



UNITÉ DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE  
DES SYSTEMES PÉDAGOGIQUES

DÉPARTEMENT DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE

## LES GROUPES DE NIVEAUX EN 6<sup>e</sup> ANNEE

*Représentations, modèles et contenus*

Gabriella Gieruc



Mai 2006

*Dans le cadre des missions de l'URSP,  
ses travaux sont publiés sous l'égide  
du Département de la Formation et de la Jeunesse.  
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs  
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

© URSP 2006  
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques  
Route du Signal 11 – 1014 Lausanne  
[wwwo.dfj.vd.ch/ursp](http://wwwo.dfj.vd.ch/ursp)

ISBN 2-607-02032-8  
Imprimé en Suisse

# SOMMAIRE

<b>I. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
Contexte	5
Objectifs de la recherche, instruments et population	7
Structure du rapport	8
<b>II. LES STRUCTURES DE DIFFÉRENCIATION: CADRAGE ET ÉVALUATION</b>	<b>9</b>
Les différentes structures de différenciation	10
L'efficacité des mesures de différenciation par groupement des élèves	13
L'efficacité pour les élèves	14
<i>Efficacité sur le plan académique</i>	14
<i>Efficacité sur le plan social et personnel</i>	17
L'efficacité pour les enseignants	18
L'efficacité pour le système scolaire	20
<b>III. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b>	<b>21</b>
Les différents types de niveaux	21
<i>La dimension temporelle</i>	21
<i>La dimension spatiale</i>	26
<i>Les critères de répartition des élèves         dans les groupes de niveaux</i>	29
Satisfaction des enseignants à propos des niveaux	34
<i>Influence du nombre de modèles expérimentés</i>	35
<i>Influence de la branche enseignée</i>	36
<i>Influence de la taille de l'équipe</i>	36
<i>Influence du modèle pratiqué</i>	37
<i>Influence du nombre de périodes</i>	38
<i>Influence de l'effectif des groupes de niveaux</i>	39
<i>Influence des critères de regroupement</i>	40
<i>Evolution du degré de satisfaction         selon les enseignants</i>	40
Avantages et inconvénients des niveaux selon les enseignants	41
<i>Les niveaux et les types d'élèves favorisés</i>	43
<i>Les niveaux et l'orientation</i>	46
<i>Les niveaux et l'appui</i>	50

Organisation du travail et activités en niveaux	54
<i>Les types d'organisation</i>	54
<i>Types d'organisation et disciplines enseignées</i>	55
<i>Evolution des types d'organisation pratiqués</i>	56
<i>Types d'organisation et fréquence des niveaux</i>	
<i>Types d'organisation et types d'élèves</i>	
<i>Les types d'activités pratiquées</i>	61
<i>Types d'activités et types d'organisation</i>	64
<i>Types d'activités et disciplines enseignées</i>	64
<i>Types d'activités et types d'élèves</i>	65
<b>IV. CONCLUSION</b>	<b>67</b>
Aspects généraux: les modalités de fonctionnement des niveaux	67
Opinions des enseignants: satisfaction et insatisfaction	69
Contenus d'enseignement: organisations et activités	70
Niveaux et appuis, niveaux et orientation	73
Recommandations	74
<b>V. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>75</b>

# I. INTRODUCTION

## CONTEXTE

L'orientation des élèves vers des filières différentes est certainement l'un des moments les plus délicats de la scolarité obligatoire. Pour les élèves et leurs parents autant que pour l'école, le processus d'orientation et les mesures qui l'accompagnent sont donc au cœur d'enjeux importants. Une des principales modifications introduites par EVM<sup>1</sup> au secondaire a été l'élargissement de la procédure d'orientation des élèves. Cet élargissement concerne des aspects qualitatifs, avec l'introduction de critères d'orientation plus larges et plus souples, et quantitatifs, le processus d'orientation se déroulant maintenant pendant un cycle de deux ans (cycle de transition) et non plus pendant une seule année scolaire.

Ces importantes modifications ont été assorties d'une mesure de différenciation des élèves, au cours de la deuxième année du cycle de transition: l'introduction de «deux niveaux en français, allemand et mathématiques» (Loi scolaire, art. 26a). Ces trois disciplines doivent être enseignées, d'après le cadre légal, selon le principe des classes à niveaux: pendant les périodes en niveaux, les élèves sont regroupés différemment qu'en classe ordinaire. Cette organisation implique que le groupe-classe éclate pendant une bonne partie des périodes enseignées.

Le but des niveaux est d'ordre pédagogique: l'*Exposé des Motifs* indique qu'il s'agit «d'adapter des démarches pédagogiques différentes de façon à se donner les meilleures chances de parvenir à assurer à chacun le même fondement dans les disciplines concernées» (EMPL, p. 36). Les niveaux constituent donc, aux yeux du législateur, l'outil privilégié offert aux enseignants pour assurer la gestion des différences dans des classes de 6e année qui restent hétérogènes dans cette organisation scolaire. Leur rôle est donc important. Pour cette raison, les parents ont un rôle à jouer et sont consultés<sup>2</sup>, au moment de l'attribution de l'élève à un niveau ou, le cas échéant, quand cette décision est modifiée. Par ailleurs, le changement de niveau est soumis à des contraintes précisées par le Règlement d'application: il ne peut intervenir qu'à certains moments de l'année scolaire et

<sup>1</sup> EVM: réforme scolaire Ecole Vaudoise en Mutation, introduite en 1997.

<sup>2</sup> En accord avec l'esprit d'EVM, qui entend renforcer la collaboration entre l'école et les parents.

uniquement dans le but de «permettre une amélioration du travail et des résultats de l'élève» (Règlement d'application, art. 25).

Pour définir le groupe de niveau auquel un élève va être intégré, les enseignants doivent s'appuyer sur le dossier d'évaluation (Règlement d'application, art. 24). Les éléments contenus dans ce document sont de nature différente: certains sont clairement en relation avec les compétences des élèves, d'autres non; certains sont opérationnels, d'autres plus difficiles à cerner.

Le modèle de groupes défini par le cadre légal est très contraignant. Il comporte de plus une difficulté: l'affiliation en début de 6e à l'un ou l'autre des deux groupes de niveaux ne doit pas préfigurer l'orientation/sélection en fin d'année scolaire dans l'une ou l'autre des trois voies parallèles en 7-8-9: cela serait en contradiction avec l'élargissement du processus d'orientation qui a maintenant lieu sur un cycle de deux ans. *L'Exposé des motifs* précise ainsi qu'«il ne s'agit (...) pas de "présélectionner" les élèves en vue de leur orientation au-delà de la 6e année». Selon le Règlement, les niveaux constituent l'un des critères en fonction desquels se définit l'orientation en fin de 6e. Le dispositif s'inscrit donc bien dans le domaine de l'évaluation de l'élève et de ses dispositions à suivre l'une ou l'autre filière, et est appelé à jouer un rôle dans l'orientation. Il devient donc très compliqué de l'en dissocier. Sur le terrain, la tension engendrée par la volonté de différencier des niveaux tout en ne préfigurant pas l'orientation future des élèves a probablement été ressentie comme paradoxale. Cette contradiction, et la volonté de sauvegarder le groupe-classe tout au long des deux années du cycle de transition, ont poussé la quasi-totalité des établissements vaudois à profiter de l'ouverture que le Règlement ménage. Des exceptions à l'organisation de l'enseignement en niveaux sont possibles si «le but pédagogique de la mise en niveaux, la différenciation de l'enseignement, est atteint par d'autres moyens dans le cadre d'un projet pédagogique» (Règlement d'application, art. 26). Ce même article spécifie encore que «les exceptions peuvent porter sur tout ou partie de l'enseignement de chacune des disciplines concernées».

Les établissements ont donc formulé un projet adapté à la réalité locale. De ce fait, les projets conçus et réalisés ont été, et sont encore, très diversifiés.

## **OBJECTIFS DE LA RECHERCHE, INSTRUMENTS ET POPULATION**

Compte tenu de la diversité des solutions pratiquées, nous avons choisi de les analyser et de les évaluer selon trois ordres de questionnement:

- Comment les niveaux vaudois s'inscrivent-ils dans l'ensemble des expériences menées ailleurs? Quelle est leur efficacité? Peut-on les comparer à d'autres mesures de différenciation ou à d'autres dispositifs étudiés? Notre étude se propose d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations, en posant quelques concepts utiles pour la définition du cadre de réflexion et en relatant les résultats de quelques recherches menées en France et dans les pays anglophones.
- Comment cette mesure de différenciation est-elle ressentie par les enseignant(e)s? Comment les avis ont-ils – ou n'ont-ils pas – évolué, après plusieurs années d'expérience? Les niveaux ont été introduits au cours de l'année scolaire 1998-1999 auprès des établissements explorateurs et généralisés l'année suivante: ils fonctionnent donc depuis plusieurs années. Les positions des équipes d'enseignants ont sans doute subi des modifications, ainsi que leurs pratiques.
- Quelles sont les relations entre les différents paramètres? Plusieurs éléments contribuent en effet à définir un modèle de niveaux: la durée et la fréquence du regroupement, le nombre d'élèves dans les groupes de niveaux, les critères de regroupement, les objectifs et contenus d'enseignement. Qu'est-ce qui est effectivement différencié dans les classes vaudoises, selon quels critères et dans quels buts? Existe-t-il une cohérence interne à chacun des modèles possibles de niveaux, et cette cohérence a-t-elle un impact sur l'efficacité?

Notre enquête tente d'apporter des réponses à ces questionnements, à travers des objectifs plus précis. Il s'agit:

- d'inventorier et d'analyser les solutions adoptées et d'en observer l'évolution;
- de rendre compte des réactions des enseignant(e)s et de leurs avis sur les niveaux;
- de mettre en évidence et d'analyser les contenus des modèles pratiqués.

Les données utilisées proviennent de sources différentes et ont été recueillies au cours d'une démarche comprenant plusieurs étapes:

- 1998-1999: une première récolte de données a été effectuée auprès des établissements explorateurs, au terme de la première année d'expérimentation. Tous les enseignants des trois branches concernées (110 en tout) ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire. 54 d'entre eux ont répondu. Les résultats de cette étude servent de base de comparaison aux prises d'information successives<sup>3</sup>;

---

<sup>3</sup> Le questionnaire et la prise d'informations ont été réalisés par une autre chercheuse, Roberta Alliata.

