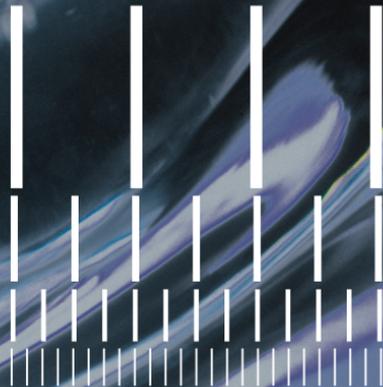


Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves

Vincent Dupriez

UNESCO :
Institut
international
de planification
de l'éducation



Les opinions exprimées dans cette publication sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIEP. Les désignations employées ainsi que la présentation des données de ce document d'information n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO ou de l'IIEP concernant le statut légal ou l'état de développement de tout pays, territoire, ville ou zone ou de leurs autorités, ni concernant le tracé de leurs frontières.

Les coûts de publication de cette étude ont été couverts par une subvention de l'UNESCO et par les contributions volontaires de plusieurs États membres de l'UNESCO, dont on trouvera la liste à la fin de l'ouvrage.

Publié en 2010 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, F-75352, Paris 07 SP

Conception couverture : Pierre Finot
Mise en page : Linéale Production
Imprimé par l'Atelier d'impression de l'IIEP

ISBN : 978-92-803-2349-8
© UNESCO 2010

Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves

Vincent Dupriez

Remerciements

Je tiens à remercier Françoise Caillods et Xavier Dumay pour leur lecture critique et attentive d'une première version de ce texte. Leurs suggestions ont sans conteste contribué à une amélioration de ce document.

Principes de la planification de l'éducation

Les ouvrages de cette collection sont destinés principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, tant dans les pays en développement que dans les pays industrialisés ; ceux, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces études sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des formations.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et contraignante, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées pour autant. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives. Personne ne peut faire des choix politiques avisés sans évaluer la situation présente, en fixant les objectifs, en mobilisant les moyens nécessaires pour les atteindre et en vérifiant les résultats obtenus. Parce qu'elle élabore la carte scolaire, qu'elle fixe les objectifs, qu'elle entreprend et qu'elle corrige les erreurs, la planification devient un moyen d'organiser l'apprentissage. La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt porté à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et

administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement et des procédures d'examen et de délivrance des certificats et diplômes. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures reflètent l'évolution et les changements des politiques éducatives. Elles mesurent leurs effets sur les exigences de la planification de l'éducation, mettent en lumière les questions qui se posent actuellement et les analysent dans leur contexte historique et social. Elles s'engagent aussi à diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés. Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats inattendus qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction composé d'éminents professionnels, tous spécialistes dans leurs domaines respectifs, a été institué. La collection suit un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Cet ouvrage aborde une des questions les plus débattues dans la communauté éducative, à savoir l'impact des groupes de niveaux sur les résultats scolaires des élèves et sur leur devenir scolaire. La préoccupation majeure des responsables de l'éducation, comme des parents, est de savoir comment améliorer les résultats scolaires des élèves, et tout particulièrement, comment élever le niveau de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. La solution qui vient le plus rapidement à l'esprit, celle que les enseignants préfèrent, est de regrouper les élèves dans des classes homogènes, dites de niveaux, de manière à adapter le contenu, la pédagogie et les pratiques d'enseignement aux caractéristiques et au niveau des élèves. Les parents eux-mêmes cherchent à mettre leurs enfants dans des classes et des écoles qui ont de bons résultats, où les enseignants et les élèves sont censés être meilleurs qu'ailleurs. Là où les classes de niveaux sont en principe prohibées, on observe souvent que les chefs d'établissement les réintroduisent d'une manière ou d'une autre. Le regroupement par niveaux va au-delà des classes, il existe au niveau des établissements – certains ayant de meilleurs résultats que d'autres – et au niveau des filières. Dans l'enseignement secondaire du premier, et plus souvent du deuxième cycle, les élèves sont orientés vers diverses filières, dont certaines – préprofessionnelles ou professionnelles – scolarisent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, alors que d'autres sont réservées à ceux qui ont les meilleurs résultats. Toute politique cherchant à reculer l'âge de la différenciation des groupes d'élèves, l'orientation et la spécialisation des élèves est l'objet de nombreuses discussions et remises en cause : c'est le cas du collège unique, des *comprehensive schools* (établissements polyvalents d'enseignement secondaire), etc. Les parents développent différentes stratégies pour éviter de scolariser leurs enfants dans des classes ou écoles hétérogènes sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan social. Cela fait le succès des écoles internationales, de celles où l'enseignement se fait en anglais, etc. Ce n'est alors pas seulement un problème d'efficacité pédagogique mais aussi d'équité et de cohésion sociale.

Les résultats de la recherche montrent toutefois que, dans la réalité des choses, les groupes de niveau n'ont pas toujours les résultats attendus et, loin d'améliorer les résultats scolaires des élèves les moins performants et de réduire les inégalités entre

groupes d'élèves, ils tendent plutôt à les accentuer. Il n'est toutefois pas toujours facile d'isoler l'effet spécifique du regroupement des élèves par classes de niveaux, par établissement, de l'effet d'autres variables qui leur sont souvent corrélées. Les nombreuses variantes de ces pratiques peuvent aussi avoir des impacts différents sur les résultats scolaires ainsi que sur le devenir scolaire des élèves. Il était important de faire le point sur toutes les recherches qui existent afin d'en tirer des conclusions pertinentes pour la politique éducative et la gestion des systèmes et des établissements scolaires. C'est ce que fait Vincent Dupriez avec beaucoup de clarté et de rigueur dans cet ouvrage. Il traite des différents niveaux de différenciation, analyse les recherches existantes qui portent rarement sur tous ces niveaux, et en tire des enseignements très pertinents pour les responsables éducatifs. L'Institut lui en est très reconnaissant ainsi qu'à Marc Demeuse, professeur à l'Université de Mons, rédacteur associé, qui a invité Vincent Dupriez à écrire cet ouvrage et en a suivi la préparation.

Mark Bray
Directeur, IIPÉ

Composition du Comité de rédaction

- Président :* Mark Bray
Directeur, IIPE
- Rédacteur en chef :* Françoise Caillods
Consultante
- Rédacteurs associés :* Marc Demeuse
Université de Mons-Hainaut
Belgique
- Fernando Reimers
Université de Harvard
USA
- Yusuf Sayed
UNESCO
France
- N.V. Varghese
IIPE
France

Préface

Si l'on dépasse l'approche de l'École comme institution pour la considérer sous l'angle de la production de services, on est amené à en analyser aussi bien les modes d'organisation que les modes de fonctionnement. Cependant, l'École produit des services bien particuliers, dont les producteurs sont sans doute autant les enseignants et les autres personnels que les élèves eux-mêmes. En effet, aujourd'hui, ces derniers ne sont plus considérés comme de simples réceptacles qu'il conviendrait de remplir au mieux, mais bien comme des acteurs de leurs apprentissages ... Cette approche au demeurant très sympathique et moderne – sa remise en cause n'est en aucun cas l'objet de cet ouvrage – ne peut masquer certaines implications potentiellement inquiétantes.

Dans ce contexte, si l'élève est placé au centre des processus d'enseignement/apprentissage, tant ses caractéristiques que la manière dont il interagit avec les enseignants ne peuvent être négligées. Il ne s'agit donc plus de se concentrer sur les méthodes qui marcheraient dans l'absolu, mais sur celles qui pourraient marcher, compte tenu des élèves qui en bénéficient. Et si les élèves « font la différence » au niveau individuel, amenant à considérer, comme certains économistes, « qu'une bonne part de l'apprentissage dépend de ce que l'élève apporte à l'école et non de ce qu'il y trouve »¹, au niveau collectif le raisonnement est également vrai : une part non négligeable de ce que chaque élève peut apprendre et la manière dont celui-ci pourra bénéficier des enseignements qui lui sont offerts dépendra des caractéristiques de ses condisciples. Ce mécanisme est généralement appelé « effets de pairs ».

C'est notamment sur cette base que de nombreux parents, lorsque la possibilité leur en est donnée, préfèrent que leur enfant fréquente des classes peuplées de « bons élèves ». Reste naturellement à savoir ce que sont ces bons élèves et si chacun profite réellement de cette idée triviale favorable au regroupement homogène (du moins pour

1. Lemelin, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Québec. p. 361.

les bons élèves et ceux dont on est soi-même parent !). Reste aussi à comprendre, de manière plus générale, les mécanismes qui peuvent être à l'œuvre en fonction des modalités de regroupement des élèves et les effets pervers de celles-ci.

Ce que chacun peut penser ou croire est naturellement important, mais au-delà des convictions individuelles, certains systèmes accordent la primauté à la liberté de choix des parents-clients alors que d'autres envisagent l'organisation scolaire, y compris les modalités d'allocation des élèves dans les groupes d'apprentissage, sur une base légale ou réglementaire très précise, favorisant une certaine forme d'égalité de traitement et de vivre ensemble. La recherche visant une meilleure efficacité et, surtout, une plus grande justice au sein des systèmes éducatifs doit à la fois tenir compte de ces contraintes politiques et philosophiques, mais aussi des connaissances accumulées de manière à aider les gestionnaires dans leurs recherches d'améliorations souhaitables.

Comme souvent en sciences sociales, ce que l'on sait n'est pas toujours suffisant pour décider, et savoir ne suffit pas non plus toujours à persuader les décideurs ... et encore moins les usagers. Les modalités de regroupement des élèves au sein des classes, des écoles et des filières d'enseignement n'échappent pas à cette double règle ! Les récents épisodes que la Belgique francophone a connus en matière de législation sur les inscriptions en début d'enseignement secondaire en est une très bonne illustration : donner l'impression de limiter le droit constitutionnel des parents de l'un des systèmes les plus libéraux en la matière n'est pas une sinécure pour les décideurs politiques qui s'y risquent, même en s'appuyant sur un large ensemble de données empiriques qui donnent toute la mesure de l'ampleur des ségrégations académiques et sociales générées dans un système régulé essentiellement par les règles du (quasi-)marché.

Vincent Dupriez, professeur à l'Université catholique de Louvain, a consacré une grande partie de ses travaux académiques à l'analyse des mécanismes de production des ségrégations qui peuvent œuvrer au sein des systèmes éducatifs, en général, et des différents systèmes éducatifs belges, en particulier. Sa connaissance des données collectées lors des enquêtes internationales, mais aussi des séjours à l'étranger, notamment en Amérique du Sud, lui donnent

une très bonne qualification pour tenter, en une centaine de pages, de présenter une synthèse des connaissances acquises en matière de gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage et des implications que celle-ci peut avoir sur l'efficacité² et l'équité des systèmes éducatifs, notamment lorsqu'il s'agit des élèves les moins favorisés ou les moins performants.

Marc Demeuse
Professeur à l'Université de Mons
Rédacteur associé

2. On citera notamment le dernier ouvrage scientifique qu'il a coordonné dans le domaine : Dumay, X., Dupriez, V. (dir.) *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck ; coll. « Pédagogies en développement ».

Table des matières

Remerciements	4
Préface	11
Liste des abréviations	17
Liste des tableaux	18
Liste des figures	18
Liste des encadrés	18
Introduction	19
I. Des classes homogènes ou hétérogènes ?	23
Les classes de niveau, une logique organisationnelle parmi d'autres	24
Les effets des classes de niveau, analysés à partir d'études expérimentales et quasi expérimentales	26
Les effets des classes de niveau, analysés à partir d'études menées en milieu naturel	27
Des observations en classe : les professeurs s'adaptent à leurs élèves	33
Des modalités alternatives de groupement des élèves	39
II. La ségrégation entre écoles	45
Des données descriptives à l'échelle du monde	45
La ségrégation produit-elle un effet ?	50
Quelles politiques d'affectation des élèves aux écoles ?	61
III. Des systèmes scolaires intégrés ou différenciés ?	69
Une école compréhensive (non sélective) ou sélective ?	69
Une typologie des modes de gestion de l'hétérogénéité dans l'enseignement obligatoire	75
Études empiriques à partir de la typologie de Mons	77
Les politiques possibles	80
Conclusion	85
Références bibliographiques	91

Liste des abréviations

ECHP	European Community Household Panel
ESCS	Index of economic, social and cultural status (PISA)
IALS	International Adult Literacy Survey
ICC	coefficient de corrélation intra-classes
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IPE	Institut international de planification de l'éducation
ISSP	International Social Survey Program
PIB	produit intérieur brut (par habitant)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

Liste des tableaux

Tableau 2.1	Indices de ségrégation académique et sociale	47
Tableau 2.2	Relations entre indices socioéconomiques des pays et indices de ségrégation entre écoles (à l'âge de 15 ans)	49

Liste des figures

Figure 2.1	Relation entre le niveau de richesse des pays et la ségrégation sociale entre écoles	48
Figure 2.2	Relation entre le niveau d'inégalités socioculturelles dans le pays et la ségrégation sociale entre écoles	49
Figure 2.3	L'influence directe et indirecte de la composition	56

Liste des encadrés

Encadré 1.	L'importance d'une mesure des acquis scolaires initiaux, un exemple en Belgique	54
------------	---	----

Introduction

La problématique du groupement des élèves au sein des systèmes éducatifs ne date pas d'aujourd'hui. Au cours des dernières décennies, de nombreuses recherches et débats publics ont porté sur l'organisation des classes au sein des écoles, sur la ségrégation entre écoles et sur la présence de filières de formation au sein de l'enseignement obligatoire.

Dans une large mesure, ces trois questions ont des enjeux semblables, qui justifient l'intérêt que leur portent les responsables éducatifs. Un premier enjeu est essentiellement d'ordre politique et normatif : quel type d'école une collectivité veut-elle se donner ? Si l'école est pensée comme l'institution par excellence, qui doit préparer à la vie publique et citoyenne dans une société pluraliste (et c'est généralement ainsi qu'elle est considérée dans les pays démocratiques), elle se doit d'être un lieu où chaque enfant apprend à cohabiter avec autrui, où chaque enfant découvre un monde et des pans de culture différents de ce qu'il connaît dans sa famille. Dans une telle perspective, il est souhaitable que chaque établissement (en particulier s'il dispense un enseignement fondamental) soit en quelque sorte un microcosme où se côtoient une diversité d'élèves issus d'une diversité de groupes sociaux et culturels. Bien sûr, pour atteindre ce but, il faut tenir compte des environnements et des contingences spécifiques à chaque pays, et l'adhésion des citoyens est essentielle. Ce premier enjeu renvoie donc prioritairement à une question normative et à un débat qui déborde largement l'espace scientifique.

En revanche, la recherche joue un rôle spécifique en ce qui concerne un second enjeu, qui sera au cœur de ce texte : l'évaluation des effets de l'environnement de formation sur les apprentissages, l'expérience et le parcours scolaires des élèves. Les études dans ce domaine s'intéressent à un grand nombre de dimensions de la vie scolaire des élèves. Par exemple, des travaux ont porté sur l'influence qu'une classe ou une école donnée a sur leur motivation, sur leur bien-être, sur leurs aspirations concernant leurs études et leurs futures professions, etc. La thématique la plus souvent

étudiée, et au sujet de laquelle il est le plus aisé de proposer une synthèse, est l'influence de l'environnement de formation sur leurs apprentissages et leurs résultats. Le présent texte y est consacré ; il n'abordera qu'incidemment des objets parallèles tels que les effets psychoaffectifs et psychosociaux des modes de groupement.

Évaluer l'influence des groupes d'apprentissage sur chacun de ses membres implique d'aborder le problème de l'égalité des chances. En effet, si l'on considère que celle-ci est un des principes normatifs fondamentaux du projet scolaire dans les pays démocratiques, il convient de s'interroger sur les opportunités effectives d'apprentissage qui sont proposées aux élèves. De nombreux paramètres font que ces opportunités sont différentes d'une école ou parfois d'une classe à une autre. Parmi eux, on compte l'effet des pairs (*peer effect*), auquel la recherche scientifique s'intéresse depuis longtemps : il s'agit de l'influence exercée sur chaque élève par les autres élèves de sa classe ou de son école. La synthèse présentée dans ce texte fera progressivement apparaître à quel point cette question est large et complexe. En effet, dès que l'on s'éloigne de l'environnement artificiel de la recherche expérimentale, il faut bien constater qu'une variation dans la composition d'un groupe d'élèves s'accompagne le plus souvent d'une variation dans la qualité de l'environnement de formation. La recherche a souvent montré qu'au sein d'une même école où des élèves sont censés suivre le même programme, des différences existent *de facto* entre une classe qui regroupe des élèves forts et une classe qui regroupe des élèves faibles : les contenus enseignés ne sont pas exactement les mêmes, le temps de travail effectif peut varier de manière importante, les attentes et exigences des enseignants s'adaptent au niveau de la classe, etc. La tendance naturelle de nombreux chercheurs étant de catégoriser les phénomènes, ils peuvent considérer que l'influence directe des pairs et les variations de la qualité de la formation sont deux choses distinctes. Cependant, dès que l'on estime que la qualité de la formation dépend (ne serait-ce que partiellement) de la composition des groupes, il devient problématique sur le plan de l'interprétation d'isoler complètement l'influence spécifique de ces deux facteurs. Cet ouvrage abordera à plusieurs reprises cette question, dont la résolution n'est ni simple ni univoque. C'est d'ailleurs une des clés de la compréhension des processus d'influence des groupes

d'apprentissage, comme on le verra particulièrement dans les deux premiers chapitres de l'ouvrage, consacrés à la formation des classes et à la ségrégation entre écoles.

Les groupements des élèves au sein des classes, des écoles et des filières sont traités tous les trois dans cet ouvrage, et c'est ce qui fait son originalité. Si ces questions sont le plus souvent appréhendées par des auteurs (voire des courants de recherche) différents, c'est en partie parce que leur élucidation renvoie à des disciplines différentes, mais aussi parce qu'elles correspondent à des niveaux d'intervention et de décision distincts au sein des systèmes éducatifs.

La formation des classes au sein d'une école est un problème qui relève le plus souvent des chefs d'établissement. Ceux-ci peuvent mobiliser les ressources de la pédagogie et de la psychologie sociale pour éclairer leurs choix et chercher à organiser au mieux les classes. En revanche, la question de la répartition des élèves entre écoles, elle, est davantage politique. Si elle peut être « éclairée » par les résultats d'études, elle est principalement le reflet de la culture politique d'un pays et est teintée des idéologies dominantes à un moment déterminé. Par exemple, ce n'est pas une coïncidence si, au Royaume-Uni, à la fin des années 1980, c'est un gouvernement libéral qui a décidé de lever la politique de sectorisation et introduit le principe de « libre choix » de l'école par les familles, créant ainsi un dispositif de « marché scolaire ». Dans le domaine de la recherche, ce sont probablement les économistes et les sociologues qui se sont approprié avec le plus de vigueur la question de l'affectation des élèves aux écoles. Leurs travaux (particulièrement ceux des économistes) visent le plus souvent à identifier les effets des différents dispositifs institutionnels utilisés pour répartir les élèves entre les écoles.

La question des filières de formation est complémentaire des deux autres niveaux d'analyse traités dans ce texte (la répartition des élèves au niveau des classes et au niveau des établissements) tout en étant spécifique. D'une part, organiser des filières de formation, c'est *de facto* créer des classes, voire des écoles de niveau. Dans ce sens, il est pertinent d'utiliser les analyses relatives à l'influence des pairs au sein des classes et au sein des écoles pour comprendre l'influence des filières sur les parcours éducatifs des élèves. D'autre part, les filières ont une dimension supplémentaire qui leur est

propre : elles reposent sur une différenciation formelle et explicite du curriculum, ce qui va bien au-delà de l'influence des pairs et des processus informels visant à adapter la qualité de la formation aux caractéristiques d'un groupe d'élèves. Par ailleurs, l'analyse des filières dans les systèmes éducatifs s'inscrit dans une problématique plus large : celle des modalités (historiquement construites) d'articulation entre le monde de la formation et le monde du travail. À ce titre, le modèle germanique de séparation précoce (à l'âge de 10 ou 11 ans) des élèves et d'orientation vers des filières de formation doit être analysé comme faisant partie d'un modèle plus large de relations entre le monde de l'enseignement et celui du travail, qui valorise davantage la formation en alternance que ne le fait le monde latin, par exemple.

Le postulat de base de ce texte est qu'il est bénéfique de rapprocher les résultats des études menées sur ces trois questions. Le lecteur percevra de la sorte que le schème d'analyse issu de la recherche sur la formation des classes est en partie transposable à l'analyse de la composition des établissements. Du moins, ce schème aide à distinguer l'influence directe (celle des pairs) et indirecte (celle des conditions de formation) de la composition d'une école sur les apprentissages. La fin du chapitre consacré aux établissements abordera un sujet spécifique : les dispositifs institutionnels les mieux à même de gérer la répartition des élèves. Enfin, l'évaluation et l'interprétation des effets des filières dans l'enseignement secondaire inférieur seront faites à la lumière des acquis des chapitres antérieurs.

Cet ouvrage propose donc un état des lieux ou une synthèse des études menées dans trois champs de recherche. Il devrait amener le lecteur à envisager de manière plus lucide les choix qui doivent être faits lorsqu'on forme les classes d'un établissement, lorsqu'on crée un dispositif pour répartir les élèves entre les écoles ou lorsqu'on gère le parcours des élèves au secondaire. Les recherches présentées devraient l'aider à mieux identifier l'impact des différents choix sur l'efficacité des systèmes éducatifs et sur les inégalités, sociales notamment, dans le domaine de l'acquisition de connaissances.

I. Des classes homogènes ou hétérogènes ?

Une partie importante de ce chapitre s'appuie sur une publication antérieure de l'auteur, rédigée avec Draelants (Dupriez et Draelants, 2004).

