

À chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire

Christine Leroy-Audouin, Bruno Suchaut

Cet article se propose d'analyser comment les élèves sont répartis dans les classes d'école élémentaire à chaque nouvelle rentrée scolaire. Cette question se pose évidemment de façon cruciale quand une école propose simultanément plusieurs classes d'une même section. Les discours des directeurs d'école interrogés sont très consensuels ; ils insistent sur la constitution de classes similaires au plan de leur composition d'élèves (nombre et caractéristiques individuelles), avec toutefois, dans le cas des cours multiples, la prise en compte des capacités d'autonomie des enfants. Les constats réalisés sur la composition des classes d'un échantillon de 70 écoles révèlent cependant une diversité plus large des pratiques, notamment en ce qui concerne le niveau scolaire des élèves. On peut alors observer des classes de composition variée, homogène ou hétérogène, de niveau moyen faible ou fort, et dans le cas des cours multiples, des stratégies spécifiques d'affectation.

Descripteurs (TEE) : composition de la classe, école primaire, effectifs scolaires, groupements par aptitudes

Les travaux conduits récemment au sujet des modes de groupement des élèves portent principalement sur l'enseignement secondaire et adoptent de façon centrale la problématique de la constitution de classes de niveau et ses répercussions sur les carrières scolaires des élèves (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Slavin, 1990). Contrairement aux pays anglo-saxons, cette question de recherche n'est que rarement développée au niveau de l'école primaire en France, simplement parce qu'elle ne semble pas s'y poser. En effet, la taille des écoles étant réduite (France, 2003), bien souvent le problème du groupement des élèves n'apparaît pas, dans la mesure où il

n'y a qu'une classe par niveau et que la cohorte d'élèves est stable d'une année sur l'autre. En outre, la structure indifférenciée de l'enseignement primaire (absence de filières et d'options) donne l'impression d'une égalité dans l'offre de formation au sein d'une même école et par conséquent, d'une similitude de traitement des élèves.

Certes, la structure des écoles dépend de la réglementation en vigueur et des contraintes d'effectifs d'élèves et de postes d'enseignants disponibles : le nombre de classes dans une école, leur type (à

cours simple ou multiple) et l'effectif de chacune d'entre elles sont ainsi largement contraints (Leroy-Audouin & Suchaut, 2005). Pourtant, les équipes éducatives disposent d'une marge de manœuvre, doublée d'une véritable autonomie d'action, pour constituer les classes dans l'école, à nombre d'élèves et de postes d'enseignants donné. Apparaissent alors étroitement liés dans cet espace, d'une part l'équipe pédagogique et les caractéristiques professionnelles et personnelles des enseignants qui la composent et, d'autre part, les élèves à affecter dans les classes. Il s'agit d'un processus complexe dont les acteurs sont en interaction et c'est ce que tendent à montrer nombre de travaux anglo-saxons, qui évoquent, en traitant du même sujet, l'assignation des enseignants aux classes ou l'affectation des élèves aux enseignants (Monk, 1987 ; Heck *et al.*, 1989). Il semble en effet que la répartition des élèves se fait conjointement au choix des enseignants de leur classe, dans la mesure où des négociations sont sans doute possibles à ce niveau (un enseignant peut accepter de prendre telle classe à la condition que son effectif soit moins élevé, son hétérogénéité réduite...).

La constitution des classes et l'affectation des élèves représentent donc un enjeu majeur auquel doivent répondre les directeurs ; celui-ci, qui implique enseignants, élèves et parents, rejait sur la composition des groupes constitués et, comme le montrent les travaux en la matière, sur les conditions d'enseignement et sur le contexte des apprentissages des élèves. Il est alors légitime de s'interroger sur les objectifs poursuivis par les équipes concernant ces deux dimensions. On peut se demander en effet si l'affectation des élèves dans les classes répond au souci de maximiser leurs apprentissages et leurs progressions (recherche d'efficacité pédagogique) ou si c'est plutôt le maintien de conditions d'enseignement (et donc de travail) similaires entre les enseignants qui prévaut. On ne manquera pas de remarquer que ces deux objectifs ne sont pas inconciliables, dans la mesure où l'on peut faire l'hypothèse qu'un enseignant est plus efficace quand ses conditions d'enseignement lui paraissent bonnes.

Les travaux anglo-saxons conduits sur cette question tranchent assez nettement en faveur de la priorité accordée à l'égalité de « traitement » des enseignants. Le maintien d'une hétérogénéité comparable dans les classes est en général le critère principal d'affectation des élèves et Monk (1987) en dégage deux constantes : d'une part, l'équilibre des effectifs entre les classes d'une même école et

d'autre part la répartition équitable des élèves selon deux de leurs caractéristiques : le sexe et l'origine ethnique.

En France où le principe d'égalité reste cher, on peut imaginer que la logique de la constitution des classes soit que les maîtres puissent bénéficier de conditions de travail similaires. Les deux éléments soulignés précédemment font l'objet de débats fréquents entre les syndicats enseignants et l'administration car on pense généralement qu'ils déterminent les conditions de la réussite des élèves. Ainsi, plus l'hétérogénéité et le nombre d'élèves sont élevés dans la classe, plus la charge de travail de l'enseignant est conséquente pendant le temps scolaire (gestion de l'hétérogénéité, discipline, interactions maître-élèves...) et en dehors de la classe (préparation des séquences, correction et évaluation des productions des élèves...) et ceci vaut pour les classes à cours simple certes, mais plus encore pour des classes qui regroupent des élèves provenant de sections différentes.

Lorsque l'école compte, ou va compter, une ou plusieurs classes à cours multiples, les affectations d'élèves et d'enseignants n'en sont donc que plus complexes et les débats plus délicats. Il semble alors (Burns & Mason, 1998) que les objectifs liés aux conditions de fonctionnement de la classe priment ; les directeurs d'écoles, dans le but d'alléger la charge de travail des enseignants, affectent de façon intentionnelle dans ce type de classes les élèves de meilleur niveau scolaire et les élèves les plus autonomes, en postulant qu'ils sauront être productifs sans la supervision et l'assistance de l'enseignant. Non seulement le choix de ces élèves particuliers accroît ainsi les chances de rentabiliser le temps scolaire et d'assurer la couverture des programmes, mais le regroupement d'élèves de bon niveau conduit à créer des classes qui requièrent moins de temps pour apprendre ; la réduction de l'hétérogénéité favoriserait donc une meilleure « adéquation » au curriculum prescrit. Dans le cas précis des cours multiples, la composition des groupes d'élèves ainsi « sélectionnés » pourrait renforcer ou contrarier les effets pédagogiques spécifiquement liés à ce type de classe ; en l'occurrence, selon Burns et Mason (2002), l'effet négatif des cours multiples sur les progressions des élèves serait contrebalancé par un effet de composition positif. On notera que la revue de la littérature conduite par Veenman (1997) va à l'encontre de cette hypothèse et conteste à la fois la moindre efficacité des cours multiples et l'existence

de procédure d'affectation intentionnelle des élèves dans les classes.

Sur la base de ces recherches, à la fois peu nombreuses et limitées en termes d'échantillon, il est intéressant de questionner le contexte français. En effet, si l'organisation du système éducatif primaire public en France, via la carte scolaire, limite l'autonomie des acteurs en matière d'ouverture et de fermeture de classes et de choix d'école par les familles, il existe en revanche une relative liberté au sein des établissements pour décider de la composition des classes ; il est possible alors que cette liberté conduise à une variété des principes mis en œuvre.

