen et le même degré d'hétérogénéité (ce sont les 20% des classes indiquées ci-avant) ; le collège A illustre cette situation. Dans tous les autres cas, les affectations des élèves ne sont pas aléatoires et les classes d'un collège se différencient alors par leur niveau moyen, le degré d'hétérogénéité moyen des classes du collège est inférieur à celui des élèves de l'établissement, mais peut néanmoins varier selon le caractère plus ou moins précis ou systématique de la procédure d'affectation des élèves aux classes. Par ailleurs, la constitution de classes de niveau peut concerner soit l'ensemble des classes du collège soit seulement certaines d'entre elles (par exemple une classe faible et une classe forte, les autres élèves étant répartis aléatoirement). Le schéma 2 ci-après permet de visualiser la "position" des classes dans ces différents cas de figure "typiques". Les traits en tirets correspondent au niveau moyen des élèves du collège (tracé horizontal) et à son degré d'hétérogénéité (tracé vertical). Sur le schéma, chaque classe est représentée par le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de ses élèves.

. Le collège A a des divisions globalement comparables entre elles et proches de ses caractéristiques moyennes agrégées, tant sur le plan du niveau qu'en ce qui concerne le degré d'hétérogénéité ; il ne constitue donc pas de classes de niveau.

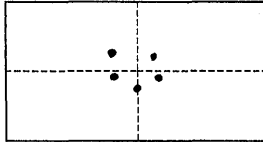
. Le collège B1, à l'inverse, hiérarchise nettement ses différentes divisions en réalisant de façon assez systématique, des classes de niveaux différents, mais chacune d'entre elles avec un degré d'hétérogénéité sensiblement réduit par rapport à celle caractérisant le collège. Le collège B2, lui aussi hiérarchise le niveau moyen de ses classes mais avec un processus d'affectation des élèves entaché d'un flou plus important, avec pour résultante une moindre réduction de l'hétérogénéité de chacune des divisions puisqu'un certain nombre d'élèves sont affectés "par erreur", c'est-à-dire ne sont pas affectés à la classe correspondant "le mieux" à leur niveau.

. Le collège C1 cible l'organisation de classes de niveau sur les populations "extrêmes" constituant une classe homogène forte et une classe homogène faible. Les autres classes sont par contre constituées de façon aléatoire ; le collège C2 a une pratique analogue mais avec une précision moindre dans le processus d'affectation des élèves.

Schéma 2 : Quelques cas typiques de constitution de classes

Collège A

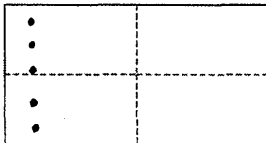
Niveau moyen



Ecart-type du niveau

Collège B1

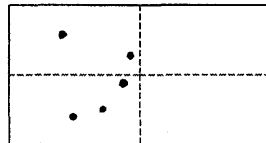
Niveau moyen



Ecart-type du niveau

Collège B2

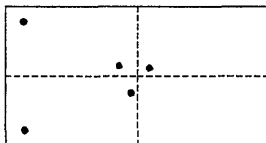
Niveau moyen



Ecart-type du niveau

Collège C1

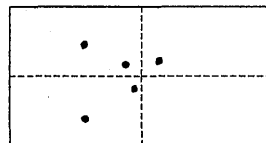
Niveau moyen



Ecart-type du niveau

Collège C2

Niveau moyen



Ecart-type du niveau

Si l'on entend analyser ces modalités de constitution de classes et ultérieurement leurs conséquences pédagogiques, il importe de les caractériser de façon plus formelle. On peut ainsi 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. 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.

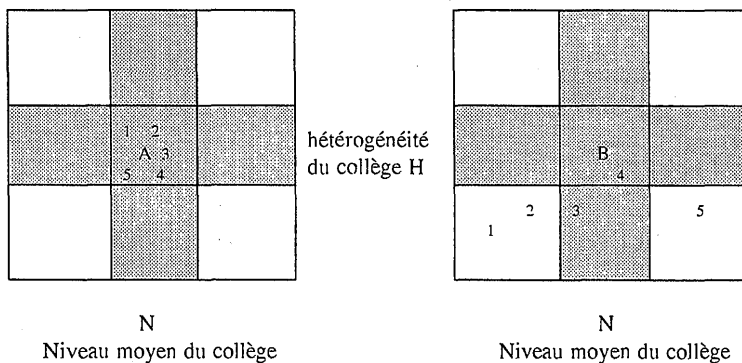
De façon concrète, on peut représenter les pratiques effectives de constitution de classes dans un graphique montrant comment se répartissent les différentes classes d'un même établissement dans un espace repérant le niveau moyen des élèves de chacune des classes et l'hétérogénéité de ce niveau tel que mesuré par l'écart-type de la distribution du niveau des élèves de ces différentes classes. Au niveau zéro de constitution de classes de niveau, toutes les classes sont agglomérées au point correspondant à la situation moyenne de l'établissement. Plus les classes s'écartent de cette situation de

référence, plus on dira que la pratique de constitution de classes de niveau revêt un caractère intense.

* Une première façon d'opérationnaliser cette distance à la situation de référence consiste à calculer la proportion de classes qui, au sein de chaque établissement, se distinguent de cette situation moyenne. Une question empirique consiste alors à choisir le seuil au-delà duquel on considérera que cette distance mérite considération ; ce seuil comporte bien évidemment une part 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 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 l'on dira qu'un collège met en oeuvre 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 $2/3$ points de l'écart-type associé à la distribution du niveau individuel de l'ensemble de la population du collège.

Ainsi dans le collège A (schéma ci-après), les différentes classes sont bien groupées autour du point moyen (A) et toutes sont comprises à l'intérieur de l'intersection des deux bandes ; on considère que le

collège ne constitue aucune classe de niveau en son sein. Par contre, dans le cas du collège B, les classes sont plus dispersées et trois classes se distinguent de la moyenne de l'établissement selon le niveau moyen de leurs élèves, alors que quatre classes sont considérées comme ayant fait l'objet d'une activité (implicite/explicite) "d'homogénéisation" de leurs élèves (écart-type plus faible au sein de ces classes).



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 ces modalités de calcul de l'indicateur, on compte qu'il y aurait entre 45 et 57% (selon les deux modalités instrumentales retenues) 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 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"⁷. Compte tenu de ceci, il apparaît préférable de présenter des fourchettes plutôt qu'une valeur unique qui

⁷. Il peut en outre 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.

pour être "précise" n'en serait pas moins essentiellement conventionnelle. Ici, et sur la base des distributions des indicateurs, nous avons défini des bornes permettant de catégoriser les collèges eu égard aux dimensions présentées ci-dessus.

. Concernant l'écart sur le niveau moyen des élèves, trois catégories de collèges sont distinguées : i) ceux qui ont moins de 50% de leurs classes qui s'écartent de 2 ou 3 points de la moyenne de l'établissement ; ii) ceux qui en ont entre 50 et 75% ; et iii) ceux dont plus de 75% de leurs classes sont dans ce cas.

. Concernant l'écart sur le degré d'hétérogénéité, trois catégories de collèges ont également été distinguées : i) ceux qui ont moins de 25 % de leurs classes qui s'écartent de 2 ou 3 points de la valeur moyenne de l'indicateur d'hétérogénéité de l'établissement ; ii) ceux qui en ont entre 25 et 45% ; et iii) ceux dont plus de 45% de leurs classes sont dans ce cas.

Par rapport à cette double classification et à l'intensité du critère (2 ou 3 points) choisi pour identifier les classes qui se distinguent sur chacun d'entre eux, les collèges de l'échantillon se distribuent comme suit dans les tableaux 3a et 3b. Ces tableaux permettent d'identifier les collèges qui ont une très forte pratique de constitution de classes de niveau en ce sens que plus de 75% de leurs classes ont un niveau moyen qui s'écartent de plus de 2 ou 3 points de la valeur moyenne du collège et/ou ont plus de 45% de leurs classes qui ont un indicateur d'hétérogénéité qui s'écarte également de plus de 2 ou 3 points de

Tableau 3a : Répartition des collèges selon la disparité des classes qu'ils constituent

% de classes dont le niveau moyen s'écarte de plus de 2 points de la moyenne du collège

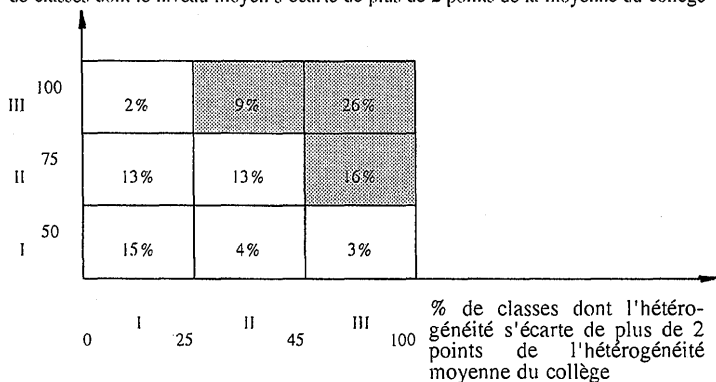
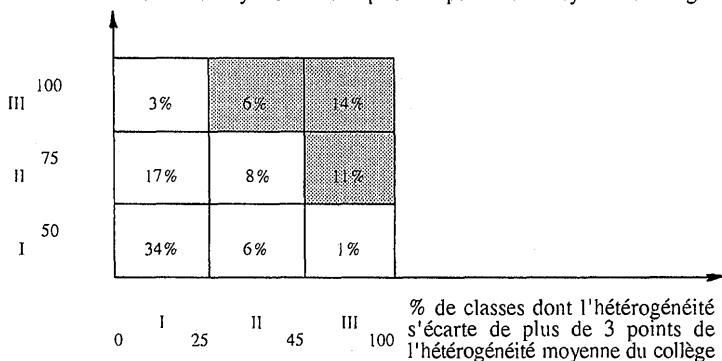


Tableau 3b : Répartition des collèges selon la disparité des classes qu'ils constituent

% de classes dont le niveau moyen s'écarte de plus de 3 points de la moyenne du collège



la valeur moyenne du collège. Entre 14 et 26% des collèges sont identifiés comme faisant des classes de niveau de façon intense selon les deux critères ci-dessus, en fonction du seuil (2 ou 3 points) retenu.

A l'inverse, on observe qu'entre 15 et 34% des collèges ont une pratique modérée en ce sens que moins de 50% de leurs classes ont un niveau moyen qui s'écarte de plus de 2 ou 3 points de la valeur moyenne du collège tandis que moins de 25% de leurs classes ont un indicateur d'hétérogénéité qui s'écarte également de plus de 2 ou 3 points de la valeur moyenne du collège ; notons que ce critère de "pratique modérée" n'est pas très exigeant dans la mesure où on autorise jusqu'à la moitié des classes à se distinguer significativement du niveau moyen ; on est donc loin du "degré zéro" de constitution de classes de niveau. Il serait donc plus raisonnable de garder la borne la plus faible de la fourchette (15% des collèges) comme ordre de grandeur de la proportion d'établissements dont on peut être raisonnablement certain qu'ils ne font pas de classes de niveau.

Le tableau 4, ci-après, présente la répartition des collèges selon qu'ils feraient ou non des classes de niveaux à l'aune de différents jeux alternatifs de critères (la somme de ces deux catégories ne représente pas 100% eu égard à l'existence d'une catégorie intermédiaire de collèges dont les pratiques sont moins tranchées). Le critère "très fort" regroupe les collèges classés en I/I (pratique modérée de constitution de classes de niveau) et les collèges classés en III/III (pratique intense), alors que le critère "fort" adjoint respectivement à ces deux catégories les collèges classés en I/II et en III/II.

Sur la base du seuil de deux points, il y aurait donc entre 15 et 32 % des collèges qui auraient une pratique de constitution de classes de niveau relativement modérée, alors qu'il y aurait entre 26 et 51 % des établissements qui constitueraient leurs classes selon une structure clairement hiérarchisée.

Tableau 4 : Proportion des collèges qui font ou ne font pas de classes de niveau

	Proportion des collèges "qui font peu de classes de niveau"	Proportion des collèges "qui font des classes de niveau de manière intense"
Reconnaissance d'une classe de niveau au seuil de 2 points . critère très fort . critère fort	15% 32%	26% 51%
Reconnaissance d'une classe de niveau au seuil de 3 points . critère très fort . critère fort	34% 57%	14% 31%

* Une seconde façon de construire un indicateur synthétique consiste à mesurer la distance moyenne existant entre le point caractérisant le public moyen du collège (niveau moyen des élèves et hétérogénéité de ce niveau : A ou B dans le schéma ci-avant) et les points caractéristiques de chaque classe dans ces deux dimensions. Ce second indicateur présente l'avantage sur le premier de ne pas opérer pour chaque classe une affectation dichotomique entre classe de niveau ou non, mais d'utiliser un continuum distinctif entre classes selon leur degré d'éloignement des caractéristiques de leur public par rapport à celles moyennes de l'établissement (par exemple dans le collège B dans le schéma ci-dessus, la classe I est davantage une classe particulière que

la classe 2). Dans la mesure où les deux dimensions de l'espace considéré ont comme mesure commune des points sur l'échelle d'évaluation retenue (moyenne 100, écart-type 15), on peut calculer directement la distance rectilinéaire entre le point moyen et chacun des points caractéristiques de chaque classe j ; il suffit ensuite de calculer la moyenne de cette distance entre les n différentes classes d'un même établissement pour obtenir l'indicateur synthétique recherché.

$$D = 1/n \text{ Som}_{j=1..n} [\text{Abs}(N-N_j) + \text{Abs}(H-H_j)]$$

La valeur moyenne de cet indicateur est de 7,78 points avec un écart-type de 3,47 points.

Les deux indicateurs précédemment construits entretiennent à l'évidence des relations statistiques puisqu'ils sont deux façons de lire une même réalité ; la variance commune entre les deux types d'indicateur est de 0,76 si on considère la variante "deux points de distance" au premier indicateur et 0,82 avec la variante dans laquelle on identifie une classe de niveau lorsqu'elle s'écarte de 3 points de la moyenne du collège. Si le premier indicateur est plus commode pour une présentation descriptive, le second est plus facile à intégrer dans un modèle multivarié car il donne une mesure synthétique et continue sans utilisation de seuils instrumentaux à l'instar du premier indicateur ; c'est donc cet indicateur de "distance" moyenne des classes d'un même établissement qui sera retenu dans les analyses ultérieures pour caractériser l'intensité de la pratique de classes de niveau au sein des établissements.

Ayant constaté l'existence de pratiques de constitution de classes de niveau, une question peut être d'évaluer la réduction de la variabilité du public d'élèves résultant de ces pratiques. Dans cette perspective, une stratégie consiste à désagréger la variance globale du niveau initial des élèves en trois composantes :

- . ce qui se joue entre établissements par le fait qu'ils accueillent des élèves de niveau différent (comme cela a été montré précédemment) ;

- . ce qui se joue au sein des établissements par la constitution de classes de niveau plus ou moins différent ;

- . ce qui reste comme variabilité entre élèves au sein des classes ainsi constituées.

Le tableau 5, ci-après donne la décomposition (en pourcentage) de la variance totale.

Tableau 5 : Décomposition de la variance totale du score initial des élèves

Variance Totale	Variance inter-établissements	Variance intra-établissement et inter-classes	Variance intra-classes
100%	13,3%	21,4%	65,3%
100%	34,7%		65,3%
100%	13,3%	86,7%	

Ces chiffres reflètent une réalité dans laquelle les établissements reçoivent des élèves différents et les répartissent entre les différentes classes qu'ils constituent. Il apparaît en premier que les différences de

public d'un établissement à l'autre n'expliquent que 13,3% de la variance globale ; si un chiffre relativement faible ne peut surprendre car on doit s'attendre à ce qu'il existe une variabilité substantielle entre les élèves d'un même établissement. Cela dit, 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 inter-classes représente 21,4% de la variance totale ; en d'autres termes, les établissements fabriquent davantage de variance inter-groupes 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, les chiffres présentés ici soulignent que les pratiques effectives des établissements ont des conséquences plus fortes en termes de répartition des élèves par niveau. Il reste possible que l'importance de la variabilité inter-établissements soit ici un peu minorée compte tenu d'une certaine spécificité de l'échantillon (plus populaire et un peu moins hétérogène que la population totale des collèges français) ; cela dit, les ordres de grandeur relatifs de ce qui est imposé aux établissements/de ce qu'ils en font, attestent du poids des pratiques internes.

Ces pratiques internes sont donc tout à fait importantes bien qu'elles laissent subsister une part très substantielle de variabilité au niveau des classes ; cela vient du fait que d'une part certains collèges ne font pas du tout de classes de niveau, alors que d'autres ont des pratiques qui, pour plus typées, n'en sont pas pour autant extrêmes.

Enfin, une question connexe à celle de la constitution de classes de niveau est d'identifier ses conséquences sur la tonalité sociale des classes ainsi constituées. Dans quelle mesure les classes de niveau reviennent-elles de façon jointe à typer socialement les différentes classes d'un établissement ? On peut en faire l'hypothèse, dans la mesure où le niveau des élèves est partiellement lié à leur origine sociale sachant qu'en outre il peut exister des biais sociaux complémentaires dans l'affectation des élèves dans les classes au-delà de ce qui tient à leur niveau scolaire personnel. Dans la perspective de tester la relation éventuelle entre constitution de classe de niveau et constitution de classes socialement typées, nous avons en premier lieu construit un indicateur mesurant l'ampleur des écarts de tonalité entre les classes d'un même établissement.

Si au sein d'un collège, tous les élèves étaient répartis indépendamment de leur origine sociale entre les différentes classes, le pourcentage d'élèves de milieu défavorisé/favorisé serait identique dans toutes les classes et égal à la valeur moyenne de cette statistique dans le collège (qui diffère évidemment d'un collège à l'autre). Plus les classes sont socialement typées au sein d'un établissement, plus la proportion d'élèves défavorisés/favorisés au sein de chacune d'entre elles s'écarte de la valeur moyenne du collège. Pour construire un indicateur de cette disparité sociale des classes, on peut calculer la moyenne de cet écart sur l'ensemble des classes en prenant soin de prendre en compte la valeur absolue de ces écarts (pour éviter l'effet de compensation inhérent à la nécessaire symétrie entre les différenciations sociales des différentes classes d'un même établissement). Alors

que dans certains collèges cet indicateur est faible (même nul), on observe que d'autres collèges réalisent des classes socialement très différenciées.

Ces variations d'un collège à l'autre dans la constitution de classes socialement différenciées ne sont que très faiblement liées à la pratique de constitution de classes de niveau au sein de l'établissement. La part de variance de l'indicateur de différenciation sociale des classes associée à cette pratique n'est que de 2%. La relation est toutefois positive et statistiquement significative, la constitution de classes de niveau ayant donc plutôt tendance à constituer des classes plus typées socialement. Cela dit, l'analyse montre que les collèges qui constituent des classes socialement typées le font essentiellement par d'autres voies que celles de la constitution de classes de niveau (notamment par le groupement en fonction des langues étudiées, nous y reviendrons).

V.2. Quels collèges font des classes de niveau ?

Ayant rendu opérationnelle la notion de "pratique de classes de niveau dans un établissement" sur la base des indicateurs constitués plus haut, une question est alors de déterminer les caractéristiques du collège qui s'avèrent associées à ces pratiques. Le tableau 6, présente les résultats de modèles expliquant l'intensité de la pratique de classes de niveau au sein du collège. Trois modèles de ce type sont présentés : le modèle 1 considère la population complète des 207 collèges sans distinguer ceux qui constituent explicitement au moins une classe de niveau par l'intermédiaire de la mise en place d'un cycle aménagé

(6ème-5ème sur 3 ans) ; il examine l'influence éventuelle du niveau moyen des élèves du collège à l'entrée en 6ème, le degré d'hétérogénéité du public des élèves du collège autour de ce niveau moyen, la tonalité sociale de l'établissement appréhendée par la proportion d'élèves de milieu défavorisé et le nombre des élèves du collège au niveau 6ème. Le modèle 2 est comparable au premier, mais il intègre en outre une variable traduisant la proportion des élèves scolarisés dans un cycle aménagé (valeur moyenne 8% mais avec un intervalle de variation de 0 à 52% selon les établissements. Le modèle 3 réexamine l'influence des variables explicatives sur le sous-échantillon des collèges ne pratiquant pas de cycle aménagé. Enfin, le modèle 4 met en perspective l'intensité de la pratique de cycle aménagé à l'aide de ces mêmes variables.

Un premier constat d'ensemble est que les variables structurelles caractérisant le public d'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 dans les modèles M1 et M3 est relativement modeste (environ 15%). La variance expliquée dans le modèle M2 est certes plus élevée eu égard à l'effet quasi-mécanique de la variable "intensité du cycle aménagé", mais le pourcentage d'explication statistique reste modéré (31%).

On observe que le niveau moyen des élèves du collège est associé positivement à la pratique de classes de niveau ; cette pratique 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 des élèves. 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-échantillon des collèges ne constituant pas de cycle aménagé, où la variable joue dans le sens attendu.

Tableau 6 : Modèle expliquant l'intensité de la pratique de classes de niveau

Variables	Modèle M1 : Pratique de classes de niveau. Echantillon complet		Modèle M2 : Pratique de classes de niveau. Echantillon complet		Modèle M3 : Pratique de classes de niveau. Echantillon des collèges sans cycle aménagé		Modèle M4 : Intensité de Pratique de cycle aménagé Echantillon complet	
	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.	Coef.	Signif.
Niv. collège	0,17	***	0,24	***	0,107	***	-0,004	***
Héter. collège	1,01	***	1,10	***	0,79	***	-0,006	ns
% Défavorisés	0,03	*	0,03	*	0,03	ns	0,0	ns
Nbr 100 élèves 6 ^e	-0,12	ns	0,39	ns	1,38	**	-0,03	**
% Aménagés	-	-	0,18	***	-	-	-	-
Constante	-23,9		-34,5		-18,3		0.602	
% Variance expl.	15,5		31,5		15,8		9,5	

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

Le modèle M2 souligne que l'organisation de cycle aménagé est effectivement associée à une différenciation des classes au sein de l'établissement. Par ailleurs, le modèle qui examine dans quelle mesure l'intensité de la pratique de cycle aménagé est liée aux caractéristiques structurelles du public d'élèves, est lui aussi très peu significatif eu égard à la faiblesse de la proportion de la variance expliquée. Si on a bien tendance à d'autant plus organiser ces cycles que le niveau moyen du public est faible, l'hétérogénéité de celui-ci n'exerce par contre aucune influence, de même que le pourcentage d'élèves issus de milieu social défavorisé.

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, ...), mais les variables prises en considération ici ont une légitimité particulière pour la gestion du système. En référence à ces variables, on peut donc conclure à un assez fort degré d'aléa dans les pratiques de constitution de classes, notamment dans une perspective de pilotage du système éducatif.

V.4. L'organisation de cycles aménagés sur trois années

La création d'un cycle aménagé peut constituer également un moyen de gérer l'hétérogénéité des niveaux, avec un ciblage particulier

en direction des élèves en difficulté, pour lesquels il est envisagé comme une alternative pédagogiquement meilleure au redoublement. Dans l'échantillon, 2 186 élèves dans 110 collèges, dont ils représentent 13,4% de l'effectif, sont concernés par cette mesure.

Comme cela est décrit dans l'annexe 1 (caractéristiques générales de l'échantillon), les collèges ayant eu recours à un cycle aménagé sont plus souvent des établissements urbains ou péri-urbains : parmi les collèges faisant un cycle en trois ans, les collèges ruraux représentent 11% des effectifs, contre 22% au niveau national ; la taille de ces établissements est relativement élevée ; on observe en particulier que les collèges de moins de 400 élèves recourent de façon beaucoup moins fréquente aux cycles aménagés (14% dans les collèges de moins de 400 élèves alors que ces collèges représentent 33% au niveau national). Concernant la taille des classes, on observe que les collèges qui organisent des cycles aménagés constituent, notamment pour ces classes, des effectifs plus réduits.

Comme le montre le tableau 7 ci-après, les caractéristiques sociologiques du public des établissements ayant décidé de mettre en place un cycle aménagé en trois ans ne diffère pas sensiblement de celles des collèges des académies de province. Tout au plus note-t-on une fréquence légèrement plus forte des enfants d'ouvrier (mais aussi de cadre), traits qui s'expliquent majoritairement par le caractère principalement urbain des collèges mettant en place un cycle aménagé. La proportion des élèves de nationalité étrangère est par contre assez nettement plus forte (mais sans doute pour partie pour les mêmes

raisons) dans les collèges ayant un cycle en trois ans. Enfin, pour ce qui concerne le niveau initial des élèves, s'il est vrai que la moyenne est plus faible dans les collèges offrant un cycle aménagé que dans les collèges "ordinaires", l'écart est tout de même relativement limité (différence de 2 points dans l'échelle retenue pour les acquisitions). Au total, et de façon globale, on peut retenir l'idée qu'il n'y a pas un clivage massif, ni en termes scolaires ni en termes sociaux, qui distinguerait les collèges qui ont décidé de mettre en place un cycle aménagé et ceux qui n'ont pas eu recours à cette pratique.