Au moment de la rentrée scolaire, chaque chef d'établissement est confronté à la nécessité de répartir les élèves entre les différentes classes de son école et, indirectement, à la question de l'hétérogénéité des classes. En l'état actuel des connaissances en éducation, faut-il suggérer à ce directeur de former les classes les plus homogènes possibles du point de vue des performances scolaires des élèves ou, au contraire, lui conseiller de créer des groupes hétérogènes ? C'est cette interrogation qui est traitée dans ce chapitre. Il n'ambitionne pas de départager définitivement les tenants et les opposants de l'hétérogénéité des classes, mais propose un bilan des principales recherches sur la question, après avoir brièvement rappelé l'argument organisationnel et pédagogique qui sous-tend l'organisation de classes de niveau (*ability grouping*). Les sections du chapitre sont organisées en fonction des orientations méthodologiques des études mentionnées. Comme la divergence des résultats de recherches repose parfois principalement sur la diversité des modalités de traitement de cette problématique, ce critère a semblé le plus susceptible de guider le lecteur.

Le premier ensemble méthodologique comprend les études expérimentales (et quasi expérimentales³), qui cherchent à isoler l'effet spécifique d'un mode de groupement des élèves en manipulant l'environnement éducatif. Le second ensemble regroupe les recherches menées dans l'environnement naturel de formation des élèves : elles mesurent (études quantitatives) ou observent (études qualitatives) les circonstances et les effets des choix opérés par les acteurs. Dans chaque section, une analyse représentative de sa catégorie est mise en évidence et est prolongée par une présentation

3. Si dans une recherche expérimentale, il y a une distribution aléatoire des individus entre les différents groupes, dans un dispositif quasi expérimental, on veille à appairer les élèves, de manière à ce que des individus semblables forment les groupes dont les effets vont être comparés.

des tendances générales issues d'études similaires, telles qu'elles apparaissent dans de précédentes revues de la littérature ou dans nos propres synthèses. Après avoir fait le point sur l'apport global de ces travaux, le texte proposera des alternatives possibles aux classes de niveau.

Les classes de niveau, une logique organisationnelle parmi d'autres

L'idée de base des classes de niveau s'appuie sur l'argument pédagogique selon lequel rassembler des élèves de niveau scolaire proche dans une même classe permet de leur offrir un enseignement plus efficace, car mieux adapté. Comme le professeur a affaire à un groupe relativement homogène, il est en mesure d'ajuster les contenus et la pédagogie du cours en fonction des connaissances des élèves. La constitution de classes en fonction du niveau scolaire peut donc être analysée (Gamoran, Nystrand, Berends et Lepore, 1995) comme une réponse organisationnelle à la diversité. La théorie des organisations considère que, de manière générale et sous des normes de rationalité, lorsqu'une organisation est confrontée à un environnement dont l'hétérogénéité est importante ou s'accroît, elle doit chercher à identifier des segments homogènes et à établir des unités structurelles pour traiter et gérer chacun de ces segments. Dans certains secteurs, cette segmentation semble être à la base d'un accroissement de l'efficacité et de la productivité des organisations.

Le domaine de l'éducation est effectivement confronté à la diversité des demandes et des publics. Tant dans les pays du Nord que du Sud, la massification de l'enseignement est une réalité, même si les taux de couverture scolaire demeurent parfois très différents. L'unification des structures formelles de l'enseignement de base a également contribué à une hétérogénéisation du public scolaire et à une complexification du travail enseignant dans la plupart des établissements. Dans ce contexte, l'organisation des écoles en classes de niveau peut apparaître comme un choix fondé sur une relative rationalité organisationnelle (Gamoran, Nystrand, Berends et Lepore, 1995) et sur le présupposé pédagogique que le groupement d'élèves semblables facilite la mise en œuvre d'un traitement approprié.

Néanmoins, les recherches sur les classes de niveau semblent indiquer que celles-ci ont plusieurs effets pervers. Le groupement des élèves selon leur niveau scolaire s'accompagne de variations de la quantité et de la qualité de l'instruction, en fonction du niveau de la classe. En effet, on assiste souvent à une véritable « dérive » du curriculum : ce ne sont pas les stratégies permettant d'atteindre les objectifs qui sont changées, mais les objectifs eux-mêmes. Ceux-ci seraient notamment d'autant plus modestes que les élèves sont faibles. Le texte étudiera ces points en détail par la suite.

Par ailleurs, la différenciation organisationnelle appliquée au monde de l'école pose un problème épineux pour deux raisons. Premièrement, les élèves constituent la « matière première » du système scolaire. Or regrouper des élèves n'est jamais un acte neutre : la division selon les performances scolaires engendre le plus souvent d'autres clivages, en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et/ou ethnique. Cette pratique peut donc rapidement entrer en conflit avec l'objectif d'intégration sociale de l'école et faire l'objet de critiques diverses. De plus, le groupement par niveau s'accompagne, du moins implicitement, d'une hiérarchisation des statuts de chacun des groupes et donc des élèves, ce qui laisse entrevoir des problèmes de polarisation et de ségrégation sociale qui soulèvent des questions essentielles d'ordre politique et éthique, insuffisamment mises en évidence lorsqu'on débat du groupement des élèves. Deuxièmement, l'argument organisationnel en faveur de la différenciation s'appuie sur la capacité d'adapter les ressources et les modalités de travail au segment de l'activité traitée. Dans le domaine de l'éducation, cela suppose que les différentes classes de niveau proposent des activités d'enseignement variées, et que l'accent soit mis sur les aspects de l'instruction qui sont les plus bénéfiques dans chaque contexte. Pourtant, cet ouvrage le montrera, les recherches ne confirment pas que, dans les faits, les ressources sont adaptées. De plus, il n'existe pas de consensus sur les meilleures méthodes d'enseignement ni sur la façon dont celles-ci devraient varier en fonction des groupes.

Pour toutes ces raisons, l'argument organisationnel de différenciation des groupes d'élèves est précaire et doit être discuté au regard des résultats de la recherche sur les effets des modes de formation des classes. C'est le but de la synthèse présentée ci-dessous.

Les effets des classes de niveau, analysés à partir d'études expérimentales et quasi expérimentales

Dès les années 1930, particulièrement aux États-Unis, un type de recherches a été développé dans le but d'appréhender, grâce à un dispositif expérimental, les effets de la composition d'une classe sur les possibilités d'apprentissage des élèves. Le souci majeur des scientifiques qui s'inscrivent dans cette lignée est d'appréhender de manière spécifique l'effet de la composition de la classe, en s'assurant que, quelle que soit la classe dans laquelle ils se trouvent, les élèves soient soumis au même traitement, c'est-à-dire qu'ils aient les mêmes conditions d'apprentissage (ressources, dispositifs, consignes et temps de travail, etc.), et parfois les mêmes enseignants. Dans certaines études, les chercheurs commencent par mesurer les aptitudes ou les performances des sujets, puis ils les répartissent de manière aléatoire entre différents groupes (classes homogènes ou hétérogènes). Dans d'autres études, les individus sont appariés (sur la base d'une épreuve initiale) et les chercheurs veillent à ce qu'un élève de chaque « paire » se retrouve dans un groupe homogène, et l'autre, dans un groupe hétérogène. Ces études expérimentales (distribution aléatoire) ou quasi expérimentales (appariement des élèves) effectuent donc des comparaisons en s'assurant que le contenu d'enseignement est semblable et en veillant à isoler l'influence de la composition des groupes. Du point de vue épistémologique, le type de connaissance produite relève d'une démarche explicative, au sens où l'on cherche à tester une relation de causalité entre la variable critère (groupe homogène ou hétérogène) et la variable dépendante (les performances des élèves).

Les principales recherches de ce type ont été recensées et analysées par Slavin (en 1987 pour les travaux sur l'enseignement primaire et en 1990 pour les travaux sur l'enseignement secondaire) dans une perspective de méta-analyse. Crahay (2000) en a proposé une large synthèse en langue française.

Dans ces circonstances spécifiques de contrôle des conditions d'enseignement, Slavin a conclu que, selon la majorité des études, le caractère homogène ou hétérogène du groupe-classe n'avait pas d'effet sur la performance moyenne des élèves (scolarisés dans un contexte homogène ou hétérogène) ni sur celle des groupes

spécifiques d'élèves (généralement, les forts, les moyens et les faibles). Commentant ces méta-analyses, Crahay (2000) a déclaré : « Dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, l'effet spécifique du groupement des élèves par classes de niveau est nul. Il s'agit bien de parler d'effet spécifique, c'est-à-dire de souligner que, si la qualité et la quantité de l'enseignement dispensé sont tenues constantes, la façon dont les élèves sont groupés n'affecte pas le rendement » (p. 303). Slavin et Crahay ont suggéré de garder des classes hétérogènes, puisque la recherche avait montré qu'on n'avait rien à gagner des classes homogènes.

Si de telles études sont appréciables grâce à la rigueur de leur dispositif et à leur capacité à isoler la variable « composition de la classe », elles ne satisfont pas toujours ceux qui s'intéressent aux classes de niveau comme lieux d'interaction et d'apprentissage dans la vie quotidienne des écoles. La composition d'une classe peut avoir un effet nul dans un contexte expérimental, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'il en va de même en « milieu naturel », lorsqu'elle interagit avec des processus pédagogiques (curriculum réel, exigences des enseignants, temps réellement consacré à l'apprentissage au sein des classes, etc.) et psychosociaux (image de soi, comparaisons avec les pairs, etc.). C'est cette intuition qui a poussé de nombreux chercheurs à étudier les dynamiques et les effets des classes de niveau en situation, en tentant d'appréhender une série de paramètres qui y sont associés.

Les effets des classes de niveau analysés à partir d'études menées en milieu naturel

Un premier groupe de recherches en milieu naturel a analysé les effets des filières sur l'apprentissage et la poursuite d'études supérieures, en effectuant des comparaisons entre les élèves de filières « académiques » et « non académiques » dans les mêmes écoles. La découverte la plus solide de ces travaux (Dar et Resh, 1986 ; Oakes, 1982) concerne le niveau éducatif supérieur atteint : les étudiants des filières académiques obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont davantage susceptibles que les autres d'aller à l'université. Ce résultat se confirme même lorsqu'on contrôle les intentions et la réussite préalablement à la répartition en filières. Mais de telles études fondées sur la division en filières ont été critiquées parce qu'elles

enregistrent un effet global à la fois du programme d'enseignement et de l'environnement scolaire (en particulier la composition de la classe). Procéder ainsi ne permet d'appréhender que de manière très imparfaite l'effet du groupement par niveau, dans la mesure où il se confond avec un effet lié à la filière d'appartenance (*chapitre III*). À la suite de cette critique, les dispositifs de recherche ont été progressivement affinés et complexifiés afin de mieux appréhender, en milieu naturel, l'effet de la composition de la classe.

Certains chercheurs ont alors procédé à partir de comparaisons d'écoles (en fonction de leur attachement à des classes homogènes ou hétérogènes), tandis que, plus récemment, d'autres ont traité la variable « niveau de la classe » comme une variable continue. Ces deux catégories de recherches sont généralement fondées sur l'analyse de bases de données, qu'il s'agisse de données de première main collectées par voie d'enquête ou d'analyses secondaires de bases de données administratives. Pour répondre à la critique formulée ci-dessus, elles ont veillé à comparer des situations où les élèves sont soumis au même programme d'étude, du moins formellement.

Les comparaisons entre écoles avec ou sans classes de niveau

Dans ce type d'études, les chercheurs sélectionnent, d'une part, des établissements avec des classes plutôt homogènes (classes de niveau) et, d'autre part, des établissements avec des classes hétérogènes. Après avoir contrôlé statistiquement les différences initiales entre les élèves (en accordant une importance particulière aux performances scolaires), ils évaluent l'impact du mode de groupement sur les résultats à des épreuves standardisées. Des informations complémentaires sur le milieu socioculturel des élèves sont souvent prises en considération⁴. Dans la mesure où

4. Afin d'évaluer l'effet spécifique du mode de groupement des élèves sur leur niveau final, il importe en effet d'isoler au mieux ce facteur d'organisation scolaire de l'influence d'autres variables, en contrôlant à la fois le niveau initial des élèves et l'ensemble des variables personnelles et familiales susceptibles d'affecter les performances scolaires en cours d'année. C'est pourquoi l'analyse se base généralement sur la progression des élèves : « Le niveau initial des élèves est introduit dans le modèle explicatif du niveau final comme une caractéristique individuelle particulière qui permet d'examiner l'influence des autres caractéristiques à "niveau initial identique" » (Duru-Bellat et Jarousse, 2001, p.103).

ils ne sont pas distribués aléatoirement entre les deux modalités (groupes homogènes ou hétérogènes), la qualité de ces données est extrêmement importante pour pouvoir isoler correctement l'effet du mode de groupement et déterminer que c'est bien le responsable des éventuelles différences de résultats.

C'est ce type de travail qu'a entrepris Kerckhoff (1986) en Grande-Bretagne. Il a suivi une cohorte de 8 500 étudiants sur une durée de cinq ans et les a différenciés en fonction de leur appartenance à une école comportant ou ne comportant pas de classes de niveau. Pour mesurer leurs progrès, il s'est appuyé sur des tests standardisés en mathématiques et en lecture soumis aux élèves âgés de 11 et 16 ans. Il a mis en évidence que, entre 11 et 16 ans, l'organisation de classes de niveau tendait à accroître les différences entre les élèves faibles et les élèves forts. C'est ce qu'on a pris l'habitude d'appeler un « effet différencié » : l'organisation de classes de niveau pénaliserait les élèves faibles, tandis qu'elle serait légèrement favorable aux élèves forts. Cela apparaît notamment dans le cas des élèves placés dans des classes de remédiation (lesquelles concentrent des élèves faibles). Généralement, leur retard par rapport aux autres s'accroît.

La plupart des chercheurs qui ont entrepris des analyses sur la base d'un tel dispositif méthodologique ont obtenu des résultats similaires. C'est notamment le cas de Hoffer (1992), qui a travaillé à partir de la base des données de la *Longitudinal Study of American Youth*. Il a constaté que l'insertion d'élèves dans une classe de niveau forte avait un effet positif, tandis que l'insertion dans une classe faible avait un effet négatif (il les a comparés avec des élèves de même niveau appartenant à des classes hétérogènes). L'effet moyen n'était pas statistiquement différent de zéro. Rees, Argys et Brewer (1996) ont également constaté que l'organisation de classes de niveau (*ability grouping*) était favorable aux élèves moyens et forts en ce qui concerne la progression des apprentissages, mais défavorable aux élèves faibles. Sur la base de leurs données, ils ont établi que l'effet moyen des classes de niveau était légèrement positif. Enfin, Betts et Shkolnik (2000a), après avoir étudié les conséquences de l'*ability grouping* à partir des scores en mathématiques de plus de 5 000 élèves d'écoles secondaires américaines, ont conclu que les classes de niveau ne bénéficiaient pas à tout le monde : elles étaient

défavorables aux élèves faibles et favorables aux élèves moyens. Ces chercheurs ont considéré l'effet global comme non significatif.

Ireson, Mortimore et Hallam (1999) ont mené en Angleterre une recherche importante sur les effets académiques et non académiques du groupement des élèves par niveau (*ability grouping*). Cette étude portait sur un suivi longitudinal de plus de 4 000 élèves (âgés de 11 à 14 ans) répartis dans 45 écoles. L'évaluation initiale correspondait à l'épreuve externe de fin d'école primaire, et l'évaluation finale, aux tests standardisés utilisés en mathématiques, en anglais et en sciences après trois années d'école secondaire. Les chercheurs ont créé une échelle *ad hoc* (de 0 à 4) pour apprécier l'intensité du recours aux classes de niveau durant les trois années de scolarité évaluées. Le premier résultat ressortant de ce travail (Ireson et Hallam, 2001) a montré que c'est davantage en mathématiques qu'en sciences et surtout qu'en anglais (langue maternelle) qu'on avait recours à l'*ability grouping*. Grâce à un modèle d'analyse multi-niveaux⁵, les chercheurs ont ensuite tenté d'évaluer le poids de la variable « classes de niveau » sur les performances dans les trois disciplines, en contrôlant les différences initiales entre les élèves. Il apparaît que les classes de niveau ont un impact, mais uniquement en mathématiques (domaine où elles sont par ailleurs les plus développées). L'effet global des classes de niveau dans cette discipline était légèrement positif mais, à nouveau, c'est principalement un effet différencié qui a été observé : les bons élèves gagnaient à se retrouver dans des classes de niveau, tandis que les plus faibles élèves y perdaient.

La tendance dominante est que : « ... les études qui comparent les élèves de différents groupes homogènes à des élèves regroupés de manière hétérogène constatent que les meilleurs étudiants sont aidés par les classes de niveau et que les étudiants plus faibles sont pénalisés, ce qui résulte dans un effet global qui peut être positif ou négatif, mais qui est généralement proche de zéro » (Betts et Shkolnik, 2000b, p. 2).

5. De tels modèles d'analyse permettent de traiter simultanément l'influence de différents niveaux d'analyse, en séparant mieux les niveaux individuels et contextuels. On différenciera ainsi classiquement l'influence des variables individuelles, des variables au niveau de la classe et éventuellement au niveau de l'établissement.

La variable « niveau de la classe » comme variable continue

Dans les travaux mentionnés ci-dessous, le type de classe n'est plus appréhendé en termes dichotomiques (homogène versus hétérogène), mais est considéré comme une variable continue apportant une information relative au niveau moyen de la classe. Duru-Bellat et Mingat (1997) ont travaillé à partir d'un suivi longitudinal de 32 000 élèves issus de 212 collèges de France et ont eu recours, notamment, à des tests standardisés initiaux et finaux en mathématiques et en français. Cette étude apparaît particulièrement fiable car elle porte sur un grand échantillon et se déroule sur une longue durée (les élèves sont suivis sur une période de deux ans) ; elle tient compte d'épreuves d'aptitude initiales et d'autres variables individuelles des élèves (âge à l'entrée au collège, nationalité, sexe et contexte socioculturel familial). Les auteurs ont constaté que deux facteurs agissaient de manière simultanée : le niveau moyen de la classe et le degré d'hétérogénéité de celle-ci. Le niveau de la classe avait un effet positif significatif et permettait à tous les élèves de progresser, d'autant mieux s'ils étaient scolarisés dans une classe de bon niveau. Cet effet était sensiblement plus fort dans le cas des élèves dont le niveau individuel était inférieur à celui de leur classe. Parallèlement, les chercheurs ont constaté qu'à niveau de classe équivalent, il valait mieux être dans une classe hétérogène qu'homogène. Cet effet « hétérogénéité » était cependant moins fort que l'effet « niveau de la classe ». Les auteurs en ont conclu que : « ... la constitution de classes hétérogènes est 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. » (Duru-Bellat et Mingat, 1997, p. 191).

Des études semblables ont été menées ailleurs. Par exemple, Opendakker, Van Damme et Minnaert (2006) ont constaté que le niveau de la classe avait une influence significative sur les apprentissages en mathématiques dans l'enseignement secondaire en Belgique flamande. Ils ont également illustré le processus de médiation entre la composition de la classe et les scores des élèves. En effet, leur modèle d'analyse (par équation structurale) a fait ressortir que le niveau moyen de la classe influençait notamment les occasions d'apprentissage et le climat de travail dans la classe, variables qui à leur tour avaient un effet sur les apprentissages.

Toutefois, il faut signaler que, dans ces différentes recherches, l'influence du niveau du groupe-classe est significative, mais reste généralement modeste. Dans le langage des méta-analyses, on peut qualifier cet effet de petit à modéré⁶.

En somme, tant les recherches menées en « milieu naturel » que les recherches expérimentales concluent que l'effet global de l'organisation de classes de niveau sur la moyenne des scores d'une population est proche de zéro. Les études menées en milieu naturel montrent qu'il y a bien un effet lié à la composition de la classe, mais que celui-ci se distribue de manière contrastée en fonction des niveaux des élèves, ce qui permet de comprendre que le résultat global est systématiquement proche de zéro. Les études reposant sur une comparaison entre écoles (en fonction des groupes homogènes ou hétérogènes qu'elles organisent) font ainsi apparaître un effet différencié et des possibilités de gain ou de perte associées aux classes de niveau, en fonction du niveau initial des élèves. Les recherches qui appréhendent la composition de la classe sous la forme d'une ou de deux variables continues permettent d'affiner le diagnostic : le bénéfique majeur que des élèves forts et très forts peuvent tirer de l'organisation de classes homogènes ne s'explique pas par l'homogénéité, mais par le niveau moyen de la classe dans laquelle ils se trouvent. Au regard des résultats de ces recherches, tout élève a intérêt à se retrouver dans une classe de niveau élevé afin de maximiser ses possibilités d'apprentissage.

Toutes les recherches présentées jusqu'ici ont été menées dans des pays occidentaux industrialisés. De toute évidence, peu d'études de ce type ont été entreprises dans les pays du Sud. Parmi celles-ci, seules quelques-unes ont donné lieu à une publication dans des revues scientifiques internationales, dont la recherche de Broaded (1997), réalisée à Taïwan, notamment. En se référant explicitement aux travaux entrepris alors aux États-Unis, il a voulu déterminer si, dans un environnement scolaire et culturel radicalement différent, l'*ability grouping* avait les mêmes effets. Son étude portait sur la

6. L'indice « r » a le plus souvent une valeur inférieure à 0,2. Rappelons qu'une valeur de 0,1, par exemple, correspond à une situation où le déplacement d'un écart type sur la variable indépendante (le niveau moyen du groupe) s'accompagne d'un déplacement d'un dixième d'écart type sur la variable dépendante (le score des élèves).

transition entre l'enseignement secondaire inférieur (*junior high school*) et supérieur (*senior high school*) et avait pour objectif d'évaluer l'influence de paramètres scolaires et familiaux sur l'accès aux écoles secondaires supérieures les plus prestigieuses (*Academic senior high schools*). Ses résultats peuvent être résumés de la manière suivante. Premièrement, si on contrôle la performance des élèves à l'entrée de l'école secondaire (avant le processus de groupement par niveaux), la probabilité d'accéder à une école supérieure de formation académique est plus élevée pour des élèves faisant partie du *higher ability group*, mais cette différence n'est pas significative d'un point de vue statistique. Il n'observe aucun effet différencié lié à la présence des élèves dans un groupe de niveau fort ou faible à Taïwan. Deuxièmement, son analyse montre que, malgré la présence avérée d'un groupement des élèves par niveau dans l'enseignement secondaire inférieur, l'influence de l'origine sociale des élèves sur l'accès aux meilleures filières de formation est très faible et devient statistiquement non significative si le modèle prend en considération les compétences des élèves. En somme, il constate que le groupement par niveau à l'école secondaire n'a pas d'effet significatif à Taïwan et ne peut être considéré comme une source d'inégalités sociales dans les parcours scolaires. La façon dont il explique ce constat est particulièrement intéressante :

En comparaison de ce qu'on peut observer aux États-Unis, l'éducation de base à Taïwan est remarquablement égalitaire. Elle est caractérisée par un curriculum national standardisé et peu de différences entre les établissements concernant le financement, les équipements, l'expérience et la formation des enseignants (Broaded, 1997, p. 37, notre traduction). Il semble dès lors que le recours au groupement par niveau à la fin de l'école obligatoire ne produit pas les effets négatifs observés ailleurs, dans la mesure où il a été précédé par six années d'école primaire caractérisées par un grand souci d'égalité des conditions de formation entre élèves.