Dans cet article, seront mobilisées consécutivement deux bases de données ; la première concerne des entretiens semi-directifs qui ont été conduits auprès de dix-huit directeurs et directrices d'écoles élémentaires comptant au moins un cours multiple et situés dans des environnements géographiques et sociaux variés du département de la Côte d'Or. Ces directeurs/trices ont été interrogé(e)s d'abord globalement au sujet du calendrier usuel des procédures et de façon très concrète ensuite, au sujet de la rentrée scolaire 2003-2004 ; il leur a ainsi été demandé quels avaient été les critères mobilisés lors de la constitution des classes dans l'école et de l'affectation des élèves dans ces classes. La seconde base de données, distincte de la première, est issue de la recherche « Bâtir l'école du XXI^e siècle » menée dans l'académie de Dijon. Un sous-échantillon de 74 écoles primaires concerne spécifiquement celles qui proposent plusieurs sections d'un même niveau d'enseignement, obligeant alors les équipes à affecter délibérément les élèves dans l'une ou l'autre des classes existantes. On connaît le type de classe dont il s'agit (cours simple, cours multiple, sections en présence, nombre d'élèves) et on dispose cette fois d'informations sur les élèves : origine sociale, sexe, retard scolaire et niveau de compétences en français et mathématiques mesuré par des épreuves standardisées administrées en début et en fin d'année scolaire. Deux niveaux d'enseignement sont concernés : le CE1 et le CM1. D'une part, ces niveaux n'ont que rarement été concernés par les recherches relatives aux modes de groupement des élèves, et d'autre part, leur situation dans le cursus primaire les rend particulièrement propices à être intégrés dans des cours multiples. L'objectif de cette seconde base de données, quantitative et complémentaire de la première, est clairement de soumettre les déclarations à l'épreuve des faits.

LES CRITÈRES DÉCLARÉS D'AFFECTATION DES ÉLÈVES

L'implication de tous

En France, l'absence de pouvoir hiérarchique des directeurs a pour conséquence que les enseignants sont très mobilisés et qu'ils participent activement aux procédures d'affectation des élèves ; par ailleurs, il apparaît que plus leur implication est forte, plus les arbitrages portent sur des critères moins visibles, et notamment sur la réussite scolaire, les comportements et la motivation des élèves. Les directeurs interrogés reconnaissent que les enseignants sont les plus à même de juger, ainsi qu'en témoigne le directeur suivant : « *la répartition des élèves, c'est les enseignants qui la font, moi je leur donne les listes et ce sont eux qui font la répartition* » (école n° 1). On observe en outre, dans les écoles de taille importante, que ce sont les enseignants du niveau inférieur qui proposent la répartition des élèves à leurs collègues ayant en charge le niveau suivant : « *ce sont les maîtres de l'année d'avant qui ventilent leurs élèves* » (école n° 2). C'est particulièrement systématique pour ce qui concerne la transition maternelle-CP, les enseignants de grande section étant toujours sollicités : « *alors, bon, les CP, nous, on demande aux maîtresses de grande section ce qu'elles en pensent... de nous faire un petit bilan sur chaque enfant* » (école n° 8) ; « *on a réparti au mieux en faisant confiance aux maîtresses de maternelle pour la répartition* » (école n° 17).

Un critère consensuel : des classes équilibrées

Un critère apparaît de façon systématique dans les discours des directeurs, même s'il est formulé de façon variée. En effet, sont cités les termes d'« équilibre », de « parité », d'« homogénéité » ou de « ressemblance » qui tous renvoient au même concept d'égalité entre les classes. Plusieurs dimensions interviennent simultanément pour réaliser cet équilibre : elles sont d'ordre scolaire, comportemental, sexué ou développemental : « *on essaie d'équilibrer les classes, il faut qu'il y ait des locomotives dans les deux classes, il y a forcément des wagons de queue dans les deux classes [...] on essaie de rendre le plus homogène possible d'une classe à l'autre* » (école n° 2), « *quand ils composent les listes, c'est autant de garçons que de filles, autant de début d'année que de fin d'année, autant de remuants dans les classes* » (école n° 3). En fait, les enseignants souhaitent que les classes aient des compositions similaires :

« ... qu'il n'y ait pas de déséquilibre trop important. On va avoir des classes dont on pense a priori qu'elles vont être identiques » (école n° 5), « c'est-à-dire qu'on essaie vraiment de mixer pour arriver à deux classes qui se ressemblent entre elles » (école n° 12).

La constitution du groupe d'élèves selon les caractéristiques individuelles s'accompagne d'une prise en compte de facteurs relationnels, liés à la personnalité de certains élèves principalement mais aussi, plus rarement, à celle du maître.

La dimension relationnelle

Dans la plupart des cas, ces facteurs concernent des relations duales d'affinités ou de conflit entre deux élèves, que les enseignants cherchent dès lors, à placer dans des classes différentes quand cela est possible : « il y a des associations qu'il est souhaitable de conserver et d'autres pas. On a rencontré le cas cette année [...] pour deux petites filles qu'on était content de pouvoir séparer » (école n° 1) ; « ne pas mélanger les enfants, soit qui s'affrontent, qui sont en conflit, soit des enfants qui ont trop de connivence, dans l'autre sens aussi » (école n° 10).

Cette dimension duale peut caractériser également les relations maître-élèves et selon les directeurs interrogés, il est évident qu'il existe certaines proximités ou incompatibilités entre l'enseignant et chacun de ses élèves. Plus précisément, certains enseignants sont considérés plus aptes à faire face à certains cas particuliers, qu'il s'agisse d'élèves en difficulté, agités ou perturbés : « les enfants qui ont des fortes têtes, on essaie de préférence de les mettre chez des maîtres qui ont des fortes têtes aussi [...] où ils seront plus tenus par le maître » (école n° 2). D'autres enseignants en revanche rencontrent des difficultés face à certains élèves : « en fait, j'ai une personne qui se sent incapable de gérer une difficulté scolaire ou une difficulté de comportement. Et d'ailleurs, pour éviter des soucis après, et bien on ne met pas d'élèves comme ça dans sa classe » (école n° 3) ; « c'était une enseignante qui faisait un peu d'élitisme, donc ça se passait bien avec les bons élèves, mais les élèves en difficulté étaient très mal à l'aise » (école n° 6). Il s'agit alors, dans ces situations particulières, de réaliser « la » bonne adéquation entre l'élève et son enseignant.

Finalement, au-delà des relations interindividuelles et de l'agrégation des caractéristiques des élèves dans la classe, chaque groupe prend une dimension plus collective, selon ce que certains directeurs quali-

fient d'« alchimie », renvoyant à une ambiance, un climat spécifique : « s'ils se retrouvent, ça fait un mélange détonnant quelquefois » (école n° 9) ; « enfin dans une classe, il y a toujours une ambiance... » (école n° 6). Le profil d'une classe relève donc de processus psycho-sociaux qui donnent parfois lieu à des configurations que les enseignants ne peuvent anticiper et qui vont avoir une incidence sur leur action pédagogique et les apprentissages des élèves : « une classe avec un noyau travailleur, ça tire tout le monde vers le haut, une classe avec un noyau perturbateur, ça tire tout le monde vers le bas » (école n° 13) ; « il y a des alchimies... cette année, on a une classe au CM1 qui est extrêmement difficile » (école n° 5).

Les principes évoqués précédemment valent surtout dans les écoles qui n'offrent que des cours simples ; quand il s'agit d'affecter les élèves en cours multiple, le principe d'équilibre semble éminemment plus complexe à respecter.

L'affectation dans les cours multiples

En effet, les directeurs déclarent en général tenter de respecter l'équilibre entre les classes, sachant que de nouveaux critères sont pris en compte. Une règle s'applique d'abord dans la grande majorité des écoles selon laquelle un élève ne fréquente pas deux années de suite un cours multiple : « on essaie que ce ne soit pas toujours les mêmes qui soient en cours double » (école n° 7) ; « quand les enfants ont été dans un cours double une année, on essaie de ne pas les y remettre l'année d'après » (école n° 2).

Le critère mis immédiatement en avant par l'ensemble des directeurs concerne l'autonomie des élèves. Non seulement ce critère a été cité massivement mais de plus, il est souvent considéré comme prioritaire : « le premier, et quasiment unique critère, c'est les capacités d'autonomie » (école n° 1). On peut s'interroger sur le sens que recouvre ce terme si fréquemment utilisé et ses implications sur le plan scolaire ; a priori, l'autonomie traduit une indépendance de l'élève vis-à-vis de son travail, celle-ci étant précieuse pour un enseignant de cours multiple qui partage son temps entre plusieurs sections. C'est d'ailleurs ce à quoi renvoient les déclarations des directeurs : « on met dans le cours double les enfants qui vont être capables de pouvoir passer un quart d'heure ou une demi-heure sans s'accrocher aux baskets de la maîtresse, à demander quelque chose... » (école n° 2) ; « on se demande si l'enfant qui a une tâche à faire est capable de la mener jusqu'au bout, sans avoir besoin d'être stimulé ou d'être rectifié dans ce qu'il fait » (école n° 7).