- 1999-2000, 2000-2001: les projets de niveaux formulés par les établissements ont été analysés. Les informations obtenues par ce biais nous ont permis d'observer l'évolution dans le temps des projets d'établissement;
- 2001-2002: une nouvelle prise d'informations a été réalisée. Le questionnaire a été cette fois adressé à tous les chefs de file des trois disciplines concernées. Ces derniers, après consultation de l'équipe d'enseignants qu'ils animent, nous ont transmis les avis majoritaires exprimés par le groupe. Cette manière de procéder nous a permis d'avoir accès aux opinions globales d'un grand nombre d'enseignants, sans pour autant les charger directement d'une tâche supplémentaire. Au total, 222 questionnaires ont été envoyés, 183 nous ont été retournés. Le taux de réponse (env. 72%) a donc été satisfaisant. Le présent rapport est basé principalement sur ces dernières données.

Après validation, le traitement des données a été de type quantitatif (analyse des fréquences et croisements permettant de vérifier la pertinence d'hypothèses spécifiques à l'une ou l'autre thématique) et qualitatif, pour les questions ouvertes.

## **STRUCTURE DU RAPPORT**

Le premier chapitre est consacré à une introduction qui précise l'objet de notre réflexion et compare les niveaux vaudois à d'autres structures de différenciation. Quelques données concernant l'efficacité de dispositifs comparables sont également présentées, sur la base de recherches menées ailleurs en Europe. Le troisième chapitre expose les résultats de nos analyses, et une brève conclusion fait l'objet du dernier chapitre.

## II. LES STRUCTURES DE DIFFERENCIATION: CADRAGE ET EVALUATION

Avant d'aborder le problème de l'efficacité des mesures de différenciation basées sur le regroupement des élèves, il paraît judicieux de définir quelques concepts utiles au cadre de réflexion.

La première des notions qui demande à être explicitée est l'idée même de différenciation. Comme nous l'avons vu, ce terme est utilisé dans les documents officiels qui définissent cette nouvelle structure (les niveaux) comme l'occasion «d'adapter les démarches pédagogiques différentes de façon à se donner les meilleures chances de parvenir à assurer à chacun le même *fundamentum* dans les disciplines concernées» (EMPL). La signification de ce terme dans les textes officiels correspond bien à celle qui se dégage à la lecture de l'abondante littérature existant en la matière. Nous proposons ici une définition de la différenciation qui va dans la même direction: «Différencier l'enseignement [...] c'est travailler à des dispositifs et à des interventions didactiques qui accroissent les chances, pour chacun, de se trouver dans une situation productrice d'apprentissages essentiels» (GPR, 1999). Le sens donné par les autorités vaudoises au terme «différenciation» est bien celui illustré ici: il s'agit «d'adapter les méthodes pédagogiques et les conditions d'apprentissage à la diversité des élèves» (Béatrix Köhler & Blanchet, 1999).

Notons cependant que le texte officiel que nous citons (EMPL) précise que la démarche proposée doit permettre à tous les élèves d'acquérir le *fundamentum*: le public visé est avant tout un public d'élèves faibles, qui peinent à atteindre les objectifs fondamentaux dans les disciplines à niveaux. Cette précision nous paraît importante, puisque, comme nous le verrons par la suite, les mesures de regroupement semblent ne pas avoir la même efficacité pour tous les types d'élèves.

Avoir défini la différenciation ne signifie pas en avoir explicité la traduction dans la réalité de l'enseignement: adapter la pédagogie et la didactique aux différents types d'élèves implique une réflexion sur les éléments en jeu dans un processus d'enseignement/apprentissage. La conception d'un dispositif de différenciation dépend donc des dimensions prises en compte: les élèves peuvent être différenciés par leur niveau de compétence, mais aussi par leur style cognitif (dépendant/indépendant à l'égard du

champ, auditif/visuel etc., adepte de l'approche abstraite/ concrète (exemples, manipulations, etc.) (Béatrix-Köhler & Blanchet, 1999), par leur motivation ou vécu culturel, et sans doute par beaucoup d'autres critères encore. Adapter son enseignement aux différents types d'élèves signifie, en pratique, modifier tour à tour le type d'activité proposé pour approcher un contenu (activités de recherche, de consolidation, ludiques, projets, etc.), le type d'organisation du travail (frontal, individuel, par groupes, par tutorat, etc.), la présentation des inputs et des productions demandées (visuelle, auditive, etc.), ou encore le degré de complexité de la notion abordée. Ces paramètres peuvent évidemment aussi être combinés entre eux, et constituent les éléments distinctifs des «situations productrices d'apprentissages essentiels» dont il était question ci-dessus<sup>4</sup>. De plus, les situations didactiques ainsi élaborées doivent ensuite être mises au service d'un objectif d'enseignement/apprentissage préalablement défini par l'enseignant(e) ou par l'équipe d'enseignant(e)s.

Cette rapide illustration montre la complexité de la tâche lorsqu'il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre un projet de différenciation véritablement adapté à des élèves bien réels, possédant chacun ses caractéristiques propres. Qui plus est, la différenciation «n'est [...] ni renoncer à instruire [l'apprenant], ni **en rabattre sur** les objectifs essentiels. Différencier, c'est lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte» (Perrenoud, 1997). La solution la plus évidente qui consiste à regrouper les élèves par niveaux de compétences (deux, dans le cas qui nous intéresse) et à différencier le degré de complexité et le type d'activité proposés aux différents publics n'aboutit pas forcément à la concrétisation de l'objectif décrit par Perrenoud, objectif idéal et peut-être même idéaliste.

## **LES DIFFÉRENTES STRUCTURES DE DIFFÉRENCIATION**

Les solutions adoptées par un système scolaire pour permettre la différenciation de l'enseignement se situent sur un continuum entre deux pôles: à un extrême, les cas où les élèves sont répartis, sur la base de leurs performances scolaires, en groupes séparés qui n'interagissent jamais (divisions, filières ou voies, selon l'appellation vaudoise), et à l'autre, la cohabitation

---

<sup>4</sup> Pour un exposé plus développé, voir Béatrix-Köhler & Blanchet (1999).

dans une même classe d'élèves regroupés de manière la plus hétérogène possible<sup>5</sup> pendant toutes les périodes d'enseignement (classe hétérogène).

Entre ces deux pôles, il existe une grande variété de paliers intermédiaires. Ci-dessous, nous illustrons trois solutions qui nous intéressent, d'un côté parce qu'elles ont été pratiquées dans ce canton, et de l'autre parce qu'elles correspondent à des cas de figure caractéristiques.

– *Branches en niveaux (multilevel class)*

Pour l'enseignement d'une discipline, les élèves sont regroupés selon leurs résultats en groupes différents de la classe d'origine tout au long d'une ou plusieurs unités de temps scolaire (une année, un cycle): cette solution est préconisée par le cadre légal dans le canton de Vaud et réalisée dans quelques cas; elle est adoptée et en vigueur au Tessin.

– *Groupes de niveaux*

Les élèves sont regroupés dans une répartition différente des classes régulières pour une partie des périodes hebdomadaires d'enseignement d'une discipline. Cette solution est pratiquée par presque tous les établissements secondaires vaudois dans le cadre de leurs projets d'établissement. Il est intéressant de noter que, dans ce cas de figure, les groupes de niveaux peuvent être formés en utilisant des critères faisant appel aux compétences des élèves ou sur la base d'autres critères: ils peuvent donc être homogènes du point de vue des compétences ou non. Nous sommes ici en présence de deux options possibles qui s'offrent aux établissements, au moment de formuler un projet. Dans le cas où le critère de répartition appliqué ne fait pas appel au niveau de compétence des élèves, on peut d'ailleurs se demander si les groupes formés sont encore des groupes «de niveaux». Cependant, comme nous le verrons, une telle réalisation pourrait ne pas être moins efficace pour faciliter la différenciation.

– *Groupes de besoin*

Les élèves sont occasionnellement répartis en groupes de niveaux, sur la base de leurs performances ou en fonction d'autres critères. Quand le critère de regroupement est fondé sur les compétences, nous nous trouvons

---

<sup>5</sup> Les choix opérés par les responsables au moment de former les classes, au début de la 5<sup>e</sup>, sont déterminants par rapport aux dynamiques (de différenciation entre autres) qu'ils engendrent par la suite: les groupes seront-ils équilibrés dans leur composition? Comparables entre eux? De quels moyens dispose-t-on dans les établissements pour gérer cette étape importante? Les recherches montrent que la composition du groupe-classe joue un rôle non négligeable par rapport aux progrès réalisés par les élèves: dans un groupe plutôt faiblement compétent, les progrès réalisés par chaque élève seront moins grands que dans un groupe aux compétences plus élevées. Au niveau de l'établissement, la formation des classes constitue donc un moyen permettant d'améliorer les apprentissages et les fonctionnements des élèves.

en présence de groupes appelés *de besoin* (Perrenoud, 2001, p. 3). Cette solution se caractérise par une plus grande flexibilité et des réajustements plus fréquents dans la répartition des élèves, puisque le groupe est formé en fonction de besoins ponctuels dans un domaine et un sujet particulier.

Tous les modèles évoqués ci-dessus font appel à des structures de différenciation externe, par modification du groupe-classe. Il s'agit donc de dispositifs de même type. Les différences entre ces solutions tiennent avant tout au facteur temporel de la distribution des élèves (combien de temps ils passent dans des groupes créés pour être plus homogènes). A partir de cette constatation, deux conclusions s'imposent. Premièrement, l'opposition, habituellement établie dans tous les débats sur l'organisation de l'école obligatoire sélective ou intégrative, entre cursus à niveaux (branches en niveaux, comme nous venons de les définir) et cursus en filières n'est en réalité pas aussi nette: la véritable opposition se situe entre classe homogène et classe hétérogène. Deuxièmement, et par conséquent, on doit constater que la réflexion sur les groupes de niveaux est indissociable de la réflexion sur les types de regroupements en général - et donc, dans le contexte vaudois, sur le mode de regroupement des élèves en trois voies à partir de la 7<sup>e</sup> année.