Cela dit, il est peut être excessif de vouloir opposer de façon aussi tranchée ces deux types de collèges (ceux qui font et ceux qui ne font pas), car ce dispositif peut en fait être mis en application selon des modalités variées concernant i) l'organisation pédagogique retenue et ii) l'intensité de l'action mise en oeuvre (proportion d'élèves concernés).

Tableau 7 : Caractéristiques individuelles des élèves (en%) selon le type de collège

	Ensemble des collèges (niveau national hors Paris)	Collèges avec cycle aménagé (échantillon)
% Elèves étrangers	6,8	14,7
C.S.P. père		
.% Cadres sup./moyen	23,3	26,7
.% Employés	16,0	14,7
.% Agriculteurs	5,5	3,2
.% Ouvriers	36,0	38,6
% Elèves en retard en 6ème	34,0	38,4

Tableau 8 : Types de sixièmes dans les collèges aménagés

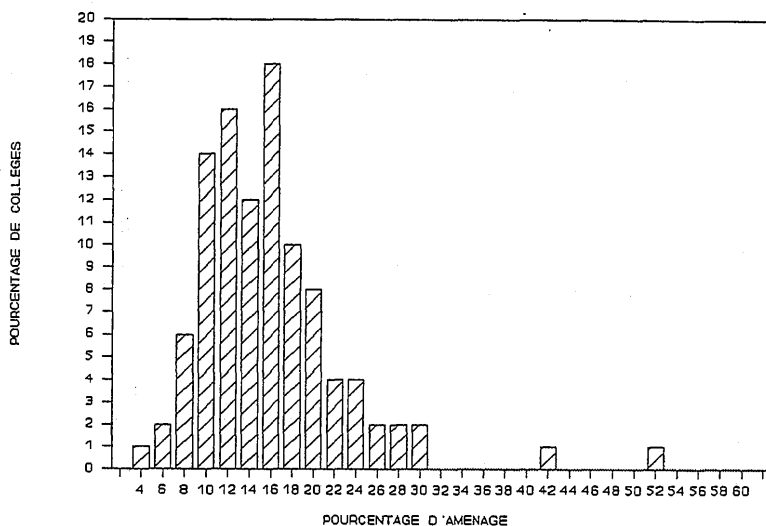
Types de sixième	Total	%
6ème en cycle d'observation standard	14 121	86,6
Total cycle aménagé	2 180	13,4
. 1ère année de cycle en trois ans	1 547	9,5
. 1ère année d'une 6ème en 2 ans	171	1,0
. Classe de remise à niveau	314	2,0
. Autre	151	0,9
Total général	16 301	100

L'organisation de ce cycle est dominée par une pratique majoritaire : il s'agit d'une répartition sur trois ans de l'ensemble des programmes de sixième et de cinquième, mais un nombre non négligeable d'établissements étalent sur deux années le programme de sixième tandis que d'autres font précéder la sixième proprement dite d'une année de "remise à niveau". Le tableau 8, ci-avant, illustre cette répartition.

Par ailleurs la pratique des cycles aménagés peut revêtir une intensité très variable d'un collège à l'autre. En effet, parmi les collèges concernés, la proportion des élèves du collège affectés à ces types de structure varie d'environ 5% à 30% (sans compter les cas plus extrêmes, mais rares).

Le graphique 2 présente cette distribution.

Graphique 2 : Distribution des taux d'aménagement dans les collèges



Cette variété, associée au fait que certains collèges ont opté pour d'autres formules (ou pas de formule particulière), atteste de l'autonomie réelle des établissements dans le traitement différencié des élèves jugés en difficulté : parmi les collèges concernés, 15,7% des établissements affectent 9% ou moins de leurs élèves sur un cycle aménagé, 34,3% présentent un taux d'affectation compris entre 9 et 14 %, 36,1% entre 14% et 20%, et 13,9% des collèges orientent au moins 20% de leurs élèves sur ce cycle, le taux extrême dépassant 52 %.

Afin d'expliquer ces différences, on pense de façon immédiate aux caractéristiques des publics fréquentant ces établissements. Nous avons donc considéré les quatre "catégories" de collèges que nous venons d'évoquer pour présenter dans un tableau certaines de ces caractéristiques. Cette piste paraît opérante notamment quand on observe que les établissements qui pratiquent "faiblement" le cycle aménagé se distinguent assez nettement des trois autres catégories : ils sont dotés de caractéristiques sociales et d'âge les plus favorables.

Tableau 9 : Quelques caractéristiques des collèges selon l'intensité du cycle aménagé

% d'élèves en cycle aménagé	% d'élèves en retard	% d'élèves étrangers	% de CSP favorisée	Score du coll.	
				Moy.	σ
< 9%	33,7	10,1	38,2	102,1	13,7
9% - 14%	39,8	16,9	30,4	97,94	15,2
14% - 20%	39,9	15,8	27,9	98,31	16,1
> = 20%	42,9	13,5	24,1	96,66	15,1

Ces différentes caractéristiques étant liées, il est apparu utile d'estimer des modèles mettant en regard l'intensité du cycle aménagé (proportion d'élèves concernés au sein du collège) et les caractéristiques scolaires et sociales de son public. Ceux-ci ont été calculés d'une part sur l'ensemble de l'échantillon (où l'intensité est alors égale à zéro pour les collèges qui ne mettent pas en place de structure de ce type ; modèle M5) et d'autre part sur la seule population des collèges où cette structure existe (modèle M6). Le tableau 10, ci-après, donne les résultats obtenus.

On constate tout d'abord sans surprise que le modèle M6 est doté d'un pouvoir explicatif plus important, ce qui manifeste le recouvrement substantiel des caractéristiques du public et le caractère quelque peu aléatoire de la décision de mettre en place un cycle aménagé ; en d'autres termes, on ne peut établir de césure claire entre les collèges qui ont recours au cycle aménagé -avec telle ou telle intensité - et ceux qui n'y ont pas recours eu égard au niveau scolaire, à l'hétérogénéité et aux caractéristiques sociales de leur public. Parmi les caractéristiques des élèves du collège, ce ne sont ni le niveau moyen ni l'ampleur de l'hétérogénéité qui s'avèrent associés à la décision de mettre en place un cycle aménagé, et à l'intensité avec laquelle cette pratique est mise en oeuvre.

Tableau 10 : Modèles expliquant l'intensité de la mise en place du cycle aménagé

Variables	Modèle M5	Modèle M6
Niveau moyen des élèves	- 0,0017 ns	+ 0,0026 ns
Hétérogénéité du niveau des élèves	+ 0,0000 ns	+ 0,0012 ns
Proportion de milieux favorisés	- 0,1034 *	- 0,1086 *
Proportion d'étrangers	+ 0,0192 ns	+ 0,0572 ns
Effectif de 6ème du collège	- 0,0002 **	- 0,0006 ***
Constante	0,3137	- 0,0043
Part de variance expliquée (%)	10,6	30,7

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

Parmi les caractéristiques des élèves, la seule variable qui exerce un effet statistiquement significatif est la tonalité sociale du collège avec une intensité de cycle aménagé qui est croissante avec le pourcentage

d'élèves de catégories défavorisées. Dans la mesure où ni le niveau moyen des élèves ni l'hétérogénéité autour de ce niveau moyen ne pèsent significativement sur la décision de mettre en place un cycle aménagé pour un nombre plus ou moins grand d'élèves, tout se passe comme si les décisions étaient prises en fonction de la tonalité sociale et de son influence supposée sur les difficultés d'enseignement pour les enseignants ou d'apprentissage chez les élèves.

Enfin, on observe que la taille du collège exerce un impact négatif sur la proportion d'élèves scolarisés en cycle aménagé. Dans les collèges qui mettent en place une telle structure, la proportion des élèves concernés est par nécessité importante quand les collèges sont de petite taille, dans la mesure où une division au moins doit être constituée ; les collèges de plus grande taille ne sont pas contraints par cette rigidité. Le fait que le coefficient attaché à cette variable soit également négatif mais avec une intensité beaucoup moindre (trois fois plus faible) dans le modèle M5 tient au fait que i) les collèges de petite taille ont tendance à mettre moins souvent en place une structure de ce type, mais ii) lorsqu'ils le font, c'est avec une proportion d'élèves concernés par le dispositif nécessairement plus importante ; ces deux éléments s'interprètent de façon complémentaire.

Par ailleurs, il est apparu légitime de s'interroger sur l'influence éventuelle de la structure de l'offre de places au sein même de l'établissement ou dans son entourage immédiat. Ont été distingués les établissements où l'offre est intense c'est-à-dire où une S.E.S., un L.E.P., une classe de C.P.P.N. existent conjointement (ils représentent

près d'un tiers de l'ensemble) ; ils ont été opposés aux autres établissements où l'offre est soit inexistante, soit moyenne. Cette offre se répartit comme suit :

Tableau 11 : Description de l'offre (sur les 212 collèges)

Type d'offre	Coll/cycle aménagé	Coll. standard	Ensemble
Offre 1 (inexistante)	13	25	19,2
Offre 2 (moyenne)	49	49	48,9
Offre 3 (intense)	38	26	31,9
	100%	100%	100%

Les collèges dont l'offre est inexistante, c'est-à-dire où il n'existe ni S.E.S, ni C.P.P.N., ni C.P.A., ni classe technologique, ni un lycée professionnel, ni un cycle d'insertion professionnelle par alternance (C.I.P.P.A.), que ce soit dans l'établissement ou à proximité, sont plus représentés dans le sous-groupe des collèges ne mettant pas en place de cycle aménagé (un quart des établissements "standard"). A l'opposé, les collèges où l'offre est intense (offre 3) sont nettement plus nombreux dans les établissements mettant en place le cycle aménagé (écart de 12 %). L'estimation de modèles rendant compte de l'intensité de la mise en place du cycle aménagé avec cette nouvelle variable augmente modestement le pouvoir explicatif global (de l'ordre de 2%). Toutefois, l'offre s'avère exercer un effet significatif. C'est dire que, toutes variables de contrôle incluses dans les modèles égales par ailleurs, les collèges riches en offre présentent une probabilité plus

forte de mettre en place le cycle aménagé ou de le mettre en place avec une intensité plus grande.

Un tel résultat peut sembler étonnant et l'on peut se demander pourquoi des établissements disposant déjà de structures spécifiques pour les élèves plutôt faibles sont plus enclins à adopter le cycle d'observation en trois ans. Certes, ce type de collège accueille plus d'élèves en difficulté que les autres. Mais plus important encore est le fait qu'une partie de l'offre prise en compte s'exerce à l'entrée de la classe de quatrième ; dès lors on peut se demander si le cycle en trois ans ne constitue pas de fait une façon d'"alimenter" ces filières, mettant ainsi en place un cursus complet, de la 6ème à la 3ème, pour les élèves en difficulté.

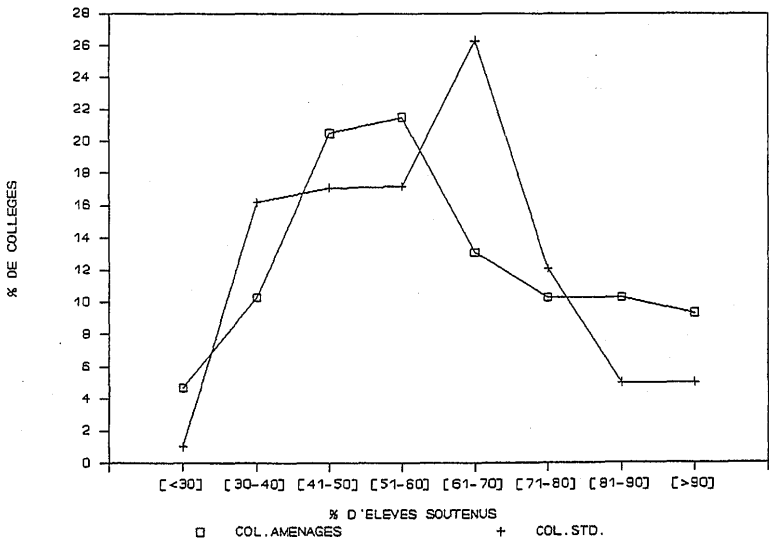
V.4. Quelques éléments sur d'autres dispositifs

Mise à part l'instauration formelle de cycles en trois ans et la constitution, explicite ou implicite, de classes de niveau, les établissements peuvent avoir recours à des dispositifs pédagogiques a priori plus souples pour gérer l'hétérogénéité des élèves ou plus probablement pour prendre en charge les élèves en difficulté. Dans l'échantillon, les chefs d'établissement déclarent mettre en oeuvre des activités de soutien (dans 63% des cas), assurer des cours de méthodologie (dans 41,5% des cas), organiser des études dirigées (dans 36% des cas) ou encore des études surveillées (dans 20% des cas).

Par ailleurs, si les dispositifs de ce type sont relativement bien identifiés (bien qu'on ne connaisse pas la proportion d'élèves touchés par chacune de ces mesures) il s'agit de déclarations exprimant la perception des pratiques pédagogiques que se fait le chef d'établissement et/ou de ce qu'il choisit d'en dire ; par exemple, le soutien a "bonne presse" tandis que les classes de niveau sont quelque peu tabou. D'ailleurs, alors que nous avons observé qu'une proportion importante des collèges (de l'ordre de 80%) faisait en fait des classes différenciées, les chefs d'établissement n'évoquent cette pratique qu'à hauteur de 27% des cas. En toute hypothèse, l'essentiel ici est de tenter d'identifier les collèges qui mettent en place tel ou tel type de dispositif si bien que c'est de la comparaison que seront tirés les enseignements ; ceci atténue les limites inhérentes à ce genre de données.

Si on considère les trois types de collège distingués précédemment, on observe que les collèges nommés "hétérogènes de faible niveau" sont ceux qui mettent en place le plus souvent des dispositifs spécifiques ; ainsi, ils sont 46% à organiser des cours de méthodologie (contre 38% dans les collèges "homogènes de bon niveau"), ou encore 41,7% à mettre en place des études dirigées (contre 23,1% dans les collèges "homogènes de bon niveau").

Graphique 3 : Distribution d'élèves soutenus selon le type de collège



Arrêtons-nous un instant sur le soutien, qui est le dispositif le plus présent dans les recommandations ministérielles (BOEN n°30 du 28.7.1994) ; il constitue aussi la pratique la plus répandue (59% des collèges y ont recours) mais l'intensité de cette pratique varie considérablement d'un collège à l'autre avec, aux extrêmes, des taux d'élèves soutenus allant de 0 à 100%. L'observation de la distribution de la proportion d'enfants fréquentant cette structure par collège montre que cette intensité est différente d'un collège à l'autre ; il n'y a en moyenne que peu de différences selon qu'il s'agit de collèges qui ont mis en place, ou non, un cycle aménagé (+ 1% pour les collèges aménagés). La courbe (graphique 3) figurant les collèges dotés d'un

cycle aménagé présente une allure pratiquement gaussienne. Plus de la moitié (54,5%) de ces établissements soutiennent entre 35 et 65% de leurs élèves. Par ailleurs, le graphique permet de constater que plus d'un quart des collèges standard affectent entre 61 et 70% de leurs élèves à des structures de soutien.

V.5. Les arbitrages/complémentarités entre les différents dispositifs

Sur chaque collège, outre les caractéristiques sociales et scolaires, on peut identifier i) l'intensité des classes de niveau, ii) l'existence et l'intensité de cycle aménagé et iii) l'existence et l'intensité des dispositifs de soutien spécifique aux élèves en difficulté. On pourra ainsi évaluer un degré d'"activisme" des établissements, la manière dont se font les choix entre dispositifs et l'intensité des relations entre les actions entreprises de façon globale et les caractéristiques du public d'élèves.

Une première façon d'éclairer cette question consiste à construire la matrice des corrélations entre des variables évaluant l'intensité de la mise en oeuvre de trois types de dispositifs (cycle aménagé, classe de niveau, pratique du soutien). Alors qu'on aurait pu s'attendre au fait que les collèges qui mettent en place un cycle aménagé aient tendance à faire des classes de niveau (notamment parce que le fait même de mettre en oeuvre un tel dispositif conduit à constituer au moins une classe de niveau), le coefficient de corrélation n'est que de 0,37 ; cela manifeste que parmi les collèges qui recourent à un cycle aménagé, il existe des pratiques variées concernant la répartition des élèves dans les

autres classes. Un second constat est l'existence d'une corrélation négative mais toutefois de faible intensité ($r = -0,13$) entre l'intensité dans la pratique des classes de niveau et la fréquence des activités de soutien en 6ème et/ou en 5ème ; ceci semble indiquer que les collèges qui ont constitué de fait des classes de niveau ont l'impression d'avoir résolu le problème de l'hétérogénéité des élèves et du traitement des élèves faibles. Enfin, on note l'indépendance statistique quasi-parfaite ($r = -0,02$) entre la fréquence des activités de soutien et l'intensité du cycle aménagé.

Une seconde façon d'aborder de façon plus globale le recours à des activités spécifiques de traitement des élèves consiste à agréger les indicateurs appréhendant les trois types de dispositifs. La variable qui en résulte illustre la variété dans le recours (plus ou moins intense) à de tels dispositifs sans privilégier l'un plutôt que l'autre ; alors qu'environ 13% des élèves sont scolarisés dans un établissement où aucun ou presque aucun des dispositifs n'est mis en place, 13% sont dans une situation inverse (dans des collèges où l'on place une proportion moyenne ou forte dans chacun des trois dispositifs).

Une question peut alors être de savoir les caractéristiques de ces collèges inégalement actifs. Une première observation est qu'il n'existe pas de corrélation forte entre les caractéristiques du public du collège et l'intensité de la mise en oeuvre de ces trois dispositifs. Certes on observe bien une corrélation négative entre cet indicateur synthétique de traitement des élèves et le niveau moyen des élèves du collège ($r = -0,24$), mais cette corrélation apparaît relativement faible ; en d'autres

termes, face à des élèves faibles (ou forts), les collèges ont des pratiques variées pouvant aller jusqu'à la présence des trois dispositifs étudiés ici (De même il existe des collèges qui sont actifs sur ce point en dépit du niveau relativement élevé de leurs élèves). Le tableau 12 ci-après donne les résultats de quelques modèles expliquant la variabilité de l'indicateur synthétique.

Les modèles estimés confirment l'importance du niveau moyen des élèves (plus le niveau est élevé, moins le collège est enclin à mettre en place des dispositifs différenciateurs). Par contre, le degré d'hétérogénéité des élèves du collège n'affecte aucunement cette propension. Un autre constat est que les collèges de grande taille ont plus souvent recours à ces dispositifs ; ceci peut se comprendre dans la mesure où il est probablement plus facile d'y mettre en place des dispositifs de ce type pour des raisons pratiques. Enfin, si c'est bien dans les collèges plus populaires que ces dispositifs sont en moyenne plus répandus (modèle M9), ceci tient essentiellement au fait que les collèges plus populaires ont aussi un niveau moyen plus faible ; cela dit, quand on contrôle ce niveau (modèle M7), le signe s'inverse et ce sont en fait dans les collèges moins populaires que les dispositifs différenciateurs sont plus souvent mise en oeuvre.

Tableau 12 : Modèles expliquant l'intensité de dispositifs "différenciateurs"

Variables	Modèle M7	Modèle M8	Modèle M9
Niveau moyen des élèves	- 0,080 ***	- 0,071 ***	-
Hétérogénéité du niveau des élèves	ns	ns	ns
Proportion de milieux défavorisés	- 0,507 ***	-	+ 1,017 ***
Effectif de 6ème du collègue	+ 0,0027 ***	+ 0,0026 ***	+ 0,0008 ***
Constante	13,63	12,58	5,45
Part de variance expliquée (%)	7,16	6,94	1,3

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

VI. L'affectation des élèves dans le cycle aménagé

Dès lors que l'établissement prend des dispositions qui conduisent à constituer des classes différenciées, soit parce qu'elles n'ont pas le même niveau soit parce qu'on entend leur proposer un traitement pédagogique spécifique, la question de l'affectation des élèves dans ces classes se trouve posée. Ce point a été abordé dans l'analyse de la constitution des classes, notamment pour les collèges qui font des classes de niveau ; il est particulièrement crucial lorsqu'on considère une solution aussi lourde qu'un cycle en trois ans, ce qui justifie une analyse spécifique.

VI.1 Le discours des acteurs

Examinons tout d'abord les critères annoncés par les acteurs. Au regard des questionnaires disponibles dans l'enquête, l'affectation des élèves en cycle aménagé est décidée à l'entrée au collège pour 72% des établissements ; elle s'effectue à l'entrée en 6ème et en cours d'année pour 12% et en fin d'année pour 3% des établissements ; 13% des établissements n'ont pas apporté de réponse à cette question.

Lorsque la décision d'affecter un élève en cycle aménagé est prise dès l'entrée en 6ème, c'est, selon 8 chefs d'établissement sur 10, après consultation des enseignants de l'école élémentaire. Les autres démarches citées, précédant cette décision, sont par ordre décroissant : 1) la concertation avec l'Inspecteur de l'Education nationale (IEN) (39%) ; 2) l'examen des dossiers scolaires, sans concertation avec les enseignants de l'école élémentaire (22%), et 3) la passation d'épreuves scolaires standardisées (10%).

Le "moment" de l'assignation des élèves en cycle aménagé suscite diverses réflexions : d'aucuns affirment que l'affectation dès la rentrée scolaire peut éviter que la situation d'échec n'ait le temps de s'aggraver, ou encore que l'élève ait des difficultés à s'adapter à une nouvelle classe en cours d'année. En revanche, d'autres pensent qu'une orientation en cycle aménagé la deuxième année seulement permet de mieux "repérer" les élèves en difficulté et peut éviter qu'ils ne soient "mis à l'écart définitivement". Quel que soit le moment où est décidée cette affectation, elle se réalise, dans 89% des cas, en accord avec les parents. Cependant, dans 7 établissements sur 10, il arrive que les familles refusent l'admission de leur enfant en cycle aménagé. Pour quelles raisons les parents s'opposent-ils à cette orientation ? Selon les chefs d'établissement, les craintes des parents peuvent être résumées ainsi : " Une certaine confusion règne dans l'esprit des parents, malgré de gros efforts d'information mis en oeuvre en liaison avec les maîtres de CM2. A ce défaut d'information sur les objectifs, s'ajoute une mauvaise image de ces classes considérées comme des "voies de garage" ne permettant pas aux élèves de regagner ensuite le cursus classique⁸. Les parents ne veulent pas que leur enfant soit désigné pour une classe qui paraît "marginalisée" et dans laquelle est dispensé "autre chose" que le programme du cycle d'observation".

Un autre volet des raisons invoquées pour refuser une admission en cycle aménagé porte sur l'allongement de la scolarité. Enfin, pour 22% des chefs d'établissement, le refus semble avoir une origine plus affective : les parents nient que leur enfant est en difficulté. Dans ce cas,

⁸. Cet élément sera intéressant à tester (voir l'analyse des trajectoires scolaires des élèves conduite plus loin).

ils préfèrent recourir au redoublement. D'après la plupart des chefs d'établissement, une reconnaissance administrative des cycles aménagés diminuerait les craintes et réticences des parents, qui existent surtout à l'entrée de l'élève en cycle aménagé.

Le niveau scolaire à la fin de l'école élémentaire constitue une "base" importante pour conduire l'affectation des élèves. Tous les élèves de CM2 ont un bulletin scolaire qui comporte leurs notes des 3 trimestres, traduites en niveau et accompagnées des observations de leur instituteur. L'affectation en 6ème se faisant le plus souvent avant le report des notes du 3ème trimestre, c'est sur la base des notes des 2 premiers trimestres que s'effectue cette affectation. En ce qui concerne les élèves en difficulté, une commission d'harmonisation composée des instituteurs de CM2, du directeur de l'école, du principal de collège, d'un membre du GAPP/Réseau d'aide, décide du redoublement de l'élève, de son passage en 6ème ou de son orientation vers une Classe PréProfessionnelle de Niveau. C'est l'équipe éducative du collège qui, au vu du dossier, conseille aux parents une orientation vers un cycle aménagé en 3 ans, ceux-ci étant libres de la refuser ou de l'accepter. Cette affectation peut intervenir à l'entrée en 6ème, mais également après un trimestre de 6ème standard, voire en fin d'année.