Cette capacité de l'élève à travailler seul renvoie en outre à d'autres qualités appréciées en général par l'école et d'autant plus dans ce contexte : « *dans un cours double, on met si possible des enfants calmes et autonomes* » (école n° 8) ; « *on a fait attention à mettre des élèves autonomes, qui étaient mûrs, pas forcément des bons élèves, mais des élèves qui sont capables de se tenir tranquilles, de travailler tout seuls [...] de laisser le maître disponible* » (école n° 10). La conjonction de ces qualités personnelles (calme, tranquillité...) constitue une dimension positive de l'exercice du « métier d'élève » (Perrenoud, 1984) et on peut se demander en quoi ces qualités renvoient aux compétences scolaires. D'après les directeurs, autonomie et réussite ne seraient pas systématiquement liées : « *on a des enfants qui sont autonomes et qui sont des enfants très moyens, voire faibles* » (école n° 1). Cela dit, les directeurs s'accordent quand même à reconnaître que les enfants autonomes ne sont pas en général en grande difficulté scolaire : « *ça va souvent ensemble, autonomie et performances* » (école n° 16). Ce constat est d'autant plus visible selon eux que les enfants sont jeunes : « *malgré tout, le niveau intervient ; surtout quand ils sont petits, un enfant qui réussit est autonome* » (école n° 7) ; « *dans les CP-CE2, on avait mis en CP les élèves les plus autonomes, ce qui fait qu'à cet âge là, les plus autonomes, ça va quand même avec les meilleurs* » (école n° 7). À l'inverse, les élèves les plus âgés peuvent être à la fois autonomes et en échec : « *plus tard, c'est moins vrai : il y a des enfants qui sont capables de remplir des pages de n'importe quoi, sans se manifester de quelque manière que ce soit* » (école n° 7).

Quelques rares directeurs ont évoqué le critère du niveau scolaire seul, en déclarant ne choisir que les meilleurs élèves pour les cours multiples : « *on essaie de ne mettre que des bons élèves* » (école n° 14) ou à l'opposé les plus faibles : « *j'avais dix CP et six CE1 faibles [...] les enfants de CE1 ont ramé [...] il n'y avait pas d'émulation, ils étaient les plus vieux de la classe et ils se sont retrouvés très vite dépassés par les meilleurs CP* » (école n° 1).

Ce dernier critère est sans doute celui qui est le plus visible aux yeux des parents et l'affectation de leur enfant en cours multiple leur semble lourde de sens ; en général, ils l'interprètent, ou comme le marquage d'une difficulté scolaire, ou comme une anticipation de difficultés à venir. L'existence de cours doubles dans l'école favorise donc nettement les interventions des familles dans le processus d'affectation des élèves.

L'intervention des familles

Tous les directeurs interrogés mentionnent l'opposition des parents aux cours multiples : « *les parents sont rarement pour au départ* » (école n° 18), « *certaines familles n'acceptent pas que leur enfant soit en cours double* » (école n° 6). Les raisons de cette opposition sont claires, qui avancent que l'enseignant dispose de moins de temps pour s'occuper des différents groupes d'élèves : « *la maîtresse aura moins le temps de s'occuper d'eux, il ne va pas faire un bon CE1* » (école n° 14) ; ceci ayant pour conséquence des apprentissages moindres dans ce type de classe : « *il y a une maman, elle avait peur que sa fille ait un niveau inférieur à celui qu'elle aurait eu si elle était restée dans la classe avec le gros groupe* » (école n° 12) ; « *ce papa, il était persuadé que sa fille était fichue* » (école n° 5). Fréquenter la section inférieure d'un cours double peut être néanmoins vécu de façon positive : « *si ça valorise leur enfant, si par exemple c'est un CE1 qui va se retrouver dans un CE1-CE2, c'est bien* » (école n° 3). En revanche, les craintes sont renforcées quand l'enfant doit fréquenter la section supérieure du cours double : « *quand c'est un cours double, l'ennui, c'est que les parents du cours supérieur prennent ça pour une punition* » (école n° 14).

Plusieurs stratégies sont à l'œuvre dans les écoles, qui vont d'un évitement de l'affectation d'un élève dont on sait que la famille y est opposée, jusqu'à la demande d'un accord formel des parents : « *j'ai pris l'habitude de prendre quelques précautions pour éviter toute histoire à la rentrée. On a encore beaucoup de parents qui sont réticents aux cours doubles [...] si je sens que la personne est réticente, je ne le fais pas* » (école n° 3) ; « *cette année, du fait des cours doubles, on a souhaité informer les parents quand même. Bon, les parents sont un peu en souci* » (école n° 5).

De façon plus générale, face à de potentielles interventions parentales, l'école prend des précautions qui sont visibles lors de la communication de la composition des classes. Pour la majorité des écoles, éviter les interventions des parents revient à communiquer le plus tard possible les répartitions d'élèves, le jour de la pré-rentrée ou le matin même de la rentrée : « *je réserve la surprise pour le jour de la rentrée, ce qui me diminue les pressions. Une fois que le gamin est dans la classe, les parents font moins de pression, mais si j'affichais en juin, je subirais des pressions et je m'évite ça. Je dis, "écoutez c'est décidé, on ne revient pas là-dessus"* » (école n° 14). Ce choix de limiter les interventions des parents s'accompagne en général d'une position ferme du directeur à cet égard

qui donne rarement une suite positive aux demandes : « *parce celui pour lequel on a accepté, il va le dire à son voisin : moi je suis allé chez le directeur, j'ai changé mon enfant de classe, et donc après, c'est la porte ouverte au fait que les parents choisissent la..., enfin, fassent à la limite les répartitions* » (école n° 13). De rares écoles (quatre sur les dix-huit) présentent les listes avant l'été afin de rassurer les élèves et leurs parents auxquels on offre ainsi un espace de discussion : « *pour que l'enfant ne soit pas trop inquiet au moment de la rentrée en se demandant "qui est-ce que je vais avoir ?" [...] On essaie d'ouvrir l'école aux parents, donc, bon, qu'ils soient au courant, ça les rassure* » (école n° 12). En général, ces directeurs sont plus ouverts au dialogue et leurs réponses sont moins systématiquement défavorables : « *quand ça ne pose pas de problème particulier, on le fait. Il n'y a pas de raison de rentrer systématiquement en conflit* » (école n° 7).

L'analyse de l'ensemble de ces déclarations révèle qu'il existe dans toutes les écoles qui proposent plusieurs classes dans un même niveau, y compris celles qui n'offrent que des cours simples, des procédures d'affectation intentionnelle des élèves, contredisant en cela les conclusions de Veenman (1997). En effet, le discours des directeurs est très consensuel : il s'agit de constituer des classes équivalentes sur le plan de leur nombre d'élèves et de l'hétérogénéité de leurs caractéristiques, sachant qu'en cours multiple, on affecte de façon préférentielle les élèves jugés autonomes. On s'attend alors, dans les analyses qui suivent, à observer des compositions de classe conformes à ces déclarations : les données relatives à la fois aux classes et aux élèves de l'échantillon de 74 écoles devraient ainsi révéler des classes équi-

brées du point de vue de la répartition des filles et des garçons et des niveaux scolaires notamment. Par ailleurs, elles devraient permettre de décrire la tonalité sociale des classes, ce critère de l'origine sociale des élèves n'ayant jamais été évoqué par les directeurs. Un des intérêts des analyses qui vont suivre est donc d'identifier, au-delà des processus rapportés par les directeurs, les contextes d'enseignement et d'apprentissage réels ainsi créés.

LA COMPOSITION OBSERVÉE DES CLASSES

Sur les 74 écoles de l'échantillon initial, 49 offrent plusieurs classes de CE1 ; elles comptent 106 classes au total, soit 1 567 élèves (tableau I).

Le tableau II présente les 55 écoles qui comptent plusieurs classes de CM1 (114 classes au total et 1 577 élèves) et ici encore la diversité est forte.