Pour en revenir aux cas de figure décrits ci-dessus, lorsqu'une «ségrégation» totale des élèves est effectuée (répartition en filières ou voies différentes), le critère utilisé est toujours lié au degré de compétences (sauf dans le cas des classes spéciales, où les aspects comportementaux sont souvent déterminants, ou encore là où les élèves choisissent des spécialisations à l'intérieur d'une voie et sont regroupés en fonction de ce choix.

A l'autre extrême de l'axe, dans les classes hétérogènes, la différenciation se fait à l'intérieur du groupe, au cours du travail habituel d'enseignement: il s'agit d'une différenciation interne. Différenciation externe et interne ne sont pas exclusives, puisque, même dans un groupe d'élèves d'un même niveau de compétence, la progression d'un élève n'est pas totalement comparable à celle d'un autre. Tout enseignant connaît ce phénomène: même dans une classe où les élèves ont été sélectionnés après une procédure d'orientation, il y a toujours «un meilleur et un pire élève» de la classe.

Il est intéressant de noter que les conceptions successivement prédominantes en matière de stratégies de regroupement des élèves (groupes homogènes *versus* groupes hétérogènes) sont à mettre en relation avec les développements des théories de l'apprentissage. En schématisant à outrance, on pourrait dire que la tendance d'un système scolaire à organi-

ser les élèves en filières précoces correspond à une conception innéiste de l'apprentissage: «Selon cette dernière conception, les possibilités d'apprentissage sont fortement contraintes par le bagage génétique propre à chaque individu. Face à un enfant qui n'apprend pas, il n'y a donc pas grand-chose à faire: il a peu reçu et il faut peu lui demander.» (Béatrix-Köhler & Blanchet, 1999). Cette manière de voir implique une organisation où enfants doués et enfants non doués n'entrent pas en contact. Plus tard, d'autres conceptions plus modernes (le behaviorisme d'abord, le constructivisme et le socioconstructivisme ensuite) ont montré que cette disparité n'était pas inéluctable, et que l'apprentissage dépend des expériences proposées et du contexte social<sup>6</sup>. Si le contexte est important et les échanges avec d'autres apprenants aussi, alors on doit prendre en considération la stratégie de regroupement des élèves: le fait de fonctionner dans un environnement performant, en interagissant avec d'autres apprenants plus performants que soi, permet aux élèves de mieux progresser au niveau de leurs connaissances individuelles. Un environnement trop homogène du point de vue des compétences n'offre pas ce genre d'occasion aux élèves en difficulté (Duru-Bellat & Mingat, 2002).

Une fois ces différentes formes de différenciation distinguées, on est inévitablement amené à se demander s'il existe une solution plus efficace qu'une autre.

### **L'EFFICACITÉ DES MESURES DE DIFFÉRENCIATION PAR GROUPEMENT DES ÉLÈVES**

Il est difficile d'évaluer l'efficacité des regroupements d'élèves en tant que mesure de différenciation. La première difficulté consiste à définir l'efficacité que l'on veut mesurer: se situe-t-elle sur le plan académique (savoirs et compétences disciplinaires), sur le plan social (compétences applicables en classe telles que l'aptitude à travailler en équipe, à partager ses connaissances, ou dans la société en général comme l'entraide, la solidarité), ou encore sur le plan du développement personnel de l'élève (estime de soi) ? Une mesure de regroupement des élèves peut être diversement efficace sous l'un ou l'autre de ces aspects.

En outre, l'observation scientifiquement rigoureuse de l'aspect qui semble primordial en milieu scolaire (l'efficacité d'un dispositif pour les acquisitions disciplinaires) pose de sérieux problèmes d'ordre méthodologique. En

---

<sup>6</sup> Le raccourci proposé ici est plus amplement développé entre autres par Béatrix-Köhler & Blanchet (1999), Perrenoud (1995), Hallam (2002).

effet, pour effectuer ce type d'évaluation, les chercheurs ont adopté deux stratégies différentes: l'utilisation de résultats obtenus par les élèves à des épreuves scolaires externes (de type *Epreuves cantonales de référence*), ou bien le recours à des épreuves *ad hoc*. Dans un cas comme dans l'autre, les résultats peuvent être biaisés, par exemple par la composition de la population observée, mais aussi par la difficulté à isoler les effets du type de regroupement de ceux d'autres facteurs intervenant dans le processus: effet-maître, effet-établissement, etc. (Hallam, 2002). L'évaluation du test mis au point pour déterminer les compétences des élèves peut aussi introduire d'importantes distorsions de la réalité (Grisay, 2001).

D'autre part, la transposition de résultats de recherche obtenus dans un contexte donné est problématique. En effet, les modalités de regroupement des élèves sont très variables (nombre de périodes, types de groupes, types d'activités, etc.), et souvent elles ne sont pas explicitées, ce qui rend difficile la lisibilité et la généralisation des conclusions.

Ces quelques remarques mettent en évidence les limites des résultats d'évaluation que nous allons présenter ci-après. Auparavant, il est nécessaire d'introduire un paramètre supplémentaire à notre réflexion. Nous avons vu que l'on peut mesurer l'efficacité des groupements de niveaux sur plusieurs plans (académique, social, personnel, comme illustré précédemment). Mais ce processus d'évaluation pourrait prendre en considération les différents intervenants dans le processus: on peut évaluer un type de regroupement du point de vue de son efficacité/inefficacité pour les élèves, mais aussi pour les maîtres ou pour le système scolaire lui-même. C'est à travers ce filtre que nous allons maintenant aborder les recherches qui ont évalué les groupements d'élèves.

## **L'EFFICACITÉ POUR LES ÉLÈVES**

### **Efficacité sur le plan académique**

Malgré les mises en garde évoquées ci-dessus à propos des limites et de la difficile transposition des résultats d'un contexte à l'autre, soulignons d'emblée la remarquable unanimité des conclusions auxquelles arrivent les chercheurs.

Duru-Bellat et Mingat, ont évalué les pratiques de constitution des classes dans les collèges français et leurs conséquences sur les acquisitions des

élèves<sup>7</sup>. Ils démontrent que «les progressions des élèves sont spécialement faibles dans les classes de niveau moyen à la fois faible et homogène» (Duru-Bellat & Mingat, 1997). L'analyse des résultats des élèves montre encore une «régression à la moyenne» (ibid.): les élèves faibles tendent à élever leur niveau, tandis que les forts tendent à moins progresser dans ce type de classe. Mais les chercheurs précisent: «Les profits tirés par les élèves relativement faibles par rapport au niveau de leur classe sont sensiblement plus importants (un peu plus du double) que les pertes occasionnées par les élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen inférieur au leur» (ibid.). De manière générale, «les résultats [...] montrent que, toutes choses égales par ailleurs (et notamment pour un type de classe donné), le seul fait d'être scolarisé dans une classe située parmi les meilleures d'un collège accroît significativement les progressions...» (ibid.). Dans une étude récente sur les systèmes scolaires au niveau international, Crahay (2003) arrive aux mêmes conclusions: apparemment, les systèmes scolaires favorisant l'approche intégrative (pas de filière, pas de redoublement, pas de classes spéciales) obtiennent de meilleurs résultats en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture.

Ces conclusions, très intéressantes en soi – et qui semblent militer en faveur des classes hétérogènes pour aider efficacement les élèves en difficulté – ne concernent que marginalement le type de groupement que nous désirons évaluer (du type *branches en niveaux* ou *groupes de niveaux*, comme définis plus haut). Cependant, il nous semble important d'ouvrir ici la réflexion à toutes les formes de regroupements, présentes dans le canton de Vaud, qui vont dans le sens d'une sélection plus ou moins précoce des élèves.

Hallam, dans une revue de littérature récente, relate les conclusions d'un grand nombre d'études menées aux Etats-Unis et en Angleterre afin d'évaluer les pratiques de regroupement d'élèves en fonction de leurs compétences. Ces études portent sur une réalité comparable à celle du canton de Vaud. Le système scolaire anglais n'imposant pas une structure en filières séparées en sixième année, l'organisation de groupes homo-

---

<sup>7</sup> En France, comme nous le savons, les classes de collège sont hétérogènes: les élèves ne sont donc pas sélectionnés avant la 10<sup>e</sup> année. Cependant, la recherche citée fait apparaître des pratiques d'établissement, dans la formation des classes, plus ou moins «homogénéisantes». Certains collèges ont des pratiques qui aboutissent à des organisations en classes homogènes, et donc à la filiarisation des années 5 à 9. Ils sont comparables, de ce fait, aux établissements vaudois. Signalons encore, à propos des résultats de cette recherche, que les auteurs ont quantifié la proportion de collèges français ayant recours à des pratiques de composition de classes homogènes du point de vue des compétences. Les résultats indiquent qu'entre 15 et 32% des collèges «auraient une pratique de constitution de classes de niveaux relativement modérée», entre 26 et 51% des établissements «constitueraient leurs classes selon une structure clairement hiérarchisée» (Duru-Bellat & Mingat, 1995), et cela dans un contexte où cette pratique n'est pas reconnue par l'institution. Ce fait pourrait peut-être signifier qu'un certain degré d'homogénéité est nécessaire au système.

gènes d'élèves est du ressort de l'établissement ou d'un ensemble régional d'établissements. De ce fait, les pratiques sont très diverses, et les établissements à classes hétérogènes jusqu'au dixième degré côtoient ceux où l'organisation en filières entre en vigueur à partir du troisième degré déjà. La tendance à la mise en place de structures de différenciation externes semble d'ailleurs se renforcer, tout en restant relativement modérée: 2% des cours observés étaient organisés en groupes ou branches en niveaux en 1996/7, contre 4% en 1997/8. «The highest proportion of setted lessons was in years 5 and 6, where 7% on observed lessons across all subjects were taught in sets.» (Ofsted, 1998). Ces résultats montrent une convergence avec la réalité vaudoise au niveau de l'année d'introduction des groupes de niveaux (la sixième).

