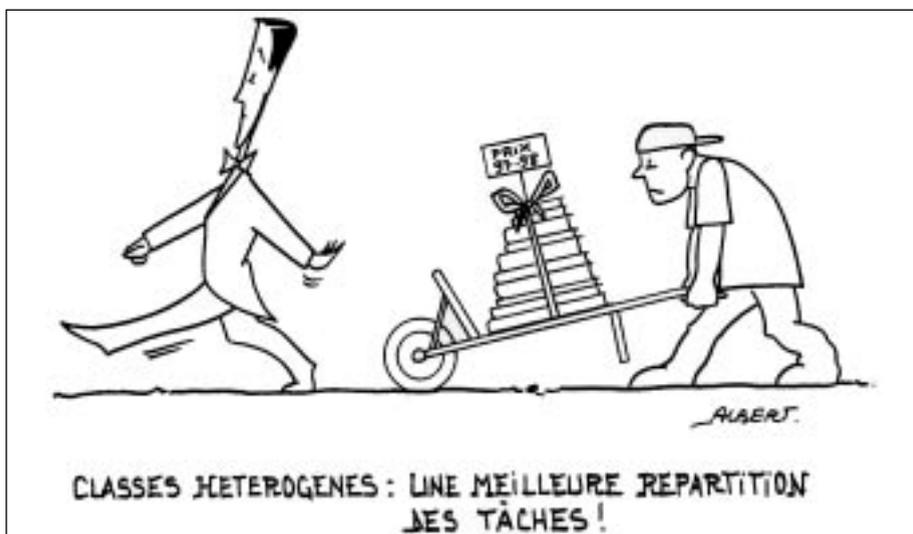


L'éclairage de la recherche

Faire des classes de niveau pour mieux s'adapter aux élèves ?

Depuis l'instauration du collège unique en 1978, il est officiellement exclu que l'on puisse regrouper les élèves en fonction de leur niveau scolaire, ce qui reviendrait à reconstituer les filières que l'on a voulu supprimer une fois pour toutes. Pour autant, les collèges accueillent des élèves dont les acquis sont réellement diversifiés, et la question de la « gestion de l'hétérogénéité » est devenue lancinante à ce niveau du système éducatif.



Sur cette question, les avis divergent. Certains enseignants sont convaincus que seule une « adaptation aux différences », par des dispositifs différenciés, est à même de réduire les écarts existant entre les élèves. Bourdieu et Passeron n'ont-ils pas, dès 1970, dénoncé cette « indifférence aux différences », coupable, dont l'école ferait montre ? Dans cette perspective, constituer des classes de niveau, avec éventuellement des effectifs plus restreints dans les classes faibles, peut apparaître comme une voie privilégiée pour réduire les inégalités.

Encadré 1

Censés être différents, ils le deviendront...

Comment comprendre les effets inattendus, non voulus, des pratiques qui s'efforcent de s'adapter au niveau initial des élèves et à leur diversité ? Les recherches sont très nombreuses et convergentes, sur la question des incidences des classes de niveau, mettant en exergue deux types de mécanismes.

Tout d'abord, dans la mesure où les élèves sont censés être différents, l'instruction qui leur est délivrée, dans les classes constituées sur cette base, va elle-même être différente, en qualité comme en quantité. Les contenus auront tendance à être plus abstraits et exigeants dans les bonnes classes,

plus concrets et centrés sur les notions élémentaires dans les moins bonnes. La couverture des programmes sera plus complète dans les premières que dans les secondes. Et l'enseignant gèrera son temps de manière plus « serrée » dans les bonnes classes, tout en exigeant également davantage de travail à la maison que dans les classes réputées faibles.

Les élèves eux-mêmes sont parfaitement conscients du niveau de la classe où ils sont affectés, et ceci n'est pas sans effet sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs potentialités, des attentes que les enseignants ont à leur

encontre. De manière progressive, élèves et enseignants vont s'accorder au fil de l'année sur ce qu'on peut exiger, vu le profil supposé de la classe. On observe par exemple qu'il se crée progressivement dans les classes faibles des « normes de groupe » moins propices au travail, avec un niveau d'attention plus faible, des attitudes moins « scolaires », etc. Ces normes de groupe résultent d'un accord tacite et progressif entre des enseignants qui « savent à quoi s'attendre » et des élèves qui intériorisent ces attentes et tendent à s'y conformer (ce type de phénomène, très classique, est désigné dans la littérature péda-

gogique par le terme d'« effet Pygmalion »).