Deux cours simples dans l'école

Un premier volet de l'analyse se concentre sur les écoles qui comptent deux cours simples du même niveau. C'est le cas de onze écoles en CE1 et de onze également en CM1. Cette analyse est particulièrement intéressante dans la mesure où elle ne fait intervenir, selon les directeurs, que le critère d'équilibre dans l'affectation des élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles. On doit s'attendre, si les déclarations sont confirmées, à ce que les deux classes d'une même école soient semblables du point de vue de leur composition d'élèves. Concer-

Tableau I. – Répartition des configurations de classe par école pour le CE1

Nombre et type de sections par école	Fréquences	Pourcentages
deux sections de CE1	43	88
dont deux CE1 simples	11	
dont CE1 simple et CP-CE1	10	
dont CE1 simple et CE1-CE2	7	
dont CE1 simple et CE1-CM1	1	
dont CP-CE1 et CE1-CE2	14	
trois sections de CE1	4	8
dont CE1 simple et CP-CE1 et CE1-CE2	4	
quatre sections de CE1	2	4
dont CE1 simple et CE1-CE2 et deux CP-CE1	1	
dont trois CP-CE1 et CE1-CE2	1	

Tableau II. – Répartition des configurations de classe par école pour le CM1

Nombre et type de sections par école	Fréquences	Pourcentages
deux sections de CM1	51	92,7
dont deux CM1 simples	11	
dont CM1 simple et CE2-CM1	9	
dont CM1 simple et CM1-CM2	12	
dont CE2-CM1 et CM1-CM2	18	
dont deux CM1-CM2	1	
trois sections de CM1	4	7,3
dont CM1 simple et CE2-CM1 et CM1-CM2	1	
dont deux CM1 simples et CM1-CM2	1	
dont CE2-CM1 et deux CM1-CM2	1	
dont trois CM1-CM2		

nant les caractéristiques socio-démographiques, des commentaires identiques peuvent être faits aux deux niveaux d'enseignement : l'équilibre est quasi-parfait dans les effectifs des deux classes d'une même école, confirmant que cet objectif est prioritaire pour les équipes pédagogiques, et la répartition des filles et des garçons est similaire. La nationalité et l'origine sociale des élèves, critères non mentionnés par les directeurs, ne révèlent que des différences minimes

entre les classes d'une même école. Au niveau de l'origine sociale enfin, seules deux écoles présentent des répartitions un peu plus déséquilibrées quant à la représentation des enfants d'ouvriers dans chacune des deux classes de CE1 ou de CM1.

Les tableaux III et IV qui suivent s'attachent à des critères de nature scolaire et on peut signaler que ce n'est pas tant la valeur absolue des indicateurs qui

Tableau III. – Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CE1)

École	Classe	Niveau moyen initial	Hétérogénéité du niveau initial	Nombre d'élèves en retard
1	1	103,8	6,7	3
	2	98,7	14,5	0
2	1	97,3	10,7	7
	2	87,6	11,8	5
3	1	110,8	9,7	2
	2	106,9	12,7	4
4	1	107,0	10,5	1
	2	98,1	11	1
5	1	87,1	7,2	3
	2	95,1	8,6	6
6	1	107,1	9,1	1
	2	97,2	13,4	2
7	1	96,2	9,1	2
	2	98,3	10,6	0
8	1	81,9	14,3	8
	2	77,7	12,7	5
9	1	96,2	12,6	1
	2	92,4	14	5
10	1	94,0	13,8	4
	2	96,7	14,9	4
11	1	83,8	13,1	6
	2	86,4	12,3	6

Tableau IV. – Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CM1)

École	Classe	Niveau moyen initial	Hétérogénéité du niveau initial	Nombre d'élèves en retard
1	1	96,0	13,6	3
	2	87,8	15,3	7
2	1	97,3	9,6	3
	2	98,9	14,3	4
3	1	103,2	12,8	3
	2	103,1	9,3	1
4	1	97,7	11,7	4
	2	95,8	12,8	4
5	1	90,5	13,6	1
	2	94,7	12,0	4
6	1	95,8	13,7	8
	2	95,4	14,8	4
7	1	103,9	10,9	4
	2	103,3	9,7	6
8	1	102,8	14,1	3
	2	102,5	14,3	7
9	1	84,3	10,8	6
	2	82,8	16,6	6
10	1	98,3	13,6	2
	2	96,2	16,9	6
11	1	104,8	13,7	4
	2	101,9	13,7	5

est pertinente que les écarts qui existent d'une classe à l'autre. En effet, certains indicateurs, comme le nombre d'élèves en retard scolaire, présentent une valeur élevée, ce qui peut s'expliquer par les caractéristiques générales des écoles (situation en ZEP notamment).

Au niveau du CE1 (tableau III), les classes d'une même école révèlent parfois des écarts marqués du point de vue de leur niveau moyen et de leur hétérogénéité. Les écoles n^{os} 2, 4, 5 et 6 affichent une différence significative sur le plan statistique (au seuil de « .01 ») entre les scores moyens de chacune de leurs classes et dérogent aux critères énoncés par les directeurs dans la partie précédente. On constate par ailleurs que quelques écoles présentent également de fortes différences du point de l'hétérogénéité des niveaux scolaires (1) (écoles n° 1 et n° 6).

Deux pistes d'interprétation peuvent être avancées. D'une part, il est possible que des écoles favorisent la constitution de classes de niveau plutôt qu'un partage équitable des élèves, s'écartant ainsi du discours consensuel sur la question. D'autre part, il

existe incontestablement une distorsion entre le niveau des élèves tel qu'il est mesuré par des épreuves communes standardisées et tel qu'il est apprécié par l'enseignant (Merle, 1998). Ainsi, deux élèves d'une même école qui auraient un niveau équivalent à ces épreuves communes pourraient très bien être jugés différemment par leurs enseignants respectifs, qui intègrent souvent à leur évaluation des éléments comportementaux. Lors de l'affectation des élèves dans les classes, ce sont ces jugements qui rentrent en ligne de compte et il est possible que ces appréciations différentes du niveau des élèves soient à l'origine des déséquilibres observés.

Le tableau IV qui présente les caractéristiques scolaires au niveau du CM1 révèle un équilibre beaucoup plus fort entre les différentes classes dans ces onze écoles. Hormis l'école n° 1 dans laquelle les niveaux moyens initiaux diffèrent de huit points (2) (différence significative au seuil de « .01 »), les autres écoles témoignent d'une similitude étonnante puisque les écarts de scores moyens entre classes sont très faibles (1,5 point en moyenne) et non significatifs. Du

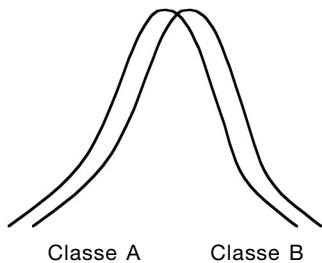
point de vue à présent de l'hétérogénéité, dans trois écoles seulement les classes connaissent une hétérogénéité des performances différente malgré des niveaux moyens comparables. Des pistes d'interprétation identiques à celles évoquées précédemment peuvent être mobilisées avec un prolongement nouveau : il est en effet possible que l'appréciation relative des élèves par leurs enseignants soit plus adéquate en CM1 qu'en CE1, d'une part parce qu'il est plus facile d'y évaluer le niveau des élèves, qui concerne des acquisitions plus nombreuses et davantage formalisées, d'autre part parce que les enseignants disposent d'informations également plus riches sur le passé scolaire des élèves. L'aspect cumulatif des apprentissages concoure sans doute à une meilleure perception de leur valeur dans une même école.

Une rapide synthèse de ces résultats peut être réalisée en représentant graphiquement les principaux cas de figure qui coexistent au sein de l'échantillon. Les figures suivantes symbolisent les distributions des scores des élèves en utilisant des courbes à tendance gaussienne. La première situation (cas n° 1) rend compte de deux classes d'une même école tout à fait équilibrées du point de vue des niveaux des

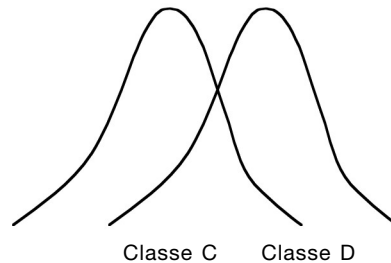
élèves : les classes A et B ont en effet, d'une part des moyennes très proches (les distributions des scores se recouvrent presque totalement) et d'autre part un degré d'hétérogénéité des scores comparable (les deux courbes ont exactement la même allure). Ce premier cas, nous l'avons vu, correspond dans cet échantillon à la plupart des classes de CM1.