VI.2. Les processus effectifs de désignation des élèves pour le cycle aménagé

Examinons dans un premier temps les caractéristiques scolaires et sociales des enfants selon qu'ils ont été ou non affectés dans un cycle aménagé. Le niveau scolaire au sortir de l'école élémentaire (recueilli sur les dossiers scolaires) est intéressant à considérer même si cet

indicateur présente un caractère quelque peu grossier et dont on peut penser que la comparabilité est imparfaite d'une école à l'autre. Toutefois, ces appréciations ne sont pas sans pertinence puisque les enseignants du collège disent les utiliser pour affecter les élèves.

Tableau 13 : Distribution de l'appréciation des maîtres de CM2 dans les trois groupes de 6ème (% et nombre)

	Collèges avec cycle aménagé		Collèges sans cycle aménagé
	6ème standard	6ème aménagée	
Très bien	17,7 (2375)	0,8 (16)	17,2 (2553)
Bien	38,3 (5127)	8,0 (160)	36,7 (5447)
Moyen	35,1 (4705)	54,1 (1075)	35,4 (5253)
Faible	7,6 (1017)	32,0 (635)	9,1 (1355)
Très faible	1,3 (168)	5,1 (101)	1,6 (239)

La scission opérée au sein des collèges aménagés, permet de dégager des sixièmes standard relativement proches de celles des collèges non aménagés. Les bons élèves (dont l'appréciation par le maître de CM2 est très bien ou bien) ne sont pratiquement pas plus nombreux. De même, la proportion des élèves faibles (appréciation très faible ou faible) et moyens ne présente pas de différenciation réellement significative. En revanche, on constate clairement une différence de composition entre les deux types de sixième au sein des collèges dotés d'un cycle aménagé : les sixièmes "standard" présentent presque sept fois plus de bons élèves (56% ont un niveau bon ou très bon). Les élèves appartenant au cycle aménagé sont pour plus de la moitié

(54,1 %) des élèves moyens. On remarquera toutefois que la majorité des élèves faibles ou très faibles scolarisés dans des collèges avec cycle aménagé, ne sont pas scolarisés dans ce type de classe (respectivement 1185 en 6ème standard et 736 élèves en 6ème aménagée). De même, quand on s'attache aux élèves bons ou très bons, si la très grande majorité d'entre eux est bien affectée aux classes standard, les classes aménagées comptent néanmoins 8,8% d'élèves ayant ce niveau.

Dans la mesure où on sait que la réussite scolaire en primaire n'est pas sans rapport avec des caractéristiques de l'enfant telles que son âge, son milieu social ou sa nationalité, on peut s'attendre à ce que les élèves des classes de 6ème aménagées se distinguent selon ces dimensions de leurs homologues dans les classes standard au sein des mêmes collèges ou dans des collèges ordinaires. Cela dit, il est aussi possible qu'à réussite scolaire analogue, les enfants présentant telle ou telle caractéristique soient plus ou moins souvent affectés dans des cycles en trois ans. Le tableau 14 donne les premiers chiffres de base.

On retrouve effectivement beaucoup plus d'élèves en retard dans les 6ème de cycle aménagé (63,7% en retard contre 34,6% dans les sixième standard des collèges aménagés) ; une proportion un peu plus élevée de garçons et d'élèves de nationalité étrangère tandis que l'écart est sensiblement plus marqué en ce qui concerne la catégorie d'emploi du père (18,4% de CSP favorisée contre 33,5% dans les 6ème standard). En ce qui concerne le niveau moyen des élèves, on retrouve une situation comparable entre les élèves scolarisés en cycle normal (en deux ans) avec une moyenne de 101, tandis que le niveau moyen des élèves en cycle aménagé est sensiblement plus faible (85,5, soit un

Tableau 14 : Caractéristiques d'élèves selon le type de sixième (% et nombre)

	Collèges aménagés		6ème dans les collèges non aménagés
	6ème standard	6ème aménagée	
Elèves à l'heure	65,4 (9336)	36,3 (793)	64,8 (10231)
1 an de retard	24,0 (3428)	46,4 (1013)	24,8 (3922)
2 ans de retard ou +	10,6 (1512)	17,3 (378)	10,4 (1640)
Filles	49,6 (7079)	45,5 (994)	48,2 (7615)
Garçons	50,4 (7197)	54,5 (1190)	51,8 (8178)
Français	85,7 (12230)	82,4 (1799)	88,1 (13912)
Etrangers	14,3 (2046)	17,6 (385)	11,9 (1881)
CSP favorisées	33,5 (4779)	18,4 (403)	37,1 (5835)
CSP défavorisées	66,5 (9497)	81,6 (1781)	62,9 (9958)
Niveau moyen épreuves 6ème	101,1 (14276)	85,5 (2184)	101,1 (15793)

écart-type en dessous). Si on examine de façon plus détaillée les scores aux différentes dimensions des épreuves de français et de mathématiques, on observe que les objectifs pédagogiques dont le degré d'atteinte est le plus critique pour l'affectation en cycle aménagé sont en français les "mécanismes de base" et plus particulièrement la maîtrise de la morphosyntaxe (conjuguer, savoir procéder aux accords et les identifier) ; en mathématiques, il s'agit de la connaissance des nombres, et de "la lecture et exploitation de données" (lire un horaire S.N.C.F., appliquer une connaissance géométrique à partir d'un formulaire, exploiter un tableau de données ou un dessin accompagné de commentaires). Au total, si ces chiffres attestent d'une partition prenant en compte en moyenne le critère scolaire, cela n'indique pas pour autant que l'affectation se fasse principalement en fonction de ce critère, ni que celui-ci soit appliqué de manière cohérente tant entre établissements qu'au sein de chacun d'entre eux.

Une façon alternative de caractériser les élèves affectés en cycle aménagé consiste à examiner le taux d'affectation moyen de certaines sous-populations. Le schéma ci-après présente les taux moyens d'affectation sur ce cycle en fonction de diverses variables, et ce à l'intérieur du sous-échantillon de collèges qui mettent en place un cycle aménagé. Tout d'abord, il est clair que le niveau de l'élève tel qu'il a été défini à la fin du C.M.2, est associé à de larges différences. Cependant, d'autres caractéristiques jouent à l'évidence un grand rôle. C'est le cas de l'âge de l'élève à l'entrée de la sixième : un an de retard triple pratiquement la probabilité d'assignation sur le cycle d'observation en trois ans. Le statut socio-économique de la famille établit également de nettes distinctions. L'écart dans la probabilité varie du

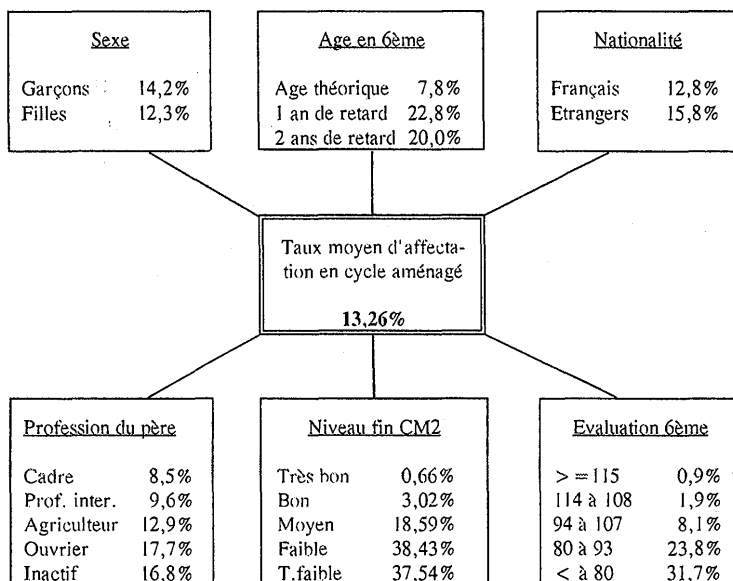
simple au double entre un enfant de cadre et un fils d'ouvrier. A un degré moindre, la nationalité de l'élève atteste de différences. Enfin, si le sexe fait montre de quelques variations, c'est la variable qui apparaît la moins clivante.

Les tableaux descriptifs ci-après produisent des distributions où il apparaît que plus d'enfants de C.S.P modestes, plus d'étrangers, plus d'élèves en retard scolaire sont affectés en cycle d'observation en trois ans. Cependant, il est nécessaire pour progresser dans la compréhension du phénomène de démêler l'action de ces différentes variables et de tenter d'évaluer leur influence spécifique sur la probabilité qu'a un élève de se voir affecté dans un cycle aménagé i) au sein d'un collège disposant de ce type de structure, ii) en général au sein de l'ensemble de la population des entrants en 6ème.

Il convient de souligner que la probabilité d'être affecté en cycle aménagé est de type conditionnel, puisque pour qu'un élève ait une "chance" d'être affecté à ce cycle, il faut tout d'abord qu'il ait eu la "chance" d'être scolarisé dans un collège ayant mis en place ce type de structure⁹, et dans un deuxième temps qu'il ait été retenu pour ce dispositif ; on cherchera alors à élucider les mécanismes qui jouent dans l'assignation des élèves sur ce cycle au sein des collèges qui l'ont instauré.

⁹. Certes, la conception de l'échantillon (avec construction d'un groupe de contrôle le plus proche possible du groupe des collèges dotés de cycle en 3 ans, et non représentativité de l'ensemble) obère quelque peu l'évaluation précise de cette probabilité.

Schéma 3 : Taux d'affectation en cycle aménagé selon diverses variables individuelles
(sous-ensemble des collèges organisant un cycle aménagé)



Compte tenu des caractéristiques particulières de constitution de l'échantillon, il a paru d'abord préférable de centrer l'analyse sur les seuls établissements mettant en place le cycle aménagé. Ainsi, la question étudiée est celle de savoir, parmi les collèges instaurant un cycle d'observation en trois ans, quelle est la probabilité pour un élève de se voir affecté à ce dispositif et comment s'explique-t-elle ? Le tableau 15, ci-après, donne les résultats de ces estimations.

Le modèle M10 met en regard la probabilité individuelle d'être orienté sur un cycle aménagé avec les caractéristiques socio-démographiques des élèves. Ces variables expliquent plus d'un tiers de la variabilité étudiée, avec un effet important du milieu familial et de l'âge. Les coefficients montrent par exemple qu'en prenant l'âge comme "taux de change", le fait d'être enfant d'ouvrier plutôt qu'enfant de cadre équivaut à deux ans de retard par rapport à la probabilité d'être affecté en cycle aménagé. Le modèle M11, qui explique la probabilité examinée en prenant pour variables explicatives l'âge moyen et le niveau tel qu'il a été défini par l'instituteur de C.M.2. à la fin de l'année scolaire, apporte une part beaucoup plus substantielle d'explication, ce qui atteste d'un impact relativement fort de cette "valeur scolaire", impact illustré par les simulations figurant dans le tableau 16, ci-après.

Enfin, avec le modèle M12, qui tient compte simultanément du niveau scolaire et des caractéristiques socio-démographiques, les variables âge, sexe, nationalité deviennent non significatives ; ce qui signifie que le fait d'avoir un an de plus, d'être de nationalité étrangère ou d'être une fille plutôt qu'un garçon, n'exerce aucun impact sur la probabilité d'être affecté à un cycle en trois ans, à milieu social et niveau de fin de C.M.2 donnés. La comparaison des coefficients des C.S.P. du père entre les modèles M10 et M12 montre que l'effet social est "absorbé" pour moitié par l'indicateur de niveau de fin de C.M.2. C'est dire que si les enfants d'ouvriers se voient affectés environ deux fois plus souvent en cycle aménagé (comme l'atteste le tableau ci-après), c'est pour une part non négligeable (environ la moitié) du fait

de leur niveau scolaire ; mais on peut tout autant souligner qu'ils y sont significativement plus souvent affectés, à niveau scolaire identique.

Tableau 15 : Modèles expliquant la probabilité individuelle d'être affecté en cycle aménagé
(sous-ensemble des collèges organisant un cycle aménagé)

Variables		M10 (p=0,134)		M11 (p=0,134)		M12 (p=0,134)	
de référence	Active	Coef.	X ²	Coef.	X ²	Coef.	X ²
Age		0,525	***	0,062	**	0,040	n.s
Garçon / Fille		0,107	**			-0,001	n.s
Français / Etranger		-0,055	n.s			-0,011	n.s
<u>C.S.P. du père</u>							
Agriculteur		0,926	***			0,559	***
Artisan		0,929	***			0,472	***
Cadre / Intermédiaire		0,722	***			0,348	**
Ouvrier		1,255	***			0,697	***
Inactif		1,016	***			0,464	***
<u>Niv. fin de C.M.2</u>							
T. bon				-3,482	***	-3,380	***
Moyen / Bon				-1,973	***	-1,941	***
Faible				0,969	***	0,963	***
T. faible				0,908	***	0,902	***
Constante		-8,886		-2,199		-2,450	
D de Somers		34,4%		56,1%		57,5%	

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

Tableau 16 : Probabilité d'affectation en cycle aménagé en fonction du niveau de fin de C.M.2 (pour un élève d'âge moyen)

Très bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible
0,7%	3,0%	18,4%	37,3%	35,9%

Tableau 17 : Probabilité d'affectation en cycle aménagé selon la C.S.P.

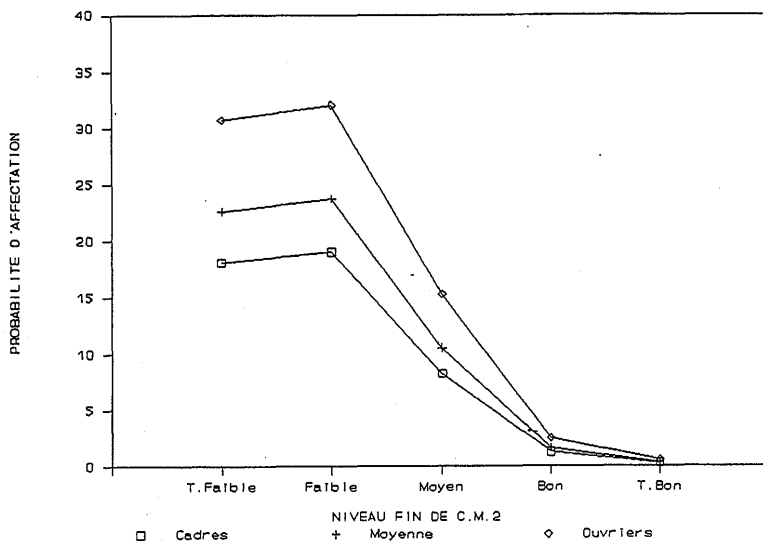
(garçon français, d'âge moyen, de niveau fin C.M.2 "moyen")

Cadre	Intermédiaire	Artisan	Agriculteur	Ouvrier	Inactif
11,9%	16,1%	17,8%	19,1%	21,3%	17,68%

Au-delà de l'"effet C.S.P." moyen sur le processus d'assignation des élèves sur le cycle d'observation en trois ans, qui apparaît très nettement sur ce tableau, d'autres analyses montrent que cet effet est plus ou moins marqué selon le niveau de l'élève ; ainsi, l'effet associé à l'origine sociale est d'autant plus fort que le niveau de l'élève est bas, les différences se resserrant au fur et à mesure que la valeur de l'élève s'améliore ; en d'autres termes, c'est chez les élèves moyens et surtout faibles, que les différenciations sociales sont les plus intenses, comme l'illustre le graphique 4, ci-après.

Dès lors, on peut s'interroger sur les mécanismes en jeu, qui produisent ce phénomène d'affectation préférentielle des enfants de milieux populaires au cycle aménagé. Une première piste amène à questionner la mesure de la valeur scolaire elle-même. On sait en effet que les appréciations des enseignants peuvent être entachés de biais

Graphique 4 : Probabilité d'affectation en cycle aménagé pour les enfants de cadres et d'ouvriers selon le niveau de fin de C.M.2
(sous-ensemble des collègues organisant un cycle aménagé)



sociaux. Une façon de vérifier l'existence d'"affectation préférentielle" en contournant cette difficulté consiste à répliquer les analyses en utilisant le niveau scolaire de l'élève tel qu'il a été mesuré par les épreuves d'évaluation à l'entrée de la sixième. Le tableau 18 présente les estimations de ces modèles. Un des premiers effets est d'augmenter sensiblement (d'environ 4 points) la part d'explication statistique des modèles, montrant ainsi que, bien que les enseignants déclarent plutôt utiliser les avis des maîtres de CM2, ce sont plutôt de fait les épreuves standardisées qui s'avèrent importantes. Par ailleurs, ces modèles

montrent qu'un poids comparable est donné au niveau en mathématiques et en français dans l'affectation des élèves en cycle aménagé.

Tableau 18 : Probabilité individuelle d'être affecté en cycle aménagé en fonction des caractéristiques sociales et du niveau initial à l'entrée en 6ème
(sous-ensemble des collèves organisant un cycle aménagé)

Variables		M13 (p=0,131)		M14 (p=0,131)		M15 (p=0,131)	
De réf.	Active	Coef.	X ²	Coef.	X ²	Coef.	X ²
Age		0,015	n.s	0,012	n.s	0,012	n.s
Français / Etranger				-0,246	**	-0,255	***
<u>C.S.P. du père</u>							
Agriculteur				0,515	***	0,503	***
Artisan				0,573	***	0,570	***
Cadre/ Intermédiaire				0,495	***	0,495	**
Ouvrier				0,720	***	0,715	***
Inactif				0,485	***	0,482	***
Mathématiques		-0,037	***	-0,037	***		
Français		-0,036	***	-0,036	***		
Score global						-0,067	***
Constante		4,883		4,321		3,785	
D de Somers		61,1%		61,4%		61,3%	

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

Enfin, les biais sociaux -à savoir le fait que, à valeur scolaire comparable, les enfants de cadres sont significativement moins souvent affectés en cycle aménagé (les enfants d'ouvriers étant à l'inverse ceux qui sont le plus souvent affectés)- sont aussi importants que sur la base

des appréciations globales des maîtres de CM2. Le tableau 18, ci-avant, présente ces écarts sociaux dans les "chances" d'avoir accès à un cycle en trois ans.

Les simulations calculées sur la base du modèle M15 (tableau 19) dégagent clairement la position des enfants de cadre par rapport aux autres. Un fils d'ouvrier obtenant le même score de 100 qu'un enfant de cadre présente une probabilité de près de 5% supérieure d'être affecté sur un cycle aménagé. Cet écart s'élève à plus de 10% lorsque le niveau est faible (-1σ). Cela indique, une fois de plus, que l'impact social est d'autant plus fort que le niveau est bas. Les données du modèle montrent par ailleurs que l'âge n'exerce pas en lui-même d'influence sur le processus étudié ; de même, la variable nationalité joue peu, en un sens qui n'augmente pas l'affectation des élèves étrangers dans ce cycle en trois ans.

Tableau 19 : Probabilité de placement en cycle aménagé selon la C.S.P. et le score initial (%)

(garçon français d'âge moyen ; collèges organisant un cycle aménagé)

Score initial	C.S.P. du père					
	Cadre	Intermédiaire	Artisan	Agriculteur	Ouvrier	Inactif
100	5,1	8,2	8,7	8,2	10,0	8,1
-1σ (85)	12,9	19,5	20,8	19,7	23,2	19,3

Enfin, à propos de l'influence forte du milieu social (rappelons toutefois que le niveau scolaire joue un rôle prépondérant), il est probable qu'elle résulte de 2 mécanismes complémentaires mais distincts, à savoir d'une part une propension plus forte des enseignants

à envoyer des enfants de milieu défavorisé pour lesquels leurs attentes sont faibles, et d'autre part une résistance plus forte des familles favorisées à l'affectation de leurs enfants dans ces structures.

Les résultats précédents traduisent un comportement moyen au niveau individuel, sur l'ensemble de l'échantillon (collèges organisant un cycle aménagé). Autour de cette moyenne, on peut faire l'hypothèse, qu'il peut exister une certaine variabilité en fonction du contexte. En effet, la mise en oeuvre et l'application du cycle aménagé est avant tout la résultante de choix et de politique locaux. Outre les choix de nature pédagogique, des contraintes matérielles d'organisation peuvent intervenir, notamment la taille de l'établissement ; en effet, lorsque le collège est de petite taille, la constitution d'une classe en cycle aménagé implique qu'un pourcentage relativement élevé d'élèves est concerné par cette mesure. Le graphique 5 montre qu'une telle relation existe bien ; l'intensité de cette contrainte de "non-divisibilité" des effectifs diminue lorsque le nombre des élèves en 6ème au collège augmente pour disparaître autour de 200 à 250 élèves.

Afin de mieux évaluer le poids éventuel du contexte scolaire du collège, nous avons introduit de nouvelles variables dans la modélisation. Ces variables ont été construites pour chaque collège, et chaque élève s'est vu affecter les valeurs des variables caractérisant son collège, y compris l'intensité de la pratique de constitution de cycle aménagé, dans des modèles expliquant la probabilité individuelle d'assignation en cycle aménagé, à caractéristiques scolaires données ; ces résultats sont donnés dans le tableau 20 ci-après (modèle M16) construit sur la population des élèves fréquentant un collège organisant

un cycle aménagé. Par ailleurs, les modèles M17 et M18 reprennent cette même question mais en l'appliquant à la population totale de l'échantillon. Alors que le modèle M16 éclaire le comportement de sélection des élèves effectuée au sein des collèges qui ont choisi de recourir au cycle aménagé, les modèles M17 et M18 expriment la résultante pour un élève i) d'être scolarisé dans un établissement qui a par ailleurs décidé/ou non de mettre en place cette structure d'une part, et ii) d'avoir été retenu pour y être scolarisé, d'autre part.

Graphique 5 : Relation entre la taille des collèges et l'intensité du cycle aménagé

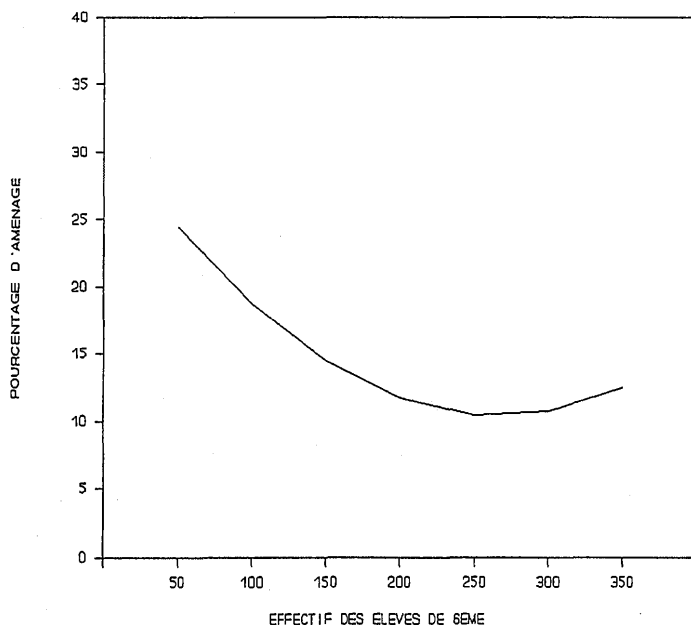


Tableau 20 : Facteurs individuels et contextuels de l'affectation à un cycle aménagé

	Modèle M16	Modèle M17	Modèle M18
Probabilité moyenne dans l'échantillon	13.3%	6,8%	6,8%
Constante	1,196	8,095	11,038
Garçon/fille	+ 0,057 (ns)	+ 0,024 (ns)	+ 0,071 (ns)
Score de début de 6ème	- 0,099 (***)	- 0,082 (***)	- 0,085 (***)
Etranger/français	- 0,203 (*)	- 0,109 (ns)	- 0,239 (**)
Age à l'entrée en 6ème	- 0,427 (***)	- 0,367 (***)	- 0,384 (***)
Père prof interm./cadre supérieur	+ 0,403 (ns)	+ 0,396 (ns)	+ 0,436 (*)
Père employé/cadre supérieur	+ 0,790 (***)	+ 0,761 (***)	+ 0,800 (***)
Père agriculteur/cadre supérieur	+ 0,743 (**)	+ 0,747 (**)	+ 0,831 (***)
Père artisan/com./cadre supérieur	+ 0,859 (***)	+ 0,817 (***)	+ 0,885 (***)
Père ouvrier/cadre supérieur	+ 0,880 (***)	+ 0,841 (***)	+ 0,890 (***)
Père inactif/cadre supérieur	+ 0,756 (**)	+ 0,706 (***)	+ 0,716 (**)
Père chômeur/cadre supérieur	+ 0,794 (***)	+ 0,784 (***)	+ 0,824 (***)
Nbre élèves en 6ème dans collège			- 0,0004 (ns)
Niveau moyen collège en 6ème	+ 0,083 (***)		- 0,011 (ns)
Hétérogénéité collège	+ 0,063 (*)		- 0,186 (***)
% "défavorisés"	+ 0,332 (ns)		- 0,297 (ns)
Intensité classe de niveau			+ 0,164 (***)
% élèves en 6ème aménagé	+ 3,426 (***)		
D de Somers%	69,9	66,7	70,0

Examinons tout d'abord les résultats du modèle M16 : de façon globale, la prise en compte des caractéristiques du collège n'apporte qu'une contribution complémentaire limitée à l'explication des chances des élèves d'être admis en 6ème aménagée. On constate tout d'abord un effet positif du niveau moyen des élèves du collège : un élève de caractéristiques données a, toutes choses égales par ailleurs, d'autant plus de chances de se voir affecté dans un cycle aménagé qu'il fréquente un établissement dont les élèves sont de niveau moyen élevé (et donc où sa position relative est d'autant moins avantageuse). Par ailleurs et surtout, on observe, ce qui était prévisible, que la probabilité d'être affecté en cycle aménagé est très sensible au pourcentage d'élèves du collège affectés dans ce type de structure. On retrouve en l'occurrence une illustration du rôle spécifique de l'offre de places ; non seulement un élève peut être scolarisé dans un collège mettant en place, ou non, un cycle aménagé, mais encore sa probabilité d'être affecté à cette structure sera sensible au pourcentage d'élèves affectés dans cette structure au sein de son établissement.