Sur un plan général, la quasi-totalité des études réalisées indiquent que les différentes stratégies en matière de regroupements d'élèves (classe hétérogène *versus* enseignement d'une branche totalement ou partiellement en groupes de niveaux) n'ont pas d'incidence significative sur le niveau de performance atteint par les élèves (Hallam, 2002). Sur le plan académique, l'introduction de niveaux de compétence ne paraît donc pas une mesure efficace, si le but visé est d'élever le niveau de performance des élèves. Les pratiques de regroupement d'élèves semblent même creuser les écarts entre élèves forts et faibles, ces derniers progressant moins dans les groupes homogènes qu'en classe hétérogène. Parallèlement, les avantages en termes de progression pour les élèves plus compétents ne seraient pas significatifs, ou resteraient modestes. Ces dernières constatations vont dans le même sens que les résultats des études menées en France, exposés ci-dessus.

Enfin, l'impact de cette mesure de différenciation externe pour les élèves doués (que l'on pourrait assimiler aux élèves «à haut potentiel») ne semblerait pas être significativement positif, sauf dans les cas où le curriculum est modifié et adapté aux possibilités de tels élèves (programmes accélérés, complexification des tâches, matériel adapté) (Slavin, 1990).

Les évaluations menées à la fin des années 1990 en Grande Bretagne mettent en évidence un phénomène intéressant, qui pourrait se révéler pertinent dans le contexte vaudois aussi: le taux de regroupements par branches en niveaux ou groupes de niveaux varie en fonction des différentes disciplines. Les enseignants de mathématiques les utilisent plus souvent que les autres: «Setting was more likely to be used for mathematics, with almost a quarter of year 6 lessons taught in sets.» (Hallam, 2002). Parallèlement, des études récentes montrent que, en ce qui

concerne les mathématiques, les répercussions des deux stratégies (classe homogène ou groupes de niveaux) sont plus évidentes que pour l'anglais ou les sciences: les écarts entre élèves plus ou moins compétents ont tendance à se creuser davantage là où les élèves sont regroupés en niveaux de compétences (Iresan *et al.*, 1999). Autrement dit, les meilleurs élèves progressent plus et plus vite, les moins bons au contraire progressent moins que s'ils étaient en classe hétérogène. Reste à savoir si ce type d'efficacité est bien celui qui est recherché: en ce qui concerne le canton de Vaud, la lecture des textes officiels semblerait indiquer, comme nous l'avons souligné auparavant, que ce n'est pas le cas.

Plus près de nous, une évaluation a comparé, à Genève, des classes hétérogènes ou organisées en filières. Les résultats obtenus par les élèves à des tests communs en 7<sup>e</sup> année montrent que «les performances sont parfaitement comparables, que les élèves soient dans une classe à sections<sup>8</sup> ou dans une classe hétérogène» (Rastoldo *et al.*, 2000).

Comme on le voit, sur le plan académique, les élèves progressent différemment selon que l'on compare des systèmes à filières à des systèmes à tronc commun ou que l'on compare des classes à niveaux à des classes hétérogènes.

### **Efficacité sur le plan social et personnel**

Quand des dispositifs de différenciation externe sont mis en place, les groupes formés en fonction des compétences des élèves ont tendance à présenter, sur d'autres aspects, des profils différents: les groupes des «bons» élèves réuniront vraisemblablement des enfants provenant de couches socioéconomiques moyennes ou hautes<sup>9</sup>, les autres étant majoritairement concentrés dans les groupes d'élèves moins performants. D'autres distorsions dans la distribution des élèves peuvent apparaître, liées au sexe (les filles étant intégrées plus facilement aux groupes des «bons» élèves) ou à l'âge, mais aussi à l'appartenance ethnique (les enfants de certaines nationalités se trouvant concentrés dans le même groupe de niveaux). Cela entraîne des conséquences de différentes natures.

Sur le plan de la cohésion sociale, le fait de concentrer les élèves du même type accentue les différences entre les groupes d'élèves, et peut donc

---

<sup>8</sup> Filières différentes.

<sup>9</sup> L'incidence du statut socioéconomique des parents sur les résultats scolaires de leurs enfants est une réalité depuis longtemps connue et reconnue, contre laquelle les systèmes scolaires se battent depuis que les politiques publiques ne s'accommodent plus sans réagir à une telle reproduction des groupes sociaux d'une génération à l'autre.

accroître des tensions déjà à l'œuvre dans une classe hétérogène. Etant donné que, de plus, les regroupements basés sur les compétences préfigurent des carrières scolaires et professionnelles divergentes, les élèves des groupes les moins performants peuvent se sentir exclus et rejetés par le système scolaire. Ce dernier ne les valorise pas plus que la société ne valorise les professions à bas revenu. Ils pourraient donc en réaction rejeter une institution qui ne les reconnaît pas et refuser de se conformer à ses règles de conduite et à ses valeurs. C'est effectivement ce que certaines études révèlent (Boaler *et al.*, 2000).

Au contraire, la classe hétérogène semble renforcer le tissu social entre les élèves, puisqu'elle favorise les relations d'entraide et ne stigmatise personne (Rastoldo *et al.*, 2000). Les relations sociales entre les élèves d'une même classe sont sauvegardées, tandis qu'elles sont partiellement détruites dans le cadre des groupes de niveaux.

Les effets de marquage affectent aussi les élèves par les attentes que l'école (à travers les enseignants), mais aussi les parents, formulent pour les différents groupes de niveaux. Ces attentes sont moins grandes pour les élèves des groupes les moins performants, et ces derniers s'y conforment et progressent donc moins dans leurs apprentissages.

Si les bons élèves, pour finir, paraissent plutôt favorisés par les pratiques de regroupements, ils sont aussi souvent rejetés par leurs camarades moins performants et subissent, au sein de groupes très compétitifs ou menés comme tels, les conséquences d'un trop grand stress (Hallam *et al.*, 2001).

Tous ces éléments mettent en évidence les effets négatifs des groupes de niveaux. Il existe d'autres considérations qui en illustrent au contraire les avantages. Les élèves faibles par exemple peuvent, dans un groupe homogène, apprécier le fait de ne plus être constamment confrontés à des élèves meilleurs qu'eux et à un rythme inapproprié (Rastoldo *et al.*, 2000), ce qui améliorerait leur image de soi. Le travail proposé est ressenti par tous les élèves comme adapté à leur niveau (Iresan & Hallam, 2001).

## **L'EFFICACITÉ POUR LES ENSEIGNANTS**

Dans les études effectuées dans les pays où le système scolaire laisse le choix entre la classe hétérogène ou les groupes sélectionnés en fonction des compétences, les enseignants semblent, comme les élèves, adhérer généralement à la solution pratiquée dans leur établissement (Rastoldo *et al.*, 2000).

Cela dit, quand les maîtres penchent en faveur des groupes homogènes, les raisons invoquées pour expliquer leur position concernent la difficulté à gérer des groupes hétérogènes en apportant suffisamment de stimulation à tous les élèves, qu'ils soient très ou très peu compétents. Un des obstacles généralement évoqués pour expliquer la difficulté à gérer de manière satisfaisante la classe hétérogène concerne le manque de matériel didactique adapté: or, dans une des études citées par Hallam, on constate que les enseignants, même après l'introduction de ressources didactiques adéquates, continuent à éprouver des difficultés à différencier suffisamment leur enseignement.

Confirmant la corrélation entre discipline enseignée et degré de satisfaction des maîtres, les enseignants de mathématiques se déclarent plus massivement en faveur de l'enseignement en groupes homogènes, tandis que les enseignants d'anglais sont plus partagés.

Dans le contexte vaudois, les enseignants ne peuvent pas choisir une 6<sup>e</sup> entièrement hétérogène, puisque les niveaux doivent, d'une manière ou d'une autre, être pratiqués. Cependant, les équipes d'enseignants disposent d'une grande marge de manœuvre dans la réalisation pratique des regroupements. Ce contexte permet la comparaison avec les observations effectuées ailleurs.

En particulier, nous demandons aux enseignants si et dans quelle mesure les avantages des niveaux l'emportent pour eux sur les désavantages. Des avis majoritairement positifs peuvent justifier, à eux seuls, l'introduction des niveaux, même en l'absence de données sur leur efficacité réelle. On peut en effet supposer qu'une modification structurelle ressentie comme bénéfique par les enseignants aura effectivement des répercussions positives sur leur enseignement et, par conséquent, sur les apprentissages des élèves. Relevons d'ailleurs que les données recueillies dans le cadre de cette recherche ne concernent que les avis des enseignants: c'est donc sur cette seule base que nous évaluerons l'efficacité des niveaux.

A un autre niveau, l'importance de l'appréciation des enseignants apparaît dans un grand nombre de recherches anglo-saxonnes (Hallam, 2002). Les observations menées montrent que le regard qu'ils portent sur leurs élèves est différent, suivant qu'ils ont à faire à des groupes de niveaux plus ou moins compétents: les enseignants des groupes plus forts ont un regard plus positif sur leurs élèves et se sentent plus efficaces. D'après ces études, les enseignants préfèrent travailler avec les groupes plus performants, et ceux qui travaillent longtemps avec les moins bons finissent par se sentir

démoralisés. Par contre, dans les écoles qui manifestent un esprit moins sélectif et qui mettent au centre de leurs préoccupations la réalisation de leurs élèves plutôt que leur réussite académique, cet effet n'a pas été constaté. Ces informations ne concernent pas directement l'objet de notre recherche (les groupes de niveaux), mais revêtent un intérêt pour le système scolaire vaudois, puisque ce dernier fonctionne selon un modèle de filières parallèles: il est donc légitime de se demander si les maîtres qui interviennent dans les classes regroupant les élèves les moins performants ne subissent pas une usure comparable à celle décrite plus haut.