Des observations en classe : les professeurs s'adaptent à leurs élèves

Le fait qu'un effet différencié soit observé dans la plupart des recherches menées en « milieu naturel », mais pas dans celles

menées dans des conditions expérimentales, soulève évidemment une interrogation. Pour y répondre, on peut *a priori* émettre l'hypothèse que cet effet n'est pas spécifique à un mode de groupement des élèves, mais relève plutôt des conditions d'enseignement qui covarient en fonction du niveau de la classe. C'est d'ailleurs ce qui ressortait de l'étude d'Opdenakker, Van Damme et Minnaert (2006) citée ci-dessus. Cette hypothèse peut également être documentée à partir des études qualitatives ou ethnographiques qui ont porté sur les variations des conditions d'enseignement ou des « opportunités d'apprentissage » en fonction du niveau de la classe observée.

De telles études sont menées par des chercheurs présents sur le terrain, dans les classes, et recourant prioritairement à des méthodes ethnographiques de collecte, comme l'observation (enregistrements des cours, observations directes des personnes concernées et entretiens approfondis, éventuellement après visionnage des enregistrements). Dans ces analyses, la démarche de recherche en tant qu'acte de connaissance repose en particulier sur un travail d'interprétation des différences observées dans les classes et dans les écoles. Cette approche plus compréhensive n'est pas à opposer à celle, explicative, des enquêtes quantitatives. L'explication gagne ici à n'être point séparée de la compréhension, comme on va le voir.

On peut, avec Gamoran et Berends (1987) et Gamoran, Nystrand, Berends et Lepore (1995), tenter de résumer les principales contributions de la recherche ethnographique à la problématique qui nous occupe. En s'appuyant sur les enquêtes ethnographiques qui s'intéressent aux opportunités d'apprentissage entre les différents groupes et sur les enquêtes quantitatives tentant d'expliquer les différences en termes de réussite, Gamoran, Nystrand, Berends et Lepore (1995) ont formulé l'hypothèse que c'est la variation dans la qualité de l'enseignement qui conduit à accroître l'inégalité de réussite. Un phénomène quantitativement objectivé peut ainsi être compris par une approche microsociale qui en explicite le mécanisme sous-jacent.

Les études ethnographiques analysent en situation la façon dont opèrent certains facteurs tels que le mode de groupement des élèves ou d'autres paramètres qui y sont associés. Leurs résultats identifient clairement une différence de conditions d'enseignement

(*patterns of instruction*) entre les groupes forts et faibles. Le temps de travail en classe et la complexité des apprentissages, notamment, varient significativement : les groupes les plus faibles doivent faire davantage de tâches répétitives que les autres et sont peu soumis à des exercices d'analyse et de réflexion. Cette différence dans le profil d'instruction s'explique entre autres par une distribution non aléatoire des professeurs entre les classes. Les données ethnographiques suggèrent que les enseignants les plus expérimentés et considérés comme les plus qualifiés sont affectés aux groupes les plus performants. De tels constats viennent évidemment appuyer l'hypothèse émise plus haut : ce n'est pas tant le niveau de la classe qui produit un effet sur la qualité des apprentissages que la manière dont l'établissement et les enseignants s'adaptent aux classes et proposent, en fonction du niveau des élèves, des conditions d'enseignement plus ou moins stimulantes.

Oakes (1985) et Page (1992) ont également constaté que, dans les classes de bon niveau, les élèves bénéficient de plus d'indépendance et d'autonomie ; ils assument plus de responsabilités vis-à-vis de leur propre travail, et les possibilités de discussion sont plus nombreuses. En revanche, dans les classes faibles, le travail est plus répétitif ; le temps réellement accordé y est plus bref et il y a moins d'activités visant à développer l'analyse et la créativité. Metz (1978) a suggéré il y a longtemps que les séquences de travail plus courtes et plus répétitives relèvent probablement d'une stratégie des professeurs aux prises avec des groupes qui ont des problèmes sur le plan du comportement et du rapport à l'autorité. Van Zanten (2001) a fait un constat similaire dans son étude sur les « écoles de la périphérie » en France : chez les enseignants qui donnent des cours dans les établissements de la banlieue urbaine, on constate un « abandon progressif des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image de l'élève idéal », affirme-t-elle (van Zanten, 2001, p. 224). Beaucoup de professeurs jugent la réussite d'une activité en fonction de la participation des élèves ou de leur motivation, plutôt que des résultats en termes d'apprentissage. Cette attitude s'accompagne aisément de fréquentes coupes sombres dans les programmes et d'une adaptation des exigences au niveau supposé des élèves. Le souci d'une relation de qualité avec la classe est susceptible de devenir prioritaire (d'autant plus que cela facilite

une gestion de l'ordre dans la classe) et d'atténuer la frustration engendrée par la faiblesse des résultats en termes d'apprentissage.

Une recherche menée au Zimbabwe (Chisaka, 2002) semble montrer que les processus observés dans les pays riches existent également dans les pays plus pauvres, et peut-être sous une forme exacerbée. Après avoir mené une recherche dans deux écoles secondaires d'Harare, sur la base d'observations et d'entretiens auprès d'élèves et d'enseignants, l'auteur rend compte du climat et des conditions d'apprentissage dans les classes regroupant les élèves faibles. Alors que le projet de cours était le même dans les classes fortes et dans les classes faibles (ce qui révèle que les enseignants n'utilisent pas le regroupement par niveau pour mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées), le travail en classe et la façon dont il était perçu par les acteurs différaient fondamentalement. Les professeurs percevaient le travail avec les classes faibles comme un cauchemar (*nightmare*) et ne croyaient pas dans les capacités de ces élèves. Ces derniers avaient l'impression d'être considérés comme des bons à rien (*good for nothing*). Les enseignants étaient plus motivés par les classes fortes et passaient davantage de temps à préparer ou à corriger leurs travaux. Le traitement discriminatoire des élèves, en fonction des niveaux, semble faire partie de la culture des deux écoles.

Alors que la plupart des études ethnographiques mettent en évidence une baisse de la qualité (voire de la quantité) de l'enseignement dans les classes regroupant des élèves faibles, le travail mené par Boaler (1997) en Angleterre est arrivé à une conclusion assez originale : il a fait ressortir que les dynamiques sociales intra-classes posaient aussi des problèmes dans les classes fortes. Ce chercheur en didactique des mathématiques a mené un travail d'observation dans une école secondaire sur une période de trois ans. Il s'est intéressé aux cours de mathématiques proposés à des élèves âgés de 13 à 16 ans en se fondant sur des observations (environ une centaine) dans les classes, sur, des entretiens et des enquêtes par questionnaire réalisées tant avec les élèves qu'avec les enseignants. Comme la plupart des écoles secondaires en Angleterre aujourd'hui, l'établissement en question pratique le *setting* : les élèves sont regroupés par niveau dans chaque discipline, en fonction de leur classement dans celle-ci. Les données nouvelles

apportées par Boaler portent principalement sur ce qu'il appelle la « *top set experience* », autrement dit le vécu des élèves regroupés dans la meilleure classe. Son premier constat porte sur le rythme de travail et la pression permanente imposés par les enseignants pour faire avancer les élèves. Cette pression semble être exercée au détriment de leur compréhension et s'accompagner d'une tension, d'une anxiété et d'un esprit de compétition mal vécu par nombre d'entre eux, en particulier des filles. Sans mettre en cause la qualité de l'apprentissage dans un tel environnement, Boaler fait apparaître les effets désastreux en termes de motivation et de plaisir. Son enquête par questionnaire a montré que les élèves des meilleures classes étaient ceux qui avaient le moins de plaisir dans les cours de mathématiques. Étant donné l'importance du lien entre la joie d'apprendre et l'efficacité des apprentissages⁷, un tel résultat révèle un problème non négligeable. Boaler a également constaté que les conditions de travail dans les classes les plus « fortes » ne peuvent être expliquées par le tempérament des enseignants, qui savent s'adapter : ils se comportent différemment lorsqu'ils travaillent avec des groupes hétérogènes ou avec des groupes moins « valorisés ». Selon Boaler, il s'agit d'un effet spécifique du *setting* (et dans ce cas-ci, de la pression mise sur les élèves forts), qui semble être préjudiciable non seulement aux élèves faibles, mais aussi aux élèves plus avancés.

Ireson et Hallam (2001), pour leur part, ont consacré leur attention aux différences de conduite (déclarées) des enseignants en fonction du mode de groupement adopté par leur établissement : des classes hétérogènes, des classes de niveau, dont la composition varie en fonction des disciplines (*setting*) ou des classes de niveau maintenues dans toutes les disciplines (*streaming*). Grâce à des enquêtes par questionnaire, elles ont conclu que les attitudes observées dans le cadre du *streaming* étaient également présentes dans des pratiques de *setting*. Elles se sont également intéressées aux problèmes de comportement au sein de l'école et ont montré que les problèmes de discipline et le mécontentement des élèves sont plus grands dans les classes de niveau que dans les classes

7. Pour l'étude de cette relation dans le cours de mathématiques, Boaler cite la recherche de Hart (1989).

hétérogènes. Elles ont constaté que les classes de niveau constituent des environnements défavorables au développement de l'image de soi, surtout dans le cas des élèves de classes faibles, qui subissent davantage de moqueries. Néanmoins, en commentant des recherches antérieures sur ce sujet, elles ont signalé que le problème de l'image de soi était également dû à l'ethos de l'établissement et à la manière dont celui-ci percevait les groupes d'élèves constitués.

On peut également évoquer la recherche menée par Dupriez (2002) à partir d'une enquête par questionnaire dans les établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone. Après avoir contrôlé les caractéristiques scolaires des élèves⁸, l'auteur a montré que les écoles qui organisent davantage de classes de niveau connaissent les problèmes les plus importants sur le plan du comportement des élèves. C'est dans ces établissements, plus précisément dans ces classes, que les élèves indifférents au contenu du cours et ne respectant pas les demandes des enseignants sont les plus nombreux.

En somme, les effets des groupes de niveau sur l'apprentissage semblent s'expliquer par le fait qu'ils amènent les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction. Cette « dérive du curriculum » a pour conséquence d'accroître les différences qui existent initialement entre les élèves forts et les élèves faibles. Les professeurs offrent ainsi inconsciemment aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer.

Plutôt que de fournir une explication d'ordre pédagogique à ce phénomène, Duru-Bellat et Mingat (1997) se réfèrent à des processus explicatifs de type psycho-sociaux, selon lesquels l'appartenance d'un élève à tel ou tel groupe a des répercussions sur la construction de son identité sociale et sur son apprentissage. La notion de base sur laquelle ces auteurs se sont appuyés est celle d'étiquetage (*labelling*) : les enseignants construisent des représentations d'un élève et ont des attentes relatives à ses capacités en fonction de la classe à laquelle il appartient. Cela a un impact sur l'image que l'élève a de lui-même et sur l'image qu'il donne face à ses pairs. Comme la représentation

8. Sur la base d'un indicateur du retard scolaire des élèves.

que l'on a de soi-même joue un rôle déterminant dans les processus d'apprentissage, il est compréhensible que la manifestation de hautes attentes contribue à faire en sorte qu'elles soient comblées et que la manifestation d'attentes modestes ne soit pas bénéfique pour les élèves faibles. Tout cela s'apparente à l'effet Pygmalion et aux prophéties auto-réalisatrices (Rosenthal et Jacobson, 1971). L'explication psycho-sociale porte donc sur la relation dynamique entre les attentes spécifiques des enseignants, d'une part, et les représentations des élèves dans les différents groupes de niveau, d'autre part.

Enfin, la psychologie sociale attire également l'attention sur les processus comparatifs et normatifs entre élèves au sein des classes. Le fait de fréquenter une classe de bon niveau semble avoir des effets favorables (désir d'apprendre ou aspiration à poursuivre des études, par exemple), mais aussi des effets moins favorables. Il semble que des élèves d'un niveau scolaire identique n'ont pas la même représentation scolaire d'eux-mêmes (*academic self-concept*) selon le niveau de leur classe : ils ont l'impression de mieux réussir lorsqu'ils sont dans une classe faible et, au contraire, ils ont l'impression d'avoir des difficultés quand ils sont dans une classe forte. Les psychologues qualifient ce phénomène de « *big-fish-little-pond effect* » et l'expliquent par la théorie de la comparaison sociale (pour une synthèse sur cette question, voir Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk et van der Zee, 2008).

Des modalités alternatives de groupement des élèves

La dernière section de ce chapitre examine les implications concrètes des recherches présentées jusqu'ici dans le but de faire le point sur les modalités de groupement des élèves au sein des écoles qui semblent aujourd'hui les plus adéquates.

Des classes hétérogènes plutôt qu'homogènes

La plupart des auteurs mentionnés arrivent à cette conclusion principale : les classes hétérogènes sont presque toujours préférables aux classes homogènes. D'une part, elles correspondent mieux au projet d'une école démocratique et pluraliste. D'autre part, selon les recherches entreprises, les classes de niveau ne produisent pas d'effet positif général et nombre d'études montrent plutôt qu'elles

ont tendance à accroître l'écart entre les résultats des élèves et qu'elles pénalisent dès lors les plus faibles.

Dans leur ouvrage sur le regroupement par aptitude (*ability grouping in education*), Ireson et Hallam (2001) considèrent que le travail en classes hétérogènes est préférable à celui en classes homogènes au regard d'une série d'appréciations, parmi lesquelles :

- il est plus conforme à un souci d'égalité des chances entre élèves ;
- il va à l'encontre des effets sociaux négatifs des classes de niveau et encourage les comportements coopératifs dans la classe ;
- il permet de réduire la compétition engendrée par les classes de niveau ;
- il force les enseignants à prendre en compte les différences de capacités et d'intérêts entre les élèves de la classe.

Éventuellement des groupes de niveau provisoires et flexibles

Toutefois, tant Ireson et Hallam (2001) que Crahay (2000) ou encore Rutter (1983) ont souligné l'intérêt d'assouplir les procédures du groupe-classe traditionnel, en prenant davantage en compte le rythme de développement de l'enfant. Des études ont été menées sur la constitution des groupes homogènes à l'intérieur de classes hétérogènes. Elles ont montré que l'enseignement en groupe homogène peut se révéler positif dans certaines conditions, lorsque des groupes de besoins ou des groupes de niveau momentanés sont composés. On parle de ce type d'organisation quand les élèves d'une classe hétérogène quittent momentanément celle-ci pour rejoindre un groupe de niveau portant sur certains apprentissages ou quand ils sont regroupés provisoirement par niveau au sein même de leur classe. Les résultats empiriques indiquent que l'organisation flexible de groupes homogènes en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique a des effets positifs indéniables, particulièrement sur les élèves faibles. Selon Crahay, notamment, ce type de groupement se distingue radicalement des classes de niveau.

Ici, on reconnaît que certains élèves se caractérisent, à un moment donné de leur évolution, par un même niveau de compétences dans un domaine particulier et on juge bon de les regrouper momentanément pour assurer la suite des apprentissages dans ce domaine. À l’opposé, avec la création de classes de niveau, on suppose qu’il existe des élèves doués, susceptibles de progresser rapidement dans les séquences d’apprentissage, et d’autres élèves, moins doués et donc moins rapides. D’un côté, le rassemblement momentané de certains élèves correspond à une période de même développement dans un domaine particulier ; de l’autre, le groupement durable des élèves de niveaux hiérarchisés traduit une typologie des individus postulant des aptitudes cognitives stables et inchangeables (Crahay, 2000, p. 410).

Ireson et Hallam (2001) insistent également sur le fait que les procédures de répartition des élèves entre les groupes devraient être spécifiques à chaque discipline et permettre fréquemment des déplacements entre les groupes. Par exemple, des groupes de niveaux différents doivent parfois travailler ensemble afin de permettre aux élèves forts de coopérer avec des élèves faibles. De plus, les meilleurs professeurs devraient être affectés aux groupes les plus faibles. Enfin, il est fondamental que l’école manifeste son souci de faire réussir tous les élèves et valorise les progrès des moins brillants d’entre eux.

Une autre alternative : les classes verticales

À la suite de Veenman (1995), les chercheurs Ireson et Hallam (2001) et Brunswick et Valérien (2004) (dont l’étude portait plus particulièrement sur les pays africains) ont proposé les « classes verticales » ou classes à plusieurs niveaux (classes multigrades) comme modalité de groupement des élèves. Selon cette méthode, des élèves de différentes années scolaires, travaillant sous la conduite d’un même enseignant, font partie d’une même classe. Cela se produit souvent dans de petites écoles primaires, en particulier dans les zones rurales. Selon des évaluations menées dans de très

nombreux pays⁹, ces programmes ne pénalisent pas les élèves sur le plan des apprentissages et des acquis scolaires. Ceux-ci s'en sortent aussi bien (voire parfois mieux) que les autres. Sur un plan psychosocial, ils sont davantage confrontés à des pratiques de coopération et de soutien entre camarades de classe. En revanche, les enseignants critiquent parfois cette approche, parce qu'elle entraîne des difficultés de gestion et une charge de travail accrue.

Sur la base de recherches menées au Canada, Martin (2006) a révélé que les enseignants de classes verticales devaient avoir des compétences professionnelles spécifiques et qu'ils devaient donc être accompagnés et préparés adéquatement. Les principales compétences sont les suivantes :

- savoir gérer simultanément différentes tâches ;
- savoir quand et comment former des groupes homogènes ou hétérogènes ;
- savoir repérer dans le curriculum les concepts noyaux et les transformer en tâches qui sollicitent des niveaux conceptuels différents ;
- savoir élaborer un système de tâches qui rend les élèves autonomes, coopératifs et responsables de leur cheminement.

Si un système éducatif veut développer des classes de ce genre, il est essentiel que les enseignants suivent une formation initiale et continue qui les prépare à des conditions de travail plus complexes que celles d'une classe ordinaire.

Par ailleurs, Brunswick et Valérien (2004) soulignent l'importance de prévoir du matériel pédagogique pour les professeurs, en vue d'atténuer l'insécurité et la (sur)charge de travail liées à ce type de groupement. Enfin, le nombre d'élèves par classe est un critère important. Au-delà de 20 à 25 élèves, il devient particulièrement difficile pour un enseignant d'organiser et d'accompagner plusieurs groupes de travail, chacun ayant des tâches et des objectifs spécifiques.

9. Le lecteur qui souhaite accéder à une synthèse sur cette thématique, avec de très importantes références aux pays en développement, peut se référer au texte de Brunswick et Valérien (2004).

Accompagner le changement

Pour clore ce chapitre, il faut souligner les difficultés associées à une *transformation* des modes de groupement des élèves. Les professeurs qui travaillent avec une classe plus ou moins homogène depuis des années ont développé des routines et ont imaginé des ressources qui facilitent leurs tâches. Quand ils sont amenés à s'occuper de groupes plus hétérogènes, à cause d'une décision du chef de leur établissement ou encore d'une réforme du système scolaire, ils sont dans l'obligation de transformer leurs pratiques pédagogiques, ce qu'ils peuvent vivre de manière douloureuse. De plus, la valorisation des groupes hétérogènes est liée à un objectif d'égalité entre élèves et de valorisation des plus faibles, ce qui n'est pas nécessairement conforme à l'éthique professionnelle de tous les enseignants, et certains d'entre eux doivent alors remettre en question leur conception de leur métier.

Rothenberg, McDermott et Martin (1998) ont effectué un travail d'observation et d'accompagnement dans une école secondaire américaine qui illustre bien la difficulté de transformer les modes de groupement. Sous la pression de son chef, cet établissement, qui comportait déjà trois classes de niveau par année, a dû organiser une quatrième classe hétérogène pour ses élèves de 14 à 16 ans. Selon les auteurs, les pratiques pédagogiques n'ont commencé à évoluer et à être adaptées aux groupes hétérogènes qu'au bout de six mois et les professeurs ont dû suivre un programme de formation et d'accompagnement. Après cette période de « rodage », ceux-ci ont adopté de nouvelles méthodes de travail : dès lors, les élèves ont pu s'exprimer et interagir davantage, en plus de mener parfois un travail de recherche personnelle.

Ce projet a amené un changement particulièrement important : il a transformé le regard que les professeurs posaient sur les élèves. Auparavant, les enseignants valorisaient les « bonnes » classes de l'école et considéraient que leur donner un cours était en quelque sorte une récompense. Lorsque le projet a été lancé, ils ont commencé par accorder davantage d'attention aux bons élèves avant de valoriser progressivement les progrès réalisés par les autres membres de la classe.

*Séparer pour réussir ?
Les modalités de groupement des élèves*

Deux choses doivent être retenues de cette étude. Premièrement, il est important que le changement soit soutenu de diverses manières (appui de la direction, programme de formation pour les enseignants, accompagnement universitaire). Deuxièmement, il faut tenir compte des diverses dimensions qui rendent ce changement possible. La transformation des pratiques pédagogiques et des représentations des enseignants se fait progressivement ; si ce processus n'est pas entrepris, le travail en classe hétérogène ne deviendra pas significativement différent et n'aura pas d'impact sur les élèves. Il ne suffit donc pas de décréter l'abolition des classes de niveau : il faut accompagner les enseignants, sur le plan de leur identité et de leurs compétences professionnelles, si l'on souhaite transformer réellement les pratiques éducatives.