L'examen des modèles M17 et M18, qui portent sur l'ensemble de la population, révèlent l'existence d'une structure analogue à celle du modèle M16 (seule population des collèges mettant en place un cycle aménagé) ; mais il faut souligner que malgré la similitude de la valeur numérique des coefficients, l'impact des variables dans les modèles M17 et M18 est de fait dilué, de moitié environ, par rapport à ceux du modèle M16 eu égard à la plus faible probabilité des élèves d'avoir accès à un cycle aménagé (6,8 contre 13,3%). Une conséquence jointe est que l'influence des caractéristiques du public d'élèves de l'établissement devient très faible ; seule la variable traduisant l'intensité de

la pratique des classes de niveau exerce une influence assez nette et positive sur les chances individuelles d'être affecté en cycle aménagé.

Au terme de cet examen de l'affectation des élèves en cycle en trois ans, il apparaît que sur le plan individuel, la valeur de l'élève joue un rôle important dans l'affectation en cycle aménagé, elle explique plus de 61 % du processus (modèle M13, tableau 18). D'autres caractéristiques interviennent, notamment l'origine sociale, mais à un degré moindre. La variété dans l'intensité de la pratique du cycle en trois ans atteste de l'existence d'une autonomie réelle des établissements : confrontés aux mêmes problèmes, ils réagissent différemment, comme le montrent de nombreux travaux (par exemple Dubet et alii., 1989).

Les analyses conduites jusqu'à ce point concernent les lignes de force globales structurant l'admission des élèves en cycle aménagé ; cela dit, l'observation qu'en moyenne telle ou telle caractéristique individuelle ou contextuelle a de l'importance n'exclut pas la possibilité que ces critères soient appliqués de façon peu systématique et que l'affectation des élèves soit caractérisée par un certain degré d'incohérence. En d'autres termes et à titre d'exemple, si on observe que l'affectation concerne de façon nette les élèves les plus faibles, une question est de savoir combien d'élèves faibles ne sont pas affectés et combien d'élèves plus forts le sont tout de même. Cette incohérence peut provenir de deux sources : la première est liée à la pratique prévalant au niveau du collège (décision, ou non, de mettre en place un cycle aménagé, proportion plus ou moins grande d'élèves affectés à ce cycle lorsque le choix a été fait de recourir à ce dispositif) ; la seconde est liée à la manière dont, dans ce contexte, le collège décide de retenir tel ou tel élève. Ainsi, il y aurait

incohérence lorsque des élèves de caractéristiques identiques reçoivent des affectations différentes alors que des élèves de caractéristiques dissemblables recevraient des affectations analogues. Une question est de déterminer quels critères on retient et quelle méthode est utilisée pour évaluer le degré de cohérence dans le fonctionnement du processus étudié.

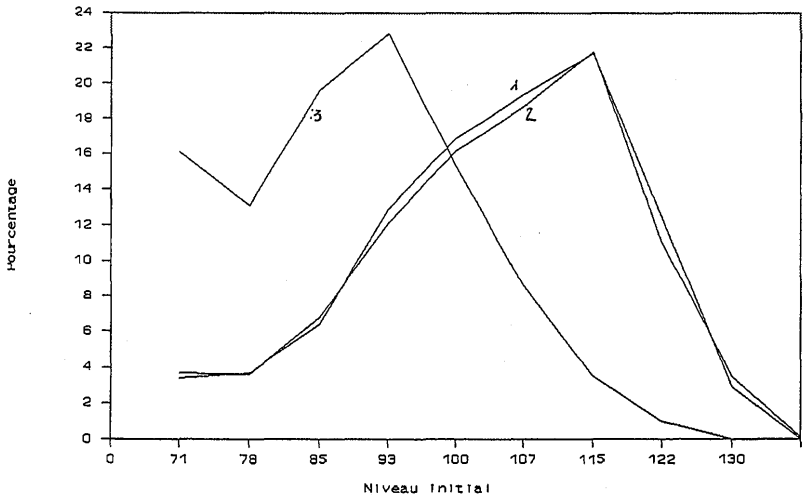
. Une première approche de la cohérence pourrait consister à s'appuyer sur les critères variés pris en considération de façon moyenne, qu'ils soient scolaires ou sociaux, sans discuter ici de leur caractère légitime ; dans cette ligne de traitement de l'incohérence, on accepte par exemple, l'idée qu'à côté des caractéristiques scolaires, l'origine sociale de l'élève soit prise en compte dans la décision d'affectation.

. Une seconde approche, plus normative, consiste à poser que ce dispositif pédagogique se veut ciblé sur un public faible et que la pertinence/cohérence des décisions doit se jauger à l'aune du seul niveau scolaire des élèves ; dans cette perspective, la prise en compte de l'origine sociale serait considérée comme une source d'incohérence.

Le choix entre ces deux approches n'obéit pas totalement à des principes. En effet, si la seconde apparaît a priori "politiquement correcte", il n'est pas sûr qu'il soit totalement injustifié sur le plan pédagogique de prendre en compte des données de nature sociale si d'aventure il était établi que celles-ci exercent une influence sur les progressions des élèves en cours de scolarité au collège ; cela dit, à ce stade nous avons retenu la seconde approche et choisi d'examiner la précision des partitions entre élèves affectés et non-affectés au cycle

aménagé sur la base de la valeur scolaire des élèves appréhendée par les épreuves communes d'évaluations à l'entrée en 6ème ; il conviendra de vérifier ultérieurement le caractère prédictif (et ses limites) de ce critère observé à l'entrée en 6ème sur les carrières des élèves en cours de cycle. Une façon d'introduire cette question consiste à observer les distributions respectives des scores dans les trois groupes considérés précédemment : i) groupe 1 des élèves des collèges "standard" ; ii) groupe 2 des élèves des collèges ayant mis en place un cycle aménagé mais non affectés à ce dispositif ; iii) groupe 3 des élèves affectés en cycle aménagé). Le graphique 6 visualise ces trois distributions.

Graphique 6 : Distribution des scores à l'entrée en 6ème des élèves des groupes 1, 2 et 3



Le graphique 6 illustre clairement la similitude de la distribution des niveaux initiaux des élèves des groupes 1 et 2. Les enfants du groupe 3 se distinguent nettement des autres, le tracé les représentant étant assez nettement décalé par rapport à ceux des deux autres groupes. Par ailleurs, on observe un recouvrement assez substantiel entre la distribution du niveau des élèves affectés en cycle aménagé et celle des enfants qui effectueront leur cycle d'observation en deux ans.

Ceci indique, qu'au-delà des différences de moyenne, il existe une proportion non négligeable d'élèves du groupe 3 dont le niveau des acquisitions à l'entrée du collège est comparable/supérieur à celui d'une proportion non négligeable des autres élèves. La partie hachurée correspond aux enfants qui selon leur niveau initial auraient pu prétendre à une affectation différente. Ceci est une illustration du caractère peu systématique des affectations et de l'existence d'un certain degré d'aléa ou d'incohérence dans le choix des élèves pour ce dispositif.

Pour progresser dans le chiffrage du degré de cohérence du processus d'affectation en cycle aménagé, on peut partir de la relation entre la proportion d'élèves affectés selon leur niveau aux épreuves de 6ème. Le tableau 21, ci-après, donne les chiffres caractérisant cette relation au sein des collèges ayant mis en place un cycle aménagé.

Tableau 21 : Fréquence de l'affectation en cycle aménagé selon le niveau à l'entrée en 6ème

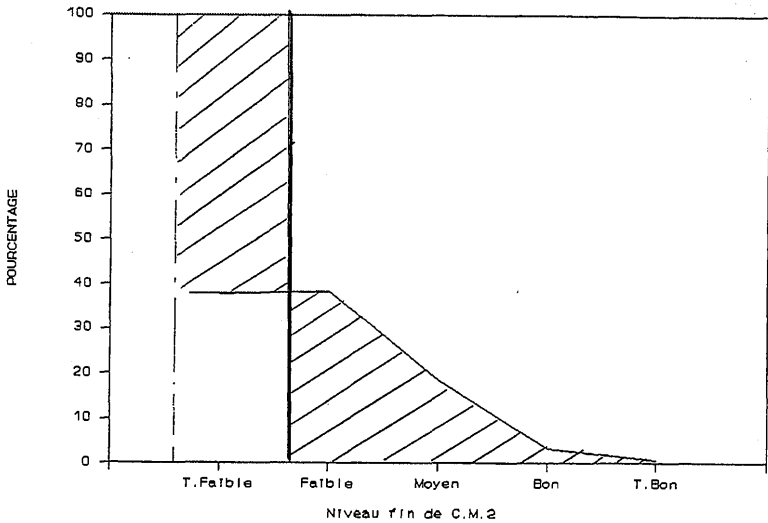
Score 6ème	70	80	90	100	110	120	130
Probabilité (%)							
. collèges avec cycle aménagé	41,8	26,9	15,8	8,8	4,7	2,5	1,3
. tous les collèges	23,5	11,9	5,6	2,6	1,1	0,5	0,2

On constate que cette relation est bien décroissante avec le niveau scolaire de l'élève puisque le pourcentage d'élèves affectés varie de 41,8 chez les élèves très faibles (deux écart-types au dessous de la moyenne) à 1,3 chez des élèves de très bon niveau. Cela dit, il s'agit d'une relation continue dans laquelle le taux d'affectation des élèves très faibles est loin d'approcher 100% tandis que celui des élèves les plus forts reste non nul. Ainsi, même chez les élèves très faibles, la majorité d'entre eux n'est pas affectée dans ce dispositif alors qu'on trouve une proportion notable d'élèves ayant un niveau proche voire supérieur à la moyenne de l'échantillon qui y sont affectés : ceci manifeste une incohérence dans le processus d'affectation par rapport au critère de la valeur scolaire de l'élève. Celle-ci est évidemment plus intense lorsqu'on s'attache à la population d'ensemble puisqu'on ne trouve que 23,5% (contre 41,8% pour les élèves mettant en oeuvre ce type de structure) des élèves très faibles (score initial de 70) qui y ont effectivement accès dans l'ensemble de la population.

Pour évaluer plus précisément l'ampleur de l'incohérence, une façon simple de procéder consiste à construire une situation de référence dans laquelle les élèves seraient classés selon leur niveau scolaire et affectés en conséquence et dans cet ordre au cycle (il s'agit

d'une référence abstraite et instrumentale qui ne saurait constituer sans autre examen un idéal à atteindre). Sur la base du nombre actuel de "places" dans le dispositif ; on y affecterait effectivement les élèves les plus faibles. On obtient ainsi une césure nette ou une disjonction claire de la population des élèves entre le niveau de ceux qui sont affectés en cycle aménagé et ceux qui n'y sont pas. La comparaison entre les affectations effectives et cette situation de référence permet alors de mesurer le degré d'incohérence, le nombre des élèves qui le sont dans la situation effective et qui ne le seraient pas dans la situation de référence ou bien le nombre d'élèves qui ne "bénéficient" pas du dispositif alors que leur niveau les aurait rendus éligibles ; le graphique 7 illustre cette démarche.

Graphique 7 : Cohérence du processus d'affectation



Le trait en gras représente la cohérence parfaite : tous les enfants faibles ou très faibles iraient en cycle aménagé et où aucun élève de niveau supérieur à cette référence ne le fréquenterait. A la gauche du trait gras s'apprécie donc la quantité virtuelle d'élèves susceptibles d'un placement en cycle aménagé. La zone hachurée (correspondant à un nombre identique d'élèves de part et d'autre de la césure montre la distorsion dans le processus ; elle indique la représentation d'élèves affectés "malencontreusement" (élèves faibles non affectés et élèves forts affectés tout de même).

VI.3. Quelques éléments sur l'affectation des élèves à des activités de soutien

Tout comme nous l'avons fait concernant l'affectation des élèves en cycle aménagé, on peut s'interroger sur l'influence des variables individuelles ou contextuelles sur la probabilité qu'ont les élèves d'être affectés aux activités de soutien. En ce qui concerne l'influence des caractéristiques des établissements, les estimations montrent que le fait que le collège soit aménagé ou pas n'exerce pas d'impact sur la probabilité individuelle d'être affecté en soutien, il en va de même pour la taille de l'établissement. En outre, ni le niveau initial moyen, ni l'hétérogénéité du public d'élèves n'influent sur la probabilité individuelle étudiée.

En revanche, deux caractéristiques globales du public des collèges affectent cette probabilité de façon statistiquement significative : il s'agit de la tonalité sociale du collège et dans une moindre mesure du pourcentage d'élèves étrangers dans l'établissement. Ainsi,

plus le nombre d'enfants d'origine sociale favorisée dans le collège est important, plus les chances individuelles d'affectation en soutien, à niveau initial et âge donnés, sont élevées. Il s'agit d'un effet contextuel, il concerne donc tous les élèves fréquentant un collège donné. Cela dit, il n'est pas signifié pour autant qu'il revête exactement la même intensité pour tous les élèves.

On peut se demander par exemple si cet effet contextuel recouvre la même intensité quelle que soit la valeur scolaire de l'élève. Les estimations présentées dans le tableau ci-après correspondent à des probabilités estimées d'être affecté en soutien, pour des élèves de caractéristiques identiques (valeurs moyennes observées dans l'échantillon, mais dont le niveau initial varie. Trois cas de figure sont représentés i) scolarisés dans des collèges de tonalité populaire, ii) de tonalité moyenne (avec 33% d'élèves issus de milieux sociaux favorisés) et iii) de tonalité favorisée.

Tableau 22 : Probabilité d'être affecté en cours de soutien, en fonction du niveau moyen de l'élève et de la tonalité sociale du collège (%)

Niveau initial	Proportion d'enfants favorisés dans le collège		
	10%	33%	50%
- 1 σ	71,5	81,3	86,2
- 0,5 σ	68,3	78,9	84,4
100	44,0	57,6	66,3
+ 0,5 σ	37,7	51,2	60,3

Le tableau 22 atteste de l'impact de la tonalité sociale du collège sur l'organisation du soutien. Il apparaît manifestement que les collèges favorisés recourent davantage au soutien. En effet, quel que soit le niveau de l'élève, il aura une probabilité supérieure d'être soutenu dans cette catégorie de collèges. Par exemple, on voit que dans ces établissements, un élève de niveau initial moyen (score de 100) a 66,3% de chances d'être soutenu, alors que dans un collège populaire, cette même probabilité est de 44% (soit une différence de plus de 22 points). Le tableau montre également que les différenciations entre les élèves extrêmes (tout du moins ceux représentés ici) sont beaucoup plus larges dans les collèges populaires (33,8 points) qu'elles ne le sont dans les établissements favorisés (25,9 points). Ces points seront repris ultérieurement, dans la mesure où on peut anticiper que ces résultats reflètent des arbitrages entre dispositifs qui ont pris place dans les établissements ; en l'occurrence, il apparaît probable que les collèges qui accueillent un public socialement favorisé "préfèrent" recourir au soutien plutôt qu'au cycle aménagé....

**VII. Analyse des effets des modes de groupement
sur les progressions des élèves**



Durant les deux ou trois premières années du collège, les élèves réalisent des acquisitions. Après un premier cycle de durée variable (soit parce que certains ont redoublé la classe de 6ème ou de 5ème d'un cycle normal, soit parce qu'ils ont fait leur scolarité au sein d'un cycle dit aménagé), ils seront admis, en théorie sur la base de leurs acquis, dans une classe de 4ème "classique" ou dans une classe de 4ème "technologique", certains pouvant prendre d'autres orientations (enseignement agricole, écoles privées, apprentissage). Appréhender les effets d'une scolarisation dans tel ou tel contexte de classe (et éventuellement d'établissement) d'élèves de caractéristiques données à l'entrée au collège, peut se faire à l'aune de ces différents résultats, acquis scolaires et orientation obtenue. Nous nous centrons dans cette troisième partie sur les progressions en termes d'acquis ; ceci invite à rechercher les effets "instructionnels" des classes de niveau (on apprendrait plus ou moins selon le niveau et l'hétérogénéité de la classe). L'analyse plus spécifique des orientations sera abordée dans la partie VIII de ce texte.

VII.1. Eléments généraux sur la progression des élèves en cours de cycle

En fin de cycle (après 2 ou 3 années selon les parcours), le niveau d'acquisitions des élèves varie de façon sensible en fonction de leurs caractéristiques personnelles. Précisons que deux domaines de connaissances ont été évalués, le français (avec deux grands champs de compétences, les savoir-lire et les savoir-écrire), et les mathématiques

(avec trois grands domaines d'application -la géométrie, la numération et l'organisation et la gestion de données).

Parmi les caractéristiques des élèves, celle à laquelle sont associés les écarts de réussite les plus importants est l'âge : les enfants ayant un an de retard obtiennent des scores en moyenne inférieurs d'environ dix points, par rapport à ceux d'âge théorique normal ; ceci dans les deux matières faisant l'objet de l'évaluation. On constate que les résultats moyens diminuent nettement au fur et à mesure que l'âge augmente. Comme l'ont déjà souligné divers travaux, les élèves en avance réussissent le mieux : ils obtiennent en moyenne 5 points de plus que leurs condisciples "à l'heure". Les écarts extrêmes se situent à 24,6 points dans le domaine des mathématiques, et 18 en français (soit respectivement 1,6 et 1,2 unités d'écart-type).

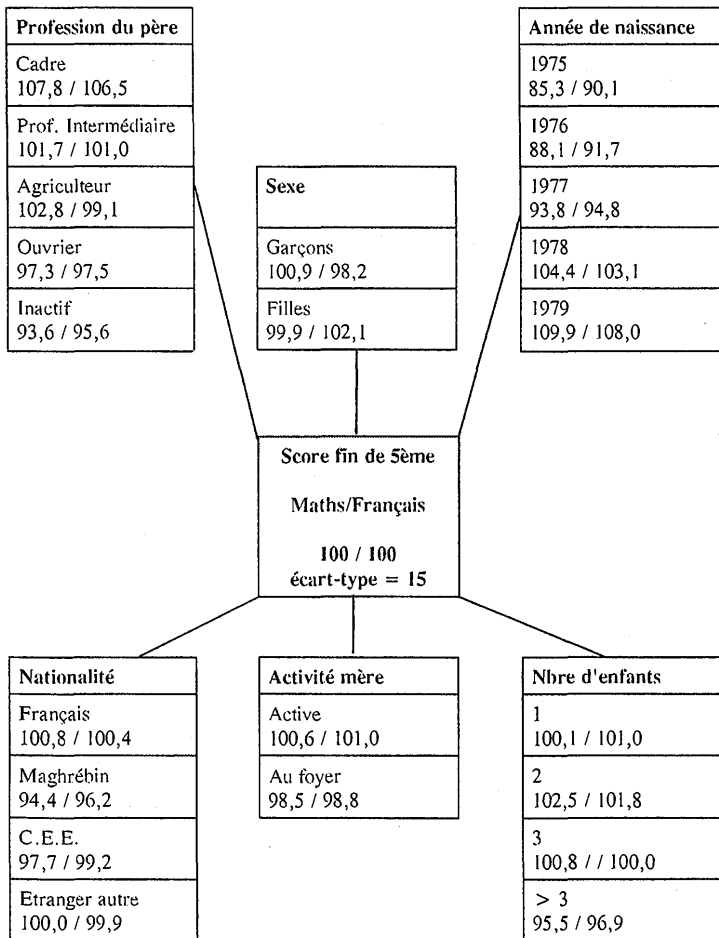
Eu égard à la nationalité, il est clair que l'indicateur utilisé résume de manière imparfaite et incomplète le milieu familial auquel il correspond. Au-delà de ce problème d'opérationnalisation du concept, reste un écueil méthodologique important dans le traitement statistique. En effet, cette variable est marquée par de forts effets de structure qui ont été soulignés par ailleurs (Mingat, 1984 ; Duthoit, 1988), les enfants étrangers appartenant dans leur grande majorité aux milieux populaires. La prudence est donc de mise dans l'interprétation de ces résultats.

Le sexe, variable indépendante des caractéristiques sociales de l'élève, est associé à un écart faible dans le domaine des mathématiques

(1/15 de l'écart-type à l'avantage des garçons). En revanche, le français occasionne une variation plus ample (0,26 unité d'écart-type) et cette fois, en faveur des filles. Avec une intensité notable, la catégorie socio-professionnelle du père est associée aux résultats de l'élève. Ce sont les enfants d'inactifs qui obtiennent les scores les plus faibles dans les deux domaines explorés. A l'autre extrémité de l'échelle sociale, les fils de cadres et professions intellectuelles supérieures présentent des performances nettement plus élevées. Il est à remarquer qu'entre ces deux catégories l'écart le plus important (près d'un écart-type) concerne les acquisitions en mathématiques. L'activité de la mère présente également quelques différences selon qu'elle travaille à la maison ou à l'extérieur. Les enfants dont la mère exerce une profession salariée obtiennent en moyenne de meilleures acquisitions. L'écart est très voisin dans les deux matières évaluées ; il n'excède cependant pas 2,2 points.

En dernier lieu, nous avons considéré la taille de la famille ; les différences observées sont très comparables selon que la fratrie comprenne 1, 2 ou 3 enfants. Dès que le foyer en compte 4 ou plus, l'élève obtient en moyenne des scores plus faibles (d'environ 5 points). Notons là encore, comme nous l'avons fait pour la variable nationalité, qu'il existe sans doute des effets de structure : il est en effet probable que les familles nombreuses ne sont pas réparties de façon aléatoire dans la population ; il est possible en outre que l'effet de cette variable ne soit pas d'une intensité comparable selon l'origine sociale des élèves.

Schéma 4 : Scores moyens aux épreuves de français et de mathématiques en fin de cycle d'observation selon les principales variables individuelles



On pouvait se demander si certains domaines de connaissance n'étaient pas plus que d'autres associés à certaines caractéristiques de l'élève. La lecture du tableau 23 (en colonne) montre qu'en général les tendances observées précédemment sont valables pour tous les items, et que les écarts selon les différentes variables prises en compte sont globalement du même ordre. Néanmoins, une lecture du tableau en ligne, c'est-à-dire lorsqu'on examine l'influence d'une caractéristique individuelle selon les différentes dimensions de l'évaluation initiale, apporte quelques nuances.

La variable sexe occasionne les différences les plus nettes en français à l'avantage des filles, notamment en lecture ; alors qu'en mathématiques les résultats présentent une structure bien différente. Les garçons ont l'avantage dans deux catégories d'items sur trois ; cependant, les écarts en organisation de données et en géométrie sont réduits à portion congrue (moins d'un point dans les deux cas). Certes, le domaine de la numération montre une supériorité des garçons de 1,3 points, mais il n'en reste pas moins que l'idée commune selon laquelle les mathématiques sont un terrain de prédilection pour les garçons se trouve ici quelque peu déstabilisée.