Le regard et les différences constatées dans les attentes des maîtres envers les élèves de groupes de niveaux différents se traduisent dans les activités proposées aux élèves. D'après de nombreuses recherches (par exemple Oakes, 1985; Page, 1992), les activités proposées ne sont pas les mêmes dans un groupe ou dans l'autre: on propose aux élèves des groupes plus faibles davantage d'activités structurées, par écrit, de niveau conceptuel plus simple, à un rythme plus lent. Dans les groupes plus performants, les élèves disposent de plus de moments de discussion, doivent exécuter des tâches demandant un raisonnement critique et analytique, disposent de plus d'indépendance et de choix. Il est intéressant de remarquer que, selon certaines études, le travail proposé aux élèves (des deux groupes) est souvent ressenti par les élèves comme inapproprié, souvent trop simple (ibid).

## **L'EFFICACITÉ POUR LE SYSTÈME SCOLAIRE**

Si l'on désire analyser l'efficacité/inefficacité des groupes de niveaux pour le système scolaire, on doit considérer le rapport entre les coûts et les bénéfices.

En ce qui concerne les coûts, il est évident que la réalisation des niveaux dans le canton de Vaud a entraîné certaines dépenses – périodes supplémentaires – mais aussi certaines tensions, au sein du corps enseignant par exemple, qui ont justifié l'introduction d'un assouplissement du cadre légal initialement proposé. Nous pourrions voir là des facteurs d'inefficacité.

D'autre part, au niveau du fonctionnement, l'affiliation des élèves à un groupe de niveaux est utilisable, sans être prédictive, dans le cadre du processus d'orientation. Dans ce sens, les niveaux devraient constituer un élément facilitateur à un moment important du cursus scolaire, générateur de cohésion et de cohérence. Si cette utilisation est vérifiée sur le terrain, elle constitue clairement un facteur d'efficacité.

### III. PRESENTATION DES RESULTATS

L'évaluation des niveaux devrait pouvoir se faire à partir de leur efficacité. Mais, pour des raisons liées aux moyens à disposition, nous n'avons pas pu mesurer les performances des élèves dans les disciplines concernées. Il s'agit plutôt ici d'analyser ce dispositif et d'en étudier l'efficacité à travers les représentations des enseignants intéressés, ainsi qu'à travers l'analyse de son intégration et de son utilité par rapport à l'orientation des élèves et aux appuis.

#### LES DIFFÉRENTS TYPES DE NIVEAUX

En essayant d'inventorier les modèles de niveaux pratiqués, l'on se rend rapidement compte de l'extrême diversité qui existe d'un établissement à l'autre, ou même entre disciplines à l'intérieur d'un même établissement. Nous avons cependant pu dégager quelques dimensions qui permettent de catégoriser les dispositifs de mise en oeuvre en ce qui concerne leur organisation structurelle.

Les deux paramètres que nous avons utilisés pour décrire les modèles de niveaux concernent l'un la distribution temporelle des élèves, l'autre leur distribution spatiale. Une troisième dimension qui nous paraît également pertinente touche aux critères de distribution des élèves. Cet élément se situe sur un autre plan, puisqu'il peut conditionner plus directement les contenus traités dans les groupes de niveaux.

#### La dimension temporelle

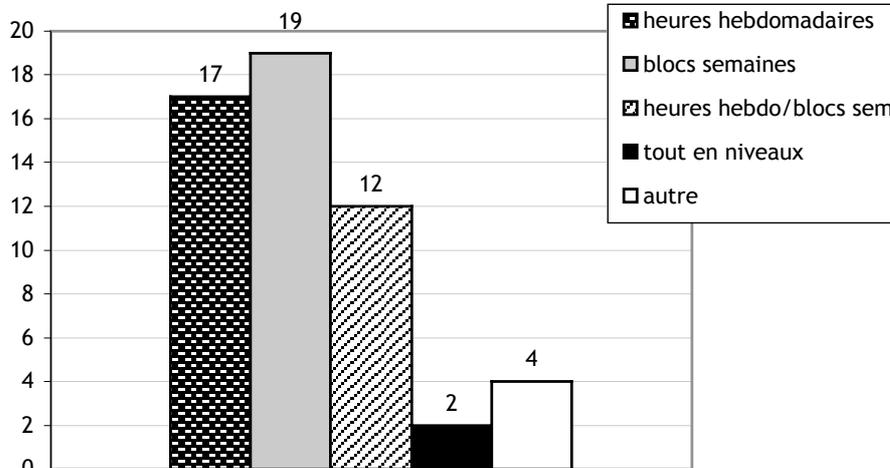
Comme nous venons de le voir, la dimension temporelle du regroupement en niveaux permet une multitude de réalisations, entre les deux pôles qui définissent son axe: d'un côté, un enseignement entièrement organisé en groupe de niveaux (application stricte du cadre légal), de l'autre une distribution des élèves en groupes de niveaux très occasionnelle ou même inexistante. Dans la réalité, les deux solutions extrêmes restent très marginales, tandis que les solutions intermédiaires prédominent, selon deux variantes possibles:

- les élèves sont regroupés en niveaux pour une ou plusieurs périodes (45 minutes) hebdomadaires. Nous appellerons ce modèle *heure(s) hebdomadaire(s)*.

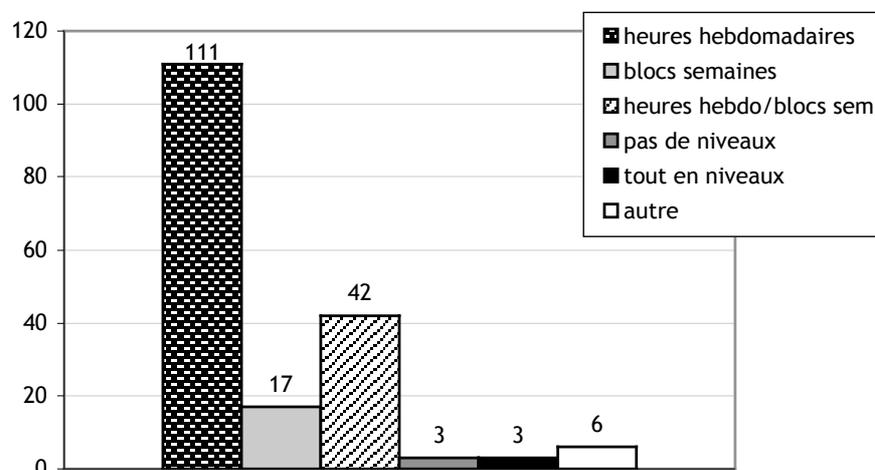
- les élèves sont regroupés en niveaux pendant une ou plusieurs semaines consécutives par trimestre d'environ 13 semaines. Nous appellerons ce modèle *blocs de semaines*.
- les élèves sont regroupés en niveaux pendant une ou plusieurs périodes d'enseignement (45 minutes), et pendant une ou plusieurs semaines par trimestre d'environ 13 semaines. Nous appellerons cette troisième configuration hybride *heure hebdo/blocs sem*.

Les données recueillies en 2003 (portant sur l'année scolaire 2001-2002) permettent de dénombrer les modèles utilisés. Les données plus anciennes (1999) ne le permettent pas aussi directement, mais fournissent également une indication sur la fréquence de l'un ou de l'autre modèle. Pour cette raison, nous présentons les deux séries de résultats. Des raisons méthodologiques s'opposent pourtant à ce que des comparaisons précises soient établies entre eux: les deux populations interrogées n'étant pas de même nature, les résultats ne sont pas parfaitement comparables. Il s'agit de se limiter à mettre en évidence les tendances principales.

Les graphiques ci-dessous résument la situation, telle qu'elle a été constatée en 1999 et en 2002.



Graphique 1: Répartition des modèles pratiqués (1999): nombre d'enseignants par modèle



Graphique 2: Répartition des modèles pratiqués (2002): nombre d'équipes par modèles

On voit que, au moment de l'exploration (graphique 1), les deux variantes *heures hebdomadaires* et *blocs de semaines* étaient également répandues (17, respectivement 19 réponses sur 54), suivies par la variante hybride. Sous *autre*, nous avons réuni les solutions dont les modalités paraissaient peu claires ou ne répondaient pas à ce critère de classement. La version extrême *tout en niveaux* est présente, mais très marginale. Quatre ans plus tard (graphique 2), la situation s'est passablement modifiée: un des modèles, *heures hebdomadaires*, domine largement les autres (111 réponses sur 183); la solution hybride est toujours bien présente, avec plus d'une réponse sur 4. Le modèle *blocs de semaines* par contre, initialement le plus fréquent, est en voie de disparition, avec moins d'une réponse sur 6. Les solutions extrêmes (*tout en niveaux*: 3 cas; *pas de niveaux*: 3 cas) sont de nouveau très marginalement réalisées, même si elles sont toujours présentes. La colonne *autres*, comme précédemment, réunit les cas peu clairs.

La répartition des modèles est en relation avec d'autres variables, notamment avec la satisfaction/insatisfaction exprimée (nous y reviendrons). De même, le choix du modèle semble avoir une influence sur le nombre annuel d'heures enseignées en niveaux: le tableau suivant nous renseigne sur ce point. Les cas se situant aux extrêmes sont regroupés sous *autres*, avec les cas peu clairs.

## Présentation des résultats

Tableaux 1 et 2: Répartition des modèles en fonction du nombre de périodes pratiquées en niveaux par année

Année scolaire 1998-99	De 1 à 30 pér. niv.	De 31 à 60 pér. niv.	De 61 à 117 pér. niv.	Indéterminé	Total
Heures hebdomadaires	3		14		17
Blocs de semaines	9	6	1		16
Heures hebdo./ blocs sem.	12				12
Autre				9	9
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>54</b>

Année scolaire 2001-02	De 1 à 30 pér. niv.	De 31 à 60 pér. niv.	De 61 à 117 pér. niv.	Indéterminé	Total
Heures hebdomadaires	15	64	31	1	111
Blocs de semaines	9	6	2		17
Heures hebdo./ blocs sem.	35	6		1	42
Autre	1			11	12
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>76</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	<b>182</b>

La lecture de ces tableaux nous amène à plusieurs considérations. Premièrement, en 1999 les modèles de niveaux réalisés tendaient davantage vers les extrêmes de l'axe de distribution temporelle qui sous-tend notre comparaison. Ainsi, dans presque la moitié des cas relatés le nombre de périodes enseignées en niveau est bas (entre 1 et 30); à l'opposé, presque un cas sur trois présente un nombre très élevé de périodes (entre 61 et 117<sup>10</sup>). Par contre, en 2002 nous trouvons la plus grande concentration de réalisations dans la zone intermédiaire. Ces données semblent attester d'un rééquilibrage des moyens investis dans cette mesure par les établissements.