II. La ségrégation entre écoles

Le premier chapitre de ce texte a traité du groupement des élèves à l'échelle des classes, au sein des établissements. Mais cela n'épuise pas la question des modalités de répartition des élèves dans les systèmes éducatifs : en effet, il est aussi nécessaire de s'interroger sur la façon dont ils sont affectés à différentes écoles et c'est l'objet de ce second chapitre. Dans un premier temps, il traitera des données descriptives issues de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves¹⁰) 2006, qui rendent compte de l'importance des différences entre les écoles dans chacun des pays participants. Dans un deuxième temps, il fera le point sur l'influence de ces différences de « composition » entre les établissements et évaluera dans quelle mesure celles-ci affectent les apprentissages des élèves. Dans un troisième temps, les politiques de répartition des élèves entre écoles seront abordées.

Des données descriptives à l'échelle du monde

Les bases de données internationales d'évaluation du rendement scolaire étudient à l'échelle de chaque pays (ou de chaque système éducatif) les différences entre écoles au regard de la population accueillie. Elles fournissent aussi des indices, dont la comparaison permet de connaître l'ampleur relative de ces différences.

L'indice le plus simple et le plus fréquemment utilisé pour documenter les différences entre écoles au sein d'un même système éducatif est le coefficient de corrélation intra-classe (ICC). Celui-ci est égal à la proportion de la variance totale de la variable considérée (le plus souvent, un indice des acquis scolaires des élèves, ou un indice de leur origine socioculturelle) qui correspond à des différences entre écoles. Multiplié par 100, cet indice devient une mesure du pourcentage de variance totale qui correspond à de la variance entre écoles. Dans le *tableau 2.1*, un tel indice est utilisé en référence à deux variables issues de l'enquête PISA 2006, les

10. PISA, enquête organisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) tous les trois ans auprès d'un échantillon représentatif des élèves de 15 ans de chacun des pays participants.

compétences des élèves en sciences (principale discipline évaluée à travers PISA 2006) et un indice synthétique du capital socioculturel des élèves¹¹. La première colonne du tableau renvoie à un indice de ségrégation académique entre écoles et la seconde colonne à un indice de ségrégation sociale ; une valeur élevée sur ces indices doit être lue comme le reflet d'une situation où les différences entre écoles, au regard de la variable critère, sont importantes.

La suite de ce texte explorera l'influence de certaines caractéristiques des systèmes éducatifs sur la ségrégation entre écoles, et en particulier le rôle joué par les filières d'étude dans l'enseignement secondaire inférieur. Celles-ci sont une source de ségrégation académique par définition, puisque c'est principalement sur la base d'un critère académique que les élèves sont orientés. C'est ce qui explique les valeurs très élevées de l'indice de ségrégation académique des pays qui introduisent des filières très tôt dans le parcours éducatif des élèves, tels que la Hongrie, l'Allemagne, les Pays-Bas, la République tchèque ou encore l'Autriche. Le *chapitre III* reviendra sur de telles analyses relatives aux filières.

À ce stade, il faut également souligner l'influence relative qu'exercent des facteurs non scolaires sur la ségrégation entre écoles. Les graphiques ci-dessous attirent l'attention sur la relation entre la ségrégation sociale entre établissements et le niveau de richesse des pays¹² (*figure 2.1*), d'une part, et la relation entre la ségrégation

11. Il s'agit de la variable ESCS (*PISA Index of Economic, Social and Cultural Status*), indice composite construit à partir d'informations relatives aux diplômes des parents, à leur profession et aux possessions de la famille).

12. En Autriche, en République tchèque, en Hongrie, en Italie, au Japon, en Roumanie et en Slovénie, les écoles qui comportent plus d'une filière d'enseignement ont été scindées en autant d'écoles qu'il y a de filières présentes. Cette stratégie d'échantillonnage accroît sans conteste la ségrégation comparativement aux pays qui n'ont pas adopté cette stratégie. De même, aux Pays-Bas, les écoles ont été scindées selon le niveau d'enseignement, ce qui accroît également la ségrégation académique.

L'indice utilisé est le produit intérieur brut par habitant (PIB), calculé pour l'année 2007.

sociale entre écoles et le niveau d'inégalités socioculturelles¹³ au sein de ces pays (figure 2.2), d'autre part.

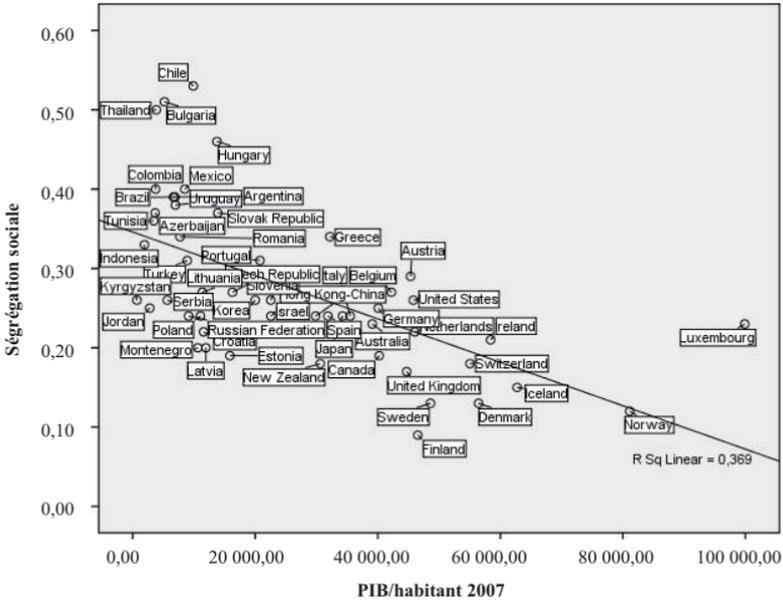
Tableau 2.1 Indices de ségrégation académique et sociale

Pays	Indice de ségrégation académique	Indice de ségrégation sociale	Pays	Indice de ségrégation académique	Indice de ségrégation sociale
Finlande	5,8	9,0	Hong Kong	36,5	24,0
Islande	9,0	15,0	Thaïlande	38,5	50,0
Norvège	9,9	12,0	Kirghizistan	39,4	26,0
Suède	12,0	13,0	Uruguay	39,9	38,0
Pologne	13,6	24,0	Croatie	41,3	22,0
Espagne	13,9	24,0	République slovaque	42,4	37,0
Danemark	15,4	13,0	Serbie	42,6	26,0
Nouvelle-Zélande	15,9	18,0	Tunisie	42,8	36,0
Irlande	17,0	21,0	Taipei (Chine)	46,2	23,0
Australie	17,9	23,0	Brésil	46,6	39,0
Canada	18,4	19,0	Argentine	46,8	39,0
Lettonie	18,4	20,0	Roumanie*	48,3	34,0
Royaume-Uni	18,9	17,0	Japon*	48,5	24,0
Estonie	20,5	19,0	Grèce	51,7	34,0
Jordanie	22,1	25,0	Azerbaïdjan	51,8	37,0
États-Unis	23,3	26,0	Italie*	52,1	24,0
Fédération russe	27,0	24,0	Belgique	52,3	27,0
Monténégro	28,3	20,0	Turquie	52,8	31,0
Lituanie	28,3	27,0	Bulgarie	55,0	51,0
Macao-Chine	28,3	33,0	Chili	56,3	53,0
Luxembourg	29,2	23,0	Autriche*	57,0	29,0
Colombie	31,3	40,0	République* tchèque	57,8	27,0
Portugal	31,9	31,0	Pays-Bas*	58,9	22,0
Israël	32,4	24,0	Allemagne	59,9	25,0
Suisse	34,2	18,0	Slovénie*	60,4	26,0
Corée	35,3	26,0	Qatar	60,5	/
Mexique	35,3	40,0	Hongrie*	70,4	46,0

Source : Données tirées de la base de données de PISA 2006.

13. L'indice d'inégalités socioculturelles utilisé ici est également extrait de la base de données PISA 2006 : il s'agit de l'écart type au sein de chaque pays associé à l'indice composite de capital économique, social et culturel des élèves (variable ESCS).

Figure 2.1 Relation entre le niveau de richesse des pays et la ségrégation sociale entre écoles



Source : Données tirées de la base de données de PISA 2006.

Dans le *tableau 2.2*, il apparaît par ailleurs que la relation entre ces indices socio-économiques et la ségrégation entre écoles est plus forte au regard de la ségrégation sociale que de la ségrégation académique. Cela peut être dû à une dépendance plus forte de la ségrégation sociale à l'environnement socio-économique et à une autonomie plus forte des systèmes éducatifs par rapport à la ségrégation académique, qui dépend d'autres facteurs, tels que la présence éventuelle de filières d'étude diversifiées pour les élèves de 15 ans.

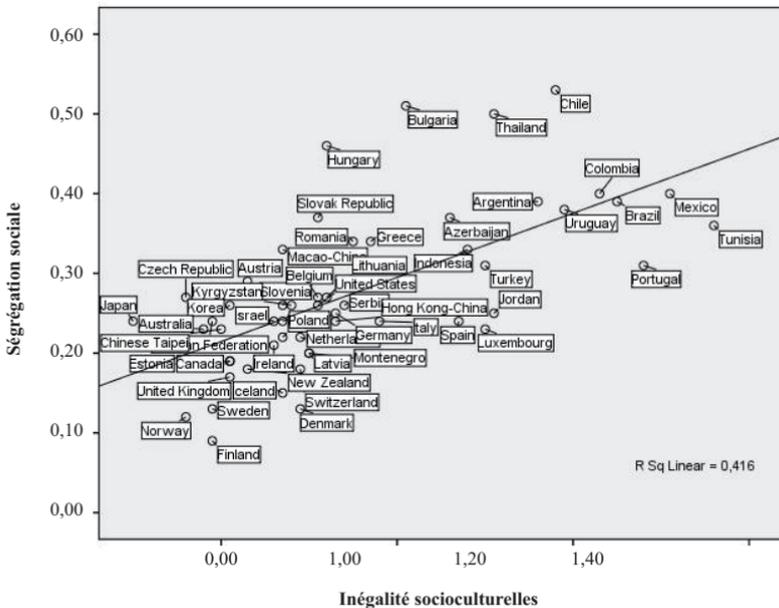
Tableau 2.2 Relations entre indices socio-économiques des pays et indices de ségrégation entre écoles (à l'âge de 15 ans)

	Ségrégation sociale	Ségrégation académique
PIB par habitant	-,607**	-,356**
Inégalités socioculturelles	,645**	,231 (ns)

** significatif au seuil de ,01. (ns) : non significatif.

Source : Données tirées de la base de données de PISA 2006.

Figure 2.2 Relation entre le niveau d'inégalités socioculturelles dans le pays et la ségrégation sociale entre écoles



Source : Données tirées de la base de données de PISA 2006.

Il faut aussi noter que les relations figurant dans le *tableau 2.2* ont été observées à partir d'une analyse qui inclut tous les pays de l'étude PISA, et notamment des pays en développement dont le PIB par habitant et le niveau d'inégalités socioculturelles sont très différents de ceux des pays industrialisés. Si l'on restreint l'analyse

aux États membres de l'OCDE, on constate une diminution systématique de la valeur des coefficients de corrélation. Les relations significatives mises en évidence ci-dessus (excepté la relation entre les inégalités socioculturelles et l'indice de ségrégation sociale) demeurent toutefois significatives au seuil de 0,05. Dans le même ordre d'idées, si l'on retire ensuite des pays de l'OCDE les deux pays les moins riches (le Mexique et la Turquie), seul un coefficient demeure statistiquement significatif : celui qui évalue la corrélation entre le PIB par habitant et la ségrégation sociale ($r = - 0,574$; p - valeur = 0,002). On retiendra de ces analyses successives que le poids des variables caractérisant l'environnement socio-économique des systèmes éducatifs est particulièrement important quand il s'agit de comparer des pays riches et des pays plus pauvres ; si une analyse ne porte que sur les pays les plus riches, l'influence de ces variables devient plus faible et, dans certains cas, non significative.

La ségrégation produit-elle un effet ?

Les données présentées dans la section précédente font apparaître de larges différences entre les pays au regard des indices de ségrégation académique et sociale. Ces différences (en particulier en ce qui concerne la ségrégation sociale) peuvent en partie s'expliquer par les caractéristiques de l'environnement socio-économique. Mais qu'en est-il de leurs effets sur la composition des écoles ? Autrement dit, dans quelle mesure les caractéristiques des élèves d'un établissement ont-elles une influence sur la scolarité de chacun d'eux ?

Depuis la parution du rapport Coleman, aux États-Unis (Coleman, Campbell *et al.*, 1966), les chercheurs sont très attentifs à l'influence exercée sur le parcours scolaire d'un élève par les autres élèves de son école ; c'est ce qu'on appelle « l'effet de composition » (*compositional effect*). Ce rapport a souligné que des élèves ayant une origine socioculturelle très semblable auraient probablement des parcours scolaires différents s'ils étaient scolarisés dans des établissements rassemblant des élèves issus de milieux très favorisés ou au contraire très défavorisés. À vrai dire, une telle interrogation est très proche de celle qui a été soulevée dans la première partie de ce texte à propos de la composition des classes. Seuls le niveau du

sujet d'analyse (l'école plutôt que la classe) et, dans une certaine mesure, les processus en jeu sont différents.

L'évaluation de l'existence et de la taille de l'effet de composition a fait l'objet de deux types de réponses, qu'il semble important de distinguer. Le premier est fondé sur l'analyse secondaire de bases de données internationales, le second sur des bases de données nationales et des recherches axées sur la question de « l'effet établissement » (*school effectiveness research*).

L'analyse secondaire de bases de données internationales

Les bases de données internationales offrent l'occasion d'aller au-delà de la simple analyse descriptive présentée ci-dessus. Grâce à elles, des chercheurs tentent d'identifier le poids du groupe sur les apprentissages, après avoir contrôlé l'influence des caractéristiques individuelles des élèves. Le travail de Willms (2006), effectué à partir des bases de données PIRLS¹⁴ 2001 et PISA 2000, peut être cité à titre d'exemple.

Le *modus operandi* est généralement le suivant. Puisque la distribution des élèves entre les écoles n'est pas aléatoire, les chercheurs veillent tout d'abord à construire des variables en prenant en considération les caractéristiques individuelles des élèves qui ont une influence sur leurs apprentissages. Ces variables sont créées à partir d'informations sur le diplôme et la profession des parents et sur les ressources culturelles disponibles à la maison. Les chercheurs écartent ensuite le poids de ces variables ; si des différences entre écoles subsistent (et c'est généralement le cas), ils déterminent (le plus souvent grâce à des modèles d'analyse multiniveaux) dans quelle mesure les caractéristiques moyennes de la population scolarisée dans chaque établissement (généralement un indice de la moyenne du niveau socioculturel des élèves) contribuent à « expliquer » ces différences. De telles études concluent systématiquement à une influence significative de la « composition » de l'école.

Dans les travaux de Willms mentionnés ci-dessus ou encore dans l'analyse réalisée par Vandenberghe (1999) à partir de l'enquête

14. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), enquêtes périodiques réalisées par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

TIMSS¹⁵ 1995, l'effet de composition semble être au moins aussi important que l'influence du capital socioculturel, appréhendée au niveau individuel. Toutefois, il faut envisager cette méthode d'évaluation de l'effet de composition avec prudence. C'est ce que soulignent les recherches présentées dans la section suivante.

Les recherches sur l'effet établissement

Un autre type de recherches a également traité la question de l'effet de composition sur les élèves, et en particulier sur leurs apprentissages. Il s'agit des travaux axés sur l'analyse des « effets établissements ». Leur logique et leurs procédures méthodologiques sont extrêmement semblables à celles des études élaborées à partir des bases de données internationales.

En quelque sorte, les chercheurs tentent d'abord d'évaluer l'ampleur des différences entre les résultats des écoles¹⁶ ; ensuite, ils identifient l'influence spécifique de la composition des établissements, parmi d'autres caractéristiques des écoles (variables pédagogiques, organisationnelles, etc.) susceptibles de peser sur les apprentissages des élèves. Généralement, ils introduisent également un indice relatif à l'origine sociale et culturelle des élèves, qui sert de variable de contrôle.

Après quelques années de vifs débats au sein de la communauté scientifique (Gorard, 2006 ; Harker et Tymms, 2004 ; Nash, 2003), il y a aujourd'hui un quasi-consensus : on considère qu'il n'est pas raisonnable d'évaluer l'influence de la composition de l'école en se contentant de contrôler les caractéristiques socioculturelles des élèves, comme c'est généralement le cas dans les analyses secondaires de bases de données internationales.

15. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), enquêtes périodiques réalisées par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). À vrai dire, vu les modalités d'échantillonnage utilisées dans cette enquête, la composition du groupe renvoie ici à la composition de la classe plutôt qu'à celle de l'école.

16. C'est en bonne partie pour cela que ce type de recherches n'existe pour ainsi dire pas dans les pays scandinaves, où les différences entre écoles sont extrêmement faibles.

Pourquoi ? Tout simplement parce que deux élèves de même origine socioculturelle peuvent être très différents sur le plan scolaire (parcours antérieur, connaissances en début d'année, motivation, etc.) et la distribution de ces différences entre établissements ne se fait pas de manière aléatoire. Toute analyse rigoureuse devrait donc prendre en compte ces variables « scolaires ». Dans le cas contraire, on risque d'attribuer à la composition des écoles une influence qui relève en fait de leur méthode de recrutement¹⁷. Comme le soulignent Hanushek, Kain, Markman et Rivkin (2001), étant donné que les élèves sont affectés aux établissements sur la base de similitudes (leurs parents habitent le même quartier ou sont attirés par un projet d'école spécifique), tout indice de niveau moyen d'une école est susceptible d'apparaître comme une approximation (« proxy ») de caractéristiques individuelles non observées, en particulier le niveau scolaire initial des élèves. Aujourd'hui, la plupart des travaux scientifiques dans ce domaine veillent à s'appuyer sur au moins deux mesures de performances scolaires : l'une au début d'une période de formation (une année scolaire le plus souvent) et l'autre en fin de période.

C'est donc après avoir pris en compte les différences initiales entre les élèves en ce qui concerne leur origine socioculturelle et leurs acquis scolaires que les recherches tentent de déterminer dans quelle mesure certaines caractéristiques des écoles permettent d'expliquer les différences de résultats.

Un extrait (*encadré 1*) d'une recherche récente menée en Belgique francophone montre que l'on aboutit à des conclusions différentes selon le modèle d'analyse utilisé et les caractéristiques des élèves pris en compte. Dans cet exemple, il apparaît que l'effet de composition est largement surestimé si l'on ne prend pas en considération les acquis initiaux des élèves. Néanmoins, il n'est pas certain que cette conclusion soit extrapolable à l'ensemble des systèmes éducatifs. Cela reste à déterminer.

Quoi qu'il en soit, les chercheurs considèrent aujourd'hui que, pour évaluer l'effet de composition de manière valide, plusieurs

17. De tels biais sont parfois qualifiés de biais de sélection ou de biais d'endogénéité. La même observation a été faite au sujet de l'influence de la composition au niveau des classes.

indicateurs des caractéristiques individuelles des élèves (notamment, une mesure de leurs compétences au début de la période de formation analysée) doivent servir de variable de contrôle. Ils s'accordent également (OECD, 2008) pour considérer que, lorsqu'on tient compte des compétences initiales des élèves, l'effet de composition diminue de manière significative.

Encadré 1. L'importance d'une mesure des acquis scolaires initiaux, un exemple en Belgique

Cette recherche a été menée en Belgique francophone (pour une présentation plus large de cette recherche, voir Dumay et Dupriez, 2008) auprès de tous les élèves de 6^e primaire appartenant à 52 écoles. Une première analyse (N = 1977) fait apparaître que 25 % de la variance totale des scores (maîtrise de la langue maternelle) correspond à de la variance entre écoles et 75 % à de la variance entre élèves au sein des écoles. La suite de l'analyse a essentiellement pour objectif d'identifier les variables qui expliquent les différences entre écoles. Les caractéristiques socioculturelles individuelles des élèves, introduites en premier lieu dans l'analyse, réduisent de 35 % la variance entre écoles. Autrement dit, 35 % des différences entre écoles sont associées à des différences relatives aux caractéristiques *socioculturelles* des élèves scolarisés. Si, en se contentant de cette variable de contrôle, on évalue alors l'influence du niveau socioculturel moyen des établissements, on conclura à une influence forte et statistiquement significative de l'effet de composition. En effet, le niveau socioculturel moyen de l'établissement semble alors expliquer 31 % de la variance entre écoles, ce qui est presque aussi conséquent que le poids des variables socioculturelles traitées au niveau individuel.

Si, par contre, on prend en compte au niveau individuel une seconde variable de contrôle, le score des élèves à un prétest passé en début d'année et portant également sur la maîtrise de la langue maternelle, on observera (1) que 77 % de la variance entre écoles est associée à des différences relatives aux caractéristiques *socioculturelles et scolaires* (individuelles) des élèves scolarisés et (2) qu'il existe bien un effet de composition, statistiquement significatif, mais dont l'effet est plus modeste : il explique 8 % de la variance entre écoles, ou 2 % de la variance totale des scores entre élèves. Autrement dit, nous pouvons ici conclure, par rapport à l'enseignement primaire en Belgique francophone, que si

nous ne tenons pas compte des différences de niveau scolaire entre les élèves, nous surévaluons l'importance de l'effet de composition.

Pourquoi en va-t-il ainsi ? Essentiellement parce qu'il existe en Belgique une corrélation significative entre le niveau socioculturel moyen des établissements et le niveau scolaire des élèves en début d'année, même après avoir contrôlé le niveau socioculturel individuel des élèves. Une telle situation s'explique probablement par l'importante mobilité scolaire observée en Belgique, un pays où la densité de population est très élevée et où le libre choix de l'école est une caractéristique très ancienne du système éducatif. Il est possible que, dans des pays où cette mobilité est moins prononcée, la surévaluation de l'effet de composition, en l'absence d'une mesure des compétences scolaires initiales, soit moins importante. Mais cela devrait être évalué. Quoiqu'il en soit, cet exemple attire l'attention sur le fait qu'en l'absence d'une prise en considération du niveau scolaire initial, nous risquons d'attribuer à l'effet de composition une influence qu'il n'a pas, ou qu'il n'a que partiellement.