La deuxième situation (cas n° 2) présente deux classes d'une même école ayant des niveaux moyens très différents (le recouvrement entre les deux distributions est faible) mais une hétérogénéité similaire (les courbes ont encore ici la même allure) ; cette configuration est assez fréquente dans les classes de CE1 de l'échantillon. Les deux derniers cas traduisent des situations moins nombreuses mais qui existent néanmoins. Il s'agit tout d'abord de deux classes dont le niveau moyen des élèves est semblable mais dont la dispersion des scores autour de la moyenne est très variable (cas n° 3), la classe E étant homogène (peu d'écarts entre les élèves), la classe F étant quant à elle plutôt hétérogène (écarts de scores importants entre les élèves). Enfin, le cas n° 4 correspond à deux classes qui diffèrent aussi bien par leur niveau moyen que par leur dispersion, la classe G étant à la fois faible et hétérogène, la classe H étant plus forte et plus homogène.

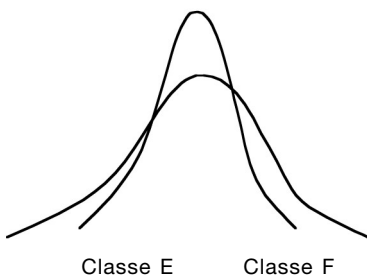
Cas n° 1



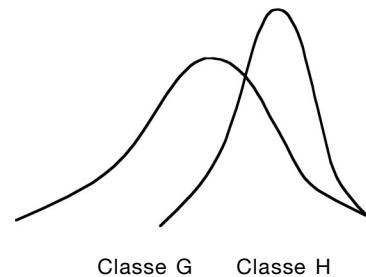
Cas n° 2



Cas n° 3



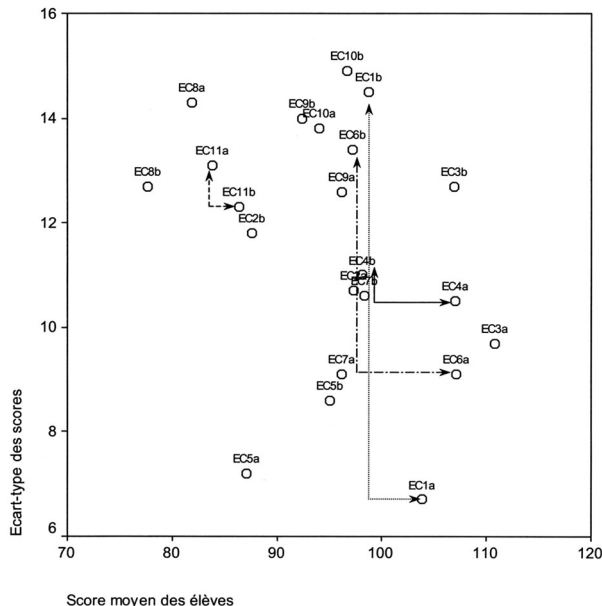
Cas n° 4



Bien sûr, ces graphiques rendent compte de manière schématique des situations qui existent dans la réalité, mais ces différents cas sont, à une moindre échelle, bien présents dans l'échantillon. Le graphique suivant met en évidence des configurations d'écoles typées, en visualisant les classes de CE1 selon leur niveau moyen et leur degré d'hétérogénéité.

Le cas n° 1 précédent est illustré par les deux classes de l'école n° 11 (notées **EC11a** et **EC11b** sur le graphique I) qui sont semblables du point de vue des deux critères (hétérogénéité et niveau moyen) ; le cas n° 2 correspond aux classes de l'école n° 4 (**EC4a** et **EC4b**) dont le niveau moyen est différent et l'hétérogénéité comparable. Le cas n° 3, niveau moyen proche et hétérogénéité différente, est illustré par les classes de l'école n° 1 (**EC1a** et **EC1b**) ; enfin les classes de l'école n° 6 (**EC6a** et **EC6b**) rendent compte du cas n° 4 : les classes diffèrent sur les deux critères à la fois.

Cette analyse permet de mieux identifier à quels groupes d'élèves contrastés sont potentiellement confrontés les enseignants et on en imagine aisément les répercussions en termes de gestion pédagogique. Chacun des cas présentés renvoie en effet à des pra-



Graphique I. – **Relation entre le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité dans les classes de CE1 à cours simple**

tiques pédagogiques spécifiques, tant pour planifier les activités sur l'année scolaire que pour conduire une séquence d'enseignement ponctuelle. On peut aussi penser, du côté des élèves cette fois, que ces différents contextes offrent des opportunités d'apprentissage variables sur le plan des contenus et du rythme, alors même que les types de classes proposés (cours simples uniquement) pouvaient laisser présager une similitude de leur composition.

La probabilité pour un élève d'être affecté en cours multiple

Au-delà de cette analyse basée sur les écoles qui offrent plusieurs cours simples, une seconde phase du questionnement va s'attacher aux écoles qui proposent en outre un ou plusieurs cours multiples. Les caractéristiques des élèves sont présentées dans un premier temps en fonction du type de classe fréquenté aux deux niveaux considérés (tableaux V et VI).

Au CE1, quand on oppose les élèves de cours simple à ceux de cours doubles, la seule différence significative porte sur le niveau initial de mathématiques : les élèves de cours doubles ont en moyenne un score supérieur de 3,2 points (3) (différence significative à « .05 »). En revanche, quand on compare les types de cours selon les sections qu'ils associent, les élèves se distinguent de façon beaucoup plus flagrante. Il apparaît clairement (et de façon significative sur le plan statistique) que les élèves qui fréquentent un CE1-CE2 ont dans l'ensemble des scores plus élevés que ceux qui fréquentent un CP-CE1 (trois points de différence en français et 2,5 en mathématiques).

En outre, les élèves en retard scolaire sont plus nombreux en CE1-CE2 qu'en CP-CE1, et de façon liée, les filles sont moins représentées dans le premier type de cours double. L'affectation des élèves de CE1 en retard scolaire revêt un caractère spécifique que les directeurs n'avaient pas évoqué : en effet, et malgré de moindres scores (4), ils sont affectés plus fréquemment dans le cours double qui associe la section supérieure. On peut sans doute interpréter ce traitement particulier par des éléments de nature psychologique, d'aucuns diraient de bon sens, et notamment par le souci d'éviter à ces élèves une confrontation dévalorisante, voire stigmatisante, à des élèves beaucoup plus jeunes.

La même analyse répliquée en CM1 conduit à des résultats moins tranchés. Seul le niveau de mathématiques distingue les élèves de cours simple et de

Tableau V. – Description des élèves de CE1 selon le type de cours fréquenté

	Total	Cours simple	Cours double	CP-CE1	CE1-CE2
Niveau initial français	98,7	98,4	99,3	98,0	100,9
Niveau initial mathématiques	98,4	97,3	100,5	99,4	101,8
Pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé	15,7	15,1	16,9	13,8	20,6
Pourcentage de filles	49,1	49,9	47,8	50,8	44,3
Pourcentage d'enfants de père cadre	7,3	6,5	8,7	8,7	8,8
Pourcentage d'enfants de mère active	48,6	49,6	46,5	44,3	49,1
Nombre d'observations	1 567	1 014	553	303	250

Tableau VI. – Description des élèves de CM1 selon le type de cours fréquenté

	Total	Cours simple	Cours double	CE2-CM1	CM1-CM2
Niveau initial français	99,2	98,9	99,5	98,8	100,0
Niveau initial mathématiques	99,3	98,7	100,1	98,0	101,7
Pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé	21,2	20,6	22,1	25,1	20,0
Pourcentage de filles	50,5	49,8	51,5	53,1	50,3
Pourcentage d'enfants de père cadre	8,5	8,1	9,2	8,4	9,7
Pourcentage d'enfants de mère active	48,9	50,3	46,5	45,4	47,4
Nombre d'observations	1 577	967	610	260	350

cours multiple dans un premier temps (différence de 1,4 point significative à « .10 »), puis de façon plus marquée, les élèves de CE2-CM1 et CM1-CM2 dans un second temps (différence de 3,7 points significative à « .01 ») : les élèves dont le niveau de mathématiques à l'entrée au CM1 est plus élevé fréquentent plus systématiquement un cours double avec les élèves de la section supérieure.

Ces constats peuvent être affinés en utilisant des techniques statistiques plus complexes, dont l'objectif principal est de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». Il s'agit alors d'estimer la probabilité, pour un élève de caractéristiques données, d'être affecté dans les différentes configurations de classe, cours simple versus cours double dans un premier temps. Le tableau VII présente ces estimations logistiques qui portent sur les élèves fréquentant une

école offrant au moins un cours multiple. Ils sont au nombre de 982 en CE1 et 1068 en CM1.