De ces deux types de mécanismes, les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveaux pèseraient d'un poids plus fort que les mécanismes de nature davantage relationnelle comme les « effets d'attentes » ou les normes de groupe. Mais quoi qu'il en soit, on comprend que les classes de niveau fonctionnent largement sur le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même.

M. Duru-Bellat

Pourtant, les expériences étrangères et les recherches invitent plutôt à se méfier des effets pervers des dispositifs qui en voulant réduire les écarts entre élèves ne font que les accentuer (cf. Duru-Bellat, 1996), par le jeu de processus variés (cf. encadré 1). Pour savoir s'il est bon, ou au contraire dommageable, pour un élève, d'être scolarisé dans une classe hétérogène, nous avons travaillé sur des données rassemblées par la DEP en 1993-1995, permettant de suivre les progressions de 20 000 élèves pendant les deux premières années du collège. Ce travail permet aujourd'hui d'apporter des éléments de réponse, sur une base factuelle, à cette question traversée par tant de jugements de valeur.

Un premier résultat, c'est la fréquence de la constitution de classes de niveau par les collèges ; bien sûr, les collèges peuvent faire « plus ou moins » des classes de niveau : se contenter de regrouper les germanistes par exemple, ou au contraire, étager soigneusement, sur la base des résultats en fin de primaire, leurs différentes classes. Sur les quelques 200 collèges de l'échantillon, environ un sur quatre répartit les élèves de manière aléatoire dans ses différentes classes de 6^e ; les trois quarts font donc des classes de niveau, de manière plus ou moins nette. Cette tendance est un peu plus forte quand le public du collège est

Encadré 2

Les langues et le niveau...

Les enseignants comme les parents bien informés savent tous que le choix de la première langue au collège est tout sauf anodin. Le choix de l'allemand est tout d'abord celui des bons élèves (d'après des tests de connaissance de moyenne 100, le score moyen des germanistes est à l'entrée en 6^e de 111,4, contre 100 chez les anglicistes). Mais on sait aussi que, quel que soit leur niveau, les enfants de milieux favorisés choisissent davantage l'allemand (26 % des enfants d'enseignants, contre 8 % des enfants d'ouvriers ou d'inactifs). Au total, les classes de germanistes vont donc être de « bonnes classes », où les progressions vont donc être d'autant meilleures.

Mais au-delà de cet effet du niveau moyen de la classe, on observe que les classes de germanistes progressent un peu plus, comme si ces classes soit se trouvaient « étiquetées » de manière tellement favorable qu'il en

résulte une dynamique positive entre enseignants et élèves, soit que l'on y affecte les enseignants les plus efficaces. La recherche présentée ici ne permet pas de trancher sur cette question. Mais elle montre également que les élèves germanistes, même quand ils fréquentent une classe « mixte » (côtant donc des anglicistes) progressent un peu plus que ces derniers par rapport à ce qui serait prévisible vu leurs autres caractéristiques personnelles ; soit ces élèves sont eux aussi l'objet d'un a priori favorable de la part des enseignants, soit le fait qu'ils aient choisi l'allemand est associé à certaines caractéristiques de leurs parents (au-delà de leur profession, dont les analyses tiennent compte), une motivation particulière par rapport à l'école par exemple. L'existence probable de ce type d'« étiquetage » favorable, au niveau de la classe comme au niveau de l'élève, est conforté par un dernier (et

double) constat (qui porte bien sûr sur des élèves par ailleurs parfaitement comparables) : d'une part, les anglicistes scolarisés dans une classe mixte, avec des germanistes, réalisent des progressions meilleures que lorsqu'ils fréquentent une classe où tous les élèves étudient l'anglais (ce qui appuie la thèse d'un « étiquetage » positif de la classe, ou de l'affectation des « meilleurs » enseignants) ; d'autre part, ces élèves anglicistes progressent pourtant moins que les germanistes de ces mêmes classes mixtes (ce qui appuie la thèse d'un « étiquetage » positif des élèves germanistes, ou de la mobilisation spécifique de leurs parents).

Toujours est-il que par le jeu de ces « choix » des familles, des inégalités spécifiques vont se mettre en place dès l'entrée au collège, puis par la suite lors des choix d'options ultérieures.