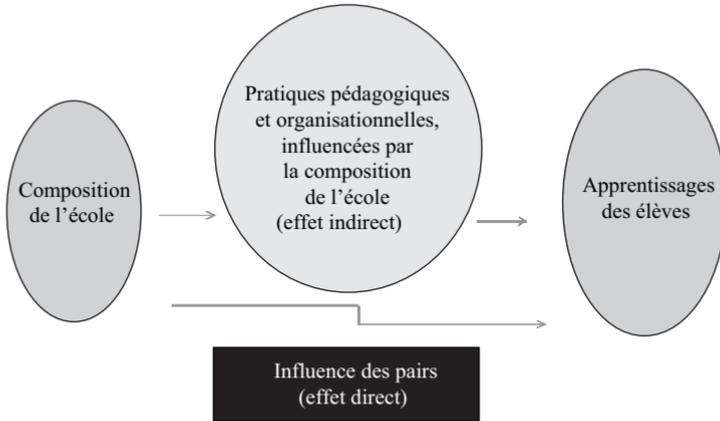
Entre effet de pairs et effet de composition

Sur un plan plus théorique, il convient de souligner le manque de clarté dans la littérature scientifique lorsqu'il s'agit de caractériser et d'interpréter l'effet des élèves de l'école sur les apprentissages. Pendant longtemps, les travaux portant sur ce phénomène d'influence ont parlé d'effets de pairs (*peer effects*) ; aujourd'hui, les chercheurs de l'éducation parlent d'effet de composition (*compositional effect*). Or, il ne faut pas confondre les deux.

Comme l'a suggéré Wilkinson (2002), l'influence d'un groupe d'élèves rassemblés dans une école (ou dans une classe) sur l'apprentissage ne peut pas être réduite aux effets de pairs. La *figure 2.3* montre que cette influence comporte en fait un double processus (ce qui concorde avec l'analyse au niveau des classes présentée dans le premier chapitre de ce texte). D'une part, il y a une influence directe du groupe d'élèves sur chacun de ses membres. Elle peut être qualifiée d'effet de pairs et correspond à des processus d'influence, de comparaison et d'identification entre élèves. D'autre part, il y a une influence indirecte de la composition de l'école sur la dynamique organisationnelle de l'école (par exemple, le directeur peut se consacrer à des tâches de coordination pédagogique) ainsi

que sur la dynamique pédagogique au sein des classes (un curriculum réel de haut niveau, le temps de travail réel en classe, de grandes attentes des enseignants, un climat de classe axé sur le travail, etc.), facteurs eux-mêmes liés à la qualité des apprentissages.

Figure 2.3 L'influence directe et indirecte de la composition



La distinction entre une approche globale de l'effet de composition (influence directe et indirecte) et l'influence spécifique des relations entre pairs n'est pas seulement d'ordre théorique : elle a un impact sur les procédures méthodologiques d'évaluation de ces effets. Lorsqu'on examine les résultats de la recherche, il faut donc veiller à identifier clairement l'effet réellement évalué par les auteurs¹⁸.

Pour rendre compte le plus précisément possible des effets direct et indirect et de l'influence propre des pratiques éducatives au sein des écoles (qui ne peuvent être réduites à une adaptation à la composition des établissements), certains chercheurs ont cherché¹⁹ à identifier

18. Par exemple, si un modèle d'analyse prend en compte l'effet de composition, après avoir contrôlé l'influence des variations de pratiques éducatives, il n'évalue *de facto* que l'effet des pairs ou l'influence directe de la composition.

19. Le plus souvent à travers une technique de rotation des modèles explicatifs des apprentissages des élèves.

l'effet net de la composition (effet de pairs), l'effet net des pratiques éducatives (influence des pratiques éducatives, indépendamment de la composition) et l'effet joint de ces deux variables ou ensemble de variables. Cet effet joint renvoie à des variations entre écoles dans les apprentissages des élèves qui reposent simultanément sur des variations de la composition des écoles et leurs pratiques éducatives. En effet, dans les établissements qui accueillent un public favorisé et performant sur le plan scolaire, les conditions d'enseignement sont généralement bonnes, le climat de travail plus discipliné, le temps de travail dans les classes plus long, les professeurs plus motivés, etc. Dès lors, il n'est pas toujours simple de discerner ce qui dépend des caractéristiques du public et ce qui dépend de la qualité du travail dans l'établissement. Il faut aussi rappeler que les pratiques éducatives ne sont pas entièrement dépendantes du public accueilli dans l'école. Des établissements accueillant un public identique peuvent avoir des pratiques différentes qui ont une influence significative sur les résultats des élèves. La littérature spécialisée dans « l'école efficace » a mis en évidence que des facteurs comme un leadership axé sur les questions pédagogiques et l'apprentissage des élèves, des attentes élevées de la part des enseignants, des opportunités d'apprentissage nombreuses et un feedback systématique aux élèves sont favorables à l'apprentissage. Ce sont ces différences de pratiques, indépendantes de la composition de l'école, qui sont à la base d'un effet net des pratiques éducatives.

Au cœur de ce chapitre portant sur les différences de public entre écoles et leurs effets, il est important de faire une brève présentation des recherches récentes (voir la synthèse proposée par Dumay et Dupriez, 2009) sur l'effet de composition. Comme il a été dit plus haut, elles mobilisent toutes un indicateur des compétences initiales des élèves, indépendamment d'une mesure des compétences des élèves à l'issue de la période de formation. Par ailleurs, cette brève revue de la littérature attire également l'attention sur le type de variable de composition étudiée ; le plus souvent, cette variable est d'ordre académique (niveau scolaire moyen), socioculturelle (niveau socioculturel moyen) ou ethnique (proportion d'élèves issus d'un groupe ethnique ou de nationalités spécifiques). Enfin, quand les chercheurs y ont été attentifs, des résultats en termes d'effet net et d'effet joint sont également présentés.

En Nouvelle-Zélande, Lauder, Hugues, *et al.* (1999), utilisant un modèle qui prend en considération diverses variables liées aux caractéristiques individuelles des élèves, ont constaté que la variance entre écoles secondaires correspond à 16 % de la variance totale des résultats des élèves aux examens nationaux en mathématiques et en anglais. Les variables qui caractérisent l'école (dont plusieurs mesures de composition) expliquent 40 % de cette variance entre écoles. L'effet école (incluant l'effet de composition) apparaît donc ici comme statistiquement significatif et explique un peu plus de 6 % de la variance totale des scores des élèves.

Duru-Bellat, Mons et Suchaut (2004) ont analysé et évalué l'influence de la composition sociale sur les progrès des élèves et sur leurs attitudes à l'école primaire et secondaire (lycée ou *upper secondary education*) en France. Leur travail a montré que cette influence au cours d'une année était quantitativement faible et pas statistiquement significative dans la plupart des années d'étude considérées. Ces chercheurs ont cependant révélé que la composition avait un impact sur les aspirations professionnelles des élèves, sur certaines de leurs attitudes, ainsi que sur les attentes et les exigences des enseignants.

En Belgique flamande, plusieurs études menées par Opdenakker, Van Damme et leurs collègues (2001, 2006) ont permis d'identifier un effet significatif de la composition dans l'enseignement secondaire. Leurs analyses (Opdenakker et Van Damme, 2001) ont montré que la composition (entendue simultanément comme un effet de la composition académique, sociale, de sexe et de « langue »²⁰) et les autres variables caractérisant les écoles (climat de travail, opportunités d'apprentissage, qualité de l'enseignement, etc.) avaient des effets nets et des effets joints importants sur les performances des élèves, indépendamment de leurs compétences initiales. Les effets nets de la composition d'école et des variables relatives à la qualité des pratiques éducatives expliquent respectivement 10 et 16 % de la variance inter-écoles, tandis que leur effet joint était associé à 17 % de cette variance. Ils ont également montré de manière précise que le fait d'ajouter la composition d'école dans un modèle de prédiction

20. La composition « de langue » fait référence au pourcentage d'élèves, au sein des groupes, qui ne parlent pas la langue de l'enseignement à la maison.

qui ne contenait que les variables relatives à la qualité de l'éducation a pour effet de diminuer l'effet des variables de processus, ce qui révèle bien la covariance entre ces deux types de variables : ce sont les écoles caractérisées par la composition la plus favorable qui ont recours aux processus éducatifs les plus favorables.

À partir d'une base de données sur l'enseignement primaire au Texas (trois cohortes successives de 200 000 élèves répartis dans 3 000 écoles publiques), Hanushek, Kain, Markman et Rivkin (2001) ont évalué l'influence des pairs sur les apprentissages en mathématiques. Ils ont constaté qu'un accroissement d'un écart type dans les résultats moyens des pairs s'accompagnait d'un déplacement de 0,2 écart type sur l'échelle des scores.

En se fondant sur une base de données longitudinale provenant du *National Educational Longitudinal Survey* (NELS) de 1988, Rumberger et Palardy (2005) ont analysé des courbes d'apprentissage (qui rendent compte de la *progression* des élèves entre les 8^e et 12^e années) en sciences, en lecture et en mathématiques. Leur échantillon (14 217 élèves et 913 écoles) était constitué de manière à être représentatif des écoles secondaires américaines. Leurs analyses des scores composites (scores de synthèse des trois types d'apprentissage) ont suggéré que 25 % de la variance liée aux courbes d'apprentissage correspondent à des différences entre écoles. Les caractéristiques individuelles des élèves expliquent, en moyenne (excepté en sciences), moins d'un tiers de la variation des courbes d'apprentissage entre les établissements. Après avoir pris en compte des facteurs comme le background académique et social, le niveau socio-économique individuel et l'appartenance à une minorité ethnique, les auteurs ont montré que la composition socio-économique des écoles avait un impact significatif sur la progression des élèves. Le coefficient de 0,11 qui mesure l'effet de la composition est toutefois d'une taille réduite : un déplacement d'un écart type sur l'échelle de composition socio-économique correspond à un changement de 0,11 écart type dans la progression des élèves au cours des quatre années. Par ailleurs, les auteurs ont observé une covariance importante entre la composition socio-économique des écoles et deux caractéristiques des établissements : les attentes des enseignants et le climat de travail (*academic climate*). À leurs yeux, c'est d'ailleurs par le biais de ces caractéristiques que la composition

exerce son principal effet sur les apprentissages des élèves. Il s'agit donc essentiellement d'un effet indirect de la composition.

Lauder, Kounali, Robinson, Goldstein et Thrupp (2007) ont eux aussi testé l'impact de la composition des écoles sur la progression des élèves, mais durant l'enseignement primaire, dans le comté du Hampshire, en Angleterre. Une caractéristique intéressante de leur étude est la multiplicité des indices de composition qu'ils ont constitués : composition sociale, ethnique, de sexe, de connaissances antérieures et d'âge moyen. Les auteurs ont collecté des données de progression sur quatre années, en lecture et en mathématiques. Ils ont utilisé les modèles de courbes de croissance et montré que la composition des écoles permettait d'expliquer une part significative de la variance de niveau initial et de progression des élèves dans les deux matières. En effet, respectivement 24 et 27 % de la progression des élèves en lecture et en mathématiques étaient associés aux effets de composition.

En somme, ces recherches méthodologiquement rigoureuses montrent qu'un effet de composition statistiquement significatif est souvent observé. Son ampleur est parfois modeste (Rumberger et Palardy, 2005), parfois plus importante (Opdenakker et van Damme, 2001 ; Lauder, Kounali, Robinson, Goldstein et Thrupp, 2007). Il faut également souligner que, lorsque les chercheurs veillent à distinguer un effet indirect de la composition, ils se rendent compte qu'il est bel et bien présent. Cela révèle un processus semblable à ce qui a été observé à l'échelle des classes : un processus d'adaptation de la qualité de l'environnement éducatif à la composition des établissements²¹.

Enfin, le fait d'avoir introduit dans les modèles d'analyse une première mesure de compétences des élèves en tant que variable de contrôle n'est pas négligeable : cela ramène *de facto* l'influence possible de l'effet de composition à la période située entre les deux mesures d'apprentissage. Mais si cet effet est modeste sur une telle période, il gagne certainement en ampleur au cours de la scolarité à cause d'un effet cumulé.

21. À vrai dire, l'analyse statistique ne permet pas d'exclure que le processus joue parfois dans le sens contraire : le recrutement d'une école se ferait en fonction de la qualité des pratiques éducatives.

Quelles politiques d'affectation des élèves aux écoles ?

Les analyses présentées ci-dessus ont fait apparaître – dans certains contextes du moins – l'influence de la composition de l'école sur les apprentissages des élèves. La complexité méthodologique de cette question et la nécessité d'avoir recours à un modèle suffisamment robuste au niveau individuel afin d'éviter une surévaluation de l'effet de composition ont été mis en évidence.

Si un tel effet de composition existe bel et bien – du moins dans certains systèmes éducatifs –, il est important de s'interroger sur les politiques éducatives qui peuvent le renforcer ou, au contraire, le limiter. Il faut signaler dès à présent que la nature du problème dépend largement de l'environnement social, économique, culturel et politique des systèmes éducatifs ; par conséquent, il est extrêmement difficile de mener une discussion générale sur ce sujet.

Par exemple, il est évident que la ségrégation entre écoles est affectée par la ségrégation résidentielle, qui elle-même varie d'un pays à l'autre, et d'une région à l'autre au sein d'un pays. À ce propos, Reardon et ses collègues (Reardon et Yun, 2001 ; Reardon, Yun et Eitle, 2000) ont montré que, dans les zones urbaines et suburbaines des États-Unis (où la majorité des élèves sont affectés aux écoles en fonction de leur lieu de résidence), 60 à 65 % de la ségrégation ethnique entre écoles étaient associés à la ségrégation ethnique résidentielle existante entre les districts scolaires. Cela pose problème, puisque les politiques d'affectation des élèves aux écoles sont généralement des politiques intra-district. De même, la ségrégation entre écoles dans l'enseignement secondaire est fortement influencée par la présence de filières dès l'enseignement secondaire inférieur. Il est bien connu que ce sont dans les pays à filières précoces (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Hongrie, etc.) qu'on observe généralement, dans l'enseignement secondaire, les plus grandes différences de composition entre les écoles (*tableau 2.1*). L'analyse spécifique des filières et de leur influence fera l'objet du troisième chapitre de ce texte. Enfin, une troisième variable influence la composition des écoles : les politiques d'affectation des élèves.

À cet égard, il est indispensable de s'arrêter sur les importantes évolutions observées dans de nombreux systèmes éducatifs au cours des deux dernières décennies. La plupart des pays industrialisés ont

longtemps organisé la répartition des élèves entre écoles en fonction d'une politique de sectorisation, c'est-à-dire que leur affectation dépendait de leur lieu de résidence ; or, aujourd'hui, dans bon nombre de pays, le principe de libre choix des familles apparaît comme une alternative réelle ou potentielle.

La problématique sous-jacente est celle de la régulation des systèmes éducatifs. À la régulation bureaucratique-professionnelle (Maroy, 2006) est opposée une ou plusieurs formes de régulation post-bureaucratique. Le modèle du marché a visiblement inspiré les responsables politiques, en particulier dans les pays anglo-saxons. Le principe est simple : si la contrainte d'affectation est levée, les familles ont le droit de choisir l'établissement où elles veulent envoyer leurs enfants, et les écoles se retrouvent en compétition, ce qui les incite à améliorer leurs pratiques éducatives. Corollairement, le financement des établissements dépend du nombre d'élèves inscrits ; les écoles peu attractives sont donc pénalisées. Si le principe peut paraître cohérent et améliorer la qualité dans les systèmes éducatifs, il faut signaler, comme le fait Maurin (2007), qu'il n'est pas aisé d'appliquer des principes concurrentiels de ce genre à l'univers scolaire, notamment parce qu'il est difficile pour les parents d'évaluer la qualité pédagogique des établissements et qu'il n'est pas certain que celle-ci soit leur principal critère de choix²². Il est probable qu'ils s'intéresseront davantage aux caractéristiques des élèves scolarisés et à leurs résultats bruts, plutôt qu'aux progrès que ceux-ci ont faits en fréquentant un établissement. Dans ce cas, les écoles ont intérêt à recruter les meilleurs élèves plutôt qu'à améliorer leurs pratiques éducatives, ce qui, *in fine*, ne conduira pas à une amélioration de la qualité de l'enseignement, mais plutôt à une ségrégation accrue entre établissements.

Afin d'évaluer empiriquement la plus-value potentielle et les éventuels effets pervers d'une telle politique, il faut se référer à des études qui ont traité cette problématique. Dans un ouvrage récent, Mons (2007) a analysé dans 22 pays de l'OCDE les politiques d'affectation des élèves dans l'enseignement public,

22. Dans certains cas, il faut aussi prendre en compte les limites de la mobilité des élèves et des familles, qui ne permettent pas de considérer que les écoles sont réellement mises en concurrence.

d'une part, et l'influence de ces politiques sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, d'autre part. En ce sens, elle n'a donc pas évalué directement l'influence des politiques d'affectation sur la composition des écoles : elle a plutôt visé directement ce qui a été identifié comme une conséquence de la ségrégation, des inégalités de résultats entre élèves accrues.

Dans son analyse, Mons propose une typologie des modes d'affectation des élèves aux écoles²³. Le premier modèle est qualifié d'« absence de choix » ; il est observé en Corée, au Japon, à Hong Kong et en Grèce, et correspond à une politique de sectorisation sans dérogation. Le second modèle est celui de la « carte scolaire avec possibilité de dérogations », que l'on trouve notamment en France, au Portugal, en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis. Le troisième modèle est celui du « libre choix régulé ». Les parents d'élèves expriment leurs préférences, lesquelles sont ensuite prises en considération par des autorités publiques. Celles-ci arbitrent si nécessaire les demandes des familles et tiennent parfois compte de préoccupations liées à l'intérêt général, telles que la mixité sociale au sein des établissements. Ce modèle, dont les formes organisationnelles peuvent être assez variées, existe en Espagne, en Suède et au Danemark. Dans cette situation, toutes les familles sont invitées à exprimer leurs préférences, et non pas seulement celles qui sont informées et qui savent comment déroger à la carte scolaire (comme c'est le cas dans le deuxième modèle). Le quatrième et dernier modèle est celui du « libre choix total ». Une priorité claire est donnée au choix des familles, qui n'est pas du tout régulé par les autorités ou très peu. Les parents s'adressent directement aux établissements scolaires, qui prennent acte de leur souhait. La Belgique, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et, dans une certaine mesure, le Royaume-Uni ont recours à ce modèle.

Dans la suite de son analyse, Mons évalue la relation entre ces modèles d'affectation et divers indicateurs d'équité et d'efficacité des systèmes éducatifs. En utilisant comme indicateur d'équité l'ampleur de l'écart des scores entre élèves, l'auteur constate que l'absence de choix et le libre choix régulé se distinguent du modèle du libre choix

23. Dans certains pays, dont la France, le Royaume-Uni et la Belgique, la situation a quelque peu évolué depuis la publication de l'étude de Mons (2007).

total ; ils présentent un écart de scores significativement plus réduit. Par contre, il n'y a pas de différence significative entre le modèle de la carte scolaire avec dérogations et le libre choix total.

Si l'on s'intéresse à l'efficacité des systèmes éducatifs (mesurée à partir du score moyen de l'ensemble des élèves), il apparaît que ni le modèle du libre choix ni celui du libre choix régulé ne s'avèrent plus efficaces. Cela contrecarre les arguments selon lesquels la mise en concurrence des écoles, accompagnée d'une liberté de choix des familles, améliore la qualité des institutions.

En somme, dans cette analyse qui concerne principalement les pays industrialisés, Mons fait apparaître qu'en termes d'équité deux modèles d'affectation des élèves aux écoles sont associés à un écart de scores plus réduit : la carte scolaire sans dérogation et le libre choix régulé. Toutefois, il faut noter que le premier modèle (absence de choix) existe principalement en Asie (Corée, Japon, Hong Kong). Il n'est sans doute pas aisé d'imaginer de l'implanter tel quel dans la plupart des pays occidentaux où, pour des raisons historiques et culturelles, une contrainte absolue serait probablement mal acceptée par les familles. Le modèle du libre choix régulé apparaît comme une alternative intéressante permettant de prendre à la fois en considération les demandes des familles et les critères d'intérêt général. D'après les analyses de Mons, ce modèle n'est pas moins efficace que les autres ; il s'accompagne en revanche d'une inégalité de résultats modérée.

D'autres analyses de la même auteure ont porté sur l'importance de l'enseignement privé (c'est-à-dire d'opérateurs non publics responsables d'un ou de plusieurs établissements), éventuellement soumis à un contrôle public plus ou moins contraignant. Mons a conclu que la présence accrue d'établissements privés n'est pas associée à un gain en termes d'efficacité (score moyen des élèves). En revanche, un secteur privé peu encadré par les pouvoirs publics (comme c'est le cas, selon elle, au Danemark et en Australie) est associé à des inégalités sociales de réussite²⁴ plus importantes qu'ailleurs. En ce qui concerne la question de l'efficacité, Woessmann (2007) a abouti à des conclusions différentes de celles de Mons. En

24. En d'autres termes, là plus qu'ailleurs, le score des étudiants est dépendant du capital culturel de leur famille.

se fondant sur une analyse secondaire de plusieurs bases de données internationales (PISA, PIRLS et TIMMS), il a conclu qu'un secteur privé important et un financement public du secteur privé avaient un effet bénéfique sur l'efficacité moyenne des systèmes éducatifs. Selon Woessmann, le financement public du secteur privé permet que le libre choix des familles soit une réalité, car il est alors dégagé de toute implication financière. Cet argument (comme on le verra plus loin à propos d'une recherche menée au Chili) est particulièrement important en ce qui concerne les pays du Sud.

On peut également mentionner qu'aux États-Unis, il y a un débat au sujet des *charter schools* (nouvelles écoles relativement autonomes et financées en fonction du nombre d'élèves qu'elles attirent). Si les travaux de Hoxby (2003) tendent à souligner leur impact positif, un numéro récent de la revue du Massachusetts Institute of Technology, *Education, Finance and Policy* (Maurin, 2007) invite à davantage de circonspection et considère que les effets de telles écoles varient d'un contexte à l'autre. En Angleterre aussi, le débat sur les effets des politiques de libre choix des familles demeure ouvert ; la démonstration claire d'un effet positif sur l'efficacité du système éducatif n'a pas encore été faite, et plusieurs recherches attirent l'attention sur un accroissement de la ségrégation entre écoles, en particulier dans les zones où la compétition entre établissements est plus prononcée (Gibbons, Machin et Silva, 2006).