Les modélisations multivariées probabilistes permettent d'apprécier le sens et la significativité de chaque variable explicative (toutes choses égales par ailleurs) sur la variable expliquée, en l'occurrence la probabilité moyenne d'être affecté en cours double : celle-ci est de 52 % en CE1 et de 55 % en CM1. L'intensité de la variable ne se lit pas directement à travers les coefficients (a_i), mais dépend du niveau de probabilité considéré (5). Traditionnellement, l'intensité est exprimée en référence au niveau moyen de la probabilité (effet marginal). Enfin, une indication de la qualité globale du modèle est estimée par l'indice D de Somers : plus cet indicateur se rapproche de 1, plus les variables rendent compte des variations du phénomène observé.

Tableau VII. – Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	- 0,04	n.s.	- 0,04	n.s.	+ 0,09	n.s.	+ 0,10	n.s.
À l'heure	Retard	+ 0,41	**	+ 0,45	***	- 0,01	n.s.	- 0,00	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	- 0,14	n.s.	- 0,12	n.s.	+ 0,09	n.s.	+ 0,10	n.s.
Mère au foyer	Mère active	- 0,04	n.s.	- 0,08	n.s.	- 0,24	**	- 0,24	*
Score de français		- 0,00	n.s.			- 0,00	n.s.		
Score de mathématiques				+ 0,00	n.s.			- 0,00	n.s.
Constante		+ 0,27	n.s.	- 0,57	n.s.	+ 0,28	n.s.	+ 0,43	n.s.
D de Somers		0,11		0,11		0,85		0,93	
Effectifs (N)		982		982		1 108		1 108	

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 %

** : significatif au seuil de 5 %

*** : significatif au seuil de 1 %

Les résultats des modèles pour les deux niveaux scolaires ne font pas apparaître d'éléments déterminants sur la probabilité de fréquenter un cours double. Le niveau de mathématiques notamment, qui semblait lié au type de classe fréquenté dans les tableaux précédents, n'est en fait pas significatif quand on raisonne toutes choses égales par ailleurs. En revanche, le retard scolaire l'est : dans le modèle intégrant le score de mathématiques en CE1, un élève en retard scolaire a 23 % ($[0,45 \times 1(1-0,52)]$) de « chances » supplémentaires de se retrouver en cours double, par rapport à un élève de caractéristiques comparables, mais à l'heure. Au CM1, les modèles indiquent à présent un effet négatif de l'activité professionnelle de la mère, sans que l'explication de cet effet soit immédiatement interprétable. On ne relève plus à ce niveau d'impact du niveau de mathématiques sur la probabilité d'être affecté en cours double. Tous ces résultats sont toutefois susceptibles de masquer, ainsi que le laissent présager les tableaux précédents, de forts contrastes entre les types de cours (associés à la section inférieure ou supérieure).

Pour explorer cette question, de nouveaux modèles estiment la probabilité de fréquenter un cours double associé à la section inférieure (CP pour les CE1, CE2 pour les CM1) ou supérieure (CE2 pour les CE1, CM2 pour les CM1). Ceci a pour conséquence de considérer différentes populations d'élèves, selon les affectations qui leur sont proposées. Les tableaux I et II pré-

cédents présentaient les différentes situations dans l'échantillon. On distinguera pour cette analyse particulière : en CE1, les écoles qui comptent un CE1 simple et un CP-CE1 (dix écoles), un CE1 simple et un CE1-CE2 (sept écoles) et enfin un CP-CE1 et un CE1-CE2 (quatorze écoles) ; en CM1, les écoles qui comptent un CM1 simple et un CE2-CM1 (neuf écoles), un CM1 simple et un CM1-CM2 (douze écoles) et enfin un CE2-CM1 et un CM1-CM2 (dix-huit écoles). Dans les écoles où les élèves ont l'opportunité de fréquenter, ou un cours simple ou un cours double avec des élèves plus jeunes qu'eux, aucun indicateur disponible ici ne permet de rendre compte de l'affectation des élèves de CM1 ; les écoles qui proposent cette structure ne se basent pas sur ces critères pour décider quels élèves vont dans le CM1 simple ou le CE2-CM1.

Concernant les élèves de CE1, seule l'activité professionnelle de la mère est un facteur qui joue positivement sur la probabilité de fréquenter le cours double ; sans qu'il soit possible de vérifier cette hypothèse, il n'est pas exclu que cet indicateur renvoie de façon indirecte à l'autonomie des élèves. Les directeurs ont évoqué explicitement ce facteur, d'autant plus important pour eux que l'enfant est jeune, et la majorité des travaux sur cette question ont montré que les enfants dont la mère exerce une activité professionnelle sont dans l'ensemble plus autonomes que les autres. Cette qualité est d'autant plus appréciée dans le cas présent que les élèves de CE1 sont

Tableau VIII. – Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double avec la section inférieure plutôt qu'un cours simple

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	+ 0,14	n.s.	+ 0,16	n.s.	+ 0,12	n.s.	+ 0,19	n.s.
A l'heure	Retard	+ 0,55	n.s.	+ 0,59	n.s.	+ 0,22	n.s.	+ 0,09	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	+ 0,16	n.s.	+ 0,16	n.s.	- 0,16	n.s.	- 0,20	n.s.
Mère au foyer	Mère active	+ 0,65	**	+ 0,55	*	- 0,16	n.s.	- 0,14	n.s.
Score de français		-0,00	n.s.			+ 0,01	n.s.		
Score de mathématiques				+ 0,01	n.s.			- 0,00	n.s.
Constante		- 1,42	*	- 2,81	***	- 1,83	*	- 0,33	n.s.
D de Somers		0,16		0,22		0,11		0,97	
Effectifs (N)		311		311		273		273	

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 %

** : significatif au seuil de 5 %

*** : significatif au seuil de 1 %

Tableau IX. – Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double avec la section supérieure plutôt qu'un cours simple

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	+ 0,07	n.s.	+ 0,27	n.s.	- 0,13	n.s.	- 0,10	n.s.
A l'heure	Retard	+ 1,40	**	+ 1,44	***	- 0,50	n.s.	- 0,39	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	+ 0,37	n.s.	+ 0,38	n.s.	+ 0,41	n.s.	+ 0,43	n.s.
Mère au foyer	Mère active	- 0,13	n.s.	- 0,15	n.s.	+ 0,00	n.s.	- 0,02	n.s.
Score de français		+ 0,06	***			+ 0,00	n.s.		
Score de mathématiques				+ 0,03	***			+ 0,01	n.s.
Constante		- 7,95	***	- 6,00	***	- 0,86	n.s.	- 2,01	**
D de Somers		0,51		0,37		0,11		0,15	
Effectifs (N)		214		214		356		356	

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 %

** : significatif au seuil de 5 %

*** : significatif au seuil de 1 %

regroupés avec des élèves de CP : ceux-ci retiennent en effet une grande partie de l'attention du maître, d'une part en raison des apprentissages à réaliser et d'autre part, parce que des enfants venant de l'école maternelle n'ont pas encore les capacités à travailler seuls longtemps.

Le tableau IX qui suit reprend un cas de figure similaire, mais le cours double dont il s'agit concerne la section supérieure. Les résultats des modèles logistiques confirment tout à fait les tendances observées précédemment dans les tableaux simples. Les élèves qui sont affectés en CE1-CE2, plutôt que dans le

cours simple, sont en moyenne d'un meilleur niveau scolaire et les élèves en retard sont plus souvent choisis pour ce type de classe. A nouveau, en ce qui concerne les élèves de CM1, rien ne permet d'identifier les critères à l'œuvre dans la sélection des élèves pour fréquenter le CM1-CM2.

On s'attend à présent à ce que la dernière analyse révèle des résultats plus tranchés dans la mesure où cette fois, l'alternative oppose des classes beaucoup plus contrastées : en effet, les élèves de CE1 ou de CM1 de ces écoles ont l'opportunité d'être scolarisés, soit en cours double avec de plus jeunes qu'eux, soit en cours double avec de plus âgés. Le tableau X présente les résultats de cette analyse particulière.