La nationalité de l'élève exerce également une influence variable selon les items. En français, les écarts les plus importants ont lieu dans le domaine des savoir-lire. Par ailleurs, les résultats montrent que les diverses catégories d'étrangers considérées ici méritent bien d'être distinguées : ainsi, les enfants étrangers originaires du Maghreb obtiennent en moyenne des scores parfois très en-deçà de leurs autres

ANALYSE DES EFFETS DES MODES DE GROUPEMENT
SUR LES PROGRESIONS DES ELEVES

Tableau 23 : Scores par item selon quelques caractéristiques individuelles

	Français		Mathématiques		
	Lire	Ecrire	Organisation	Géométrie	Numération
Sexe: Fille	102,2	101,2	100,0	100,0	99,8
Garçon	98,5	98,7	99,8	100,9	101,1
Nat: Français	100,6	100,0	100,2	100,8	100,7
Etr. maghr.	96,3	98,0	93,7	95,0	96,4
Etr. CEE	97,6	100,4	98,2	98,4	97,9
Etr. autres	99,9	100,1	99,3	100,3	100,2
CSP père: Cadre	106,0	103,5	107,3	106,2	106,4
Prof.inter.	102,1	100,7	101,8	102,0	102,0
Artisan	100,0	99,8	100,1	100,3	100,6
Agriculteur	99,9	99,3	101,5	103,0	102,3
Ouvrier	97,8	98,5	96,6	98,1	98,0
Inactif	94,8	97,5	94,0	94,5	95,0
Mère "active"	102,0	100,7	101,7	102,3	102,1
Mère au foyer	98,8	99,3	98,2	98,8	99,0
An. de nais. 75	86,0	97,6	91,9	85,6	86,5
76	89,5	96,9	94,0	88,8	88,9
77	94,5	97,2	93,7	96,4	94,9
78	103,9	101,2	102,8	103,9	104,0
79	108,3	104,2	108,7	107,4	108,7
Fratric: 1 enfant	100,9	100,7	100,3	100,6	100,4
2 enfants	102,1	101,0	101,9	102,2	102,2
3 enfants	100,6	99,6	100,1	100,9	100,7
4 enfants ou +	96,5	98,2	95,7	96,6	97,0

pairs étrangers. Ceci montre clairement que sous la variable "étranger" se profilent en fait diverses catégories, qui présentent des scores en moyenne différents. Les étrangers "autres" obtiennent des performances très proches des enfants français, ils les dépassent même dans les "savoir-écrire".

La catégorie d'emploi du père, au-delà de la hiérarchie des résultats observés, (meilleure réussite des enfants de cadre supérieur et moindre pour les enfants d'ouvriers et d'inactifs) donne lieu à certaines proximités qui se dessinent avec quelques nuances selon les items. Par exemple, dans le domaine des mathématiques, les enfants de profession intermédiaire et ceux d'agriculteurs présentent des scores très comparables. Les enfants d'artisan et d'agriculteur ont pratiquement les mêmes performances en savoir-lire et savoir-écrire, sachant que dans ce dernier domaine s'ajoutent les enfants de profession intermédiaire ; de fait, ce type de compétences se montre le moins sensible aux caractéristiques sociales, les écarts relevés y étant les moins forts.

Les résultats des différents items associés à l'année de naissance de l'élève, montrent de façon assez spectaculaire la constance et la régularité que nous avons observées plus haut : plus l'élève est âgé moins il réussit. Une seule exception apparaît dans le domaine des savoir-écrire où les élèves très en retard (nés en 1975) font mieux que leurs homologues ayant également redoublé une ou deux fois. D'une manière générale, il y a sur tous les items une rupture flagrante de réussite entre les élèves à l'âge théorique et ceux ayant un an de retard. Les écarts vont de 4 points en savoir-écrire à près de 10 partout ailleurs. Enfin, en ce qui concerne la taille de la famille, on ne peut pas dire qu'une famille nombreuse (3 enfants) soit associée à une moindre réussite en moyenne ; puisque dans tous les items les enfants dans cette situation obtiennent des scores tout à fait comparables aux enfants uniques, allant jusqu'à les supplanter en géométrie et en numération.

En revanche une famille très nombreuse (au moins 4 enfants) est une caractéristique défavorable en termes de réussite moyenne.

Si les scores obtenus par les élèves sont donc fortement structurés par les caractéristiques des élèves, celles-ci sont fortement liées entre elles : on ne peut donc tirer de ces variations des conclusions solides de nature causale. Pour ce faire, des analyses multivariées sont nécessaires.

Partons des modèles construits pour tenter d'expliquer les progressions des élèves, entre l'entrée en 6ème et la fin de la (dernière) 5ème, sur la base des tests de connaissances administrés aux élèves de l'échantillon à ces deux périodes, sachant que ces scores ont été standardisés avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15¹⁰. Dans un premier temps (modèles M16 et M17, tableau 25 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 5ème), essentiellement du fait de la prise en compte du niveau initial. L'effet de l'appartenance sociale s'avère assez modéré : sur la base d'une première analyse prenant en compte la profession du père de manière détaillée, deux groupes relativement homogènes en regard de cette analyse ont été distingués, à savoir d'une part les enfants de père cadre, profession intermédiaire ou agriculteur, d'autre part les autres catégories (ouvrier, employé, inactif, sachant que des modèles plus détaillés font apparaître

¹⁰. 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.

en fait des progressions plutôt inférieures quand le père est inactif ou chômeur par rapport aux autres catégories "défavorisées"...). Seul un peu plus d'un point supplémentaire distingue les progressions du premier groupe par rapport au second. 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.

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 6ème et la fin de la 5ème, pour des facteurs autres, susceptibles de participer à la genèse de progressions plus ou moins fortes.

Examinons maintenant 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.

VII.2. L'influence des classes de niveau

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 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 6ème ; 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 6ème et 5ème.

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 ; le tableau 24 présente les résultats obtenus :

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 même plus

marqué puisqu'il atteint 7,1 points. Cela dit, il convient de prendre ces chiffres avec précaution et ce pour 2 raisons complémentaires :

Tableau 24 : Niveau moyen en fin de cycle selon le niveau initial des élèves et celui de la classe

	Niveau individuel en début de 6ème				
	< 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 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 23, ceci peut entraîner des artefacts.

. 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 donnée, 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 autorisent de contrôler le niveau initial des élèves. Dans la mesure où les données disponibles concernant le niveau initial des élèves ne sont pas d'une fiabilité ou d'une fidélité parfaite (des épreuves de ce type ont généralement un coefficient de fidélité compris entre 0,85 et 0,90), on est exposé à l'influence éventuelle d'erreurs de mesures¹¹ qui peuvent conduire à sous-estimer l'influence de ce niveau dans le modèle de progression (avec en outre des conséquences non désirables sur l'estimation de l'effet des classes de niveau dans la mesure où les élèves n'y sont pas répartis aléatoirement en fonction de leur score initial). Une façon de contourner cette difficulté consiste à utiliser un modèle de mesure (par exemple LISREL) pour utiliser un score estimé plutôt qu'un score brut; ici nous avons considéré que la prise en compte d'une moyenne faite sur la base de 8 sub-tests conduisait à réduire ces aléas et que les résultats obtenus ainsi seraient largement exempts de biais.

Nous aurons ici recours à des modèles multivariés, permettant de prendre en compte simultanément l'ensemble des facteurs, et surtout autorisant un contrôle précis du niveau initial des élèves. Dans un premier modèle (modèle M18, tableau 25), le niveau moyen et l'hétérogénéité de la classe fréquentée ont été ajoutés aux variables individuelles.

¹¹. Pour une bonne discussion sur ce point, voir Davidson et MacKinnon, 1993.

Tableau 25 : Facteurs individuels et contextuels de la progression des élèves en cours de cycle

	Modèle M16	Modèle M17	Modèle M18	Modèle M19	Modèle 20
Constante	27,1	77,0	68,6	79,2	70,3
Score de début de 6ème	+ 0,74 (***)	+ 0,65 (***)	+ 0,62 (***)	+ 0,62 (***)	+ 0,62 (***)
Etranger/français		+ 1,1 (***)	+ 1,1 (***)	+ 1,1 (***)	+ 1,2 (***)
Age à l'entrée en 6ème		- 3,6 (***)	- 3,6 (***)	- 3,6 (***)	- 3,6 (***)
Père "favorisé"/"défavorisé"		+ 1,1 (***)	+ 1,0 (***)	+ 1,0 (***)	+ 1,0 (***)
Mère cadre/autre		+ 1,1 (***)	+ 1,0 (***)	+ 1,1 (***)	+ 1,0 (***)
Garçon/fille		- 0,6 (***)	- 0,6 (***)	- 0,6 (***)	- 0,6 (***)
Niveau classe en 6ème			+ 0,10 (***)		
Hétérogénéité classe en 6ème			+ 0,08 (***)		
GC1/GC5*				- 2,8 (***)	- 2,9 (***)
GC2/GC5*				- 1,4 (***)	- 1,3 (***)
GC3/GC5*				- 1,5 (***)	- 1,8 (***)
GC4/GC5*				- 0,4 (*)	- 0,3 (*)
Position classe/collège				+ 0,5 (**)	+ 0,4 (**)
Niveau moyen collège en 6ème					+ 0,08 (***)
Hétérogénéité collège					+ 0,01 (ns)
% "défavorisés"					+ 2,2 (***)
Intensité classe de niveau					+ 0,05 (**)
% de variance expliquée ; R ²	49,6	52,2	52,4	52,4	52,8

GC1 classe faible à hétérogénéité faible

GC2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte

GC3 classe moyenne à hétérogénéité faible

GC4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte

GC5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte

Si le pouvoir explicatif du modèle M18 ne s'accroît que peu par rapport à celui du modèle M17, le niveau moyen de la classe affecte néanmoins positivement les progressions, celles-ci étant d'autant meilleures que la classe est de niveau moyen élevé. Dans l'échantillon, l'écart-type de cette variable est de 8,3 points ; sachant que son coefficient dans le modèle M18 est égal à $0,10^{12}$ 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 : 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.

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)¹³ ; cela dit, on progresserait tout de même plutôt moins bien dans les classes où le niveau des élèves est plus homogène. Pour mieux

¹². 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 d'effet de plafond.

¹³. En prenant en compte à la fois la différence dans la valeur des coefficients et dans l'écart-type des 2 variables, on peut estimer que l'influence du niveau moyen de la classe est environ 3,5 fois plus intense que celle du degré d'hétérogénéité.

mieux comprendre comment s'articule l'influence de ces deux paramètres, nous avons examiné la distribution des élèves selon le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de leur classe. C'est sur cette base qu'a été construit le tableau 26, ci-après, dans lequel il est apparu pertinent de répartir les élèves de l'échantillon en 9 groupes (groupes notés 11 à 33).

Tableau 26 : Ventilation des élèves selon le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de la 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)	2548 (groupe 31)	2611 (groupe 32)	401 (groupe 33)

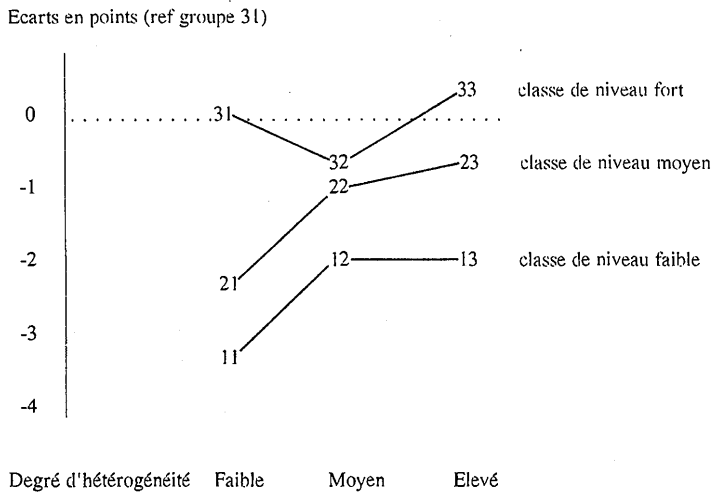
Un premier modèle instrumental montre que le type de classe fréquentée (au sens des 9 groupes précédemment définis) affecte significativement les progressions, celles-ci étant meilleures dans le groupe 31, pris comme référence (les classes homogènes fortes), mais également de manière générale dans les 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) et surtout les classes faibles; cet effet est d'autant plus net qu'elles sont en outre homogènes (groupes 12-13 et surtout 11). Le graphique 8, ci-après, illustre les différentiels de progression (en points dans l'échelle retenue pour les acquisitions) d'élèves comparables scolarisés dans ces différents types de classes, par référence aux élèves du groupe 31 (classes homogènes fortes).

Le graphique montre que si le degré d'hétérogénéité de la classe n'a que peu d'incidence sur la progression des élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé (groupes 31, 32 et 33), il n'en va pas de même pour les élèves des classes moyennes ou faibles, pour qui la progression des élèves apparaît amoindrie dans les classes homogènes (groupe 11 avec un score inférieur de 1,4 points par rapport aux groupes 12 et 13 pour les classes faibles, et groupe 21 avec un score inférieur de 1,2 points par rapport aux groupes 22 et 23 pour les classes de niveau moyen). Pour ces deux groupes de classes, on observe une non-linéarité dans l'effet de l'hétérogénéité sur les progressions : si une forte homogénéité est clairement nocive, une hétérogénéité forte ne s'avère pas plus bénéfique qu'une hétérogénéité moyenne. 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 pratiquement sans importance : 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 M19. Il confirme

que les progressions des élèves sont spécialement faibles dans les classes de niveau moyen à la fois faible et homogène.

Graphique 8 : Progression d'élèves comparables selon le niveau et l'hétérogénéité de la classe



Si donc la tendance générale à de plus faibles progressions dans les classes faibles, observée classiquement dans la littérature, se trouve ici confortée, il serait intéressant de tenter de faire la part des mécanismes de type instructionnel ou plutôt de type institutionnel 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 25, 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 $+1,05$ points s'il s'agit d'un élève faible en termes relatifs ou au contraire atténuée dans une même 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 profitant d'un niveau moyen supérieur au leur, les élèves forts pâtissant 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 comme le montrent les coefficients présentés dans le tableau 27.

Dans l'ensemble de la population, 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 par les élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen inférieur au leur.

Tableau 27 : Différentiels de progressions en fonction de la position relative de l'élève dans sa classe
(en moyenne et selon le type de classe fréquentée)

	Population globale	Type de classe				
		GC 1	GC 2	GC3	GC 4	GC 5
Position de l'élève						
inférieure/moyenne	-0,14 ***	-0,16 ns	-0,16 ***	-0,37 ***	-0,07 *	-0,26 ***
supérieure/moyenne	-0,06 ***	-0,31 ***	-0,20 ***	-0,22 **	0,02 ns	-0,10 **

- * GC1 classe faible à hétérogénéité faible
- GC2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte
- GC3 classe moyenne à hétérogénéité faible
- GC4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte
- GC5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte

Si on examine cette même structure au sein des cinq types de classes précédemment distingués, on observe que les pertes subies par les élèves relativement forts sont spécialement importantes dans les classes de niveau moyen faible, pour devenir beaucoup plus modérées dans les classes de meilleur niveau. Pour les élèves de niveau inférieur au niveau moyen de leur classe, des bénéfices substantiels sont observés

ANALYSE DES EFFETS DES MODES DE GROUPEMENT
SUR LES PROGRESIONS DES ELEVES

dans les différents types de classes, notamment quand le niveau est élevé.

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 28, ci-après, présente les scores obtenus en fin de cycle dans différents cas de figure.

Tableau 28 : Simulations du niveau en fin de cycle selon le niveau initial individuel et le niveau moyen de la classe

Niveau individuel	75	85	95	105	115	125
Niveau de la classe						
. 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	111,7	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

Ce tableau présente des données de nature comparables à celles données dans le tableau 24, mais il est plus juste en ce sens qu'il ne présente pas les inconvénients méthodologiques signalés à son égard. 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 ne 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. Le tableau 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 ; une conséquence est que toutes les classes seraient identiques dont le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité seraient égaux aux valeurs moyennes de la

population (moyenne 100, écart-type 15) . 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 l'écart effectif 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) et 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 28) permet d'instruire les arbitrages du politique en supposant ici que les contenus de formation et les méthodes pédagogiques existantes sont considérées comme données. 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.

Une façon complémentaire d'éclairer les mécanismes sous-jacents aux effets associés aux modes de groupement consiste à 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 classe, 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).

L'influence de cette variable en trois modalités a été testée dans le modèle de progression. Il s'est avéré que les modalités "classes dans la moyenne" et "classes au dessous de la moyenne" pouvaient être regroupées et opposées à la modalité "classe au dessus de la moyenne du collège ; cette dichotomie a été introduite dans le modèle M19 ; les résultats montrent alors 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 est intéressant de 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 (il faut bien sûr comparer ce +0.5 point à des coefficients tels que -2.8 ou -1.4) contrebalancé par ce qui peut être interprété comme un effet d'étiquetage.

On pouvait enfin se demander si, au delà des caractéristiques des classes, certaines caractéristiques du collège s'avéraient exercer une influence significative sur les progressions des élèves ; ceci a été fait dans le modèle M20 (tableau 25). On observe que les élèves tendent, toutes choses égales par ailleurs, à progresser davantage dans les collèges plutôt "populaires" (constat qui avait d'ailleurs déjà été fait dans des travaux antérieurs, Duru-Bellat et Mingat, 1988) : entre un collège où la proportion d'élèves de milieu défavorisé serait de 15% et un autre où

cette proportion atteindrait 50%, les progressions sont, toutes choses égales par ailleurs, supérieures dans le second d'environ 0,8 point ; les progressions sont par ailleurs plus élevées dans les collèges dont le niveau moyen initial est lui-même élevé ; ces deux effets (progressions meilleures i) dans les collèges populaires et ii) dans ceux accueillant un public de niveau scolaire plus élevé) ont tendance à jouer dans un sens en moyenne opposé, ceci étant d'ailleurs cohérent avec l'observation faite selon lequel l'influence du contexte "collège" est modérée et sensiblement moins forte que celle du contexte "classe". Notons également que l'hétérogénéité autour du niveau moyen des élèves du collège n'a, quant à elle, pas d'impact significatif. Enfin, les progressions ont également tendance à être plutôt meilleures quand le collège constitue des classes de niveau ; cette tendance est toutefois relativement discrète.

VII.3. L'influence des cycles en 3 ans

Parmi les modes de répartition des élèves, le fait de les affecter d'emblée dans un cycle aménagé, prévu pour durer 3 ans, est bien évidemment une solution drastique ; certes, d'autres élèves mettront de fait 3 ans pour parcourir 6ème et 5ème, mais on peut faire l'hypothèse de moindres effets d'étiquetage négatifs. L'examen des progressions réalisées par ces différentes catégories d'élèves est en toute hypothèse nécessaire. Le tableau 29 ci-après présente les résultats bruts observés en fin de cycle.

ANALYSE DES EFFETS DES MODES DE GROUPEMENT
SUR LES PROGRESIONS DES ELEVES

Tableau 29 : Scores par type de cycle selon quelques caractéristiques individuelles (Moyenne = 100 et écart-type = 15)

	Modalités du cycle d'observation.			
	En 2 ans	Redoub. 6e	Redoub. 5e	Cycle Aménagé
Sexe: Fille	102,4	92,2	94,1	89,9
Garçon	101,9	90,1	95,6	90,3
Nat: Français	102,5	91,2	95,2	90,2
Etranger	99,1	89,4	93,1	89,5
CSP père: Cadre	109,6	93,4	99,1	93,5
Prof. inter.	103,9	92,7	95,7	91,6
Artisan	101,9	90,0	99,1	93,5
Agriculteur	102,9	90,6	95,6	94,4
Ouvrier	98,5	89,5	93,9	89,1
Inactif	94,6	91,0	91,8	89,4
Mère "active"	104,1	92,3	97,3	91,0
Mère au foyer	100,1	89,9	93,3	89,4
An. de nais. 75	85,5	79,5	74,9	87,5
76	88,2	79,4	81,5	81,4
77	94,7	85,7	91,2	87,1
78	106,1	94,3	98,1	94,3
79	111,5	101,7	101,6	/
Fratrerie: 1 enfant	102,4	90,8	95,6	91,5
2 enfants	104,2	92,0	96,9	91,0
3 enfants	102,2	91,6	95,8	90,5
4 enfants ou +	97,6	89,2	91,3	87,9

De manière générale, on observe que, quelle que soit la nature du cycle effectué, les meilleurs résultats sont obtenus en moyenne par les élèves français, par les enfants dont la mère exerce une activité professionnelle, par les plus jeunes, par ceux issus d'une famille de deux enfants. Par ailleurs, l'échelle sociale hiérarchise les scores. Seul le sexe introduit quelques variations ténues, les garçons ayant redoublé la 5ème ou accomplissant un cycle aménagé obtenant une moyenne

légèrement meilleure que leurs homologues filles. Par ailleurs, on note que les écarts liés aux caractéristiques socio-démographiques se réduisent parmi les élèves en difficulté. Par exemple, la nationalité présente une différence de 0,7 point en faveur des élèves français pour les enfants du cycle aménagé, c'est-à-dire repérés en difficulté dès l'entrée en sixième, alors que pour ceux qui ont redoublé cette classe ce même écart est de 1,8 points ; puis ceux qui ont connu des difficultés par la suite (redoublement de la 5ème) présentent une différence de 2,1. Rappelons que l'écart entre les élèves français et étrangers accomplissant leur cycle en 2 ans est de 3,4 points.

Des remarques du même ordre peuvent être formulées au regard de l'ensemble des autres caractéristiques des élèves. Si l'on considère la C.S.P. du père, l'effritement des différenciations sociales brutes conjugué avec les difficultés des élèves, est tout aussi spectaculaire. L'amplitude des écarts entre les deux extrêmes de l'échelle sociale sur le cycle aménagé se réduit à 4 points (contre 1 σ sur le cycle en deux ans). Tout se passe comme si les difficultés grandissant, l'impact brut des variables socio-démographiques allait en s'amenuisant.

Une analyse plus fine, examinant la réussite moyenne aux différents items de l'évaluation en fin de cycle d'observation, montre des performances variées selon le type de cursus des élèves. Les résultats dans les deux catégories d'items en français présentent une structure similaire. Les performances des élèves de cycle aménagé et les redoublants de 6^{ème} sont en homothétie presque parfaite. Dans le domaine du savoir-lire, les écarts sont assez réduits entre les élèves

ayant redoublé leur cinquième et ceux finissant un cycle en deux ans (différence de 3,3 points). Les résultats en mathématiques présentent une structure sensiblement divergente. Les différences de scores bruts selon le type de cycle sont spectaculaires en organisation et gestion de données, les élèves accomplissant un cycle en deux ans affichent des scores très supérieurs aux autres catégories d'enfants qui, eux, sont pratiquement à égalité dans ce domaine quel que soit le cycle effectué. Ces items s'avèrent donc très discriminants.

Rappelons qu'il s'agit d'activités graphiques, de travail sur la proportionnalité, et des mesures de grandeurs. A titre d'exemple, citons quelques objectifs afin d'illustrer ces compétences qui font des différences: l'item n° 5 consiste à "utiliser une formule de volume et organiser une démarche", l'item n° 21 demande de "repérer sur une droite graduée l'abscisse d'un point donné ; de placer un point d'abscisse donnée", l'item n° 26 a pour objectif de "Lire un tableau, reconnaître la proportionnalité sur ce tableau et l'exploiter", etc ... Comme on peut le voir, ce type de savoir-faire fait appel à des capacités de lecture spécifique, de synthèse et d'abstraction ; cela exige des compétences très différentes de celles requises en géométrie et numération qui sont plus "mécaniques". D'ailleurs, dans ces derniers items les élèves ayant accompli un cycle en trois ans quelle qu'en soit la modalité, dépassent le plus souvent les enfants ayant accompli un cycle en deux ans. Nous ne sommes pas en mesure de savoir ici, si un tel état de fait signifie que les professeurs "activent" davantage ces savoir-faire (géométrie et numération) à l'égard des élèves en difficultés, ou si ce sont plutôt les compétences requises qui sont moins

différenciatrices, mais de tels résultats pourraient inciter, dans une perspective d'action à stimuler davantage cette catégorie d'élèves dans le domaine de l'organisation et la gestion des données.

Cela dit, il s'agit de résultats bruts qui ne permettent pas de dégager un effet spécifique net associé au type de cycle accompli tant sont importantes les différences de caractéristiques individuelles des élèves selon le parcours réalisé. Des analyses multivariées sont nécessaires ; le tableau 30 (modèles M21 et M22), ci après, donne les coefficients¹⁴ attachés au type de sixième où l'élève a été affecté (6ème standard dans un collège ne comportant pas de cycle aménagé, sixième standard dans un collège comportant des classes de 6ème-5ème en 3 ans et enfin, 6ème constituant la première année d'un cycle aménagé).

Tableau 30 : Effets des variables de scolarité sur les progressions au collège

	Modèle M21	Modèle M22
Référence : 6ème aménagé		
6ème standard dans collège sans cycle aménagé	+ 0,9 (***)	
6ème standard dans collège avec cycle aménagé	+ 1,4 (***)	
Référence : cycle aménagé en 3 ans		
Cycle parcouru en 2 ans		+ 2,9 (***)
Cycle parcouru en 3 ans par redoublement 6ème		- 2,4 (***)
Cycle parcouru en 3 ans par redoublement 5ème		- 0,9 (*)

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

¹⁴. Dans le tableau 28, seuls sont reportés les coefficients attachés aux variables contextuelles, ceux attachés aux caractéristiques individuelles de l'élève sont très proches de ceux présentés dans tableau 24 et ne sont pas repris ici.