S'agissant des pays industrialisés, il faut retenir qu'en termes d'efficacité l'effet positif d'une régulation par le choix des familles n'est aujourd'hui pas démontré. Plusieurs études attirent toutefois l'attention sur une ségrégation entre écoles accrue dans un environnement de compétition entre établissements (Gibbons, Machin et Silva, 2006) et des écarts de résultats entre élèves plus importants dans un environnement de libre choix non régulé (Mons, 2007).

Il n'est pas certain que ces considérations et analyses soient pertinentes concernant les pays du Sud. Les spécificités de leur environnement culturel, mais surtout socio-économique, doivent être prises en compte lorsqu'on réfléchit au dispositif le plus adéquat de gestion des inscriptions des élèves. Ces pays se distinguent aussi par le fait qu'ils laissent une place souvent beaucoup plus grande à

l'enseignement privé « payant » que les pays développés et qu'ils ont recours à des politiques ciblées, telles que le *Programa de Ampliación de la Cobertura de la Educación Secundaria* (PACES) en Colombie. Ce programme correspond à une initiative spécifique, un bon d'études (*voucher*) attribué à des familles défavorisées, afin de leur permettre d'accéder à des écoles privées. L'évaluation de tels programmes (notamment Belfield et Levin, 2002) montre qu'ils sont bénéfiques aux familles. Ce résultat n'est pas négligeable, mais il ne nous apprend pas grand-chose sur la question de la régulation de l'ensemble du système éducatif.

Depuis 1980, au Chili, le choix de l'école par les familles est un principe de base de l'ensemble du système éducatif. De nombreuses recherches y ont été menées et elles se sont particulièrement intéressées à la régulation de l'offre et de la demande éducative. Une brève synthèse de ces études est présentée ci-dessous.

Il faut signaler tout d'abord qu'en termes de ségrégation sociale entre écoles le Chili occupe une position extrême avec un des taux de ségrégation les plus élevés de la planète, comme le montre le *tableau 2.1*, fondé sur les données PISA 2006. Par ailleurs, les recherches menées à partir de bases de données nationales font apparaître que la ségrégation sociale entre établissements a tendance à s'accroître, tandis que la ségrégation résidentielle diminue quelque peu. C'est ce constat qui a poussé des chercheurs chiliens à étudier l'influence de facteurs propres à l'organisation du système éducatif sur la ségrégation scolaire.

Pour bien comprendre la nature de leur analyse, il est utile de résumer quelques caractéristiques du système éducatif chilien. Depuis plus de 20 ans, celui-ci est organisé à partir d'un principe de chèque-éducation (*voucher*) et de financement public des écoles, municipales et privées, en fonction du nombre d'élèves inscrits. Le volume d'inscriptions dans les établissements dépend fondamentalement de leur capacité à convaincre les familles qui peuvent exprimer leur choix d'y inscrire leurs enfants. Selon la typologie de Mons, ce modèle correspondrait au « libre choix total ». Mais le système chilien a deux spécificités qui le rendent difficilement comparable aux pays analysés par Mons. Premièrement, en plus de ces écoles subventionnées, il comporte un réseau privé non subventionné qui scolarise un peu moins de 10 % de la population

scolaire. Deuxièmement, les écoles privées subventionnées ont la possibilité (et elles en font clairement usage) de demander aux familles un complément au financement public.

Des analyses statistiques ont été menées par Valenzuela, Bellei et de los Ríos (2008) afin d'identifier, dans un modèle multivarié, les influences de la ségrégation résidentielle et de diverses caractéristiques scolaires (par exemple, la part d'écoles municipales, d'écoles privées subventionnées et d'écoles privées non subventionnées dans la commune) sur la ségrégation scolaire. L'unité d'analyse est la commune. L'étude montre que, si la ségrégation résidentielle a une grande influence (coefficient de régression standardisé = 0,32), la présence dans chaque commune de l'enseignement tant privé subventionné que privé non subventionné a un effet encore plus important.

À partir de ces résultats, les auteurs ont dénoncé en particulier le mécanisme du « partage du financement » (*financiamiento compartido*). Selon eux, le fait que les écoles privées subventionnées puissent solliciter un financement complémentaire des familles favorise massivement l'accroissement de la ségrégation, puisque le choix de l'école subventionnée dépend lourdement de la capacité économique des familles. Par ailleurs, au regard du modèle libéral qui sous-tend l'organisation d'un tel système éducatif, il s'agit d'une distorsion claire de la concurrence entre établissements bénéficiant de fonds publics, écoles municipales et écoles privées subventionnées. Aujourd'hui, l'effet majeur de ce dispositif est la réduction de la couverture des écoles municipales, qui sont fuies par les familles capables de payer les frais de scolarité des écoles privées subventionnées. Mais Bellei (2009) constate que les ressources additionnelles dont bénéficient les écoles privées subventionnées ne s'accompagnent pas d'une formation de meilleure qualité²⁵. Il en conclut qu'au Chili la dérégulation et le marché scolaire ont accru la ségrégation ; tout porte à croire que les établissements se font concurrence pour attirer les meilleurs étudiants plutôt que pour améliorer la qualité de leur enseignement.

25. Cette affirmation repose sur une analyse statistique multivariée où le chercheur évalue l'effet des écoles, après avoir pris en considération les caractéristiques socioculturelles des élèves.

Valenzuela, Bellei et de los Ríos suggèrent de limiter drastiquement la possibilité de demander aux parents un complément de financement et de veiller à une régulation publique des inscriptions afin que les écoles ayant une demande excessive ne procèdent pas à une sélection à partir de critères socio-économiques. Ces propositions doivent s'accompagner, ajoutent-ils, d'un complément de financement public, notamment pour soutenir la scolarité des élèves les plus défavorisés.

En somme, ces auteurs sont relativement sceptiques par rapport à l'utilisation des logiques marchandes dans le domaine scolaire et à la mise en concurrence des établissements. Aujourd'hui, il n'est pas démontré que celle-ci conduit à une amélioration du niveau de formation. En revanche, comme le suggère le raisonnement de Maurin (2007), il semble qu'elle s'accompagne d'un accroissement de la ségrégation et d'un écart entre les résultats des élèves. Si l'on se réfère aux travaux de Mons sur l'affectation des élèves aux écoles du secteur public, la carte scolaire ne représente pas pour autant la solution idéale. Cet auteur a montré que, dans les pays où la politique de sectorisation s'accompagne de nombreuses dérogations, on observe de très importantes inégalités de résultats entre élèves. Deux autres modèles s'avèrent à la fois efficaces et peu inégalitaires : la carte scolaire sans dérogation et le libre choix régulé. Ce dernier modèle permet de prendre en considération à la fois les demandes des familles et les critères d'intérêt général.

La plupart de ces recherches ont été menées dans les pays industrialisés. Leurs résultats ne sont pas forcément transposables aux pays en développement et aux pays en transition, où le sous-financement public de l'enseignement, les inégalités sociales et la ségrégation résidentielle rendent la question de la répartition des élèves entre les écoles encore plus délicate. Toutefois, les analyses menées au Chili semblent montrer un pattern de résultats assez semblable aux observations faites dans les pays du Nord : le libre choix des familles, non régulé par les autorités publiques, s'accompagne d'un taux extrêmement élevé de ségrégation sociale entre établissements. Ce phénomène est probablement exacerbé par une sélection financière à l'entrée des écoles privées subventionnées.

III. Des systèmes scolaires intégrés ou différenciés ?

Ce troisième et dernier chapitre porte sur un autre paramètre, dont l'influence sur le groupement des élèves est particulièrement importante. Il étudiera en particulier la place des filières (*tracks*²⁶) dans l'enseignement secondaire inférieur. Il commencera par attirer l'attention du lecteur sur la problématique sous-jacente à la constitution des filières. Il montrera en parallèle qu'il est réducteur de ne prendre en compte que celles-ci lorsqu'on pense aux modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves. À un extrême du continuum, certains systèmes éducatifs, caractérisés par une culture de l'intégration (Crahay et Delhaxe, 2004), ont mis en place une diversité de dispositifs afin de travailler le plus longtemps et le plus intensément possible avec l'ensemble des élèves d'une même cohorte. À l'autre extrême du continuum, d'autres systèmes éducatifs ont préféré une différenciation précoce des élèves en instaurant des filières d'études dès l'enseignement secondaire inférieur.

Une école compréhensive (non sélective) ou sélective ?

Parce que tous les élèves n'ont jamais des niveaux de compétence semblables, les systèmes éducatifs ont cherché et cherchent encore aujourd'hui à développer des processus permettant de gérer ces différences. À vrai dire, comme le rappelle Broadfoot (1996), cette question est révélatrice d'une tension constitutive de l'institution scolaire. En effet, celle-ci doit répondre simultanément à une double demande contradictoire : d'une part, elle doit différencier les élèves sur la base de leurs apprentissages, de manière à ce que la position qu'ils occuperont sur le marché du travail soit légitime ; d'autre part, elle doit assumer une fonction d'intégration sociale, en promouvant auprès de tous les élèves un ensemble commun de valeurs et de savoirs. La manière dont les systèmes scolaires gèrent

26. Le *tracking* est appréhendé dans ce texte comme la séparation des élèves entre différentes filières : le plus souvent académique, technique et professionnelle.

les parcours scolaires des élèves est révélatrice de la façon dont ils se positionnent par rapport à cette double demande contradictoire : séparer et réunir. Durkheim (1947) avait déjà signalé le conflit potentiel entre une « logique de cohésion sociale », d'une part, et une « logique d'ordre », d'autre part, selon laquelle l'école doit préparer à la structure hiérarchique du marché du travail. Comment faire cohabiter au sein des structures scolaires la formation d'une élite et l'éducation pour tous ? Comment et à partir de quand peut-on intégrer une diversité d'objectifs de formation (générale, mais aussi professionnelle) ? Comment rendre légitime l'orientation des élèves vers les différentes filières de formation ?

Depuis plusieurs décennies déjà, la littérature scientifique oppose de manière dichotomique les systèmes scolaires à différenciation précoce, qualifiés de systèmes sélectifs (comme en Allemagne ou en Autriche, où les élèves sont placés dans des filières dès l'âge de 10 ou 11 ans), et les systèmes scolaires à différenciation tardive, souvent qualifiés de systèmes compréhensifs ou non sélectifs (*comprehensive school*), où les élèves font partie d'un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans. Ainsi, Husén (1979) a écrit : « ... un système sélectif s'appuie très tôt sur une différenciation organisationnelle dans le but d'orienter les élèves vers différents types d'écoles ou des programmes clairement différenciés. En outre, des pratiques de groupement des élèves sont mobilisées précocement dans le parcours éducatif, dans le but de désigner les élèves qui devront être orientés. Indépendamment de ce processus sélectif et du groupement des élèves, un tel système a un taux élevé d'échec en termes de redoublement et d'abandons scolaires » (p. 96, notre traduction). Les systèmes compréhensifs, eux, se caractérisent par un projet d'école et un curriculum commun pour tous les élèves sur une période beaucoup plus longue.

Il y a plus de 30 ans déjà, les premières enquêtes à large échelle réalisées par l'IEA ont révélé qu'il existe des différences associées à ces deux structures (Postlethwaite, 1967 ; Husén, 1979). En résumé, elles ont mis en évidence que les systèmes compréhensifs offraient une scolarité de longue durée à une proportion d'élèves beaucoup plus importante, et que cette massification de l'enseignement secondaire général ne nuisait pas à la formation des élites. Après avoir examiné les résultats des 5 % des élèves les plus brillants au sein de chaque

système, Husén a constaté que la position de beaucoup de systèmes compréhensifs était égale ou supérieure à celle des systèmes les plus sélectifs.

Plus récemment, sur la base d'une mesure des performances en mathématiques (TIMMS, 1995), Vandenberghe, Dupriez et Zachary (2001) ont conclu que, dans les pays proposant une structure unique et longue, les scores des élèves dépendent moins du capital socioculturel de leurs familles que dans les pays proposant une différenciation précoce.

À partir des données de PISA 2000 portant sur la compréhension à la lecture, Duru-Bellat, Mons et Suchaut (2004) ont analysé le lien entre la richesse matérielle et culturelle des familles et les scores des élèves. Ils ont obtenu un coefficient permettant de mesurer l'ampleur de ce lien, autrement dit l'ampleur de l'inégalité sociale de résultat, dans chacun des pays étudiés. De plus, ils ont créé une variable agrégée qui prenait en compte le taux de redoublements en primaire, la brièveté du tronc commun et l'ampleur de la ségrégation scolaire entre établissements. Cette variable constituait donc un indicateur du degré de différenciation au sein de chaque système scolaire. Les auteurs ont montré que cet indicateur de différenciation était corrélé ($r = 0,63$) de manière significative à l'indicateur d'inégalité sociale. Ils ont souligné dans leur conclusion que tout groupement par niveau ou par filières distinctes, mais aussi toute forme de ségrégation entre établissements, tendaient à accroître l'inégalité sociale de performances. Par ailleurs, ils ont constaté que le niveau moyen des scores des élèves dans les pays « à culture de différenciation » n'était pas meilleur : au contraire, il existait une relation négative significative ($r = - 0,33$) entre cet indice de différenciation et le score moyen des pays en compréhension de l'écrit.

Crahay (2003) a obtenu de résultats très semblables en s'appuyant sur différentes bases de données, dont TIMMS 1995 et l'étude de compréhension à l'écrit (*Reading Literacy*, 1990), deux enquêtes internationales menées par l'IEA. Il a conclu que les institutions scolaires n'avaient pas besoin de faire une sélection pour être efficaces : bien au contraire, les pays qui reportaient le plus tard possible toute forme de différenciation étaient non seulement plus égalitaires, mais figuraient aussi généralement parmi les États

les plus efficaces de l'Union européenne. Selon lui, une éducation de longue durée pour tous ne semble pas s'opposer à la formation d'élites, et la meilleure façon d'obtenir un grand nombre d'élèves brillants est de s'appuyer sur une structure scolaire intégrée.

Gorard et Smith (2004) ont analysé des données de PISA 2000 et ont conclu pour leur part que les systèmes qui organisent de manière précoce une différenciation des élèves accroissent les écarts de scores entre les groupes sociaux.

Dupriez et Dumay (2005, 2006) ont étudié des recherches de ce type, en orientant particulièrement leur travail sur l'inégalité sociale de résultats et ont découvert que : (1) au sein de tous les systèmes éducatifs, une relation existe entre l'origine sociale des élèves et leurs performances (par exemple, Duru-Bellat, 2002), mais son intensité est assez variable, (2) c'est dans les systèmes éducatifs caractérisés par la présence de filières précoces que cette relation est la plus forte et dans les systèmes éducatifs caractérisés par une logique d'intégration (pas de filière avant 16 ans, peu ou pas de redoublement, peu de classes de niveau) qu'elle est la plus faible.

Ces auteurs ont soulevé la question de savoir si le caractère plus égalitaire de certains systèmes éducatifs est lié à leur structure ou aux caractéristiques sociales des pays considérés. (Dupriez et Dumay, 2006, p. 246). Ils ont proposé différentes analyses pour départager l'influence de ces deux facteurs.

La première analyse a fait apparaître que, parmi les pays de l'Union européenne²⁷, la valeur du coefficient de corrélation mesurant la relation entre l'indice de Gini d'inégalités de revenus (appréhendé comme un indicateur des inégalités socio-économiques au sein des pays) et l'indice d'inégalité sociale de résultats était proche de zéro ($r = 0,09$). Autrement dit, parmi ces États européens, il n'existe aucune relation entre les inégalités socio-économiques et l'ampleur des inégalités sociales à l'école.

Une deuxième analyse a mis en relation deux indices d'inégalités (le même indice d'inégalités de résultats mobilisé dans

27. L'essentiel de cette recherche a été mené en considérant la situation dans les systèmes éducatifs des pays membres de l'Union européenne au début de l'année 2004 (N = 22).

la première analyse et un indice de dispersion des scores) ; ils ont été mesurés vers la moitié de l'enseignement primaire (4^e année, à partir de PIRLS 2001) ainsi que sur des jeunes de 15 ans, grâce aux données de PISA 2000. Malheureusement, cette mise en relation n'a pu être faite que dans un nombre très réduit de pays (N = 11). Cette comparaison intra et inter-pays a permis de cerner l'évolution relative des indices d'inégalité et d'évaluer la relation entre cette évolution et l'éventuelle présence de filières. L'étude de cet échantillon a conforté l'hypothèse d'un effet spécifique des filières sur les deux indices d'inégalité. D'une part, elle a fait apparaître que, dans les pays où les élèves suivent un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans, il existe des inégalités de résultats entre élèves, à l'âge de 9 ou 10 ans, au moins aussi, voire plus importantes que dans les pays « à filières ». D'autre part, l'analyse a montré que l'évolution des deux indices d'inégalité était, en moyenne, plus favorable dans les pays ayant un tronc commun de longue durée que dans les autres pays.

Pourquoi le recours aux filières s'accompagne-t-il de telles inégalités sociales de résultats ? Une explication reposant sur trois arguments peut être proposée. Premièrement, il faut considérer l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires : ce sont les élèves issus des milieux les moins favorisés qui sont les plus nombreux parmi ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Ce sont donc les plus susceptibles d'être orientés vers les filières moins exigeantes sur le plan académique, quand elles existent. Deuxièmement, comme le suggèrent Erikson et Jonsson (1996), à chaque bifurcation du système scolaire, les parents sont amenés à faire un choix en termes de risques, de coûts et de bénéfices. Leur décision sera différente selon leur position sociale et leurs ressources. Or, le système de tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans empêche les familles les moins favorisées de « s'auto-sélectionner » et de choisir les filières les moins valorisées sur le plan académique, qui sont aussi perçues comme les moins risquées. Cette idée a longuement été développée dans la littérature sociologique. Ces deux premiers arguments permettent de comprendre pourquoi il y a davantage d'élèves issus de milieux populaires dans les filières de formation technique et professionnelles. Troisièmement, il faut souligner l'impact de la structure (avec ou sans filière) sur les conditions d'apprentissage. Le premier chapitre de ce texte a

longuement montré que, dans les groupes faibles, les opportunités d'apprentissage en termes de temps de travail et de stimulation ne sont pas équivalentes à ce que l'on observe dans les groupes forts ou hétérogènes. Or, une structure sans filière est évidemment plus propice à la formation de classes hétérogènes, puisque les élèves de niveaux différents ne sont pas orientés vers des formations différentes. Dans une structure avec filières, en revanche, les élèves plus faibles sont non seulement regroupés, mais ils sont affectés à un programme d'étude moins exigeant, du moins en termes de formation générale. En fin de compte, il est probable que le caractère socialement plus égalitaire de l'enseignement compréhensif repose principalement sur ces paramètres : l'impossibilité d'une orientation précoce trop dépendante de l'environnement familial, d'une part, et la qualité des conditions et des objectifs d'enseignement auxquels ont droit les membres les plus faibles de groupes hétérogènes, d'autre part.

À une échelle beaucoup plus large, Hanushek et Woessmann (2006) ont également, comparé les inégalités dans les systèmes éducatifs à des moments différents de la scolarité des élèves. Ils ont étudié le niveau moyen et les écarts de scores des élèves de l'enseignement secondaire, en tenant sous contrôle ces mêmes données mesurées dans l'enseignement primaire. Selon leur hypothèse de travail, leur analyse devait montrer une évolution différenciée de ces paramètres en fonction de la présence éventuelle de filières dans l'enseignement secondaire, à l'âge du test (15 ans). Cette comparaison entre enseignement primaire et secondaire a été réalisée en croisant systématiquement les informations issues de six bases de données (TIMSS, 1995, 1999 et 2003 ; PIRLS, 2001 et PISA 2000 et 2003). Les auteurs ont conclu que la présence de filières précoces s'accompagne effectivement d'un accroissement des écarts entre les scores des élèves. Les résultats de l'analyse de l'efficacité étaient moins clairs, à vrai dire. En effet, les différences sont moins importantes et oscillent en fonction des disciplines : en langue maternelle, la présence de filières s'accompagne d'un rendement significativement inférieur, tandis qu'en sciences, une différence statistiquement significative en faveur des systèmes à filières est suggérée par une des trois comparaisons. En mathématiques, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée.

En somme, ces études font apparaître une relation systématique et statistiquement significative entre les filières précoces et deux mesures d'inégalité, soit l'ampleur des écarts de scores entre élèves, d'une part (Hanushek et Woessmann, 2006), et l'inégalité sociale de résultats, d'autre part (Dupriez et Dumay, 2006 ; Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004). Sur la base de telles analyses, il est plus difficile de tirer des conclusions relatives à la relation entre les filières et l'efficacité des systèmes éducatifs (voir en particulier Hanushek et Woessmann, 2006).

Quoi qu'il en soit, la plupart de ces recherches sont fondées sur une représentation presque dichotomique des systèmes éducatifs, en fonction de l'âge auquel les élèves sont orientés vers une filière. Récemment, plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur le fait que les dynamiques au sein des systèmes éducatifs étaient plus complexes et qu'il était nécessaire de prendre en considération d'autres dispositifs que les filières dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Mons (2007) a proposé une typologie qui permet notamment de prendre en compte les différences entre les pays ayant une structure commune de formation jusqu'à l'âge d'au moins 15 ans.

Une typologie des modes de gestion de l'hétérogénéité dans l'enseignement obligatoire

Mons (2007) est partie du principe que pour gérer les différences de compétences des élèves, tous les systèmes scolaires s'appuient sur une ou plusieurs variables d'ajustement. En se basant conjointement sur des données empiriques collectées dans le cadre de PISA 2000 et sur des paramètres institutionnels des systèmes considérés, elle a distingué quatre de ces variables, correspondant à quatre modèles de gestion de l'hétérogénéité : les filières, le redoublement, les classes et/ou groupes de niveau et l'accompagnement individualisé des élèves.

Le premier modèle, le « modèle de séparation », est fondé sur un principe de séparation des élèves et de sélection précoces. Dès la fin de l'école primaire, les élèves sont orientés vers des filières d'enseignement parallèles en fonction de leurs résultats académiques, notamment. Des classes de niveau peuvent déjà exister au primaire afin de préparer cette orientation. Par ailleurs, le

recours au redoublement est souvent important ; il apparaît comme une soupape de sécurité qui allège les tensions dues à cette sélection précoce. Ce modèle est surtout présent dans le monde germanique (Allemagne, Autriche, Hongrie, Suisse, Luxembourg) et dans une certaine mesure en Belgique et aux Pays-Bas.