De fait, les indicateurs d'ordre scolaire sont significativement influents au niveau du CM1 quand les équipes ont le choix entre ces deux types de classes : les scores de mathématiques et de français sont alors visiblement un critère d'affectation des élèves, la probabilité des meilleurs d'entre eux d'être en cours double avec la section supérieure étant plus élevée. En ce qui concerne les élèves de CE1, les critères d'affectation sont apparemment plus nombreux. On retrouve les résultats relatifs aux élèves en retard qui sont orientés de façon prioritaire en CE1-CE2, confirmant en cela l'hypothèse mentionnée plus en avant dans le texte. Plus précisément, les estimations nous indiquent qu'un élève en retard scolaire a, toutes choses égales par ailleurs, deux fois plus de

« chances » d'être affecté en CE1-CE2, qu'un élève à l'heure (6).

Il apparaît de façon peut-être plus surprenante que les filles ont une probabilité plus faible que les garçons de fréquenter un CE1-CE2 et donc de façon symétrique, plus forte de fréquenter un CP-CE1. Sans avoir d'explication immédiate sur cette question, on peut à nouveau mobiliser des facteurs comportementaux : en effet, les entretiens conduits auprès des directeurs ont montré que pour ces derniers, l'autonomie des élèves recouvrait également des caractéristiques comme le calme, la tranquillité... autant de qualités recherchées dans la configuration particulière « CP-CE1 » et dont les filles témoignent en général plus fréquemment que les garçons (Fontaine, 1991). La dernière variable significative est l'activité professionnelle de la mère et son impact est peu aisé à interpréter. Tout au plus, peut-on signaler qu'elle est liée au niveau scolaire des élèves (les enfants dont la mère exerce un travail rémunéré ont des scores moyens très supérieurs aux autres) et quand on la retire des modèles, alors, l'effet des scores devient significatif.

Finalement, au-delà des tendances les plus stables qui se dessinent dans l'affectation des élèves et qui sont aussi celles qui rejoignent les déclarations des directeurs, l'interprétation d'un certain nombre de résultats plus ponctuels peut paraître opaque. Il est sans doute pertinent alors de réintégrer une dimen-

Tableau X. – Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double avec la section supérieure plutôt qu'un cours double avec la section inférieure

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	- 0,66	**	- 0,60	**	- 0,10	n.s.	+ 0,00	n.s.
A l'heure	Retard	+ 1,04	***	+ 0,97	***	+ 0,26	n.s.	+ 0,26	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	- 0,35	n.s.	- 0,32	n.s.	+ 0,30	n.s.	+ 0,33	n.s.
Mère au foyer	Mère active	+ 0,57	**	+ 0,57	**	- 0,06	n.s.	- 0,09	n.s.
Score de français		+ 0,01	n.s.			+ 0,01	**		
Score de mathématiques				+ 0,01	n.s.			+ 0,02	***
Constante		- 1,25	n.s.	- 1,06	n.s.	- 1,59	*	- 1,97	**
D de Somers		0,31		0,30		0,15		0,16	
Effectifs (N)		296		296		389		389	

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 %

** : significatif au seuil de 5 %

*** : significatif au seuil de 1 %.

sion locale aux analyses et de permettre que les critères divergent d'une école à l'autre, témoignant ainsi de choix spécifiques ou de réponses à un contexte particulier.

Une décision locale et contextualisée

Dans une première étape, on peut affiner la mesure du niveau des élèves, élément dont on sait qu'il est un critère central de l'affectation dans un certain nombre de cas. En effet, la mesure de ce niveau telle qu'on l'a utilisée jusqu'à présent permet de classer les élèves au sein de l'échantillon total, indépendamment de leur école et de leur classe. Or, lors de la constitution des classes, les décisions sont prises sur une base locale et la comparaison des niveaux concerne uniquement les élèves de l'école. Pour intégrer cette dimension, un indicateur a été construit qui traduit la position de l'élève par rapport aux autres élèves de CE1 ou de CM1 de son école. Concrètement, la nouvelle variable est l'écart du score global (maths et français) de chacun des élèves au score moyen global de l'ensemble des élèves de l'école. Les analyses précédentes ont été répliquées avec ce nouvel indicateur et les résultats s'en trouvent renforcés : leur significativité statistique est plus forte et l'indicateur qui rend compte de la qualité des modèles (indice D de Somers) est également plus élevé. Cela prouve qu'il est pertinent d'intégrer une dimension locale dans l'analyse en prenant en compte l'école fréquentée par les élèves.

Pour progresser dans cette direction, il aurait été possible dans un souci de rigueur statistique d'estimer des modèles logistiques multiniveaux, dans le but d'identifier l'ampleur des variations inter-écoles dans l'affectation des élèves et de les expliquer par certaines de leurs caractéristiques (ZEP, nombre de classes dans l'école, tonalité sociale...). Cela dit, l'objectif est avant tout de rechercher s'il existe des pratiques d'affectation variées selon les écoles et d'identifier éventuellement une mobilisation différenciée de certains critères communs. Les analyses précédentes ont donc été reproduites autant de fois qu'il y avait d'écoles. Cette façon de procéder, si elle a des avantages évidents pour notre problématique, implique des restrictions sur le plan statistique puisque les effectifs d'élèves par école (pour un des deux niveaux étudiés) sont parfois très réduits. En conséquence, seul le niveau scolaire des élèves a été pris en compte dans ces analyses, qui permettent finalement de détailler les résultats observés dans les tableaux VIII, IX et X. En fait, il s'avère de façon systématique, aux deux niveaux d'enseignement et quel

que soit le type de cours considéré, que les effets moyens constatés (significatifs ou non, positifs ou négatifs) masquent de profondes divergences de pratiques selon les écoles. Ces dernières s'opposent clairement sur la façon dont elles mobilisent le critère du niveau scolaire des élèves : certaines d'entre elles le font positivement (meilleurs sont leurs élèves, plus grandes sont leurs chances d'accéder à tel ou tel type de cours double), d'autres le font négativement (pour un même type de cours, ce sont les élèves les plus faibles qui auront la probabilité la plus forte d'affectation) et enfin, dans les dernières écoles, ce critère n'a pas d'influence significative.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse, un certain nombre de résultats peuvent être rappelés. En premier lieu, l'existence de procédures d'affectations intentionnelles des élèves est attestée à la fois par les déclarations des directeurs et l'analyse des données empiriques, contrairement à ce que Veenman annonçait en 1997. On peut souligner que ces procédures explicites existent dans toutes les situations où sont proposées deux classes d'un même niveau d'enseignement dans l'école, quel que soit le type de ces classes. Les discours des directeurs sont très consensuels quant aux critères mobilisés pour l'affectation des élèves : « équilibre » de la composition des groupes dans les cours simples et prise en compte d'un critère supplémentaire dans les classes à cours multiples, celui de l'autonomie des élèves.

L'analyse des données empiriques révèle en outre l'intervention d'autres éléments qui n'ont pas été évoqués explicitement par les directeurs. C'est le cas notamment du retard scolaire pour les élèves de CE1, qui conduit ces derniers à être affectés plus fréquemment dans les cours doubles avec la section supérieure. Par ailleurs, l'analyse des données met à jour certaines divergences dans la mise en œuvre des discours puisque niveau moyen et hétérogénéité des classes sont variables, d'une école à l'autre certes, mais également au sein d'une même école quand il existe plusieurs sections. Par ailleurs, l'analyse *ex post* des facteurs ayant influencé l'affectation en cours multiple montre que des stratégies opposées existent : dans certaines écoles, la probabilité de fréquenter un cours double avec la section supérieure est liée positivement au niveau scolaire des élèves, dans d'autres au contraire, plus faibles sont les

élèves, plus grandes sont leurs chances d'accéder à ce type de classe. Trois pistes d'explication se dessinent pour rendre compte de cet apparent décalage.

La première renvoie à l'absence de mesure concernant l'autonomie des élèves ; ce critère massivement cité par les directeurs, n'avait pas fait l'objet, contrairement aux mesures du niveau scolaire, d'une évaluation spécifique des élèves dans la recherche à partir de laquelle les analyses quantitatives ont été conduites. Deux indicateurs ont néanmoins parfois été interprétés comme une image, très indirecte certes, du degré d'autonomie des élèves : l'activité professionnelle de la mère et le niveau scolaire.