On observe que des élèves initialement comparables connaissent des progressions quelque peu différenciées, l'écart principal opposant les élèves entrés dans une 6ème standard (qu'elle soit située dans un collège organisant ou non par ailleurs un cycle aménagé) à ceux scolarisés dans une sixième aménagée : en fin de cycle, ces derniers obtiennent en moyenne environ 1 point de moins que les premiers.

Le tableau 30 présente également (modèle M22) 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 6ème ou de la 5ème. 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 5ème (-0,9 point par rapport aux élèves du cycle aménagé), et plus encore (-2,4 points) ceux ayant redoublé la 6ème qui réalisent les progressions les plus faibles.

VII.4. La langue vivante, vecteur de différenciation entre classes

Enfin, au-delà des différenciations soit inscrites dans des dispositifs formels (cycle en 3 ans) soit existant de fait (classes de niveau et de degré d'hétérogénéité différents) sans qu'on en connaisse l'origine, il est apparu intéressant d'examiner dans quelle mesure la langue vivante choisie et le mode de groupement qui peut lui être associé est susceptible de constituer aussi un mode de différenciation des classes. On sait en effet que la première langue vivante est

fréquemment utilisée par les chefs d'établissement comme critère de répartition des élèves dans les différentes divisions du collège. L'allemand a un statut bien particulier, cette langue est souvent présentée par les enseignants comme devant être réservée aux meilleurs élèves, "bons en grammaire" ; dans d'autres circonstances des classes bilingues ou des premières langues vivantes plus rares jouent un rôle analogue. Ce type de choix constitue aux yeux des parents l'assurance de voir leur enfant affecté à son entrée au collège dans les classes fréquentées par les meilleurs élèves. C'est pourquoi, la manière dont les familles arbitrent entre l'anglais et l'allemand varie encore nettement selon les milieux sociaux. En 1989, et au niveau national, 34% des enfants d'enseignants choisissent l'allemand, contre seulement 11% des enfants d'ouvriers non-qualifiés (Caillé, 1992 et 1996).

Alors que dans l'échantillon environ 10% des élèves étudient l'allemand, on observe de manière analogue que le choix de la première langue est socialement marqué : ainsi, la proportion de germanistes est-elle de 6,6% chez les ouvriers et de 24,3% chez les enfants de cadres supérieurs ; ces élèves étant regroupés en fonction de la langue, la tonalité sociale des classes va varier sensiblement selon la langue étudiée, comme le montre le tableau 31 ci-après construit sur les situations les plus courantes.

Alors que dans les classes regroupant uniquement des germanistes, plus d'un tiers des enfants ont un père cadre supérieur, ce pourcentage chute à 9,3% dans les classes ne regroupant que des anglicistes. De façon réciproque, le pourcentage d'enfants d'ouvriers

varie de 12,4 dans le premier cas à 32,1 dans le second. Ce fort clivage social se double de disparités fortes dans le niveau initial des élèves : les élèves étudiant l'allemand ont un score initial moyen de 111,4 (contre 100,3 pour les anglicistes et 99,2 pour les hispanisants) ; une conséquence est que 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. Il y a donc de fait une association entre la pratique qui consiste à regrouper les élèves en fonction de leur première langue et celle qui consiste à constituer des classes de niveau dans un collège. Ceci rejoint une observation faite antérieurement (Duru et Mingat, 1988) selon laquelle, les collèges formant des divisions hétérogènes présentent la caractéristique de ventiler les germanistes sur plusieurs classes.

Tableau 31 : Proportion d'enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers selon la langue étudiée dans la classe (%)

Proportion d'enfants (%)	de cadre supérieur	d'ouvrier
Type de classe		
Classe allemand seul	33,9	12,4
Classe anglais seul	9,3	32,1
Classe mixte anglais/allemand	15,4	24,7

Examinons maintenant l'influence du groupement selon la langue (et de façon jointe de la langue étudiée) sur la progression des élèves pendant le cycle ; les modèles M23 à M27, présentés dans le tableau 32, donnent les principaux résultats.

Tableau 32 : Influence de la langue vivante sur les progressions des élèves en cours de cycle

	Modèle M23	Modèle M24	Modèle M25	Modèle M26	Modèle M27
Constante	99,6	27,4	76,8	68,0	76,8
Score de début de 6ème		+ 0,72 (***)	+ 0,64 (***)	+ 0,62 (***)	+ 0,62 (***)
Etranger/français			+ 1,1 (***)	+ 1,2 (***)	+ 1,2 (***)
Age à l'entrée en 6ème			- 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/file			- 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 6ème				+ 0,09 (***)	
Hétérogénéité classe en 6è				+ 0,09 (***)	
GC1/GC5*					- 2,8 (***)
GC2/GC5*					- 1,4 (***)
GC3/GC5*					- 1,6 (***)
GC4/GC5*					- 0,4 (*)
% de variance expliquée ; R²	4,5	50,3	52,5	52,8	52,8

* GC1 classe faible à hétérogénéité faible ;
 GC2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte ;
 GC3 classe moyenne à hétérogénéité faible ;
 GC4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte ;
 GC5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte.

GC2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte ;
 GC4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte ;

Dans le modèle M23, on observe les différences brutes en fin de cycle selon la langue étudiée, alors que les modèles M24 et M25 sont des modèles de progression intégrant les caractéristiques personnelles des élèves ; les modèles M26 et M27 intègrent les caractéristiques des classes fréquentées.

Alors que de manière brute (modèle M23), les germanistes ont en moyenne les scores les plus élevés (+12 points par rapport aux hispanisants et + 10 points par rapport aux anglicistes), les modèles M24 à M27 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 élèves étudiant l'anglais se situant en position intermédiaire, 1 point au-dessus des hispanisants et 1,4 points 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 M26 et M27 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

ANALYSE DES EFFETS DES MODES DE GROUPEMENT
SUR LES PROGRESIONS DES ELEVES

de germanistes et les classes regroupant aussi des élèves apprenant une autre langue). Le tableau 33, ci-après, donne les résultats obtenus¹⁵ :

Tableau 33 : Effets de la langue étudiée et du type de classe sur les progressions des élèves

	Modèle M28	Modèle M29
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 6ème		+ 0,090 (***)
Hétérogénéité de la classe de 6ème		+ 0,053 (*)

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

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 M29 (le coefficient baisse de 3,43 à 2,83 points). La comparaison avec les élèves qui étudient l'allemand dans des classes mixtes montre qu'une part de cet effet (0,82 points par rapport à 2,83 points) est spécifique aux classes de germanistes (effets d'étiquetage positif de la classe,

¹⁵. Dans le tableau 33, seuls sont reportés les coefficients attachés à la langue étudiée, ceux attachés aux autres caractéristiques individuelles de l'élève sont très proches de ceux présentés dans tableau 32 et ne sont pas repris ici.

caractéristiques plus favorables des enseignants qui y sont affectés¹⁶), et non à des phénomènes individuels associés à l'apprentissage de la langue allemande. Il n'en reste pas moins que ces effets individuels existent (étiquetage individuel positif des élèves ayant choisi cette langue, motivation particulière de leurs parents, effets cognitifs éventuels) 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 M29) 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) confortent l'idée de phénomènes de nature individuelle, comme ceux évoqués précédemment au bénéfice des élèves apprenant l'allemand.

¹⁶. Une étude de Binsse et Hédoux (1990) montre, sur un établissement, que les enseignants ne sont pas affectés aux différentes classes de manière aléatoire, non sans incidences sur les incidences pédagogiques.

**VIII. Les modes de groupement et l'orientation
des élèves en fin de cycle**

Si les élèves réalisent des acquisitions différentes selon le contexte de leur 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 5ème ; 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 6ème et analyser quelles orientations obtiennent des élèves de caractéristiques (sociales, scolaires) initialement comparables ; on explore ainsi de manière globale les effets de la scolarisation dans tel ou tel 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.

VIII.1. L'orientation comme mécanisme

Examinons en premier lieu le fonctionnement de l'orientation 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 la cible première de l'analyse. De façon globale, on peut résumer la scolarité des élèves dans l'échantillon comme suit :

LES MODES DE GROUPEMENT ET L'ORIENTATION DES ELEVES
EN FIN DE CYCLE

Accès à une 4ème générale 2 ans après l'entrée en 6ème	72,1%
Accès à une 4ème générale 3 ans après l'entrée en 6ème	9,1%
Accès à une 4ème technologique 2 ans après l'entrée en 6ème	7,2%
Accès à une 4ème technologique 3 ans après l'entrée en 6ème	4,1%
Autres cas	7,4%

Pour la modélisation, nous avons utilisé une variable dichotomique opposant les élèves admis en 4ème 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 4ème technologique.

Le modèle M30 (tableau 34) montre d'abord qu'en dépit de la hausse du taux de passage en 4ème observée au cours des 15 dernières années, l'accès à cette classe reste marqué par une structure relativement comparable à celle prévalant au début des années 1980. 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 scolaire 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 chômeur et d'ouvrier/agriculteur 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 4ème générale (environ + 6%). Les garçons continuent d'être orientés plus fréquemment que les filles (+ 10% environ) vers une quatrième technologique. Enfin, on

Tableau 34 : Facteurs individuels et contextuels associés au processus d'orientation des élèves

	Modèle M30	Modèle M31	Modèle M32	Modèle M33	Modèle M34
Constante	+ 18,537	+ 19,330	+ 18,509	+ 18,606	+ 23,465
Score de fin de 5°	+ 0,062 (***)	+ 0,063 (***)	+ 0,062 (***)	+ 0,062 (***)	+ 0,064 (***)
Etranger/français	+ 0,560 (***)	+ 0,556 (***)	+ 0,563 (***)	+ 0,556 (***)	+ 0,535 (***)
Age en fin de cycle	- 1,590 (***)	- 1,601 (***)	- 1,590 (***)	- 1,596 (***)	- 1,589 (***)
Père chomeur-inactif/cadre	- 0,839 (***)	- 0,856 (***)	- 0,830 (***)	- 0,839 (***)	- 0,921 (***)
Père agri.-ouvrier/cadre	- 0,839 (***)	- 0,858 (***)	- 0,832 (***)	- 0,840 (***)	- 0,842 (***)
Père empl.-artisan/cadre	- 0,634 (***)	- 0,647 (***)	- 0,630 (***)	- 0,634 (***)	- 0,650 (***)
Père prof.interméd./cadre	- 0,448 (***)	- 0,455 (***)	- 0,445 (***)	- 0,445 (***)	- 0,455 (***)
Mère cadre/autre	+ 0,435 (***)	+ 0,444 (***)	+ 0,434 (***)	+ 0,431 (***)	+ 0,450 (***)
Garçon/fille	- 0,763 (***)	- 0,760 (***)	- 0,765 (***)	- 0,759 (***)	- 0,757 (***)
Niveau classe en 6°		- 0,006 (*)			
Hétérogénéité classe en 6°		- 0,007 (ns)			
6°std coll. std/6°aménagée			+ 0,068 (ns)		
6°std coll. amén/6°aménagée			- 0,024 (ns)		
GC1/GC5*				+ 0,098 (ns)	
GC2/GC5*				+ 0,047 (ns)	
GC3/GC5*				- 0,025 (ns)	
GC4/GC5*				- 0,077 (ns)	
Niveau moyen collège en 6°					- 0,043 (***)
Hétérogénéité collège					- 0,045 (**)
% "défavorisés"					- 0,906 (***)
Intensité classe de niveau					+ 0,017 (**)
Part expliquée ; D de Somers	0,831	0,831	0,831	0,831	0,833

* GC1 classe faible à hétérogénéité faible ;
 GC3 classe moyenne à hétérogénéité faible ;
 GC5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte

GC2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte
 GC4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte

remarque que les élèves de nationalité étrangère ne sont pas discriminés, à résultats scolaires et milieu social comparable, par rapport à leurs homologues français, puisqu'ils accèdent en fait un peu plus souvent (+ 8% environ) à une 4ème générale ; ces résultats concordent avec ceux obtenus par Vallet et Caillé (1996).

Les modèles M31 à M33 prennent en compte les caractéristiques de la classe, sachant qu'il s'agit, comme auparavant, des caractéristiques de la classe de 6ème. On observe que le niveau moyen de la classe, pas davantage que son hétérogénéité, n'exerce 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 sixième 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.

Enfin, le modèle M34 intègre quelques caractéristiques du collège fréquenté en lieu et place des caractéristiques des classes (niveau moyen et hétérogénéité) dont le modèle M33 a montré qu'elles

ne jouaient pas de façon significative ; les caractéristiques du collège utilisées ici exercent chacune une influence sur les orientations :

. Au-delà des caractéristiques individuelles (dont l'origine sociale), les collèges populaires ont tendance à être plus sélectifs au moment de l'orientation vers une quatrième générale (comme cela avait été observé dans les années 80) ; ainsi entre un collège très populaire (60% de sa population dans cette catégorie) et un collège "chic" (15% de sa population est classée dans la catégorie populaire), l'écart dans les chances d'accès à la 4ème pour des élèves comparables est estimé à environ 6%, à l'avantage du second. Cet effet contextuel va se cumuler avec celui de l'appartenance sociale individuelle puisque les enfants de milieu populaire, par définition plus nombreux dans les collèges populaires, ont individuellement des chances plus faibles d'accéder à une quatrième générale.

. En ce qui concerne l'influence du niveau moyen des élèves du collège, on observe que les collèges ont tendance à être, "toutes choses égales par ailleurs", d'autant plus "généreux" dans l'orientation vers une quatrième générale que ce niveau moyen est faible ; soulignons qu'il s'agit là d'un effet contextuel et que la clause du "toutes choses égales par ailleurs" est ici autant essentielle qu'artificielle : c'est bien quand les élèves, individuellement, ont de meilleurs résultats scolaires que leurs chances d'accéder à cette classe sont meilleures ; cela dit, le résultat obtenu indique une tendance au niveau de l'établissement à compenser l'effet de composition du public d'élèves ; tout se passe comme si était en jeu une norme minimale en matière de taux de

passage, un collège ayant des élèves faibles ne pouvant afficher pour autant un taux de passage qui apparaîtrait trop faible.

. L'hétérogénéité du collège quant au niveau de ses élèves est associée en elle-même négativement à une orientation vers la classe de 4^{ème} générale. Ainsi, entre un collège dont l'écart-type du niveau de ses élèves¹⁷ est de 13 (collège plutôt homogène) et un collège dont l'écart-type serait de 17 (collège plutôt hétérogène), l'écart dans les chances d'orientation vers une 4^{ème} générale est-il, pour des élèves de caractéristiques sociales et scolaires comparables, d'environ + 3 points pour les premiers. Comme on sait par ailleurs qu'il existe une corrélation négative ($r=-0,71$) entre le niveau moyen du collège et son degré d'hétérogénéité, il y a donc une tendance à la compensation entre cet effet (négatif) de l'hétérogénéité et l'effet du niveau moyen par lequel les collèges accueillant des élèves faibles (généralement plus hétérogènes) ont tendance à faire passer davantage leurs élèves.

. Enfin, lorsqu'un collège répartit de façon plus intense ses élèves en fonction de leur niveau (quel qu'en soit le mécanisme), on observe que les chances d'accéder à une 4^{ème} générale sont légèrement plus fortes ; bien que significatif au seuil de 5%, cet effet est toutefois très modéré (moins de 2 points d'écart dans les chances d'accès à la 4^{ème} générale entre des élèves comparables scolarisés dans des collèges opposés eu égard à cette pratique).

¹⁷. Rappelons que l'écart-type moyen global inter-individuel est de 15 et que l'écart-type du niveau moyen inter-collège est de 14,0 dans l'échelle retenue pour les acquisitions.

Notons par ailleurs l'absence d'effet marginal significatif de l'offre de places, au sein ou dans l'environnement d'un établissement (en particulier dans l'enseignement pré-professionnel et technologique) à l'issue du cycle d'observation ; tout se passerait donc comme si l'offre de places était en moyenne adaptée, notamment par le jeu d'ajustements antérieurs, aux caractéristiques des élèves de l'établissement.

Au total, la recherche d'effets contextuels associés à l'orientation des élèves vers une 4^{ème} générale sur la base des acquis en 5^{ème}, révèle i) l'absence d'effets d'étiquetage significatifs liés à l'appartenance à une classe particulière (de niveau plus ou moins élevé et de type standard ou bien aménagé) et ii) le rôle de certaines caractéristiques du collège dont la plus importante à souligner est sans doute l'effet de norme qui tend à rendre plus sélectifs les collèges accueillant des élèves de bon niveau, et réciproquement.

VIII.2. L'orientation comme résultat du cycle

Envisageons maintenant l'analyse du devenir scolaire de l'élève (accès à une classe de 4^{ème} générale ou non) en nous situant à l'entrée en 6^{ème} 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 sont présentés

dans le tableau 35 ; leur comparaison avec ceux des tableaux 25 et 34 font apparaître que :

- . La fréquentation d'une classe de niveau faible a un impact globalement négatif sur l'accès à une classe de 4ème générale (modèle M36) ;
- . 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 4ème générale (comme le montre le coefficient négatif et significatif de ce mode de groupement dans le modèle M39). 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.

. En ce qui concerne l'influence des caractéristiques du collège sur le devenir global des élèves de 6ème, on observe qu'au total, l'accès à une classe de 4ème générale est d'autant plus facilité que le niveau moyen du collège est bas, que ses élèves sont de milieu défavorisé, que l'hétérogénéité est faible et qu'on y constitue de façon plus intense des classes de niveau. Ces constats sont largement

Tableau 35 : Facteurs individuels et contextuels associés au devenir scolaire des élèves de 6ème

	Modèle M35	Modèle M36	Modèle M37	Modèle M38	Modèle M39
Constante	+ 11,974	+ 12,268	+ 11,811	+ 11,574	+ 18,644
Score de début de 6°	+ 0,074 (***)	+ 0,079 (***)	+ 0,071 (***)	+ 0,077 (***)	+ 0,079 (***)
Etranger/français	+ 0,649 (***)	+ 0,660 (***)	+ 0,650 (***)	+ 0,659 (***)	+ 0,642 (***)
Age à l'entrée en 6°	- 1,438 (***)	- 1,439 (***)	- 1,445 (***)	- 1,439 (***)	- 1,432 (***)
Père chomeur-inactif/cadre	- 0,774 (***)	- 0,810 (***)	- 0,757 (***)	- 0,792 (***)	- 0,870 (***)
Père agri.-ouvrier/cadre	- 0,757 (***)	- 0,803 (***)	- 0,736 (***)	- 0,781 (***)	- 0,780 (***)
Père empl.-artisan/cadre	- 0,618 (***)	- 0,649 (***)	- 0,595 (***)	- 0,630 (***)	- 0,627 (***)
Père prof.interméd./cadre	- 0,430 (***)	- 0,459 (***)	- 0,420 (***)	- 0,441 (***)	- 0,443 (***)
Mère cadre/autre	+ 0,487 (***)	+ 0,509 (***)	+ 0,589 (***)	+ 0,502 (***)	+ 0,525 (***)
Garçon/fille	- 0,792 (***)	- 0,793 (***)	- 0,798 (***)	- 0,794 (***)	- 0,792 (***)
Niveau classe en 6°		- 0,011 (***)			
Hétérogénéité classe en 6°		+ 0,029 (***)			
6°std coll. std/6°aménagée			+ 0,585 (***)		
6°std coll. amén/6°aménagée			+ 0,572 (***)		
GC1/GC5*				- 0,029 (ns)	- 0,313 (**)
GC2/GC5*				+ 0,327 (***)	- 0,056 (ns)
GC3/GC5*				- 0,003 (ns)	- 0,124 (ns)
GC4/GC5*				+ 0,161 (**)	+ 0,024 (ns)
Niveau moyen collège en 6°					- 0,065 (***)
Hétérogénéité collège					- 0,040 (**)
% "défavorisés"					- 0,863 (***)
Intensité classe de niveau					+ 0,017 (**)
Part expliquée ; D de Somers	0,796	0,797	0,798	0,797	0,800

* GC1 classe faible à hétérogénéité faible ;
 GC3 classe moyenne à hétérogénéité faible ;
 GC5 classe forte à hétérogénéité faible, moyenne ou forte.

GC2 classe faible à hétérogénéité moyenne ou forte ;
 GC4 classe moyenne à hétérogénéité moyenne ou forte ;

cohérents avec l'analyse du fonctionnement de l'orientation et peu en rapport avec ce qui se dégageait des analyses de la progression des acquis des élèves en cours de cycle.

On retrouve donc en l'occurrence les tendances mises en évidence dans les années 80 (Duru-Bellat et Mingat, 1988) à savoir une prégnance de la classe pour ce qui concerne les progressions des élèves et du collègue quand il s'agit de décider de leurs orientations.

VIII.3. Risques et conséquences d'une affectation précoce des élèves à l'entrée en 6ème

Les parties précédentes ont souligné que :

i) l'affectation des élèves à un cycle en 3 ans supportait un notable degré d'incohérence ;

ii) les progressions moyennes jusqu'à la fin du cycle des élèves admis en cycle aménagé étaient supérieures à celles réalisées par des élèves initialement comparables ayant cheminé en trois années dans un cycle normal (progressions spécialement faibles pour les élèves ayant redoublé la classe de 6ème) ;

iii) les élèves scolarisés dans un cycle en trois ans étaient orientés de manière en moyenne comparable à celles d'élèves de même niveau et de même âge en fin de cycle.

A titre d'évaluation globale du cycle aménagé, deux points méritent d'être soulignés : en premier lieu et au-delà des apprentissages réalisés en cours de cycle, les élèves affectés à cette structure ont comme caractéristique commune et négative, en référence à leur carrière scolaire ultérieure, d'avoir engrangé une année d'âge supplémentaire au cours des deux premiers niveaux du collège ; le coefficient très important de l'âge dans le tableau 34 en est une illustration, puisqu'avec un coefficient de -1,6, c'est environ un handicap compris entre 15 et 20% que supportent les élèves plus âgés d'un an, à niveau de résultats scolaires en 5ème comparables, quant à un éventuel accès à une quatrième générale.

Le second point, qu'on peut sans doute également verser au passif du cycle aménagé, est le caractère précoce et surtout incohérent du processus d'affectation des élèves ; une façon d'évaluer ex-post les "coûts" occasionnés peut consister à estimer quelle proportion des élèves affectés en cycle aménagé aurait pu réaliser en deux ans une scolarité normale. Pour ce faire, nous avons i) estimé un modèle d'accès à une quatrième générale en deux années sur la population des élèves non affectés en cycle aménagé, et ce en tenant compte de leur niveau initial, de leur âge à l'entrée en 6ème et de leur milieu social ; ii) simulé quelles auraient été les chances correspondantes des élèves admis en cycle aménagé sur la base de leurs caractéristiques effectives à l'entrée en 6ème (celles qui leur ont valu l'affectation qu'ils ont connue). Ce calcul permet de mesurer que si les chances moyennes de cette dernière population sont bien en moyenne inférieures à celle des élèves des classes standard, elles n'en restent pas moins tout à fait

conséquentes (tableau 36). Ainsi, 39% des élèves affectés en cycle aménagé étaient dotés des caractéristiques personnelles qui leur auraient permis d'obtenir une quatrième générale en 2 ans (contre 70,5% des élèves admis dans le cycle normal).

Tableau 36 : Probabilités simulées d'accéder à une 4ème générale en 2 ans ou de parcourir les classes de 6ème-5ème en deux ans selon l'affectation ou non au cycle aménagé

	Cycle aménagé	Cycle standard
Probabilité moyenne simulée (%)		
Accès en 4ème générale en 2 ans	39,4%	70,5%
Parcourir 6ème-5ème sans redoublement	63,1%	84,3%

Selon une méthodologie comparable, on a également simulé la proportion des élèves affectés dans les deux types de structures de parcourir les deux classes de 6ème et 5ème en deux années sans redoublement. Cette proportion est de nouveau tout à fait importante pour les élèves affectés en cycle aménagé puisque 63 pour-cent de ceux-ci sont dans ce cas (contre certes 84% dans la population des élèves admis en cycle standard). La pratique d'affectation des élèves de façon précoce, compte tenu du fonctionnement général du collège, apparaît donc très coûteuse tant pour les élèves au niveau individuel (ceux qui n'auraient pas "dû" y être affectés) qu'au niveau plus global du fonctionnement du système.