Le deuxième modèle, le « modèle d'intégration à la carte », correspond à la *comprehensive school* anglo-saxonne (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande). Jusqu'à l'âge de 16 ans, tous les élèves suivent un programme relativement commun, à un rythme relativement identique. Au primaire, la gestion de l'hétérogénéité est assurée par des groupes de niveau intra-classes. Au premier cycle du secondaire, une politique souple permet de regrouper les élèves en fonction de leur niveau général ou de leur niveau dans chacune des disciplines enseignées.

Le troisième modèle, appelé « modèle d'intégration uniforme », apparaît dans la majorité des pays latins (France, Espagne, Portugal, Argentine, Chili, etc.). Tous les élèves sont globalement soumis aux mêmes conditions éducatives et forment un tronc commun. Il n'y a pas de mécanismes d'ajustement dans la gestion intra ou inter-classes. Le redoublement est le seul paramètre permettant de réguler les flux d'élèves et de séparer ceux qui ne parviennent pas à atteindre le niveau imposé.

Le quatrième modèle, le « modèle d'intégration individualisée », apparaît en particulier dans les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Islande, Finlande, Suède et Islande). Le redoublement est exceptionnel et les classes de niveau sont peu fréquentes. Afin que tous les élèves puissent maîtriser, à un rythme globalement semblable, le programme commun de formation jusqu'à l'âge de 16 ans, diverses formes de différenciation et d'individualisation de l'enseignement ont été adoptées. Celles-ci sont assez variées (pédagogie différenciée au sein des classes, accompagnement personnalisé ou par petits groupes, tutorat entre élèves, etc.), mais elles ont une double caractéristique commune : (1) les difficultés d'apprentissage des élèves sont détectées et traitées de manière rapide, (2), les élèves en difficulté, même s'ils font l'objet d'un traitement personnalisé, restent dans leur classe, avec leurs pairs. Ils ne redoublent pas et ne sont pas orientés vers une filière moins exigeante. Ces méthodes nécessitent

que le fonctionnement organisationnel des écoles soit souple. Par exemple, il n'est pas rare que deux enseignants travaillent ensemble dans une même classe. Tandis que l'un s'occupe de l'ensemble du groupe, un autre suit de près, sur une période donnée, un petit groupe d'élèves qui ont des difficultés spécifiques. De plus, il n'est pas rare qu'une classe compte plusieurs sous-groupes d'élèves travaillant à des tâches différentes.

Études empiriques à partir de la typologie de Mons

En se basant sur des données de PISA 2000 relatives à la compréhension à la lecture, Mons a testé la relation entre ces modèles de gestion de l'hétérogénéité et différents indicateurs liés aux apprentissages des élèves (score moyen des élèves, proportion d'élèves en difficulté, proportion d'élèves très performants, écarts de scores entre élèves et inégalités sociales de résultats). Afin de comparer des pays suffisamment semblables en termes de niveau de développement, elle a concentré ses analyses sur tous les États membres de l'OCDE, excepté le Mexique²⁸. Les résultats de cette recherche sont présentés ci-dessous

Dans les pays ayant adopté le « modèle de séparation », il y a une grande proportion d'élèves faibles, et les différences de scores entre élèves et entre établissements sont importantes. Les inégalités sociales de résultat sont particulièrement élevées. De plus, en ce qui concerne l'efficacité, le niveau est généralement faible (Mons, 2007), alors que la sélection précoce et l'orientation des élèves dans des voies adaptées à leurs profils sont censées maximiser les rendements scolaires. Les scores moyens des pays ayant recours à ce modèle sont significativement inférieurs (la différence est de l'ordre d'un quart d'écart type) à ceux des pays appartenant aux modèles « d'intégration à la carte » et « d'intégration individualisée ».

Par ailleurs, les analyses de Mons font apparaître qu'il y a des différences importantes entre les trois modèles ayant un long tronc commun.

28. Le Mexique a été exclu de l'analyse parce que son PIB par habitant est largement inférieur à celui des autres pays de l'OCDE.

Le modèle « d'intégration à la carte » est caractérisé par des performances élevées, des écarts de scores importants entre élèves et une influence importante de l'origine sociale sur les scores. Ce système est assez souple : il procède à des regroupements intra-classes au primaire, crée des groupes ou classes de niveau (souvent par discipline) relativement flexibles au secondaire et recourt fréquemment à la pédagogie différenciée. Selon Mons, c'est pour cette raison qu'il parvient à amener les élèves les plus faibles à un niveau assez élevé, tout en proposant un enseignement d'excellence aux plus forts.

Le modèle « d'intégration individualisée », caractéristique des pays scandinaves, est associé à des performances moyennes élevées, à une petite proportion d'élèves faibles et à une élite de bon niveau. Par ailleurs, la relation entre les scores des élèves et leur origine sociale est beaucoup plus faible que dans le modèle précédent (« intégration à la carte »). Mons considère que cela s'explique par le recours massif à l'accompagnement individualisé des élèves (ce qui permet de remédier rapidement à des difficultés d'apprentissage) et par le nombre très restreint de classes de niveau.

Enfin, le modèle « d'intégration uniforme » semble être le moins efficace des quatre : il y a beaucoup d'élèves faibles et très peu d'élèves d'un haut niveau. Selon Mons, cela est dû aux piètres stratégies choisies pour gérer l'hétérogénéité : le redoublement surtout et, dans une certaine mesure, les classes de niveau.

Dupriez, Dumay et Vause (2008) ont repris cette typologie de Mons pour effectuer une analyse secondaire de la base de données PISA 2003 (scores en mathématiques), leur objectif principal étant d'identifier les parcours et les résultats scolaires des élèves les plus faibles dans une diversité de systèmes éducatifs²⁹. Dans une large mesure, leurs analyses ont conforté celles de Mons, menées à partir de PISA 2000 et des scores de compréhension à la lecture. Ils ont notamment fait apparaître que le « modèle de séparation » est le plus

29. Leur analyse porte également sur les pays de l'OCDE. Ils ont toutefois exclu la Turquie et le Mexique, dont le taux de fréquentation scolaire (respectivement 54 % et 58 %) à l'âge de 15 ans est beaucoup plus bas que dans les autres pays (généralement, 100 %), ce qui rend très délicate la comparaison entre ces échantillons d'élèves.

inégalitaire sur le plan social. En ce qui concerne les performances des élèves les plus faibles (valeur du percentile 25 sur l'échelle de scores PISA, dans chacun des pays), c'est le « modèle d'intégration uniforme » qui a eu le plus mauvais résultat : une différence statistiquement significative a été constatée entre ce modèle et le modèle « d'intégration à la carte », d'une part, et entre ce modèle et le modèle « d'intégration individualisée », d'autre part.

Bien entendu, ces tendances générales occultent parfois des caractéristiques propres à chaque pays. Par exemple, de tous les pays ayant adopté le modèle « d'intégration à la carte », les États-Unis est celui qui a le niveau d'inégalité sociale de résultats le plus important (et ce, de manière très nette). Pourquoi en est-il ainsi ? Cela est probablement dû à des caractéristiques qui ne sont pas prises directement en considération par la typologie de Mons. Dans ce pays, il y a une grande ségrégation résidentielle (Reardon et Yun, 2001), qui s'accompagne de différences importantes dans la composition des établissements et dans la qualité de l'enseignement, même si, formellement, ces écoles offrent le même type d'enseignement et sont toutes des « *comprehensive schools* » (LeTendre, Hofer et Shimizu, 2003).

Cette dernière analyse montre, comme l'avaient suggéré Monseur et Demeuse (2001), qu'il faut tenir compte du principe des « vases communicants » entre les variables mobilisées pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Dupriez, Dumay et Vause (2008) l'ont à nouveau démontré en s'intéressant au redoublement des élèves de l'enseignement secondaire inférieur. Dans le modèle « d'intégration uniforme », ce sont clairement les élèves les plus faibles qui redoublent. En revanche, dans le « modèle de séparation », les élèves en difficulté redoublent ou sont orientés vers une filière non académique. Dans ce cas, le redoublement apparaît nettement moins comme un marqueur du niveau scolaire des élèves. De même, les différences entre les élèves doubleurs et non doubleurs sont beaucoup moins importantes dans les pays qui suivent le « modèle de séparation » que dans ceux qui suivent le « modèle d'intégration uniforme ».

En somme, la typologie proposée par Mons a un double intérêt. Premièrement, elle permet d'aller au-delà de la représentation

dichotomique des systèmes éducatifs, fondée sur la séparation entre les pays à filières précoces et les autres. Elle met en évidence d'autres stratégies qui sont également utilisées pour gérer l'hétérogénéité des élèves (le redoublement, les groupes et/ou classes de niveau, l'accompagnement individualisé des élèves) et dont l'usage se combine peu ou prou avec la présence de filières. Deuxièmement, lorsqu'on l'utilise pour saisir les différences entre systèmes éducatifs en termes d'efficacité et d'équité, elle confirme ce que des travaux antérieurs avaient déjà montré : les systèmes caractérisés par une séparation précoce en filières sont ceux où les apprentissages sont le plus dépendants de l'origine socioculturelle des élèves. De plus, en présentant trois modèles différents fondés sur un « tronc commun long », la typologie de Mons permet de mieux cerner les tendances en termes d'efficacité : les pays qui ont un recours intensif au redoublement sont peu efficaces, en particulier en ce qui concerne les élèves les plus faibles.

Les politiques possibles

Le modèle « d'intégration individualisée », qui existe dans les pays scandinaves mais aussi dans certains pays asiatiques (Japon et Corée), semble particulièrement intéressant. Il se caractérise principalement par une culture de l'intégration (Crahay et Delhaxe, 2004) : l'école en tant qu'institution publique est pensée et organisée de manière à ce que le plus grand nombre de jeunes acquièrent un niveau de formation élevé, d'une part, et participent à la construction de la cohésion de la société, d'autre part. Les enfants et les jeunes vont en classe pour acquérir des connaissances, mais aussi pour apprendre à vivre en collectivité et pour s'épanouir en tant qu'individus ; en ce sens, une sélection à un âge précoce semble presque incongrue. Il n'est donc pas étonnant que ce modèle n'accorde aucune place aux filières précoces, au redoublement ou aux classes de niveau. Il propose plutôt des dispositifs de diagnostic, d'accompagnement et de remédiation précoce qui pallient les difficultés d'apprentissage des élèves et leur permettent de rester dans leur groupe-classe. D'ailleurs, il faut signaler que ce sont les économies réalisées grâce à l'abolition ou à la limitation du redoublement qui permettent d'investir dans ces dispositifs qui n'impliquent donc pas nécessairement un surcoût pour la collectivité.

Les systèmes éducatifs fondés sur ce modèle parviennent non seulement à hisser les élèves les plus faibles à un haut niveau de formation, mais sont aussi caractérisés par des niveaux moyens de scores très élevés. En faisant une analyse secondaire des données issues de PISA 2006, Monseur et Lafontaine (2009) ont montré que les États où les résultats des élèves sont le moins corrélés avec l'origine sociale ont tendance à être sensiblement plus efficaces. « Il est possible d'être à la fois efficace et équitable. C'est le cas non seulement de la majorité des pays nordiques (Finlande, Islande), mais aussi des pays asiatiques (Japon, Corée) et de plusieurs pays anglo-saxons tels que l'Australie, le Canada ou la Nouvelle-Zélande » (Monseur et Lafontaine, 2009, p. 143).

Les études qui comparent les systèmes éducatifs utilisent le plus souvent comme indicateurs des données relatives aux connaissances des élèves et à leur parcours scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans. Elles permettent de mettre en relation des caractéristiques des systèmes éducatifs avec des indicateurs relatifs à la distribution des savoirs à cet âge. Mais, comme le rappelle Duru-Bellat (2002), elles ne sont pas révélatrices des inégalités qui peuvent survenir ultérieurement sur le plan académique ou professionnel. D'autres paramètres, tels que le taux d'emploi, les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, le poids du diplôme comme critère d'accès à l'emploi, etc., ont une influence importante sur les carrières et, *in fine*, peuvent perpétuer les inégalités dans une société. Dès lors, si les systèmes éducatifs qui visent à garder ensemble tous les élèves le plus longtemps possible font en sorte qu'ils soient égaux en termes d'acquis scolaires dans l'enseignement obligatoire, il est abusif d'en conclure qu'ils sont également favorables à une plus grande égalité dans la société, notamment en termes d'accès à l'emploi et de mobilité sociale entre les générations.

À cet égard, il est important de souligner l'effort fourni par Brunello et Checchi (2007) pour prendre en considération l'effet des structures scolaires non seulement sur des indicateurs scolaires, mais aussi sur d'autres indicateurs liés à l'entrée sur le marché du travail et aux compétences des adultes. Leur recherche était fondée

sur une analyse secondaire d'une diversité de bases de données internationales³⁰.

En ce qui concerne les indicateurs scolaires, elle a confirmé des tendances identifiées préalablement par d'autres analyses : le recours intensif aux filières (avec une sélection à un âge précoce, concernant une proportion importante des élèves) s'accompagne d'importantes inégalités sociales dans les résultats, dans les parcours éducatifs et dans l'accès à l'enseignement supérieur des élèves. Pour ce qui est des autres indicateurs, il semble que les systèmes éducatifs organisant une filière professionnelle de manière précoce et intense sont moins inégalitaires sur le plan social si l'on se réfère à l'accès des adultes à la formation continue et si l'on prend en compte le niveau d'alphabétisme (*literacy*) des individus adultes, tel que mesuré par l'enquête International Adult Literacy Survey (IALS). En d'autres mots, dans les pays où l'enseignement secondaire est structuré en filières, le niveau de compétences des adultes et l'accès à la formation continue dépendent moins qu'ailleurs de l'origine sociale. En ce qui concerne les revenus du travail, il apparaît que les pays dont les systèmes ont peu recours aux filières sont ceux où l'influence de l'origine sociale sur le revenu est le plus faible. En somme, cette évaluation des effets à long terme des filières ne remet pas en question les résultats précédents. Par ailleurs, elle a révélé que les inégalités sociales d'accès à la formation se traduisent plus tard en inégalités sociales de revenus et sont plus nombreuses dans les pays organisant des filières de manière précoce et intensive. Elle a également montré que les systèmes à filières correspondent à des environnements où toutes les catégories de travailleurs ont accès à la formation continue, ce qui semble se répercuter sur le niveau de compétences des adultes.

L'ensemble des analyses présentées dans ce chapitre poussera sans doute les responsables éducatifs à valoriser les structures compréhensives et en particulier à s'inspirer du modèle « d'intégration individualisée ». Néanmoins, il faut rester prudent quant à la capacité des acteurs scolaires à s'approprier un modèle

30. International Adult Literacy Survey (IALS), International Social Survey Program (ISSP), European Community Household Panel (ECHP) et PISA 2003.

venu d'ailleurs. À ce propos, il est utile de rappeler deux obstacles que rencontre toute politique de consolidation ou de prolongation du tronc commun. Le premier renvoie aux difficultés pédagogiques d'un tel projet, et le second, à sa légitimité sociale.

L'aspect pédagogique de ce problème n'est pas négligeable, même si on a souvent tendance à le reléguer au second plan. Travailler avec tous les élèves au sein des mêmes classes jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans accroît incontestablement la complexité du travail des enseignants. Leur perplexité représente certainement un facteur de résistance dans des pays comme la Belgique ou la Suisse, où la question de la prolongation du tronc commun revient périodiquement sur la table. La réponse traditionnelle des pédagogues à cette interrogation est de promouvoir la remédiation, d'une part, et la pédagogie différenciée et l'apprentissage coopératif au sein des classes, d'autre part. De telles suggestions sont certainement pertinentes, mais pour être crédibles, il est indispensable qu'elles s'appuient (1) sur des pratiques expérimentées en classe avec des enseignants, si possible dans différents contextes sociaux, (2) sur un ensemble de ressources mises à la disposition des professeurs : du temps, des supports pédagogiques et du matériel adapté à une telle conception du travail scolaire. Parallèlement, la gestion de groupes-classes hétérogènes requiert, comme les Scandinaves l'ont généralement bien compris, une adaptation des infrastructures scolaires (une classe adaptée à la pédagogie différenciée devrait comporter plusieurs locaux adjacents) et des principes de division du travail (à certains moments, plusieurs professeurs peuvent travailler avec la même classe, sur la base d'un projet concerté) adaptés à une version assouplie du groupe-classe.

Parallèlement, un travail récurrent de légitimation doit être mené. La question de la prolongation ou du maintien du tronc commun ne se résume pas aux paramètres objectifs et aux dispositifs spécifiques mentionnés ci-dessus. Elle est associée à des représentations, à des valeurs et à des repères communs qui rendent les structures scolaires en place pertinentes. À la lumière des néo-institutionnalistes (Powell et Di Maggio, 1991 ; Draelants, 2009), on pourrait parler de dispositifs cognitifs et normatifs qui affectent la manière de penser et d'agir au sein du champ scolaire. En ce sens, les caractéristiques d'un système d'enseignement sont révélatrices des valeurs d'une société et de la

manière dont elle a défini le rôle de l'école. Se contenter d'importer une caractéristique structurelle (la durée du tronc commun, par exemple) est problématique ; il faut qu'un travail parallèle, et autrement plus complexe, soit réalisé pour que l'ensemble des acteurs scolaires comprenne la signification d'un tel changement. Or de telles orientations ne font pas nécessairement l'objet d'un consensus, ni au sein de l'école ni au sein de la population en général. À certains égards, elles sont même pleinement en contradiction avec les logiques de compétition caractéristiques des sociétés libérales. La légitimité du tronc commun passe donc incontestablement par un travail culturel et politique portant sur les enjeux de l'école et sur sa contribution à une plus grande égalité de l'accès aux savoirs.

Conclusion

Tout au long de cet ouvrage, le lecteur a pris connaissance de larges synthèses de la littérature relative à la formation des classes au sein des écoles, à la ségrégation entre écoles et à l'influence des filières de formation au sein de l'enseignement secondaire inférieur.

Que retenir des recherches sur la formation des classes au sein des écoles ? Les études expérimentales ont mis en évidence que, dans un environnement où les conditions de formation sont strictement contrôlées et équivalentes entre les groupes, l'influence exercée sur les apprentissages de chaque élève par les autres élèves de sa classe ou de son école est nulle, en moyenne. Ces recherches expérimentales (distribution aléatoire des individus entre les groupes) ou quasi expérimentales (individus appariés entre les groupes) n'observent en général pas d'effets bénéfiques liés à l'organisation des classes de niveau, que ce soit sur l'ensemble des élèves ou seulement sur certains groupes spécifiques. Globalement, elles concluent à l'absence d'un effet de pairs. À première vue, ces résultats sont difficilement compréhensibles si on les met en parallèle avec ceux de recherches semblables menées en situation réelle, dans des classes et des écoles qui ont fonctionné suivant leurs habitudes et ouvert leurs portes aux chercheurs. De manière presque systématique, les études en milieu naturel concluent à une influence du groupe d'apprentissage ; il s'agit le plus souvent d'une influence positive liée au fait d'être scolarisé dans une classe d'un haut niveau scolaire. Ces analyses mettent ainsi en évidence un effet différencié associé à la présence de classes de niveau. Les élèves les plus forts, s'ils sont regroupés entre eux, bénéficient d'une stimulation positive. Dans les mêmes circonstances, les plus faibles ne bénéficient pas de cet effet d'entraînement lié à une classe forte. Au total, les écarts entre ces deux catégories d'élèves ont tendance à s'accroître. Ces effets, positifs pour les uns et négatifs pour les autres, sont d'ampleur semblable, ce qui explique pourquoi, dans la plupart des analyses, on n'observe pas d'effet général significatif sur l'ensemble des élèves.

Conclusion

Ce sont les recherches de nature plus ethnographiques qui, les premières, ont permis de comprendre la différence de résultats entre recherches expérimentales et recherches quantitatives menées en milieu naturel. Elles ont montré à quel point, en situation naturelle, les conditions de formation peuvent varier, en fonction du niveau des classes. Dans les classes les plus faibles, même si le programme d'enseignement et les objectifs sont les mêmes que dans les autres classes, le temps réel de travail est moindre, le curriculum réel est moins ambitieux, les attentes des enseignants sont moins élevées, et le climat de travail est plus perturbé.

En somme, en situation naturelle, dans la mesure où le niveau de la classe covarie avec plusieurs dimensions associées à la qualité de l'enseignement, les chercheurs considèrent qu'il est avantageux d'être scolarisé dans un groupe de haut niveau. Sur la base de ces résultats, la très grande majorité des scientifiques suggèrent de rejeter les classes de niveau, car elles ne permettent pas d'augmenter le niveau moyen des systèmes éducatifs. Elles ont tendance à accroître les écarts de résultats entre élèves. De plus, le regroupement des éléments les plus faibles contribue à créer des situations difficiles à gérer sur le plan sociopédagogique.

En empruntant des voies différentes, et en dehors de tout modèle expérimental (autrement plus complexe à mettre en place à l'échelle d'établissements), les travaux ancrés dans la « *school effectiveness research* » ont permis de faire avancer la compréhension de l'influence de la composition d'une école sur les apprentissages des élèves. Grâce à ces études et à des designs méthodologiques assez complexes (tels que le recours aux équations structurales ou à la rotation de modèles de régression), il est aujourd'hui possible de faire une distinction entre un effet direct de la composition (qui correspond à un effet de pairs) et un effet indirect (l'école influence la qualité de l'enseignement, laquelle influence à son tour la qualité des apprentissages). Il s'agit du même principe explicatif que celui qui a été utilisé à l'échelle des classes. Certains auteurs (par exemple, Opdenakker et Van Damme, 2001) ont appréhendé cette question en parlant d'un effet spécifique de la composition (l'effet de pairs) et d'un effet joint, lequel renvoie à une influence conjointe de la composition et des pratiques de l'équipe éducative au sein des

écoles. Ils distinguent également un effet spécifique des pratiques éducatives, indépendant de la composition des écoles.

