

La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves

Marie Duru-Bellat et Alain Mingat

Cette recherche a bénéficié d'un soutien de la Fédération de l'Education Nationale.

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 les classements entre individus qu'elle opère, 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. Mais depuis les années 70, la convergence de deux évolutions -l'unification des structures formelles de l'enseignement, d'une part, le développement sensible de la scolarisation dans le secondaire d'autre part- ont concouru à faire émerger comme un problème, la question de l'hétérogénéité du public d'élèves et comme une nécessité la mise en place de "traitements" différenciés.

Mais, bien que la littérature anglo-saxonne suggère que les acquis et les attitudes des élèves sont affectés par la façon dont ils sont regroupés dans les classes, la question des effets de ces traitements pédagogiques différenciés, sur les acquisitions ou les attitudes des élèves, reste très peu documentée en France. Dans cette perspective, des données collectées par la DEP concernant 212 collèges et plus de 20 000 élèves ont été ré-exploitées pour analyser la gestion, par les établissements, de l'hétérogénéité de leur public d'élèves, qu'il s'agisse d'une gestion formelle et explicite par la mise en place de cycles en trois ans, ou d'une gestion plus implicite, voire parfois clandestine (ou tabou) par la constitution de classes de niveau.

* Opérationnaliser la pratique des classes de niveau et en évaluer la fréquence

De façon générique, on dit souvent que tel ou tel collège constitue des classes de niveau. Sans parler du caractère naïvement dichotomique d'une telle assertion, la définition de ce concept "constitution de classes de niveau" ne va pas

de soi et repose sur la manière conventionnelle dont on a décidé de l'opérationnaliser. Il apparaît plus pertinent d'imaginer que cette pratique puisse être mise en oeuvre à des degrés variés sachant que la constitution de classes de niveau peut a priori se lire dans une double dimension à savoir i) différence dans le niveau moyen des classes d'un même établissement et ii) modification (réduction) de l'hétérogénéité au sein des différentes classes.

On peut opposer 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.

* Une première façon d'opérationnaliser l'analyse consiste à calculer la proportion de classes qui, au sein de chaque établissement, se distinguent par leur niveau moyen et l'hétérogénéité de la valeur moyenne de ces indicateurs dans l'établissement. 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 fait de même pour l'hétérogénéité des classes et on considère qu'on a constitué une classe homogène lorsque l'écart-type de la classe est inférieur de 2 ou 3 points à la valeur de l'écart-type associé à la

distribution du niveau individuel de l'ensemble de la population du collège.

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. Ainsi on compte qu'entre 14 et 26 % des collèges 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'écarte sensiblement de la valeur moyenne de leur collège ; on peut estimer qu'entre 31 et 51 % des collèges ont une pratique forte (ou très forte) de constitution de classes de niveau. A l'inverse, on observe qu'entre 15 et 34 % des collèges ont une pratique modérée à cet égard.

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 : a) ce qui se joue entre établissements par le fait qu'ils accueillent des élèves de niveau différent ; b) ce qui se joue au sein des établissements par la constitution de classes de niveau plus ou moins différent ; c) ce qui reste comme variabilité entre élèves au sein des classes ainsi constituées.

Les analyses montrent que les différences de public d'un établissement à l'autre n'expliquent que 13,3 % de la variance globale ; 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 : les pratiques effectives des établissements ont donc des conséquences plus fortes en termes de répartition des élèves par niveau.

Nous n'examinons pas ici les modalités concrètes par lesquelles les collèges constituent ces classes de niveau ; le cahier de l'IREDU examine la part jouée dans ce processus par le regroupement des élèves en fonction de la première langue étudiée. Quelles que soient les modalités par lesquelles ces classes de niveau ont été constituées, une question d'importance est d'examiner les

effets des pratiques de constitution de classes de niveau sur les progressions des élèves.

* Les progressions des élèves dans des classes de niveau et d'hétérogénéité variée

Pour appréhender l'effet éventuel des classes de niveau, une modélisation a été construite rendant compte des progressions des acquis des élèves entre l'entrée en 6ème et la fin de la (dernière) 5ème. Cette analyse prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves et le fait qu'ils aient été scolarisés dans une classe de niveau moyen et d'hétérogénéité plus ou moins élevée.

Les modèles montrent qu'au-delà des caractéristiques individuelles, le mode de groupement des élèves dans la classe affecte les progressions. Celles-ci s'avèrent meilleures dans les classes de niveau élevé, quel que soit leur degré d'hétérogénéité ; *elles apparaissent par contre significativement plus faibles dans les classes faibles, et ce d'autant plus qu'elles sont en outre plus homogènes.*

Si donc la tendance générale à de plus faibles progressions dans les classes faibles, observée classiquement dans la littérature, se trouve ici confortée, il était intéressant d'analyser comment ceci s'articulait avec la position de l'élève par rapport au niveau moyen de sa classe. Une variable position relative de l'élève a été construite par différence entre son niveau initial et le niveau moyen de sa classe. On observe ainsi un phénomène de régression à la moyenne : les élèves faibles profitent d'un niveau moyen supérieur au leur, les élèves forts pâtissent de la fréquentation d'une classe d'un niveau moyen inférieur au leur. Nous avons ensuite, pour autoriser une dissymétrie des effets, spécifié la position de l'élève selon qu'elle est en dessus ou en-dessous du niveau moyen de la classe. Les résultats montrent que 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.