Concernant les modèles eux-mêmes, nous observons que leur distribution n'est pas complètement aléatoire: autant en 1999 qu'en 2002, le modèle hybride (*heures hebdo./blocs sem.*) occasionne peu de périodes en niveaux (entre 1 et 30). Le modèle *blocs de semaines* se retrouve aussi principalement parmi ceux qui totalisent un faible nombre de périodes, mais sa distribution est plus équilibrée. Le modèle *heures hebdomadaires* totalise presque toujours un nombre élevé de périodes en niveaux

<sup>10</sup> La limite d'heures a été fixée ici à 117 en fonction de la distribution des données pour 2002. C'est en effet le plus grand nombre de périodes enseignées en niveaux, en dehors des cas où toutes les périodes le sont (ce qui correspond à un autre modèle, *tout en niveaux*). De plus, dans les mêmes conditions, en 1999 cette limite n'a pas non plus été dépassée.

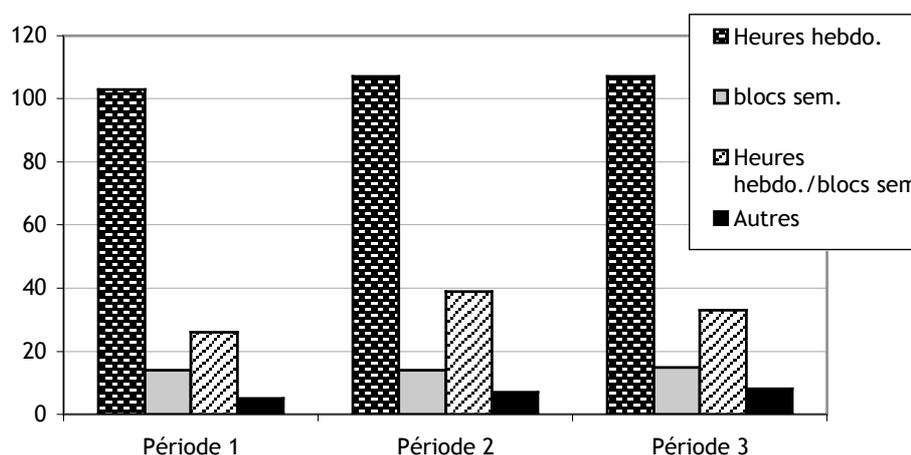
par année, autant en 1999 qu'en 2002. L'analyse des données 2003 relatives à l'aspect temporel des réalisations nous montre en outre que, dans plus qu'un cas sur deux, ce modèle fonctionne avec une période en niveaux par semaine<sup>11</sup>.

Les constatations que nous venons de faire sont étayées par l'analyse de la durée des niveaux sur l'année scolaire: la mise en niveaux a été pratiquée de manière légèrement moins intensive lors de la première période (août-décembre) que pendant les deux autres: le tableau ci-dessous indique le détail des réponses par rapport à la durée des niveaux.

Tableau 3: Durée de la mise en niveaux

	Niveaux pratiqués	Niveaux non pratiqués	Pas de réponse
1 <sup>re</sup> période	148	31	4
2 <sup>e</sup> période	168	12	3
3 <sup>e</sup> période	164	14	5

En observant la «durée de vie» des différents modèles au cours de l'année scolaire, nous constatons que, si les modèles *heures hebdomadaires* et *blocs de semaines* sont pratiqués avec une fréquence comparable à la première, deuxième et troisième période de l'année scolaire, le modèle hybride est, quant à lui, plus irréguliers (graphique 3).



Graphique 3: Les différents modèles à travers l'année scolaire

<sup>11</sup> Tableau non présenté.

A la lumière des résultats ci-dessus, le modèle appelé *heures hebdomadaires* a clairement l'avantage sur les autres: de plus en plus d'équipes l'ont choisi et sa réalisation paraît moins sujette à une pratique ponctuelle et irrégulière. Ce fait n'est pas surprenant, puisque l'un des principes organisateurs de la vie scolaire est bien la subdivision en périodes hebdomadaires d'enseignement. Un dispositif qui respecte cette organisation a donc plus de chances de s'implanter durablement. Si ce type d'organisation devient majoritaire, il convient toutefois de se demander dans quelle mesure cela a une incidence sur les contenus traités en niveaux. A ce propos, quelques-uns des chefs de file interrogés ont relevé la difficulté à mettre sur pied des activités d'une certaine envergure dans un temps aussi morcelé, puisque constitué d'une, voire deux périodes hebdomadaires. De manière plus générale, relevons d'ailleurs que l'organisation temporelle de l'école est de plus en plus remise en question. Au secondaire, l'intervention successive de plusieurs enseignants constitue un cadre très rigide qui ne favorise pas l'évolution de l'enseignement vers des formes plus modulaires et plus souples.

### La dimension spatiale

Nous allons maintenant passer en revue les différentes solutions constatées sur le plan du regroupement «géographique» des élèves en groupes de niveaux.

En résumé, il existe deux solutions alternatives:

- deux ou plusieurs classes fonctionnent en parallèle. Leurs élèves sont regroupés différemment pour les niveaux. L'effectif des deux groupes peut être le même ou non. Cette dernière solution implique souvent l'intervention d'un maître supplémentaire;
- chaque classe fonctionne de manière indépendante. Son effectif est partagé en deux groupes, simultanément (avec l'intervention d'un maître supplémentaire pour l'un des deux groupes) ou successivement (en parallèle avec d'autres disciplines qui impliquent le partage en deux demi-classes, par exemple les travaux pratiques de sciences, les travaux manuels ou les activités créatrices sur textiles, l'informatique. Deux branches à niveaux peuvent aussi fonctionner parallèlement en demi-groupes).

Au total, 115 projets sur 178 prévoient l'intervention d'un maître supplémentaire, sous la forme d'une personne physique ou de périodes d'enseignement supplémentaires; 63 projets par contre ne le prévoient pas (non réponses: 5). Cette donnée nous paraît importante, parce qu'elle ouvre

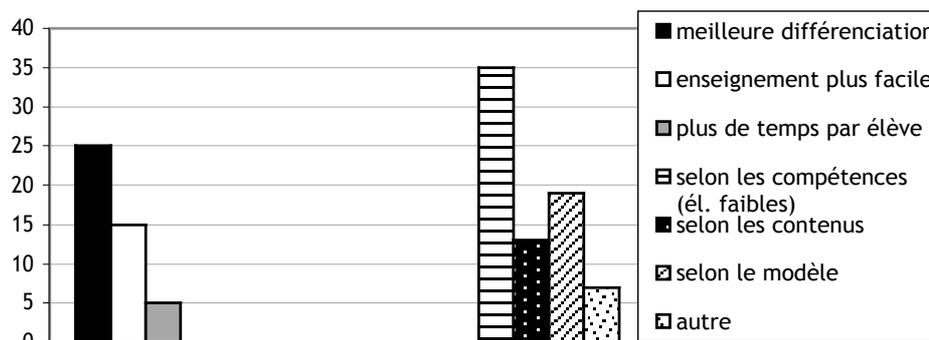
recours aussi fréquent à des enseignants supplémentaires implique des coûts non négligeables; de l'autre, l'intervention d'un maître supplémentaire permet de réaliser une diminution des effectifs dans les groupes de niveaux. Les réponses obtenues pour l'année 2001-2002 montrent bien que les enseignants apprécient la possibilité de travailler avec un petit groupe d'élèves. Le tableau ci-dessous résume les réponses obtenues qui concernent les effectifs et les solutions adoptées pour les diminuer:

Tableau 4: Effectif des groupes de niveaux

Effectif groupes niveaux: comparables à la classe régulière	Effectif groupes niveaux: différents de la classe régulière		Pas de réponse	Total
	Demi-classes	Autre		
49	26	98	10	183

Les 2/3 des équipes ont donc choisi des solutions permettant de réunir des effectifs différents de ceux des classes normales. Dans nos données comme dans d'autres études, ce facteur (l'effectif des classes ou des groupes d'élèves) est mentionné par les interrogés comme l'un des paramètres essentiels pour assurer un enseignement de qualité. Pour cette raison, nous nous proposons d'analyser plus finement les réponses obtenues.

Tout d'abord, en quoi les groupes de niveaux sont-ils différents des classes régulières? Dans les modèles fonctionnant par demi-classes, l'effectif est forcément inférieur à celui d'une classe régulière. Dans les autres cas, l'un des groupes est forcément plus petit que l'autre. Nous avons demandé aux chefs de file pourquoi les élèves ont été répartis de cette manière. Le graphique ci-dessous résume les réponses obtenues.



Graphique 4: Effectifs des groupes de niveaux: causes de la distribution inégale (réponses non exclusives)

La raison la plus souvent invoquée pour expliquer la répartition en groupes inégaux est en relation avec les compétences des élèves. Parmi ces 35 réponses, 30 spécifient en outre que l'effectif du groupe des élèves les moins compétents a été allégé volontairement. D'autres explications semblent aussi relativement répandues, comme le souci de mieux différencier l'enseignement, par l'observation et un encadrement adapté aux caractéristiques de chacun des élèves. Cette motivation est particulièrement répandue parmi ceux qui privilégient les demi-classes (10 sur 26 s'expriment dans ce sens). Dans la même perspective, 15 équipes estiment que le petit effectif rend l'enseignement plus facile et efficace. Nous remarquons pour finir que les contenus abordés en niveaux ne semblent pas influencer prioritairement la répartition des élèves.

En résumé, nous retiendrons d'une part que le choix d'alléger les effectifs du groupe de niveau est très répandu. Il est justifié avant tout par la volonté d'améliorer le soutien pour les élèves en difficulté, mais aussi d'être plus efficace grâce à la possibilité de mieux observer et adapter l'enseignement à chaque élève. Cette préoccupation prioritaire correspond au cadre légal, qui désigne les niveaux comme un instrument de différenciation, pour que tous les élèves atteignent la maîtrise des compétences fondamentales.