Toutefois, il faut constater que, même en s'appuyant sur un tel travail interprétatif, il n'existe pas aujourd'hui de consensus absolu dans la communauté scientifique quant à l'existence et à l'ampleur d'un tel effet. Il sera probablement indispensable dans les prochains efforts de synthèse de prendre davantage en considération les environnements institutionnels dans lesquels ces recherches sont menées. Face à une relative diversité des résultats et à des effets nettement plus importants dans certains pays que dans d'autres, on peut faire l'hypothèse que certaines caractéristiques des systèmes éducatifs sont favorables au développement d'un effet de composition. Parmi elles, on compte notamment (1) la présence d'importantes différences de composition entre les écoles³¹, (2) une importante autonomie pédagogique des écoles, ce qui facilite l'adaptation locale des enseignants à leur public et (3) l'absence ou le recours faible à des épreuves externes standardisées, dont la fonction est notamment de rappeler à tous les enseignants (autant qu'à leurs élèves) les objectifs de formation communs d'un système éducatif. En bref, l'effet de composition serait d'autant plus grand que la ségrégation entre écoles est forte et que le travail pédagogique dans les écoles est peu encadré par des balises communes à tous les établissements (notamment les épreuves externes d'évaluation des élèves). Il reste à tester cette hypothèse empiriquement.

Enfin, si l'on considère qu'aujourd'hui que l'effet de composition est avéré, du moins dans certains pays, il devient d'autant plus important de réfléchir sur les politiques les plus adéquates de répartition des élèves entre écoles. À cet égard, la fin du *chapitre 2* présente une synthèse des travaux de nature quantitative qui portent sur l'analyse des (quasi) marchés dans le champ scolaire. De telles recherches sont particulièrement difficiles à mener, dans la mesure où les dispositifs institutionnels ne sont jamais strictement équivalents et où les catégories d'analyse mobilisées par les scientifiques ne le sont pas non plus. Par exemple, Mons (2007) a

31. Il est évident que, si les différences de composition entre écoles sont très faibles (comme c'est notamment le cas dans les pays scandinaves), il sera très difficile d'identifier leur effet.

choisi de distinguer deux analyses différentes. La première porte sur les modalités d'affectation des élèves (au sein du secteur public), et la seconde, sur l'importance et le statut de l'enseignement privé. Elle en conclut que ni le principe du libre choix (au sein du secteur public) ni la présence importante d'un enseignement placé sous l'autorité d'entités privées n'est favorable à l'efficacité des systèmes éducatifs. En revanche, quand le choix des familles et le secteur privé ne sont pas encadrés par des balises et une régulation publiques, elle constate un niveau d'inégalités de résultats entre élèves supérieur à celui d'autres pays. Les analyses menées par Gibbons en Angleterre et la synthèse proposée par Maurin (2007) vont dans le même sens et conduisent à une discussion critique de la mobilisation des principes marchands dans le champ scolaire. Concernant l'analyse comparée de l'*efficacité* des systèmes éducatifs, il faut noter ici qu'il n'y a pas de consensus complet dans la littérature. Les travaux de Woessmann (2007) en particulier, effectués à partir d'analyses secondaires de bases de données internationales, concluent à un effet positif d'une part importante d'établissements sous l'autorité d'un opérateur privé ; cet effet est d'autant plus fort quand ces écoles privées sont financées par les pouvoirs publics. C'est le cas en Belgique et aux Pays-Bas, où les écoles privées sont presque systématiquement des écoles confessionnelles subventionnées par les pouvoirs publics et accessibles, sans droit d'entrée, à toutes les familles.

Le dernier chapitre de ce texte a traité en particulier des filières, comme d'une modalité parmi d'autres permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves au sein de l'enseignement obligatoire. L'analyse a fait ressortir un résultat dont on peut dire qu'il y a un consensus dans la littérature scientifique : le recours précoce à des filières s'accompagne d'importantes inégalités de résultats entre élèves et d'inégalités sociales de résultats particulièrement lourdes. Mais cet ouvrage a également mis en évidence que, parmi les systèmes éducatifs où les élèves forment un tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans, d'importantes différences existent quant au traitement de l'hétérogénéité et, en particulier, aux stratégies utilisées pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. Les pays qui ont recours fréquemment au redoublement comme variable d'ajustement sont ceux dont les élèves les plus faibles ont les plus mauvais résultats. En fonction de la discipline de référence (la compréhension à la lecture dans PISA 2000 et les mathématiques

dans PISA 2003), les effets relativement inégalitaires du recours aux classes de niveau dans l'enseignement secondaire sont contrastés ; ils sont en tout cas plus marqués dans le cas de la compréhension à la lecture (Mons, 2007). Par ailleurs, la propension des classes de niveau à accroître les inégalités entre élèves (même si cela est moins prononcé que dans les systèmes à filières précoces) est assez cohérente avec les analyses sur les effets des classes de niveau présentées au *chapitre 1*. Globalement, la stratégie qui s'avère la plus prometteuse, tant sur le plan de l'efficacité que sur celui de l'équité, est celle que Mons a qualifiée de « modèle d'intégration individualisée » : celui-ci rejette les filières et les redoublements, et préconise la remédiation et un accompagnement individualisé des élèves en difficulté d'apprentissage.

En définitive, même s'il est difficile de comparer des dispositifs et des systèmes éducatifs très contrastés, ce texte a permis de faire ressortir les similitudes entre les modalités de groupement des élèves et leurs effets. Le lecteur devrait mieux comprendre la diversité des choix et leurs conséquences. Toutefois, comme cela a été souligné à la fin du *chapitre 3*, il serait naïf de croire que les différents modèles de systèmes éducatifs sont importables d'un pays à l'autre et aisément interchangeables. Chacun d'eux a été créé dans une société spécifique, en fonction d'acteurs, d'enjeux et d'histoires particuliers. En revanche, refuser d'apprendre de l'observation et de l'analyse des choix faits dans d'autres régions du monde relèverait du pur conservatisme. En ce sens, l'éducation comparée peut être une source d'apprentissage et de changement, à condition de tenir compte de la complexité des pratiques et des systèmes éducatifs et d'accepter d'aller bien au-delà d'un emprunt formel d'un dispositif venu d'ailleurs. Le fait de modifier les modalités de formation des classes, le processus de répartition des élèves entre écoles ou, plus largement, les modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves implique des enjeux pédagogiques (il faut garantir un accompagnement et un soutien des professeurs afin que la transformation du système d'enseignement soit réussie). De plus, cela remet en question la division du travail entre enseignants, la représentation symbolique de l'école et les valeurs sous-jacentes au projet éducatif. Travailler sur ces dimensions cachées du travail pédagogique est sans doute indispensable à la réussite du changement.

Références

- Belfield, C.R. ; Levin, H.M. 2002. *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification* (Principes de la planification de l'éducation n° 74). Paris : IPE-UNESCO.
- Bellei, C. 2009. « The public-private school controversy in Chile ». Dans : P. Peterson (dir. publ.), *School choice international* (p. 165-192). Cambridge, MA : MIT Press.
- Betts, J.R. ; Shkolnik, J.L. 2000a. « Key difficulties in identifying the effects of ability grouping on student achievement ». Dans : *Economics of Education Review*, 19, 21-26.
- Betts, J.R. ; Shkolnik, J.L. 2000b. « The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools ». Dans : *Economics of Education Review*, 19, 1-15.
- Boaler, J. 1997. « When even the winners are losers: evaluating the experiences of 'top set' students ». Dans : *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 165-182.
- Boudon, R. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Broaded, C.M. 1997. « The limits and possibilities of tracking: some evidence from Taiwan ». Dans : *Sociology of education*, 70(1), 36-53.
- Broadfoot, P. 1996. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham : Open University Press.
- Brunello, G. ; Checchi, D. 2007. « Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence ». Dans : *Economic policy*, 52, 781-861.
- Brunswick, E. ; Valérien, J. 2004. *Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?* (Principes de la planification de l'éducation n° 76). Paris : IPE-UNESCO.

- Chisaka, C.B. 2002. « Ability grouping in Zimbabwe secondary schools: a qualitative analysis of perceptions of learners in low ability classes ». Dans : *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 19-33.
- Coleman, J.S. ; Campbell, E.Q. ; Hobson, C.J. ; McPartland, J. ; Mood, A.M. ; Weinfield, F.D. *et al.* 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : US Congressional Printing Office.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. 2003. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. ; Delhaxe, A. 2004. *L'enseignement secondaire inférieur : entre culture de l'intégration et culture de la différenciation. Rapport pour le PIREF*. Paris : Ministère de la Recherche.
- Dar, Y. ; Resh, N. 1986. « Classroom intellectual composition and academic achievement ». Dans : *American Educational Research Journal*, 23, 357-374.
- Dijkstra, P. ; Kuyper, H. ; van der Werf, G. ; Buunk, A.P. ; van der Zee, Y.G. 2008. « Social comparison in the classroom: a review ». Dans : *Review of educational research*, 78(4), 828-879.
- Draelants, H. 2009. *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dumay, X. ; Dupriez, V. 2008. « Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data ». Dans : *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477.
- Dumay, X. ; Dupriez, V. (dir. publ.). 2009. *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Dupriez, V. 2002. *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires*. Thèse de doctorat non publiée. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Dupriez, V. ; Draelants, H. 2004a. « La formation des classes et la gestion de l'hétérogénéité au sein des établissements scolaires ». Dans : *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.
- Dupriez, V. ; Draelants, H. 2004b. « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique ». Dans : *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.
- Dupriez, V. ; Dumay, X. 2005. « L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire ». Dans : *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Dupriez, V.; Dumay, X. 2006. « Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure ». Dans : *Comparative Education*, 42(2), 243-260.
- Dupriez, V. ; Dumay, X. ; Vause, A. 2008. "How do school systems manage pupils' heterogeneity". Dans : *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Durkheim, E. 1893. *De la division du travail social*. Paris : PUF « Quadrige », 2004.
- Duru-Bellat, M. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. ; Jarousse, J.-P. 2001. « Portée et limites d'une évaluation des politiques et pratiques éducatives ». Dans : *Education et Sociétés*, 8, 97-109.
- Duru-Bellat, M. ; Mingat, A. 1997. « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège ». Dans : *Les Cahiers de l'Iredu*, 59.
- Duru-Bellat, M. ; Mons, N. ; Suchaut, B. 2004. « Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans ». Dans : *Les Cahiers de l'Iredu*, 66, 1-158.

Références

- Erikson, R. ; Jonsson, J.O. 1996. « Explaining class inequality in education: the Swedish test case ». Dans : R. Erikson, J.O. Jonsson (dir. publ.), *Can education be equalized?* (1-64). Boulder, CO : Westview Press.
- Gamoran, A. ; Berends, M. 1987. « The effects of stratification in secondary schools: synthesis of survey and ethnographic research ». Dans : *Review of Educational Research*, 57(4), 415-435.
- Gamoran, A. ; Nystrand, M. ; Berends, M. ; Lepore, P.C. 1995. « An organizational analysis of the effects of ability grouping ». Dans : *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.
- Gibbons, S. ; Machin, S. ; Silva, O. 2006. « The educational impact of parental choice and school ». Dans : *CenterPiece magazine*, Winter 2006/07, 6-9.
- Gorard, S. 2006. « Is there a school mix effect? ». Dans : *Educational Review*, 58(1), 87-94.
- Gorard, S. ; Smith, E. 2004. « An international comparison of equity in education systems ». Dans : *Comparative Education*, 40, 15-28.
- Grisay, A. 2001. « Évaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts ». Dans : *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 129-152.
- Hallinan, M.T. 1990. « The effects of ability grouping in secondary schools: a response to Slavin's best-evidence synthesis ». Dans : *Review of Educational Research*, 60(3), 501-504.
- Hanushek, E. ; Woessmann, L. 2006. « Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries ». Dans : *Economic Journal*, 116, C63-C76.
- Hanushek, E. ; Kain, J.F. ; Markman, J.M. ; Rivkin, S.G. 2001. *Does peer ability affect student achievement?* (NBER Working paper series, 8502, 1-25).

- Harker, R. ; Tymms, P. 2004. « The effects of student composition on school outcomes ». Dans : *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177-199.
- Hart, L.E. 1989. « Classroom processes, sex of student, and confidence on learning mathematics ». Dans : *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 242-260.
- Hoffer, T.B. 1992. « Middle school ability grouping and student, and student achievement in science and mathematics ». Dans : *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Hoxby, C.M. (dir. publ.) 2003. *The economics of school choice*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Husén, T. 1979. *The school in question*. Oxford : Oxford University Press.
- Husén, T. 1967. *International study of achievement in mathematics*. New York, NY : Wiley.
- Ireson, J. ; Hallam, S. 2001. *Ability grouping in education*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- Ireson, J. ; Mortimore, P. ; Hallam, S. 1999. « The common strands of pedagogy and their implications ». Dans : P. Mortimore (dir. publ.). *Understanding pedagogy and its impact on learning*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- Kerckhoff, A. 1986. « Effects of ability grouping in British secondary schools ». Dans : *American Sociological review*, 51, 842-858.
- Lauder, H. ; Hugues, D. ; Watson, D. ; Waslander, S. ; Thrupp, M. ; Strathdee, R. 1999. *Trading in futures: why markets in education don't work*. Buckingham : Open University Press.
- Lauder, H. ; Kounali, D. ; Robinson, T. ; Goldstein, H. ; Thrupp, M. 2007. *Social class, pupil composition, pupil progress and school performance: an analysis of primary schools*. Bath : Université de Bath.
- LeTendre, G.K. ; Hofer, B.K. ; Shimizu, H. 2003. « What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany and Japan ». Dans : *American Educational Research Journal*, 40(1), 43-89.

Références

- Maroy, C. 2006. *École, régulation et marché*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martin, D. 2006. « Classrooms are busy kitchens ou comment gérer une classe multi-tâche? » Dans : *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, 13(1), 13-16.
- Maurin, E. 2007. *La nouvelle question scolaire. Les bénéficiaires de la démocratisation*. Paris : Le Seuil.
- Metz, M.H. 1978. *Classrooms and corridors: the crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Mons, N. 2007. *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Monseur, C. ; Demeuse, M. 2001. « Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de groupement des élèves dans l'enseignement obligatoire ». Dans : *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 7-8, 25-51.
- Monseur, C. ; Lafontaine, D. 2009. « L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? ». Dans : X. Dumay et V. Dupriez (dir. publ.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (p. 105-124). Bruxelles : De Boeck.
- Nash, R. 2003. « Is the school composition effect real ? A discussion with evidence from the UK PISA Data ». Dans : *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.
- Oakes, J. 1982. « The reproduction of inequity: the content of secondary school tracking ». Dans : *The Urban Review*, 14(2), 107-120.
- Oakes, J. 1985. *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT : Yale University Press.
- OCDE. 2007. *PISA 2006. Volume 2. Données*. Paris : OCDE
- OCDE. 2008. *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*. Paris : OCDE.

- Opendakker, M.C. ; Van Damme, J. 2001. « Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement ». Dans : *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Opendakker, M.C. ; Van Damme, J. ; Minnaert, A. 2006. *Are there equal opportunities in our classes and schools ? An investigation into the relationship between class composition, indicators of the learning environment and the class climate, effort, and academic achievement of classes*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Page, R. 1992. *Lower track classroom: a curricular and cultural perspective*. New York, NY : Teachers College Press.
- Postlethwaite, T.N. 1967. *School organization and student achievement: a study based on achievement in mathematics in twelve countries*. Stockholm : Almqvist and Wiksell.
- Powell, V.W. ; Di Maggio, P.J. 1991. *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Reardon, S.F. ; Yun, J.T. 2001. « Suburban racial change and suburban school segregation, 1987-1995 ». Dans : *Sociology of education*, 74(2), 79-101.
- Reardon, S.F. ; Yun, J.T. ; Eitle, T.M. 2000. « The changing structure of school segregation: measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989-1995 ». Dans : *Demography*, 13(3), 351-364.
- Rees, D.I. ; Argys, L.M. ; Brewer, D.J. 1996. « Tracking in the United States: descriptive statistics from NELS ». Dans : *Economics of Education Review*, 15(1), 83-89.
- Rosenthal, R. ; Jacobson, L. 1971. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai : Casterman.

Références

- Rothenberg, J.J. ; McDermott, P. ; Martin, G. 1998. « Changes in pedagogy: a qualitative result of teaching heterogeneous classes ». Dans : *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 633-642.
- Rumberger, R.W., Palardy, G.J. 2005. « Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school ». Dans : *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Rutter, M. 1983. « School effects on pupils' progress : research findings and policy implications ». Dans : *Child Development*, 54, 1-29.
- Slavin, R.E. 1987. « Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best evidence synthesis ». Dans : *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Valenzuela, J.P. ; Bellei, C. ; de los Ríos, D. 2008. *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago : Universidad de Chile.
- van Zanten, A. 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vandenberghe, V. 1999. « Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure? » Dans : *Comparative Education*, 35(3), 271-282.
- Vandenberghe, V. ; Dupriez, V. ; Zachary, M.D. 2001. « Is there an effectiveness-equity trade-off ? A cross-country comparison using TIMSS test scores ». Dans : W. Hutmacher, D. Cochrane et N. Bottani (dir. publ.), *In pursuit of equity in education* (p. 243-252). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Veenman, S. 1995. « Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis ». Dans : *Review of Educational Research*, 65, 319-381.
- Wilkinson, I.A. 2002. « Peer influences on learning: where are they? » Dans : *International Journal of Educational Research*, 37(5), 395-401.

- Willms, J.D. 2006. « Variation in socioeconomic gradients among cantons in French and Italian-speaking Switzerland: findings from the OECD PISA ». Dans : *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 129-154.
- Woessmann, L. 2007. « International evidence on school. Competition, autonomy, and accountability: a review ». Dans : *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 473-497.

Dans cette collection*

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Education, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPÉ dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*

35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Education et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
45. Evaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad*, assisté par *T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arno*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*

68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J.Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield, H.M. Levin*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?, *E. Brunswick, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*
79. Accroître l'efficacité des enseignants, *L.W. Anderson*
80. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
81. Le pilotage des résultats des élèves, *T.N. Postlethwaite*
82. Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action, *D. Vaillant*
83. Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales, *R. Desjardins, K. Rubenson, M. Milana*
84. Former les enseignants : politiques et pratiques, *J. Schwille, M. Dembélé*, en collaboration avec *J. Schubert*
85. Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options, *M. Martin, A. Stella*
86. Regroupements scolaires et centres de ressources pédagogiques, *E.A. Giordano*
87. Planifier la diversité culturelle, *C. Inglis*
88. Éducation et emploi dans les pays de l'OCDE, *S. McIntosh*
89. Alphabétisation pour tous : le bon choix
90. La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, *M. Bray*
91. Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs, *J. Oxenham*
92. Écoles internationales : développement et influence, *M. Hayden, J. Thompson*

* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

Publications et documents de l'IIEPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralités – contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation – participation – enseignement à distance – carte scolaire
– enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement – emploi – coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation – innovations – inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés
– éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIEPE, Unité de la communication et des publications

info@iiep.unesco.org

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés

sur le site web de l'IIEPE, à l'adresse suivante :

www.iiep.unesco.org

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Australie, Danemark, Espagne, Inde, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Raymond E. Wanner (États-Unis)

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis.

Membres désignés :

Christine Evans-Klock

Directrice, Département des compétences et de l'employabilité, Bureau international du travail (BIT), Genève, Suisse.

Carlos Lopes

Secrétaire général adjoint et directeur exécutif de l'Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche (UNITAR), Nations Unies, New York, États-Unis.

Jamil Salmi

Directeur adjoint, Département de l'éducation, Institut de la Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.

Guillermo Sunkel

Bureau des Affaires sociales, Division du Développement social (CEPAL), Santiago, Chili

Membres élus :

Aziza Bennani (Maroc)

Ambassadrice, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

Nina Yefimovna Borevskaya (Russie)

Directrice de recherche et chef de projet, Institut d'études extrême-orientales, Moscou.

Birger Fredriksen (Norvège)

Consultant en développement de l'éducation, Banque mondiale.

Ricardo Henriques (Brésil)

Conseiller spécial du Président, Banque nationale de développement économique et social, Brésil.

Takyiwaa Manuh (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon.

Jean-Jacques Paul (France)

Professeur en économie de l'éducation et en relation formation-emploi (en Masters professionnels), Directeur de l'IREDU et du Centre CEREQ, Université de Bourgogne, France.

Xinsheng Zhang (Chine)

Vice-Ministre de l'éducation, Chine.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Institut international de
planification de l'éducation

L'ouvrage

Comment former les classes dans une école ? Sur quels critères se fonder pour répartir les élèves entre les écoles ? Quand est-il pertinent, au sein d'un système éducatif, de différencier les parcours de formation des élèves ? L'ouvrage traite chacune de ces questions sans y apporter de réponse définitive. L'auteur propose une synthèse des résultats de recherche, en insistant sur les travaux qui ont évalué l'influence des dispositifs sur les apprentissages des élèves.

La question de l'égalité des chances est également posée : si elle constitue un des principes normatifs fondamentaux sous-jacents à tout projet scolaire dans les pays démocratiques, quelles sont les vraies opportunités d'apprentissage qui sont proposées ? Parmi les paramètres qui rendent ces opportunités différentes d'une école, voire d'une classe à une autre, la recherche s'intéresse depuis longtemps à l'influence exercée sur chaque élève par les autres élèves de sa classe ou de son école (*peer effect*).

Mais l'ouvrage présente une analyse plus complexe du problème : s'intéresser à l'influence des pairs ne suffit pas ; il faut également prendre en compte les processus d'adaptation subtils et parfois involontaires de l'offre d'enseignement qui conduisent à un enseignement inégal en fonction du niveau des groupes scolaires.

Au-delà d'un compte-rendu des recherches sur ces problématiques, l'auteur aborde les questions d'administration et de politique éducative qui y sont associées.

L'auteur

Vincent Dupriez est professeur de sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (UCL). Il s'intéresse en particulier à l'analyse des politiques et des organisations éducatives, ainsi qu'à l'analyse comparée des systèmes d'enseignement. Il a récemment codirigé, aux Éditions Peter Lang (collection Exploration, 2009), *De l'école au marché du travail. L'égalité des chances en question*.

ISBN: 978-92-803-2349-8



9 789280 323498