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

Niveau individuel	75	85	115	125
Niveau de la classe				
. 75	80,4	87,7	109,8	117,1
. 85	81,4	88,5	110,5	117,9
. 100	84,1	90,7	111,7	119,0
. 115	86,3	92,9	112,8	120,4
. 125	87,8	94,4	114,8	120,9
Situation observée	82,3	89,6	111,7	119,1

On observe que quel que soit leur niveau initial, les élèves gagnent à être scolarisés dans une classe de niveau élevé, avantage d'autant plus important qu'ils sont initialement faibles. Les élèves les plus faibles peuvent gagner jusqu'à 7,4 points selon qu'ils sont dans une classe très faible ou très forte, alors que les élèves initialement les meilleurs ne verront leur score varier que de 3,8 points selon ces situations extrêmes. En effet, les élèves faibles se trouvent plus souvent dans une classe de niveau moyen supérieur au leur, situation dont on a vu le caractère stimulant ; à l'inverse les élèves les plus forts sont plus souvent 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, leur niveau moyen et leur degré d'hétérogénéité étant égaux aux valeurs moyennes de la population (moy. 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 parmi les élèves considérés ici comme de niveau initial extrême (75 et 125) serait d'environ 35 points (119,0 - 84,1). Selon la seconde (classe de niveau avec intensité maximum), l'écart serait de 40,5 points (120,9 - 80,4). Ceci atteste du caractère tendanciellement différenciateur des classes de niveau.

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

que les écarts effectifs entre élèves ayant initialement des scores respectifs de 75 et 125, est de 36,8 points. Ceci indique que sur un continuum borné par les deux situations de référence et allant de 0 (répartition aléatoire des élèves) 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 2 (affectation en classe de niveau avec une intensité maximale) permet d'instruire les arbitrages du politique en supposant ici que les contenus de formation et les méthodes pédagogiques existantes sont considérés comme donnés. S'il choisit d'élever le niveau des acquis moyens de l'ensemble d'une génération sans privilégier une catégorie d'élèves, une solution souhaitable 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.

*** Les classes de niveau 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. Examinons de manière synthétique ces deux perspectives.

La première s'appuie sur la modélisation de l'orientation obtenue en fin de cycle (opposant l'admission en 4ème générale aux autres orientations), sur la base des caractéristiques des élèves, de leur niveau scolaire et de leur âge en fin de cycle, ainsi que des variables décrivant le contexte de scolarisation.

Les modèles montrent tout d'abord la force des caractéristiques individuelles des élèves déjà analysées dans des publications antérieures de l'IREDU (influence du niveau scolaire individuel, effet spécifique de l'âge, handicap des enfants de milieux populaires, plus fort accès des garçons à une 4ème technologique, neutralité de la variable nationalité). Ils montrent aussi 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 ; c'est dire qu'aucun effet d'étiquetage (positif ou négatif) n'est observé sur la base de l'appartenance à une classe de niveau sur le plan de la décision d'orientation.

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

Ces deux constats s'expliquent essentiellement par l'influence de ces deux variables sur les progressions des élèves, dans la mesure où les modèles précédents ont montré un effet de cette nature sur les progressions et leur absence d'influence au sein des processus d'orientation eux-mêmes. Il en découle que les classes homogènes faibles constituent un milieu de scolarisation défavorable quant à l'accès à une classe de 4ème générale.

Rappel des dernières Notes

96/5 Eléments factuels pour une réflexion sur le baccalauréat et son organisation

96/6 Les taux de rendement sociaux "complets" de l'éducation : estimation à partir de la performance des pays en termes de croissance économique

96/7 La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la 3^{ème} à la Terminale

97/1 Evaluation de l'efficacité externe de la formation des agriculteurs

97/2 Qu'ont fait en éducation les pays d'Asie qui ont réussi sur le plan économique ?

"Les Notes de l'Irédu" est une collection à parution irrégulière - Chaque numéro peut être obtenu contre 6 F en timbres auprès du service documentation de l'Irédu (Abonnement 50 F les 10 Notes) - ISSN en cours

* Conclusion

La perspective suivie dans cette recherche, ainsi que les résultats obtenus, amènent à considérer les modes de groupement des élèves dans les classes, comme des choix d'organisation et non des contraintes de fonctionnement du système (la variété du recours à cette pratique entre les différents collèges en atteste). Ces choix d'organisation sont effectués au niveau local, et la pratique de classes de niveau ne suscite en général pas de conflit majeur ; ceci dans la mesure où tant les convictions pédagogiques dominantes (l'hétérogénéité est nuisible) que les commodités en matière de groupement d'élèves pour les directions d'établissement militent en ce sens. Les parents d'élèves peuvent également appuyer ce type de pratiques, soit parce qu'ils pressentent, non sans raison, que leur enfant progressera mieux dans une bonne classe, soit parce qu'ils se laissent convaincre que leur enfant, de niveau un peu faible, gagnera à recevoir un traitement spécifique bien adapté à ses besoins dans une classe homogène.

Notons, pour finir, qu'on a examiné ici l'influence des classes de niveau de façon globale sans examiner l'influence qu'exercent les groupements d'élèves constitués au sein des collèges dans la production des inégalités sociales de scolarité à ce niveau. En effet, dans la mesure où les différentes catégories sociales ne sont pas aléatoirement réparties dans les différents types de classes, on peut en effet imaginer que, pour une part, ces pratiques contribuent à structurer les inégalités sociales de carrières au collège.

Pour en savoir plus...

**"La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège"/Marie Duru-Bellat et Alain Mingat
Cahier de l'Irédu N°59, 1997, 220 p. 150 F port compris**

**"La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice"/Marie Duru-Bellat et Alain Mingat
Revue Française de Sociologie, n°4, 1997**