D'autre part, la possibilité de fonctionner avec un petit effectif semble être en relation avec le degré de satisfaction que les équipes d'enseignants expriment par rapport aux niveaux: nous y reviendrons.

Avant de clore sur ce point, nous aimerions revenir ici sur les données recueillies en 1999. A ce moment-là aussi, l'effectif du groupe de niveaux était ressenti comme un facteur d'efficacité important: la quasi totalité des enseignants interrogés le considérait soit très important (32 réponses) soit assez important (15 réponses), tandis que quelques maîtres seulement n'accordaient pas d'importance à cet aspect du problème (3 réponses: peu important; 2 réponses: pas du tout important; non réponses: 2). Pouvoir travailler avec des effectifs légers est une revendication récurrente des enseignants. Dans ce sens, le petit effectif est un élément facilitateur qui a tout son sens, du moins dans un premier temps, si l'on veut installer de réelles démarches de différenciation.

En conclusion, un regard croisé sur ces deux paramètres – distribution dans le temps et dans l'espace – (tableau 5) nous montre que les 3/4 des modèles de niveaux où l'effectif des élèves est moindre totalisent plus que 31 périodes enseignées en niveaux (90/119); les modèles où, au contraire, l'effectif reste inchangé par rapport à la classe régulière sont moins nombreux à pratiquer les niveaux avec une fréquence comparable (1/3 seule-

ment, soit 15/44). On peut penser que les enseignants sont moins enclins à consacrer du temps et de l'énergie à la réalisation des niveaux s'ils ne bénéficient pas de conditions leur permettant d'être efficaces.

Tableau 5: Périodes pratiquées en niveaux en fonction de l'effectif des groupes<sup>12</sup>

	Effectif groupes niveaux		Total
	Niv. = cl. rég.	Niv. # cl. rég	
De 1 à 30 pér. niv.	29	29	58
De 31 à 60 pér. niv.	11	61	72
De 61 à 117 pér. niv.	4	29	33
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>119</b>	<b>163</b>

### Les critères de répartition des élèves dans les groupes de niveaux

Le troisième paramètre auquel nous avons fait appel pour étudier les solutions de mise en niveaux concerne le ou les critères de répartition des élèves.

Notre questionnaire proposait aux chefs de file de définir les critères majoritaires d'après lesquels les enseignants de l'équipe procédaient à la répartition de leurs élèves en groupes de niveaux. Pour cela, les répondants pouvaient choisir entre *compétences des élèves*<sup>13</sup>, *besoins particuliers et ponctuels des élèves* et *autre*. Le tableau ci-dessous détaille les réponses obtenues pour les deux premiers critères: en ce qui concerne l'item *autre*, nous y reviendrons par la suite.

Tableau 6: Critères de répartition (2001-2002) (N=183)

	Uniquement	En grande partie	En faible partie	Pas du tout	Non-réponses
Compétences	17	102	32	10	22
Besoins	3	74	50	14	42
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>176</b>	<b>82</b>	<b>24</b>	<b>64</b>

<sup>12</sup> Chi2: p<0.000.

<sup>13</sup> Dans le questionnaire, le sens du terme *compétences* n'était pas précisé. Dans ces conditions, il paraît raisonnable d'imaginer que les enseignants interrogés aient assimilé cette notion à l'idée de *niveau de compétences atteint*. Cette appréciation globale correspond, à notre avis, à l'appréciation attribuée à l'élève sous la forme d'une note. L'expression *besoins particuliers et ponctuels*, le deuxième critère proposé, renvoie à une dimension beaucoup plus proche du travail effectué en classe, tout au long d'une séquence d'enseignement, où l'observation des comportements des élèves permet de déterminer un *état de situation* propre à chacun d'entre eux.

La presque totalité des équipes pratique la répartition des élèves sur la base de l'un ou l'autre des critères proposés uniquement (20 sur 183) ou en grande partie (176 sur 183). Il faut préciser que ces deux critères ont été sélectionnés parmi ceux, plus nombreux, soumis aux enseignants en 1999.

Comme le tableau 7 le montre, les critères proposés aux enseignants dans le questionnaire 1999 étaient très diversifiés et se référaient à plusieurs aspects du fonctionnement des élèves. Malgré cette approche très ouverte, les critères le plus souvent sélectionnés par les enseignants explorateurs étaient ceux qui faisaient appel au degré de compétence de l'élève ou à ses besoins particuliers. Les autres critères proposés étant minoritaires, nous ne les avons pas inclus explicitement dans notre questionnaire pour l'année 2002. Ils ont cependant été mentionnés sous la rubrique *autre*. En 2002, un interrogé sur trois<sup>14</sup> environ dit que, au sein de son équipe, un autre critère que les deux proposés – compétences et besoins – a été utilisé. Certaines des possibilités prises en considération par le questionnaire 1999 sont donc toujours pratiquées quelques années plus tard (notamment la possibilité de laisser à l'élève le choix du groupe de niveau). D'autres facteurs s'y ajoutent, sur lesquels nous reviendrons de manière plus détaillée par la suite.

Tableau 7: Critères de répartition (1999)

	Uniquement	En grande partie	En faible partie	Pas du tout	Non-réponses
Compétences	6	<b>29</b>	15	1	3
Besoins	4	<b>27</b>	14	7	2
Rythme	-	14	<b>20</b>	14	6
Manière de travailler	-	15	16	17	6
Intérêt des élèves	1	8	14	<b>24</b>	7
Tournus (ateliers)	1	7	6	<b>32</b>	8
Autre	2	2	1	<b>11</b>	38

La comparaison avec les résultats de 1999 nous montre que le critère *compétences* des élèves continue à être le plus fréquemment utilisé. En 1999 d'ailleurs, les enseignants estimaient que l'utilisation de ce critère

<sup>14</sup> Plus précisément 48 réponses sur 183.

de répartition facilitait la distribution des élèves (35 enseignants sur 54 ont affirmé que la répartition des élèves avait été facile; 23 parmi eux expliquent cette relative facilité par l'utilisation d'un critère en relation avec les compétences et par la bonne connaissance des élèves). De même, en 2002 les équipes d'enseignants estiment que le niveau de compétences des élèves est le critère de répartition le plus efficace<sup>15</sup>.

La distribution entre *compétences* et *besoins* semble par contre s'être légèrement modifiée: si les deux critères étaient également répandus en 1999, le critère *compétences* l'est davantage en 2002. Avant d'aller plus loin dans nos analyses, il nous a semblé pertinent de nous interroger sur la réalité de la distinction entre les notions de compétences des élèves et besoins particuliers et ponctuels en tant que critères de répartition dans les groupes de niveaux. En effet, si l'on croise les données obtenues pour ces deux items, on peut constater que les réponses à ces deux items sont proches.

Tableau 8: Compétences et besoins (2001-2002)

Besoins / Compétences	Uniquement	En grande partie	En faible partie	Pas du tout	Non-réponses	Total
Uniquement	<b>1</b>	3	1	2	10	17
En grande partie	-	<b>45</b>	40	4	13	102
En faible partie	-	20	<b>9</b>	2	1	32
Pas du tout	1	3	-	<b>6</b>	-	10
Non-réponses	1	3	-	-	18	22
<b>Total</b>	3	74	50	14	42	183

Dans 61 cas (en gras-italique dans le tableau 8), les deux critères sont d'une importance équivalente; de plus, dans un bon nombre de cas un critère ne va pas sans l'autre (dans 40 cas où le critère *compétences* est prédominant, le critère *besoins* est fréquent, et il est absent dans 4 cas seulement; de même, dans 20 cas où le critère *besoins* prédomine, l'autre est aussi présent, et il est absent dans 3 cas seulement). Dans ces conditions, on pourrait penser que, pour les répondants, ces deux notions tendent à se superposer. Pour vérifier cette impression, nous avons voulu comparer les équipes qui affirment utiliser uniquement ou en grande partie le critère-

<sup>15</sup> Très efficace: 76; assez efficace: 80; pas très efficace: 4; pas du tout efficace: 1. A titre de comparaison, le critère besoins particuliers et ponctuels a été jugé très efficace par 45 équipes, assez efficace par 72, pas très efficace par 28 et pas du tout efficace par 7.

re *compétences* et celles qui utilisent le critère *besoins* par rapport au nombre de répartitions effectuées par année.

Les groupes de niveaux peuvent être composés une seule fois pendant l'année scolaire, ou, à l'autre extrême, être modifiés à chaque fois qu'ils ont lieu. Nous partons de l'hypothèse que les groupes composés en fonction des besoins ponctuels et particuliers (qui sont donc des groupes de besoins, selon la terminologie couramment utilisée) doivent obligatoirement être recomposés plus souvent que les groupes de niveaux basés sur les compétences globales de chaque élève dans la discipline concernée. Cela est vrai en ce qui concerne notre population: là où les groupes sont formés prioritairement sur la base des compétences, une équipe sur trois seulement recompose les groupes plus de trois fois (entre 3,5 et 40; dans ce cas, les groupes sont reformés à chaque rencontre). Mais si le critère dominant est le besoin, un peu plus de la moitié des équipes modifie souvent les groupes. Le nombre moyen de répartitions pratiquées est de environ 6,4 dans le premier cas, et de environ 8,6 dans le deuxième. Ces données indiquent, nous semble-t-il, que le fonctionnement des groupes formés d'après le niveau de compétences n'est pas identique à celui des groupes où les enseignants se sont basés sur les besoins de leurs élèves pour décider de leur affiliation. Dans le second cas, les groupes sont moins figés, et les élèves ont plus souvent la possibilité de changer de groupe. Il semble donc qu'une différence réelle existe entre ces deux critères, malgré leur partielle superposition. Reste à savoir si cette différence de comportement ne dépend pas aussi d'autres facteurs tels que la discipline enseignée, la taille de l'équipe, etc.