IX. Conclusion

Au terme de ce rapport consacré à l'analyse des modes de gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, plusieurs points méritent d'être soulignés :

1. Les observations montrent l'existence de très fortes disparités d'un collège à l'autre dans la dimension scolaire : tant le niveau moyen que la dispersion autour de ce niveau varient sensiblement selon les établissements. Les collèges de "bon niveau" apparaissent toutefois moins hétérogènes alors que c'est principalement dans les collèges de niveau moyen ou faible que le degré d'hétérogénéité peut être important ; il existe aussi des collèges de niveau faible dont la valeur scolaire du public est relativement peu hétérogène. Ceci peut expliquer que tant dans la réalité que dans la perception des enseignants, on tend à pratiquer un amalgame entre hétérogénéité du public et difficultés scolaires. Cet amalgame est d'autant plus facile que par ailleurs les collèges hétérogènes faibles sont plus souvent fréquentés par des élèves de milieu défavorisé.

2. Face à cette hétérogénéité réelle et perçue négativement, la très grande majorité des établissements tente de fait, de regrouper les élèves en fonction de leur niveau scolaire. Il n'y a pas pour autant de relation nette entre la fréquence de ces dispositifs ainsi que l'intensité avec laquelle ils sont mis en oeuvre d'une part, et d'autre part 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 inter-groupe 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.

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. En l'occurrence, deux tendances, à première vue contradictoires, ont été observées : d'une part, c'est dans les établissements de grande taille qu'on a le plus tendance à mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et notamment un cycle en trois ans ; d'autre part, en raison de contraintes d'organisation et de non divisibilité des divisions, c'est dans les établissements de petite taille que la proportion d'élèves concernés par ces dispositifs, quand ils existent, a tendance à être plus élevée.

3. Dès lors que l'établissement constitue des groupes différenciés, et notamment des cycles aménagés, la question de l'affectation des élèves à ces groupes revêt une certaine pertinence. Si en moyenne, cette affectation repose effectivement sur des caractéristiques scolaires, le milieu social de l'élève n'est pas sans importance, les élèves de milieu défavorisé ayant, à niveau scolaire

identique, davantage de "chances" d'être affectés à un cycle aménagé. De façon plus manifeste encore, un flou extrêmement important marque les décisions d'affectation, avec comme conséquence qu'au sein des collèges mettant en place un cycle aménagé, la majorité des élèves les plus faibles n'y a pas accès, alors que des élèves de niveau moyen voire bon peuvent s'y trouver affectés.

4. 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. Bien que la notion même de classes de niveau soit plus facile à invoquer qu'à opérationnaliser, une mesure a pu être construite, ce qui a permis d'évaluer la fréquence et les facteurs associés à la pratique des classes de niveau ; ces résultats restent toutefois contingents à la définition des indicateurs utilisés ; sur cette base, il y aurait seulement entre 15 et 32 % des collèges qui mettraient en oeuvre 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. 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.

5. 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 6ème sensiblement supérieurs à ceux des anglicistes. En outre, ceci revient à constituer des classes de tonalité sociale typée, les classes de germanistes se distinguant par une faible représentation des enfants de milieu populaire.

6. 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 (notamment scolaires) de l'élève restent le facteur le plus nettement associés 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. Au plan individuel, les élèves et leurs familles ont intérêt à un clivage de ce type, dans l'hypothèse bien sûr où un placement positif pourrait être obtenu ; cet argument ne tient pas au plan collectif, car les bénéfices des uns sont à l'évidence les handicaps des autres. Un autre constat à verser au dossier de l'efficacité des classes de niveau concerne l'effet plutôt

positif des scolarités en classes hétérogènes : alors qu'on soutient parfois l'idée qu'il serait profitable aux enfants en difficulté d'être rassemblés dans des classes homogènes permettant de prendre en compte leurs besoins spécifiques, on observe que cette situation constitue de loin celle qui est en fait la moins favorable aux progressions.

Au total, il apparaît clairement que si les familles ont intérêt à ce que leur enfant soit scolarisé dans une bonne classe quel que soit son niveau initial, le politique doit faire des choix autonomes, l'intérêt collectif ne pouvant pas résulter de la sommation des intérêts individuels. Il a été montré que la constitution de classes hétérogène était sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants.

7. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation des effets d'une scolarité au sein de la structure "cycle en trois ans", plusieurs points complémentaires méritent d'être rappelés : i) en ce qui concerne les progressions dans les acquis scolaires, ces élèves progressent effectivement en moyenne un peu plus que ceux qui ont parcouru en trois ans le cycle standard (notamment ceux qui ont redoublé la classe de 6ème) ; ii) cela dit, sur la plan de leur orientation ultérieure, et dès l'accès à une classe de 4ème, les élèves du cycle aménagé, bien que ne souffrant pas d'un effet d'étiquetage négatif, vont supporter un handicap notable en raison de l'année d'âge supplémentaire qu'ils ont de fait accumulée pendant ce cycle ; iii) ceci est spécialement dommageable du fait de l'incohérence dans le processus d'affectation

des élèves. Ces conséquences peuvent se mesurer ex-post par le fait que 39% des élèves affectés dans un tel cycle étaient en fait dotés de caractéristiques personnelles leur permettant d'obtenir une orientation vers une quatrième générale à l'issue de deux années (plus largement, 63% auraient été capables de parcourir sans redoublement les deux premiers niveaux du collège dans un cycle standard).

Au total, si l'on peut comprendre l'existence d'un discours rémanant sur l'hétérogénéité des élèves ainsi que la sensibilité des enseignants à son égard, force est de constater que les dispositifs actuels qui tentent de gérer ce qui est présenté comme un problème débouche plutôt sur un accroissement des disparités de réussite entre les élèves. Si on déplace le point de vue du côté de l'ensemble des élèves, il apparaît que l'organisation de classes hétérogènes de niveau par conséquent comparables (dont les élèves faibles tireront particulièrement profit) constitue dans l'état actuel des connaissances le moins mauvais des systèmes à l'exception des autres ... qui restent à imaginer !

Bibliographie

- Begarra R., (1977), "Eléments d'évaluation." *Revue Française de Pédagogie*, n°41.
- Berends M., (1995), "Educational stratification and students' social bonding to school", *British Journal of Sociology of Education*, vol.16, n°3, pp. 327-351.
- Binsse T., Hédoux J., (1990), "Correspondances sociales et scolaires : de la communication en collège", *Revue Française de Pédagogie*, n°93, pp. 63-74.
- Bonniol J.J., & Pendaries-Galera J., (1972), "Réflexions sur l'organisation des classes en groupes de niveau dans le premier cycle de l'enseignement secondaire", *Cahiers de Psychologie*, Vol. 15, n°1-2.
- Brophy J.E., & Good T.L., (1974), *Teacher-Students Relationships : Causes and Consequences*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- Brophy J.E., & Good T.L., (1986), "Teacher behavior and student achievement" in Wittrock M. (ed), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 3^{ème} éd., pp.328-375.
- Bryk A. & Raudenbush S., (1992), *Hierarchical Linear Models ; Applications and Data Analysis Methods*, Sage.
- Caillé J.P., (1992), "Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant", *Education et Formations*, n°32, pp.15-25.
- Caillé J.P., (1996), "Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège", *Education et Formations*, n°48, pp. 19-38.
- Chapoulie J.M., (1979), "La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits." *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°30, pp. 65-85.
- Dauber S., Alexander K. & Entwisle D., (1996), "Tracking and transitions through the middle grades : channeling educational trajectories", *Sociology of Education*, vol.69, pp. 290-307.
- Davidson R. & Mackinnon G., (1993), *Estimation and Inference in Econometrics*, New York : Oxford University Press.
- Dubet F., Cousin O. & Guillemet J.P., (1989), "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges." *Revue française de sociologie*, n°30, pp. 235-256.

BIBLIOGRAPHIE

- 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., (1991), *Pour une approche analytique du fonctionnement du collège*, Paris, PUF.
- Duthoit M., (1988), "L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20 000 élèves des écoles." *Education et formations*, n°16, pp. 3-13.
- Eder D. & Felmeo D., (1983), "Contextual effects in a classroom : the impact of ability groups on student attention", *Sociology of Education*. vol.56, pp. 77-87.
- Ernst B., (1994), "Les compétences des élèves de 6^{ème} au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul." *Revue française de pédagogie*, n°107, pp. 29-41.
- Ernst B., Radica K., Halpern C., Dessus N., Bonora D. & Hornemann J., (1994), "Evaluation au cycle d'observation (1989-1992)", *Les Dossiers d'Education et Formation*, n°40.
- Fontenat C., (1970) "Une année de recherche (1967-1968). L'organisation des premiers cycles secondaires et l'individualisation de l'enseignement" *Recherches pédagogiques*, n°41
- Gamoran A. & Berends M., (1987), "The effects of stratification in secondary schools : Synthesis of survey and ethnographic research", *Review of Educational Research*, vol.57, n°4, pp. 415-435.
- Gamoran A. & Mare R.D., (1989), "Secondary school tracking and educational inequality : compensation, reinforcement, or neutrality ?", *American Journal of Sociology*, vol.94, pp. 1146-1183.
- Glasman D., (1984), "*Le niveau baisse. Réflexion sur les usages sociaux de la fausse évidence*", Grenoble, C.R.D.P.
- Good T.L. & Marshall S., (1984), "Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups ?", in P. Peterson, L.C. Wilkinson & M. Hallinan (Eds.), *The Social Context of Instruction : Group Organisation and Group Processes*, Orlando, FL : Academic Press, pp. 15-38.

- Grisay A., (1990), "Des indicateurs d'efficacité pour les établissements", *Education et Formations*, n°22, pp. 31-46.
- Grisay A., (1993a), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Les Dossiers Education et Formations*, n°32.
- Grisay A., (1993b), "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* n°94-17, DEP ; Ministère de l'Education nationale.
- Grisay A. & Dethier A., (1993), "Les deux premières années de collège : le progrès des connaissances contraste avec l'évolution moins positive des méthodes de travail et des "savoir-être", *Education et formations* n°34, pp. 21-34.
- Halpern C., (1994), "La vie scolaire au cycle d'observation : le point de vue des élèves selon leur type de cursus". *Les dossiers d'Education et formations*, n°40, pp. 43-59.
- Isambert-Jamati V., (1985), "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français." in "L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques.", *Actes du colloque franco-suisse*, 9-12 janvier 1984. Textes coordonnés par Eric Plaisance, Paris, Editions du C.N.R.S., pp. 155-163.
- Keddie N., (1971), "Classroom knowledge", in *Knowledge and Control*, edited by F.D. Young, Collier Macmillan, London, Seventh printing, pp. 133-160.
- Kerckhoff A.C., (1986), "Effects of ability grouping in British secondary schools", *American Sociological Review*, vol.51, pp. 842-858.
- Kulik C. & Kulik J., (1982), "Effects of ability grouping on secondary school students : A meta-analysis of evaluation findings", *Review of Educational Research*, vol.19, pp. 415-428.
- Langouet G., (1985), *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris. P.U.F.
- Langouet G. & Léger A., (1988), *Trajectoires scolaires et recours au secteur privé. Qui maîtrise l'école ?*, Lausanne, Réalités sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- Legrand L., (1970), "L'organisation des premiers cycles secondaires et l'individualisation de l'enseignement", *Recherches pédagogiques*, n°41.
- Legrand L., (1972), "De quelques problèmes attachés aux groupes de niveau", *Les amis de Sèvres*, n°2, pp. 5-8.
- Legrand L., (1982), *Pour un collège démocratique*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale. Ministère de l'Education nationale. Mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges. Collection des rapports officiels. La Documentation française.
- Legrand L., (1986), *La différenciation pédagogique*, Paris, Editions du Scarabée.
- Leroy-Audouin C. & Mingat A., (1995), *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*, Rapport pour la Direction de la Prévision, IREDU.
- Levasseur J. & Seibel C., (1984), "Réussites et échecs scolaires", *Données Sociales*, INSEE.
- Matéo P., (1994), "Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'observation. Quelles pratiques, pour quels élèves ?", Thèse Université de Bourgogne.
- Metz M.H., (1978), *Classrooms and Corridors : The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*, Berkeley, University of California Press.
- Meuret D., (1994), "Efficacité de la politique des Zones d'Education Prioritaires dans les collèges", *Revue Française de Pédagogie*, n°109.
- 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.
- Oakes J., (1982), "The reproduction of inequity : the content of secondary school tracking", *Urban Review*, n°14, pp. 107-120.

Pallas A.M., Entwisle D.R., Alexander K.L. & Stluka M.F., (1994), "Ability-group effects : instructional, social or institutional ?", *Sociology of Education*, vol.67, pp. 27-46.

Peretti C. & Meuret D., (1993), "L'efficacité de l'investissement formation", *Education et formations*, n°35, pp. 34-41.

Prost A., (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, P.U.F., Coll. Sociologies.

Slavin R., (1987, a), "Ability grouping and student achievement in elementary schools : a best-evidence synthesis", *Review of Educational Research*, vol.57, n°3, pp. 293-336.

Slavin R., (1987, b), "Ability grouping in elementary schools : Do we really know nothing until we know everything ?", *Review of Educational Research*, vol.57, n°3, pp. 347-350.

Slavin R., (1990), "Achievement effects of ability grouping in secondary schools : A Best-Evidence Synthesis", *Review of Educational Research*, vol.60, n°3, pp. 471-499.

Thélot C., (1993), *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Tours, Nathan, Série "Education".

Thélot C., (1994), "L'évaluation du système éducatif français", *Revue française de pédagogie*. n° 107, pp. 5-28.

Trancart D., (1993 a), "Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans sept académies", *Education et formations*, n°35, pp. 21-27.

Trancart D., (1993 b), "Progrès cognitifs et non cognitifs, et effet de l'établissement", *Education et formations*, n°36, pp. 95-105.

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'Education et Formations*, n°67.

Welner K.G. & Oakes J., (1996), "Ability grouping : the new susceptibility of school tracking systems to legal challenges", *Harvard Educational Review*, vol.66, n°3, pp. 451-470.

Annexes



ANNEXE 1

Caractéristiques générales de l'échantillon

1. Comparaison de l'échantillon avec les distributions nationales

L'échantillon est composé de collèges qui se différencient de la moyenne nationale des établissements par quelques traits relatifs à leur structure, à leur environnement et à la population scolaire qui les fréquente : on relève ainsi que les collèges appartenant à une Zone d'Education Prioritaire représentent une proportion supérieure à la moyenne nationale (20 % contre 14% pour la rentrée de 1991). La structure d'offre des établissements de l'échantillon est également non conforme à la moyenne : 51 % présentent des classes préparatoires à l'apprentissage (C.P.A.) en 1989-1990, alors que cette proportion est de 38% pour l'ensemble des collèges publics. Une section d'éducation spécialisée (S.E.S.) est intégrée dans 40% des collèges de l'échantillon, alors que cette moyenne au niveau national est de 29%. C'est sur le nombre de classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) que l'échantillon s'écarte le moins de la représentation nationale (42,9% contre 41,7%).

L'échantillon est caractérisé par une proportion deux fois moins importante de collèges ruraux par rapport au chiffre national (11,3% contre 21,6%). On note que 90% des collèges ayant mis en place un cycle d'observation aménagé en trois ans sont situés dans des communes urbaines. La sous représentation des collèges ruraux peut s'expliquer en partie par leur petite taille. En effet, la mise en place de cycles aménagés, comme de toute innovation pédagogique, suppose généralement l'existence dans l'établissement de moyens en équipement et en personnel dont ne disposent pas les petits établissements.

Tableau A.1 : Répartition des collèges de l'échantillon selon la tranche d'unité urbaine où est implanté l'établissement (hors agglomération parisienne)¹⁸ :

	Communes rurales	C. urbaines < 20000 h.	C. > 20000 à 200000 h.	C. urbaines > 200000 h.	Total % (Nbre)
Avec cycle aménagé	10,9% (12)	34,5 (38)	18,2 (20)	36,4 (40)	100% (110)
Sans cycle aménagé	11,8 (12)	28,4 (29)	27,5 (28)	32,4 (33)	100% (102)
Ensemble échantillon	11,3 (24)	31,6 (67)	22,6 (48)	34,4 (73)	100% (212)
France	21,6	32,4	25,4	20,6	100%

L'échantillon se caractérise également par une sur-représentation des collèges de taille importante puisque 50% d'entre eux ont plus de 600 élèves, contre 34,6% au niveau national. On remarque que 86% des collèges avec cycle d'observation aménagé ont un effectif égal ou supérieur à 400 élèves.

Tableau A.2 : Taille des établissements à la rentrée 1989 (nombre et%)

	Moins de 400 élèves	400 à 599 élèves	600 élèves ou plus	Total
Avec cycle aménagé	13,7 (15)	39,1 (43)	47,2 (52)	100% (110)
Sans cycle aménagé	17,6 (18)	29,4 (30)	53 (54)	100% (102)
Ensemble échantillon	15,6 (33)	34,4 (73)	50 (106)	100% (212)
France	32,8	32,6	34,6	100%

¹⁸. Tableau tiré d'après "Evaluation en cycle d'observation. Première phase : l'entrée au collège." Document de travail ; Direction de l'évaluation et de la prospective, Septembre 1991.

En ce qui concerne la taille des classes, pour la classe de sixième, la moyenne nationale est de 24,6 élèves. On remarque que, dans les collèges avec cycle aménagé de l'échantillon étudié, la taille moyenne est quelque peu inférieure (23,6). 52% des divisions de sixième comptent 24 élèves ou moins dans les collèges avec cycle aménagé. Cette proportion est de 44% si l'on considère l'ensemble des collèges publics métropolitains. En sixième, les petites divisions sont plus fréquentes dans les collèges avec cycle aménagé que dans les autres collèges : 16% des divisions de sixième ont moins de 19 élèves dans les collèges avec cycle aménagé contre 5% pour l'ensemble des collèges publics. Pour ce qui est du corps enseignant, on note que la structure par grade est approximativement la même qu'au niveau national. Au total, l'échantillon compte un peu plus de 32 000 élèves qui se répartissent comme suit :

Tableau A.3 : Répartition des élèves

	Collèges avec cycle aménagé	Collèges standard
6ème standard	14 180	15 642
6ème aménagée	2 186	/

De par la construction de l'échantillon les élèves présentent de facto quelques écarts avec la représentation nationale. Il en va ainsi, par exemple, pour les enfants étrangers. A la rentrée 1989, ils comptaient pour 10% de l'effectif national ; ils sont près de 4% de plus dans les collèges constituant le panel.

La tonalité sociologique est également un peu différente avec, dans les collèges de l'échantillon un pourcentage d'enfants d'ouvriers légèrement supérieur (+ 5%). Mais, la distorsion structurelle la plus saillante concerne le nombre d'enfants en retard à l'entrée de la sixième. L'échantillon en comprend 36,8% (contre 29% au niveau national), ce qui le situe dans une situation comparable à la France d'il y a 15 ans.

2. Les informations disponibles

Pour chacun des élèves des 212 collèges, ont été recueillis à l'entrée en cycle d'observation :

* Les caractéristiques socio-démographiques habituelles telles que le sexe, la date de naissance, la nationalité (de l'élève, de son père et sa mère), la fratrie, la profession du père et de la mère.

* Des éléments sur la scolarité à l'école élémentaire : école (ou écoles) fréquentée(s), redoublements subis, classes particulières suivies telles que les classes de perfectionnement, d'adaptation, d'initiation ou autre. Est également pris en considération, le niveau scolaire en français, en calcul et dans l'ensemble, défini par les instituteurs de C.M.2 par une appréciation selon cinq modalités hiérarchisées. En outre, le niveau initial des élèves à l'entrée au collège est appréhendé par des scores, tous les enfants de l'échantillon ayant subi à leur entrée en sixième des épreuves de français et de mathématiques dans le cadre de l'évaluation nationale CE2-6ème.

* Des renseignements concernant la scolarité au collège : redoublement de la 6ème, type de 6ème fréquentée ; pour les élèves qui se trouvent en 6ème (cycle d'observation en deux ans), on a demandé si une admission en cycle en 3 ans avait été envisagée et pourquoi elle n'a pas été suivie d'effet. On connaît également la langue vivante étudiée, et si l'élève est boursier ou pas.

* Des informations précisant la situation en fin de sixième telles que le niveau scolaire en français, en mathématiques, en langue vivante et dans l'ensemble, à la fin de la première année de collège, défini à partir du dernier bulletin scolaire ; l'orientation à la fin de la 6ème dans le cas d'un cycle en deux ans et dans le cas d'un cycle en trois ans. Ces données sont intéressantes en elles-mêmes ; en outre elles permettent de construire des variables :

- Individuelles : par exemple on peut définir un "niveau général" en agrégeant les scores de mathématiques et de français obtenus à l'évaluation initiale ;

- Contextuelles : on a élaboré par exemple, pour chaque classe et chaque collège des indices de niveau comme les pourcentages d'élèves de C.S.P. "favorisées", d'élèves "à l'heure", un an de retard, et avec deux ans de retard ou plus. Il en va de même pour les pourcentages d'élèves français et étrangers.

Par ailleurs, à partir des résultats aux différentes épreuves d'évaluation, un niveau moyen a été calculé, en français, en mathématiques et dans l'ensemble (agrégation des deux scores). L'indicateur d'hétérogénéité a été "construit" par l'écart-type à ces différents scores, ceci toujours pour chaque classe et collège.

Ont été également constitués :

- un fichier "établissement" ; pour chaque collège des renseignements ont été recueillis sur le type de l'établissement (aménagé ou non), sur sa structure, son implantation...
- un fichier "classe", les classes étant au nombre de 1433.

ANNEXE 2

Analyse des caractéristiques scolaires des élèves à l'entrée en 6ème

1. Le score aux épreuves nationales

Concernant les acquisitions des élèves à l'entrée en 6ème, deux informations sont disponibles :

. D'une part, les appréciations portées par les instituteurs de C.M.2 qui sont notées sur les dossiers scolaires des élèves. Elles portent sur trois domaines, le français, le calcul et sur le niveau d'ensemble. L'échelle de ces appréciations s'exprime sous la forme de cinq modalités allant de très bien à très faible. En dépit du caractère grossier que constitue cet indicateur, il peut revêtir toutefois une certaine importance de par son rôle justificateur, pour la constitution des classes dans les collèges, pour assigner les élèves sur un cycle aménagé, ou bien encore pour les guider sur des structures d'aide pédagogique comme le soutien, les cours de rattrapage,...

. D'autre part, les résultats aux épreuves nationales d'évaluation passées à l'entrée en 6ème en français et en mathématiques, sachant qu'un score moyen agrégeant ces deux dimensions (pondération égale) a également été calculé. Par ailleurs, on peut distinguer au sein de l'épreuve de mathématiques des scores concernant plus spécifiquement les techniques opératoires, la numération, la résolution de problèmes, l'exploitation de données numériques. En français, on peut distinguer la production d'écrit, la compréhension de textes et les mécanismes de base (orthographe/grammaire). Pour des raisons de commodité, tous ces scores ont été standardisés de façon conventionnelle avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15.

Ces deux mesures peuvent utilement être rapprochées (cf tableau A.4).

Tableau A.4 : Croisement des niveaux de fin de C.M.2 et de début de 6ème (%)

Note : les totaux en ligne sont égaux à 100.

	Test6=1	Test6=2	Test6=3	Test6=4	Test6=5
T.B.Cm2	54,24	24,90	12,73	1,73	6,40
Bon Cm2	16,00	25,42	38,87	11,79	7,92
Moy.Cm2	1,72	9,39	41,00	29,89	18,00
Fai.Cm2	0,37	2,23	19,11	37,26	41,03
T.F.Cm2	0,39	0,59	4,34	22,29	72,39

Les deux mesures donnent une image globalement concordante de la valeur scolaire des élèves, mais il existe aussi un certain nombre de discordances (prévisibles compte tenu des conditions dans lesquelles ces indicateurs sont fabriqués), comme l'illustre le tableau ci-après qui croise le jugement des instituteurs de C.M.2 et les résultats à l'évaluation initiale, segmentés ici en cinq modalités¹⁹ comprenant la même distribution que la variable de niveau à la fin de l'école élémentaire.

Quelle que soit la valeur respective de chacun de ces deux indicateurs, il apparaît a priori plus pertinent d'utiliser les épreuves nationales dans la mesure où elles présentent des garanties meilleures de comparabilité à cette échelle d'analyse.

Dans un premier temps nous présenterons les moyennes des résultats des élèves aux épreuves d'évaluation à l'entrée en 6ème, en français et en mathématiques, selon les principales variables socio-démographiques individuelles et le niveau de l'élève défini à la fin du C.M.2. Le score moyen a été calculé pour les différentes modalités des groupes constitués dans la population des élèves. Pour chacune d'entre elles, le premier chiffre correspond au score moyen en mathématiques et le second en français.