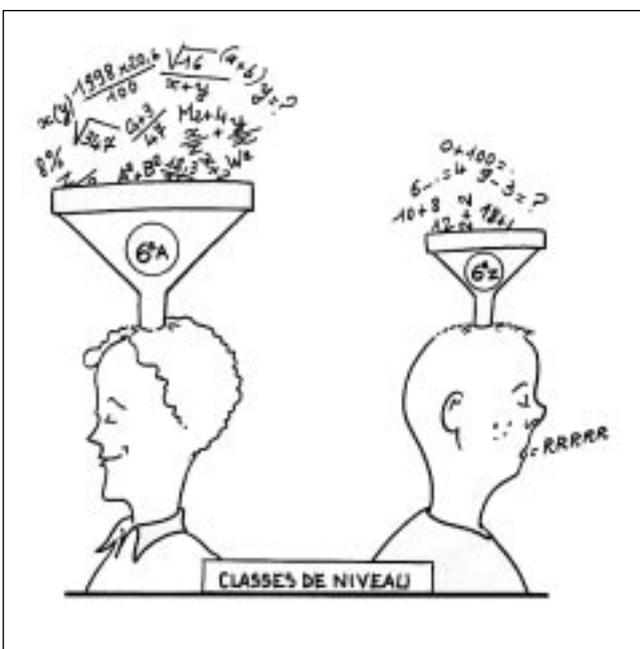
M. Duru-Bellat

effectivement hétérogène, ou encore de milieu populaire ; sur ce dernier point, les recherches montrent que les collèges tentent souvent de « retenir » les élèves de classe moyenne de leur secteur en leur proposant des classes « préservées », constituées autour d'une option particulière, et en général de niveau homogène fort (sur le rôle des options de langue, cf. l'encadré 2).

En regroupant leurs élèves par niveau, les établissements « fabriquent » des écarts importants entre les classes.

Certes, par le jeu de la carte scolaire, les collèges sont déjà inégaux : les différences de public expliquent 13 % de la variance des acquis scolaires des élèves à l'entrée au collège ; mais au-delà de cette variance entre collèges, la constitution des classes crée une variance intra-collège, et entre classes, qui rend compte elle-même de 21 % de la variance totale. C'est dire que les établissements créent davantage de variance entre classes qu'ils n'en héritent de par la carte scolaire.

Un second résultat, c'est que le fait, pour un élève, d'être scolarisé dans une classe homogène ou hétérogène, n'est pas du tout anodin. Même si les progressions au collège restent avant tout liées au niveau initial de l'élève (les élèves déjà « bons » à l'entrée au collège y progressent plus), et à son milieu social (avec de meilleures progressions chez les enfants de cadres), la classe fréquentée exerce une influence : en moyenne, **on progresse davan-**



tage quand le niveau de la classe est élevé, mais aussi quand elle est relativement hétérogène (même si l'hétérogénéité est moins importante dans les « bonnes » classes, où les progressions sont de toutes façons élevées). **Le contexte d'enseignement le plus défavorable aux élèves est donc celui des classes faibles et homogènes, celles-là mêmes qu'on a mises en place pour aider les élèves les plus en difficulté...**

Une analyse plus fine montre que tout dépend en fait du niveau de l'élève, par rapport au niveau de sa classe. Les élèves faibles « gagnent » à fréquenter une classe de niveau moyen supérieur au leur, alors qu'à l'inverse, les élèves forts « perdent » à fréquenter une classe au niveau moyen plus faible que le leur. Mais il faut souligner que le « profit » des élèves faibles est sensiblement supérieur (environ deux fois plus fort) à la « perte » des élèves forts.

Ce résultat a une portée politique non négligeable, en ce qu'il pointe une divergence entre l'intérêt des individus et ce qui peut apparaître comme le

choix le plus opportun au niveau collectif. En effet, les familles ont tout intérêt à ce que leur enfant soit scolarisé dans une classe de niveau élevé, où les progressions seront meilleures et qui s'avéreront plus stimulantes pour leur enfant. De son côté, le politique a à gérer une situation globale où il est à l'évidence impossible que tous les enfants soient dans les meilleures classes... Il doit donc réaliser des arbitrages, en fonction des objectifs qu'il privilégie.

Si son objectif est que l'ensemble d'une génération progresse le plus possible, sans qu'aucune catégorie d'élèves ne soit privilégiée, la solution la plus efficace, c'est de constituer des classes parfaitement hétérogènes : elles permettront de faire progresser les élèves les plus faibles tout en n'affectant que très peu les élèves les plus brillants. Par contre, si le politique entend privilégier ce type d'élèves pour constituer une élite, il pourra prôner la constitution de « bonnes classes » (et répartir les élèves moins bons de façon aléatoire), ce qui saura en outre lui attirer les faveurs des familles de milieux favorisés.