La deuxième piste est liée à la première dans le sens où elle concerne également des imperfections de mesure. L'imparfaite adéquation entre le score de l'élève appréhendé sur la base des épreuves standardisées communes et le jugement porté par son enseignant dans la classe a été évoquée précédemment. On peut évoquer de la même façon les différences d'appréciation qui existent d'un enseignant à l'autre, au sein d'une même école parfois. Certains directeurs ont d'ailleurs évoqué ce problème au moment de l'affectation des élèves, indiquant qu'ils avaient le sentiment de « *s'être fait piéger* » (école n° 3) ou que des « *choses avaient dû échapper aux collègues* » (école n° 5). Enfin, les faibles effectifs d'élèves concernés, notamment dans les sections de cours multiple ont sans doute difficilement « supporté » certaines imprécisions dues notamment à l'absence d'informations (individuelles ou scolaires) sur quelques uns de leurs élèves ; les caractéristiques d'un groupe de dix élèves par exemple ont pu se trouver en effet singulièrement affectées par l'absence d'un ou deux élèves le jour des évaluations ou par le départ ou l'arrivée d'un ou deux élèves en cours d'année. C'est en ce sens que Burns et Mason (2002) qualifient d'ailleurs de « manipulation » la constitution de ce type de groupes, tant il est facile de modifier leur profil (scolaire, social ou comportemental) en permutant seulement un ou deux élèves de caractéristiques différentes.

On peut penser aussi, et c'est la troisième piste d'explication, que la mise en œuvre des principes et critères unanimement déclarés se fait en fonction de particularités locales et datées. Si ces critères peuvent être compris et appréhendés diversement selon le contexte, les entretiens révèlent en outre que l'histoire de l'école et le vécu de l'équipe pédagogique jouent un rôle fondamental : qu'il s'agisse des mouvements des enseignants, du passif de chacun en matière de choix de classe (le dévouement d'une

année devant être compensé l'année suivante par exemple) ou des relations avec les familles, du passage plus ou moins remarqué d'un aîné, de la fréquentation d'un cours multiple l'année précédente, tous ces éléments concourent à la prise de décision. Si l'on ajoute les circonstances ou événements ponctuels qui marquent l'école (revendications particulières, présence d'un élève spécifique, fermeture ou ouverture de classe...), alors la probabilité que les critères soient diversement appliqués est élevée. Celle-ci est d'autant plus importante enfin, et les travaux anglo-saxons le soulignent également, que l'implication des enseignants est forte : en effet, plus la concertation au sein de l'école est développée et la discussion ouverte, plus les « arrangements » concernant l'affectation des élèves portent sur des facteurs moins visibles et plus subjectifs. Finalement, c'est encore d'une question méthodologique dont il s'agit : dès lors qu'approches quantitative et qualitative sont intégrées, la difficulté réside en ce qu'il faut éclairer un processus interne à l'aide d'une mesure externe (Glasman & Heck, 1987).

On ne saurait conclure enfin sans rappeler la justification globale donnée par les directeurs à l'ensemble de ces procédures. C'est clairement la similitude des groupes d'élèves qui est recherchée, qu'elle concerne un équilibre des effectifs, des niveaux scolaires ou des comportements dans la classe, les « faveurs » accordées aux cours multiples n'ayant d'autre fonction que de rétablir cet équilibre mis en péril par leur configuration particulière. Si les conditions d'enseignement ont été explicitement évoquées par les directeurs, en revanche, rares ont été les mentions faites aux élèves, pourtant « au cœur du système ». Selon Monk (1992), il est vrai que les caractéristiques des classes influencent les comportements des enseignants à qui elles sont confiées, en termes de motivation, d'engagement professionnel ou d'énergie déployée. Ainsi, un enseignant qui perçoit les caractéristiques de sa classe comme étant positives serait alors en situation d'« engagement » professionnel tandis qu'un enseignant se voyant imposer une classe dont il ressent négativement les caractéristiques serait réticent et en retrait. Sans que l'auteur ne le mentionne pourtant expressément, il est clair que ces attitudes recouvrent implicitement la dimension de leur efficacité pédagogique.

Selon Cronbach (1976), les usages en matière de constitution et de composition des classes doivent dans cette perspective être considérés comme des éléments explicatifs à part entière de ce qu'il est convenu de nommer les effets-classes (autrement dit,

le fait que des élèves de caractéristiques comparables progressent différemment selon la classe qu'ils fréquentent). Hallinan et Sorensen (1983) vont plus loin encore, en affirmant que les effets pédagogiques des groupes de niveau ne seront réellement compris qu'à partir du moment où le poids des contraintes structurelles sur les procédures d'affectation des élèves sera connu. C'est donc tout l'intérêt de réintroduire une perspective temporelle dans l'analyse de la composition des groupes, en étudiant successive-

ment les contraintes et les stratégies des équipes en la matière, les critères mobilisés au niveau des élèves, la composition des classes constituées et enfin, leur efficacité pédagogique.

Christine Leroy-Audoine
christine.leroy-audoine@u-bourgogne.fr

Bruno Suchaut
bruno.suchaut@u-bourgogne.fr
IREDU, CNRS-université de Bourgogne

NOTES

- (1) Il faut toutefois interpréter cet indicateur avec prudence dans la mesure où les effectifs des classes sont faibles. Ainsi un seul score très éloigné de la moyenne de la classe suffit à affecter sensiblement cette mesure de l'hétérogénéité.
- (2) Cette école est aussi celle dans laquelle on compte le plus d'élèves absents au test initial (cinq élèves), nous privant ainsi d'un certain nombre d'observations pour cette variable dont l'interprétation devient délicate.
- (3) Les différences ont été testées à l'aide du test du t de Student pour échantillons indépendants (mais les valeurs du test ne figurent pas dans le tableau).
- (4) La différence des scores moyens des élèves de CE1 en retard et à l'heure s'élève dans cet échantillon à 7,4 points en français et 5,5 points en mathématiques.
- (5) Il s'agit de l'impact au point moyen qui est égal à : $ai [p (1-p)]$, p étant la probabilité moyenne d'être affecté en cours double pour l'ensemble des élèves de l'échantillon.
- (6) L'estimation qui porte sur le score agrégé de français-mathématiques est la suivante : $[1 \times [1 - 0,51]] = 0,5$.

BIBLIOGRAPHIE

- BURNS R. B. & MASON DW. A. (1998). « Class Formation and Composition in Elementary Schools », *American Educational Research Journal*, vol. 35, n° 4, p. 739-772.
- BURNS R. B. & MASON DW. A. (2002). « Class Composition and Students Achievement in Elementary Schools », *American Educational Research Journal*, vol. 39, n° 1, p. 207-233.
- CRONBACH L. (1976). *Research on Classrooms and Schools : Formulation of Questions, Design and Analysis*. Stanford : Stanford Evaluation Consortium.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997). « La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 4, p. 759-789.
- FONTAINE A. M. (1991). « Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? », *Enfance*, vol. 45, n° 1/2, p. 111-126.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2003). *Repères et références statistiques*. Paris : La Documentation française.
- GLASMAN N. S. & HECK R. H. (1987). « Evaluation in Decision Making : the Case of Assigning Teachers to Classrooms », *Administrator's Notebook*, vol. 32, n° 5, p. 1-4.
- HALLINAN M. T. & SORENSEN A. B. (1983). « The Formation and Stability of Instructional Groups », *American Sociological Review*, vol. 48, n° 6, p. 838-851.
- HECK R. ; MARCOULIDES G. & GLASMAN N. (1989). « The Application of Causal Modeling Techniques to Administrative Decision Making : The Case of Teacher Allocation », *Educational Administration Quarterly*, vol. 25, n° 3, p. 253-267.
- LEROY-AUDOUIN C. & SUCHAUT B. (2005). *La constitution des classes dans les écoles : contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ?* Rapport intermédiaire pour le Programme incitatif de recherche en éducation et en formation (PIREF). Paris. – 82 p.
- MERLE P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- MONK D. (1987). « Assigning Elementary Pupils to Their Teachers », *Elementary School Journal*, vol. 88, n° 2, p. 167-187.
- MONK D. (1992). « Educational Productivity Research : An Update and Assessment of Its Role in Education Finance Reform », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 14, n° 4 p. 307-332.
- PERRENOUD P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- SLAVIN R. (1990). « Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools : a Best-Evidence Synthesis », *Review of Educational Research*, vol. 60, n° 3, p. 471-499.
- VEENMAN S. (1997). « Combination Classrooms Revisited », *Educational Research and Evaluation*, vol. 3, n° 3, p. 262-276.