¹⁹. Test6 = 1 si Score global > 115 ; Test6=2 si score global [108,115] ; Test6=3 si Score global [94,108] ; Test6=4 si Test6 [80,94] et Test6=5 si Score global < 80.

D'une façon générale, les élèves présentent peu d'écarts entre les deux disciplines (ces deux scores ont un coefficient de corrélation de + 0,68).

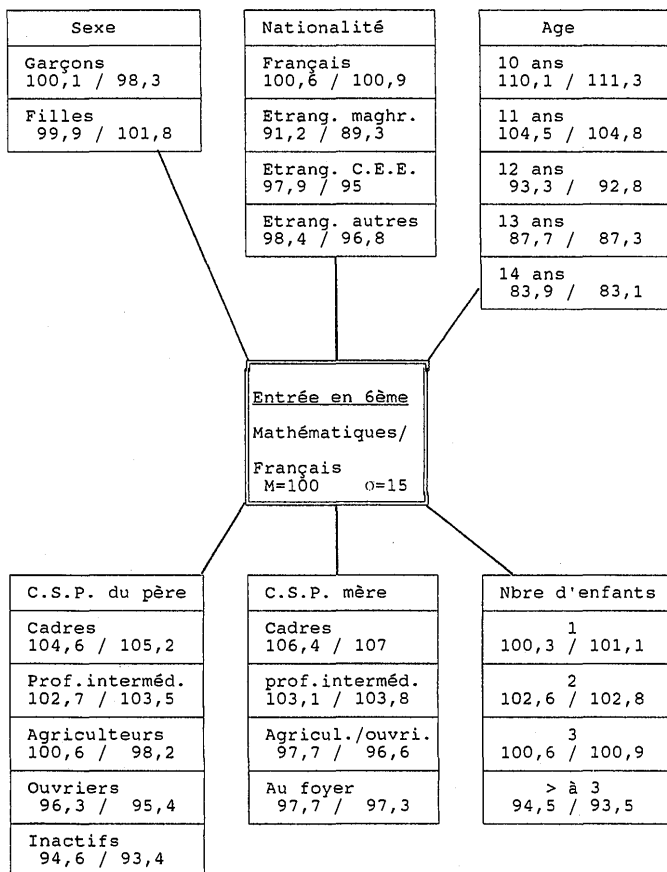
Les caractéristiques individuelles des élèves induisent des différenciations sensibles dans les scores à l'entrée au collège. Ainsi, les variables âge à l'entrée au collège et profession du père ou de la mère introduisent des variations supérieures ou égales à 10 points (dans l'échelle retenue) en considérant les groupes extrêmes ; en mathématiques, l'écart entre un élève de 10 ans et un élève de 11 ans est de 5,6 points, mais il s'élève à 11,2 entre un élève "à l'heure" et un enfant ayant un an de retard. Et un an supplémentaire fait perdre entre 5 et 6 points dans ce domaine. Par ailleurs, une analyse des dispersions montre que plus l'âge est élevé, plus grande est la dispersion des résultats. On constate aussi que les élèves obtiennent, en moyenne, des scores d'autant plus élevés que leur origine sociale est plus favorisée, et ceci dans les deux disciplines de base. L'écart entre les enfants de cadres et ceux de pères inactifs s'élève à dix points en mathématiques et environ douze points en français. L'avantage des catégories sociales élevées est plus important en français qu'en mathématiques. En outre, si on observe de plus près la dispersion des scores, il apparaît nettement que la dispersion des résultats est d'autant plus grande que le milieu est défavorisé.

Concernant la profession de la mère (quand celle-ci exerce une activité), on observe une structure analogue à celle observée eu égard à la profession du père ; les scores sont relativement faibles lorsque la mère est au foyer, confirmant ainsi que l'activité de la mère ne constitue pas un handicap à la réussite des enfants.

Parmi les variables qui, de façon brute, exercent un impact plus limité mais d'ampleur notable, on trouve la nationalité. Conformément aux attentes, on observe une "hiérarchie" à l'avantage des élèves français. Ces derniers présentent des scores de mathématiques et de français très proches, alors que les autres catégories d'élèves montrent des différences légèrement plus marquées entre les deux domaines. En moyenne les enfants étrangers se montrent moins faibles dans le domaine numérique que dans le domaine de la langue ; les étrangers "autres" (composés essentiellement d'enfants turcs ou d'origine asiatique) ne se situent pas très loin des élèves français. Par rapport à ces derniers, ce sont les collégiens maghrébins qui présentent

l'écart le plus important, notamment dans le domaine de la langue où la différence s'élève à 11,6 points. La taille de la famille est également associée à des différenciations ; les meilleurs scores sont obtenus par les élèves issus d'une fratrie de deux enfants. Les écarts les plus importants se lisent entre les familles de quatre enfants ou plus et les autres.

Schéma A.1 : Scores moyens aux épreuves de mathématiques/français à l'entrée en sixième, selon les principales variables individuelles des élèves



Enfin, on remarque que les différences moyennes entre filles et garçons sont très modérées : la supériorité des garçons dans le domaine des mathématiques est des plus réduites. En revanche, les filles marquent une différence en français plus conséquente (+3,5 points à leur avantage).

S'il s'avère intéressant d'examiner les différenciations brutes entre variables, plus intéressant encore est de tester celles-ci, toutes choses égales par ailleurs, pour dégager les effets nets. Pour traiter ce problème, la méthode classique consiste à estimer des modèles multivariés traitant simultanément des variables analysées et mesurant les effets nets des variables, les autres étant maintenues constantes. Il est ainsi possible de mettre en lumière les relations qui existent entre le niveau des élèves à l'entrée au collège et un certain nombre de variables caractéristiques, utiles à la prédiction des écarts constatés. Les principales estimations sont données dans les tableaux A.5 et A.6 ci-après.

En premier lieu, on peut constater que la part de variance expliquée par les variables mises en oeuvre dans cette analyse est relativement habituelle compte tenu du caractère transversal de l'analyse statistique. Ainsi, les modèles estimés rendent compte respectivement de 21,28% en mathématiques et de 26,74% en français de la variance expliquée.

Par ailleurs, les variables dont l'impact net quantitatif est le plus marqué sont à nouveau l'âge et la profession du père. Un an d'âge fait baisser d'environ 11 points (0,7 unité d'écart-type, ce qui est très important). Il y a un continuum lorsqu'on passe des catégories les plus basses (ouvrier) aux catégories les plus favorisées (cadre supérieur) ; entre ces deux groupes extrêmes, l'écart est de l'ordre de 8 points en français et de 6 points en mathématiques. A profession du père identique, le fait que la mère exerce une profession qualifiée (profession intermédiaire ou cadre) est associé à de meilleures acquisitions des élèves (de 2 à 3 points dans les deux disciplines) ; on a également une confirmation de l'absence de différence de réussite de l'enfant selon que sa mère est inactive ou ouvrière.

Quand on raisonne à milieu social identique, la nationalité de l'enfant perd l'essentiel de son impact puisqu'on ne note aucun effet net en mathématiques et un léger effet en français (-1,3 points quand l'enfant est de

nationalité étrangère). Par contre, la taille de la fratrie conserve un impact négatif assez substantiel ; de façon moyenne, un enfant de plus dans la famille entraîne une perte de 0,73 point en mathématiques et 0,89 en français. Cependant, soulignons que les meilleurs scores ne sont pas obtenus par les enfants uniques, mais dans les familles de deux enfants.

Tableau A.5 : Modèle explicatif des acquis en mathématiques à l'entrée de 6ème
(Moyenne 100 ; écart-type 15)

Variables		Techniques opératoires		Numération		Problèmes		Exploitation de données		Mathématiques	
De réf.	Active	Coef.	signif.	Coef.	signif.	Coef.	signif.	Coef.	signif.	Coef.	signif.
Fille	Garçon	- 1,846	***	1,853	***	0,534	***	2,113	***	0,862	***
En retard	A l'heure	7,649	***	9,756	***	9,828	***	8,734	***	11,268	***
Français	Etranger	1,371	***	-0,080	n.s.	-0,248	n.s.	-0,228	n.s.	0,146	n.s.
Mère au foyer	Cadre	1,595	***	2,475	***	2,569	***	2,891	***	2,967	***
	Prof.inter.	0,905	***	1,631	***	1,338	***	1,751	***	1,728	***
C.S.P. du père	Cadre	3,615	***	4,497	***	4,683	***	6,462	***	5,859	***
	Prof. inter.	2,077	***	2,062	***	1,933	***	2,402	***	2,562	***
Inactif	Artisan	1,234	*	0,754	**	1,263	***	1,002	***	1,325	***
	Agricult.	1,082	**	1,219	**	2,111	***	0,758	n.s.	1,746	***
	Ouvrier	0,280	n.s.	-0,625	***	-0,370	n.s.	-0,893	***	-0,500	**
Fratrie		-0,456	***	-0,696	***	-0,585	***	-0,656	***	-0,739	***
Constante		93,385	***	94,400	***	93,427	***	94,825	***	93,607	***
% de variance expliquée		9,58		16,56		15,83		16,30		21,28	

Tableau A.6 : Modèle explicatif des acquis en français à l'entrée de 6ème
(Moyenne 100 ; écart-type 15)

Variables		Production d'écrit		Compréhension		Mécanismes de base		Français	
De réf.	Active	Coef.	signif.	Coef.	signif.	Coef.	signif.	Coef.	signif.
Fille	Garçon	- 1,382	***	-0,627	***	-3,214	***	-2,838	***
En retard	A l'heure	6,660	***	7,616	***	11,151	***	11,043	***
Français	Etranger	-0,728	***	-2,748	***	-1,196	***	-1,331	***
Mère au foyer	Cadre Prof.inter.	2,415	***	2,898	***	2,901	***	3,211	***
		1,402	***	1,869	***	2,200	***	2,283	***
C.S.P. du père	Cadre Prof. inter.	4,352	***	5,134	***	6,190	***	6,487	***
		1,921	***	1,797	***	2,515	***	2,603	***
Inactif	Artisan	0,303	n.s.	0,225	n.s.	0,594	**	0,514	*
	Agricult.	-1,290	**	-0,842	n.s.	-0,852	*	-1,170	**
	Ouvrier	-0,717	***	-1,681	***	-1,604	***	-1,648	***
Fratrie		-0,610	***	-0,857	***	-0,825	***	-0,896	***
Constante		94,997	***	95,618	***	91,309	***	91,696	***
% de variance expliquée		10,15		15,62		26,15		26,74	

Enfin, les modèles montrent qu'à l'entrée en sixième, les filles affichent une supériorité en français. En moyenne, elles obtiennent 2,8 points de plus que les garçons sur l'échelle des acquisitions. En revanche, cette tendance s'inverse en mathématiques où les garçons, toutes choses égales par ailleurs, se révèlent meilleurs, mais la différence est beaucoup plus limitée (+0,86 points).

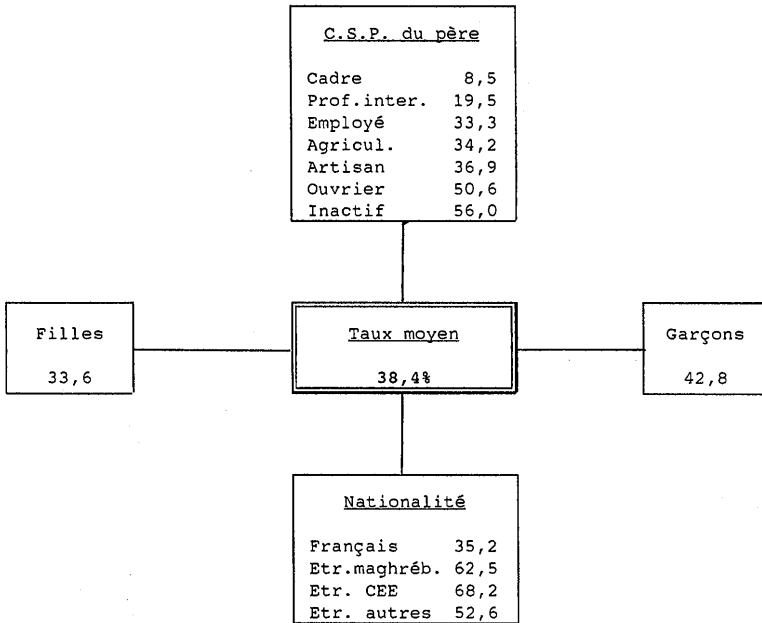
Toutes ces relations sont plus ou moins marquées selon les différents domaines de compétences explorés dans chacune des deux épreuves. Ainsi, en mathématiques, l'effet du milieu social, notamment de la profession du père est sensiblement plus intense en ce qui concerne l'exploitation de données que pour ce qui est des techniques opératoires (l'écart entre enfant de cadre et d'ouvrier est de 7,3 points dans la première dimension contre 3,3 points dans la seconde). Dans la suite de cet argument, on observe que si les élèves étrangers ne se distinguent pas en moyenne de leurs homologues français (après contrôle de leurs caractéristiques individuelles), ils obtiennent un score légèrement plus élevé (+1,3 points, statistiquement significatif) en techniques opératoires. Enfin, si globalement les garçons ont un léger avantage en mathématiques, il vaut surtout en exploitation de données et en numération, alors que les filles obtiennent un score plus élevé (+1,8 points, statistiquement significatif) en techniques opératoires.

En français, les disparités entre les différents sous-tests sont plus faibles ; on remarque toutefois que les mécanismes de base (grammaire/orthographe) apparaissent un peu plus différenciateurs selon la profession du père, du retard scolaire ou du sexe. Notons que les élèves étrangers ont un handicap particulier dans le domaine de la compréhension de textes.

2. Le retard scolaire des entrants en sixième

Le retard scolaire est une des composantes de l'hétérogénéité du public scolaire. Les élèves ayant déjà redoublé sont différents de par leur statut d'élève ayant échoué, qui peut à la fois attester de difficultés personnelles et générer des attentes particulières ; au total, l'impact d'un retard scolaire reste fort sur les carrières des élèves.

Schéma A.2 : Proportion d'élèves en retard à l'entrée de la 6ème selon quelques caractéristiques socio-démographiques



Plus d'un tiers des élèves de l'échantillon étudié accusent un retard à l'entrée de la sixième en 1989. Cette sanction atteint une population aux spécificités bien marquées : spécificité sociale d'abord, qui se combine souvent avec des caractères tels qu'une nationalité étrangère, une appartenance à une famille nombreuse, un niveau culturel modeste des parents, une faible durée de la scolarisation en école maternelle. Malgré l'amélioration des taux de redoublement, les scolarités primaires restent marquées par de fortes inégalités sociales de réussite scolaire en cours d'école élémentaire. Le schéma A.2, ci-avant donne les distributions principales.

On observe que plus d'un enfant d'inactif ou d'ouvrier n'est pas à l'heure à l'entrée en 6ème, alors que ce n'est le cas que d'un enfant de cadre sur 12. Les garçons sont sensiblement plus nombreux à être en retard en 6ème (+ 9 points). Enfin, l'écart brut entre français et étranger est important, puisque par exemple, 27 points séparent les élèves français des élèves maghrébins. Pour intéressantes qu'elles soient, ces informations ne renseignent pas complètement sur les déterminants du retard scolaire à l'entrée de la sixième. A nouveau une analyse multivariée est utile. Le tableau A.7, ci-après présente les résultats obtenus.

Tableau A.7 : Explication de la probabilité de retard scolaire à l'entrée en 6ème en fonction de quelques caractéristiques individuelles

Variables			
De réf.	Active	Coef.	X ²
Fille / garçon		0,349	***
Français / étranger		0,266	***
C.S.P. du père Autre / Favorisée ²⁰		-0,944	***
Mère active / au foyer		0,409	***
Fratrie		0,178	***
Constante		-0,701	
D de Somers		0,379	

* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1%

²⁰. C'est-à-dire de façon précise et exclusive, les enfants dont le père exerce une des professions suivantes : artisan, commerçant et assimilé, chef d'entreprise de 10 salariés ou plus, profession libérale, cadre de la fonction publique, profession intellectuelle et artistique, cadre d'entreprise, profession intermédiaire de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilé, profession intermédiaire administrative et commerciale des entreprises, technicien, contremaître, agent de maîtrise.

Ce modèle mettant en oeuvre les seules caractéristiques socio-démographiques de l'élève apporte une part de prédiction de près de 38%. Toutes choses égales par ailleurs, le sexe exerce un effet significatif. Au point moyen, le fait d'être un garçon augmente de 8,0% la probabilité d'être en retard en entrant en sixième. Contrairement à ce qui avait été observé dans le modèle d'acquisitions à l'entrée en 6ème, la nationalité de l'élève joue un rôle sur la probabilité d'accuser un retard scolaire en raisonnant à milieu social comparable ; au point moyen, entre deux élèves comparables qui se différencieraient uniquement par cette caractéristique, la probabilité de retard est de 6,1% plus élevée pour un élève étranger. Lorsqu'un enfant a une mère active, la probabilité de redoubler en primaire est moins importante ; en effet, quand la mère est au foyer, un élève présente près de 10% de chances de plus d'être en retard à l'entrée du collège.

Liste des encadré, schémas, graphiques et tableaux

Encadré n° 1 : les trois sous-échantillons	43
--	----

Liste des schémas

Schéma 1	Le cadre analytique :	48
Schéma 2	Quelques cas typiques de constitution de classes	70
Schéma 3	Taux d'affectation en cycle aménagé selon diverses variables individuelles	113
Schéma 4	Scores moyens aux épreuves de français et de mathématiques en fin de cycle d'observation selon les principales variables individuelles	138
Schéma A.1	Scores moyens aux épreuves de mathématiques/français à l'entrée en sixième, selon les principales variables individuelles des élèves	211
Schéma A.2	Proportion d'élèves en retard à l'entrée de la 6ème selon quelques caractéristiques socio-démographiques	217

Liste des graphiques

Graphique 1	Niveau et hétérogénéité des établissements	57
Graphique 2	Distribution des taux d'aménagement dans les collèges	91
Graphique 3	Distribution d'élèves soutenus selon le type de collège	98
Graphique 4	Probabilité d'affectation en cycle aménagé pour les enfants de cadres et d'ouvriers selon le niveau de fin de C.M.2 . .	117
Graphique 5	Relation entre la taille des collèges et l'intensité du cycle aménagé	121
Graphique 6	Distribution des scores à l'entrée en 6ème des élèves des groupes 1, 2 et 3	126
Graphique 7	Cohérence du processus d'affectation	129
Graphique 8	Progression d'élèves comparables selon le niveau et l'hétérogénéité de la classe	151

Liste des tableaux

Tableau 1	Explication du niveau des collèges (208 collèges)	59
Tableau 2	Relation entre caractéristiques du public des collèges et degré d'hétérogénéité	61

Tableau 3a	Répartition des collèges selon la disparité des classes qu'ils constituent	76
Tableau 3b	Répartition des collèges selon la disparité des classes qu'ils constituent	76
Tableau 4	Proportion des collèges qui font ou ne font pas de classes de niveau	78
Tableau 5	Décomposition de la variance totale du score initial des élèves	80
Tableau 6	Modèle expliquant l'intensité de la pratique de classes de niveau	86
Tableau 7	Caractéristiques individuelles des élèves (en%) selon le type de collège	89
Tableau 8	Types de sixièmes dans les collèges aménagés	90
Tableau 9	Quelques caractéristiques des collèges selon l'intensité du cycle aménagé	92
Tableau 10	Modèles expliquant l'intensité de la mise en place du cycle aménagé	93
Tableau 11	Description de l'offre (sur les 212 collèges)	95
Tableau 12	Modèles expliquant l'intensité de dispositifs "différenciateurs"	102
Tableau 13	Distribution de l'appréciation des maîtres de CM2 dans les trois groupes de 6ème	108
Tableau 14	Caractéristiques d'élèves selon le type de sixième	110
Tableau 15	Modèles expliquant la probabilité individuelle d'être affecté en cycle aménagé	115
Tableau 16	Probabilité d'affectation en cycle aménagé en fonction du niveau de fin de C.M.2	116
Tableau 17	Probabilité d'affectation en cycle aménagé selon la C.S.P.	116
Tableau 18	Probabilité individuelle d'être affecté en cycle aménagé en fonction des caractéristiques sociales et du niveau initial à l'entrée en 6ème	118
Tableau 19	Probabilité de placement en cycle aménagé selon la C.S.P. et le score initial	119
Tableau 20	Facteurs individuels et contextuels de l'affectation à un cycle aménagé	122
Tableau 21	Fréquence de l'affectation en cycle aménagé selon le niveau à l'entrée en 6ème	128
Tableau 22	Probabilité d'être affecté en cours de soutien, en fonction du niveau moyen de l'élève et de la tonalité sociale du collège	131

Tableau 23	Scores par item selon quelques caractéristiques individuelles	140
Tableau 24	Niveau moyen en fin de cycle selon le niveau initial des élèves et celui de la classe	145
Tableau 25	Facteurs individuels et contextuels de la progression des élèves en cours de cycle	147
Tableau 26	Ventilation des élèves selon le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité de la classe	149
Tableau 27	Différentiels de progressions en fonction de la position relative de l'élève dans sa classe	153
Tableau 28	Simulations du niveau en fin de cycle selon le niveau initial individuel et le niveau moyen de la classe	154
Tableau 29	Scores par type de cycle selon quelques caractéristiques individuelles	160
Tableau 30	Effets des variables de scolarité sur les progressions au collège	163
Tableau 31	Proportion d'enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers selon la langue étudiée dans la classe	166
Tableau 32	Influence de la langue vivante sur les progressions des élèves en cours de cycle	167
Tableau 33	Effets de la langue étudiée et du type de classe sur les progressions des élèves	169
Tableau 34	Facteurs individuels et contextuels associés au processus d'orientation des élèves	175
Tableau 35	Facteurs individuels et contextuels associés au devenir scolaire des élèves de 6ème	181
Tableau 36	Probabilités simulées d'accéder à une 4ème générale en 2 ans ou de parcourir les classes de 6ème-5ème en deux ans selon l'affectation ou non au cycle aménagé	184
Tableau A.1	Répartition des collèges de l'échantillon selon la tranche d'unité urbaine où est implanté l'établissement	204
Tableau A.2	Taille des établissements à la rentrée 1989	204
Tableau A.3	Répartition des élèves	205
Tableau A.4	Croisement des niveaux de fin de C.M.2 et de début de 6ème	209
Tableau A.5	Modèle explicatif des acquis en mathématiques à l'entrée de 6ème	214
Tableau A.6	Modèle explicatif des acquis des élèves en français à l'entrée de la 6ème	215
Tableau A.7	Explication de la probabilité de retard scolaire à l'entrée en 6ème en fonction de quelques caractéristiques individuelles	218

Table des matières

I.	Introduction	1
II.	Les effets des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves sur leurs acquisitions : les apports de la recherche	11
III.	Questions posées/questions traitées et conduite de l'analyse	35
III.1.	Les questions de base pour l'analyse	37
III.2.	Les données traitées	41
III.3.	La démarche concrète d'analyse	46
IV.	Le contexte du collège et l'ampleur de l'hétérogénéité de ses élèves	53
V.	Les relations entre caractéristiques du public d'élèves et organisation de l'enseignement	63
V.1.	La constitution des divisions	65
V.2.	Quels collèges font des classes de niveau ?	83
V.4.	L'organisation de cycles aménagés sur trois années	87
V.4.	Quelques éléments sur d'autres dispositifs	96
V.5.	Les arbitrages/complémentarités entre les différents dispositifs	99
VI.	L'affectation des élèves dans le cycle aménagé	103
VI.1	Le discours des acteurs	105
VI.2.	Les processus effectifs de désignation des élèves pour le cycle aménagé	107
VI.3.	Quelques éléments sur l'affectation des élèves à des activités de soutien	130
VII.	Analyse des effets des modes de groupement sur les progressions des élèves	133
VII.1.	Eléments généraux sur la progression des élèves en cours de cycle ..	135
VII.2.	L'influence des classes de niveau	144
VII.3.	L'influence des cycles en 3 ans	159
VII.4.	La langue vivante, vecteur de différenciation entre classes	164

VIII. Les modes de groupement et l'orientation des élèves en fin de cycle	171
VIII.1. L'orientation comme mécanisme	173
VIII.2. L'orientation comme résultat du cycle	179
VIII.3. Risques et conséquences d'une affectation précoce des élèves à l'entrée en 6ème	182
IX. Conclusion	185
Bibliographie	193
Annexes	201
Annexe 1. Caractéristiques générales de l'échantillon	203
1. Comparaison de l'échantillon avec les distributions nationales	203
2. Les informations disponibles	205
Annexe 2. Analyse des caractéristiques scolaires des élèves à l'entrée en 6ème	208
1. Le score aux épreuves nationales	208
2. Le retard scolaire des entrants en sixième	216
Liste des encadré, schémas, graphiques et tableaux	221