Dans le contexte actuel, la « dérive » vers les classes de niveau correspond à un accord tacite entre les parents les plus influents, et les enseignants qui y voient une manière commode de gérer leur classe au quotidien ; les chefs d'établissements, quant à eux, n'ont pas de raison de chercher des conflits avec les familles ou les enseignants...

Au total, la constitution des classes apparaît bien comme un choix d'établissement, puisque l'existence même de classes de niveau, et l'intensité avec laquelle ce mode de groupement est mis en œuvre, varie

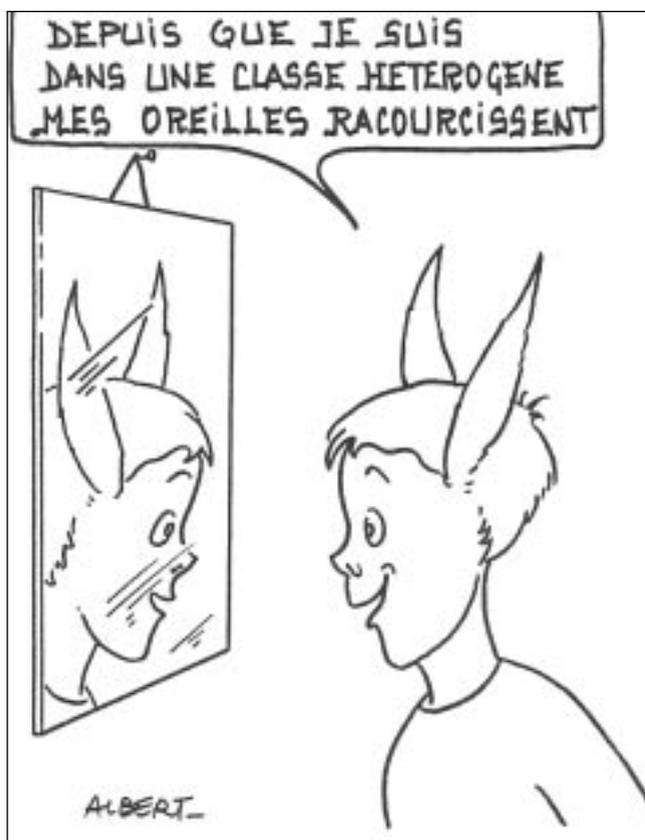
selon les collègues. Ce choix est souvent vécu avec quelque mauvaise conscience – cette question est souvent tabou –, mais au total, un certain consensus domine sous couvert de « réalisme ». On sait pourtant que d'autres modalités pédagogiques existent, pour remédier aux difficultés des élèves, qui exposent moins à une « solidification » des écarts et à une « filiarisation » du collège. Ce sont tous les modes de groupes « mobiles » (de niveau ou de besoin), où l'élève ne devrait ne faire que passer selon ses difficultés du moment, traitées alors en temps réel, ou encore les aides encore plus individualisées dans le cadre d'études dirigées ou de dispositif de soutien...

Dans tous les cas, les enseignants ne sauraient éluder la question des effets, sur les élèves – au centre du système comme chacun sait – de leurs pratiques et de leurs innovations, au-delà de leurs intentions, toujours généreuses.

Marie Duru-Bellat,
Institut de recherche
sur l'économie
de l'éducation.
Université de Bourgogne.

Quelques références :

- Dubet F., Martuccelli D., *A l'école*, Coll. « L'épreuve des faits », Éd. Seuil, 1996.
- Marie Duru-Bellat, *De quelques effets pervers des pédagogies différenciées*, Éducatons, n° 7, 12-15. 1996.
- Duru-Bellat, M. Mingat A., *La Constitution de classes de niveau par les collègues : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice*, Revue Française de Sociologie, 1997, XXXVIII, 759-790.
- Payet J.-P., *Collèges de banlieue*, Paris, Éd. Armand Colin, 1995.
- Le dossier du *Nouvel Éducateur* n° 94, décembre 1997 : « Les classes à cours multiples ».



Le nouvel
Éducateur

10 numéros par an
Abonnement : 278 F
par simple lettre accompagnée
du règlement à
PEMF

06376 Mouans Sartoux Cedex