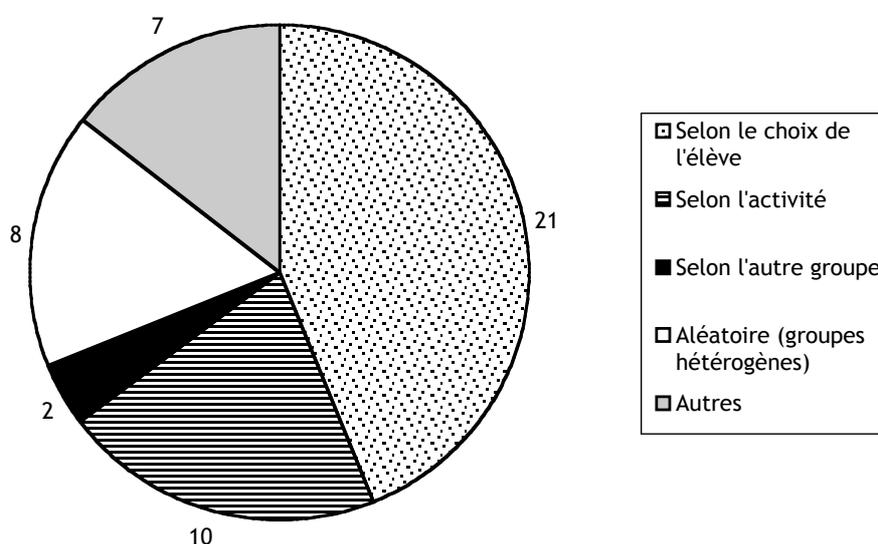
Nous allons maintenant nous tourner vers les critères moins répandus, utilisés exclusivement ou en association avec ceux décrits jusqu'ici. Les chefs de file rapportent que les groupes sont parfois formés en fonction de l'activité prévue (10 sur 52), ou en fonction du choix des élèves (choix d'un atelier ou d'un projet: 21 sur 52). La répartition des élèves peut aussi dépendre de l'autre groupe qui fonctionne en parallèle (2 sur 52), ou être aléatoire, là où le regroupement hétérogène a été choisi (8 sur 52). Il reste quelques autres critères marginaux, regroupés dans la catégorie *autre*. Le graphique 5 ci-contre résume l'ensemble des autres critères mentionnés.

Certains de ces critères, quoique minoritaires, sont intéressants, puisqu'ils impliquent une modification fondamentale du fonctionnement des groupes de niveaux. En effet, leur utilisation va faire que le groupe de niveau composé ne sera plus homogène du point de vue des compétences: c'est le cas lorsque le choix du groupe est laissé à l'élève, et, à plus forte raison, quand la composition est choisie pour être hétérogène. D'après

l'ensemble des informations recueillies, 1 modèle sur 6 environ présente ce type de fonctionnement, en groupes de compétences hétérogènes.

Bien que faibles en termes de fréquence, ces applications peuvent correspondre au cadre légal dans la mesure où l'enseignement y est différencié par d'autres moyens que la séparation physique des élèves. Cela revient à dire que la situation de la classe hétérogène est reproduite en groupe de niveau: dès lors, quel est l'avantage de la répartition en niveaux ? Un croisement de nos données montre que les 2/3 des équipes qui pratiquent les groupes de niveaux hétérogènes se retrouvent dans la catégorie la moins dotée en nombre d'heures d'enseignement en niveaux. On peut donc penser que cette solution n'est pas privilégiée. Cependant, comme mentionné en introduction, plusieurs études démontrent que la composition du groupe a une influence sur les résultats des élèves: un élève faible progressera mieux dans un groupe d'un niveau supérieur au sien que dans un groupe homogène et faible.

Ces constatations vont dans le sens des groupes de niveaux hétérogènes, à condition peut-être, ajouterons-nous, que l'effectif en soit allégé. C'est précisément ce que réalisent ces derniers groupes de niveaux. A notre avis, les expériences en ce sens présentent un intérêt particulier.

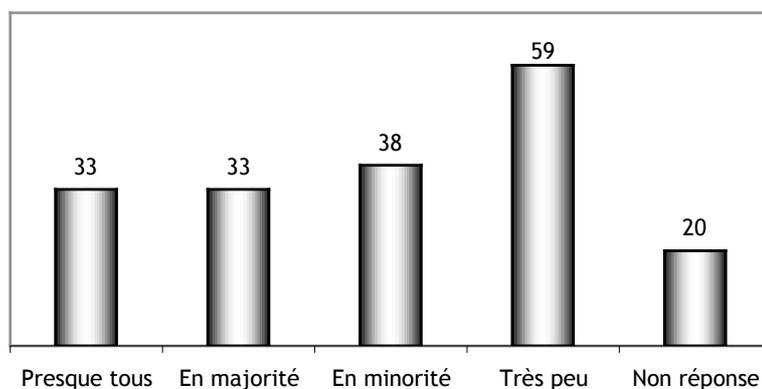


Graphique 5: Critères de distribution des élèves autres que compétences et besoins

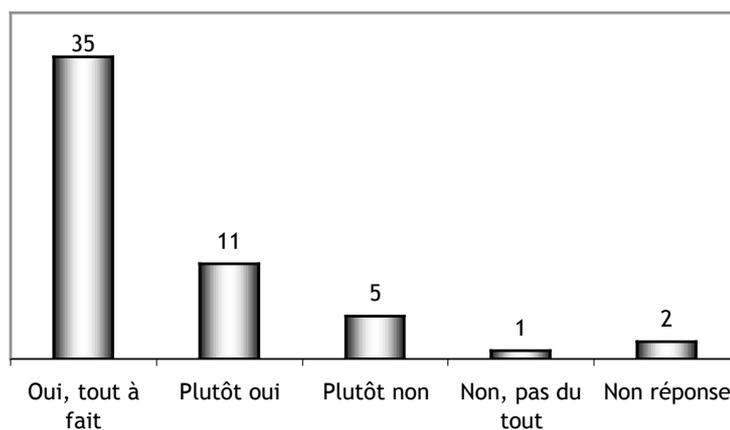
### SATISFACTION DES ENSEIGNANTS À PROPOS DES NIVEAUX

L'un des objectifs principaux de cette recherche était de déterminer le degré de satisfaction des enseignants par rapport aux niveaux. Dès l'origine, en raison des difficultés de mise en œuvre et de conception même des niveaux, leur suppression a été un thème de discussions.

En 2001-2002, plus de la moitié des équipes est contre la suppression des niveaux (graphique 6):



Graphique 6: Avis des enseignants favorables à la suppression des niveaux à l'intérieur d'une équipe (2001-2002)



Graphique 7: Avis des enseignants concernant la suppression des niveaux (étude antérieure de 1998-1999)

Le graphique 6 nous montre que les avis refusant la suppression des niveaux sont plus tranchés que les avis contraires. De plus, les chefs de file ont souvent ajouté à leurs réponses un commentaire précisant que, en réalité, aucun de leurs collègues ne souhaitait la suppression des niveaux. Après exclusion des cas de non-réponse, environ 40% des équipes souhaitent la suppression des niveaux contre environ 60% qui ne la souhaitent pas. Les avis des enseignants ont ainsi visiblement évolué. En 1999 en effet (graphique 7), les enseignants étaient très franchement opposés aux niveaux, et leur suppression était souhaitée par la très grande majorité.

D'après nos données, les opinions des enseignants auraient subi, en quelques années d'expérimentation, un renversement assez net. D'autres informations, cependant, ne vont pas dans le même sens: une étude réalisée à l'occasion du bilan EVM (Blanchet, 2004) montre qu'un peu plus de la moitié des enseignants qui se sont exprimés (46 sur 78) se prononcent défavorablement à l'égard des niveaux. Nous y reviendrons par la suite.

### Influence du nombre de modèles expérimentés

La plus grande satisfaction des équipes d'enseignants par rapport aux niveaux, exprimée lors de notre enquête, pourrait être expliquée par la recherche des enseignants d'un modèle qui leur convienne. Or, l'analyse des projets d'établissement allant de 1999 à 2003 montre que les équipes qui ont expérimenté plusieurs types de mise en niveaux ne sont pas plus satisfaites que les autres.

Tableau 9: Satisfaction/insatisfaction et changements de modèle

La suppression des niveaux est souhaitée par...	Plusieurs modèles expérimentés	Un seul modèle expérimenté
... presque tous ou la majorité des enseignants	15	18
... la minorité ou très peu d'enseignants	25	31
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>49</b>

Plus de la moitié des équipes n'ont expérimenté qu'un seul modèle (tableau 9). Parmi ceux-ci, les insatisfaits sont proportionnellement aussi nombreux (18/49). L'insatisfaction n'a donc pas conduit les équipes à une plus grande recherche de solutions, ce qui peut paraître surprenant.

D'autres facteurs nous permettent peut-être de mieux comprendre les raisons qui sont à la base des différences constatées dans les avis exprimés:

la branche enseignée, la taille de l'équipe d'enseignants, le modèle de niveaux qu'ils pratiquent.

### **Influence de la branche enseignée**

En 1999, les enseignants de mathématiques étaient plus nombreux à ne pas souhaiter la suppression des niveaux que les maîtres des autres branches (1 sur 2, contre environ 1 sur 3 pour le français et 1 sur 6 pour l'allemand)<sup>16</sup>. En 2002, au contraire, les avis des enseignants par rapport à la suppression des niveaux ne sont pas conditionnés par la branche qu'ils enseignent (français, allemand, mathématiques)<sup>17</sup>. L'hypothèse selon laquelle la branche enseignée pourrait expliquer l'attitude différente envers les niveaux ne se confirme donc pas ici. Nous verrons plus loin que ce facteur joue malgré tout un rôle dans l'attitude face aux niveaux.

### **Influence de la taille de l'équipe**

Sur la base des données plus récentes, nous avons voulu vérifier si le nombre d'enseignants composant une équipe jouait un rôle par rapport au degré de satisfaction exprimé vis-à-vis des niveaux.

Une équipe d'enseignants de la même branche peut être composée, d'après les informations recueillies, de 1 à 13 personnes, le plus fréquemment entre 4 et 6 personnes. Etant donné la relativement grande dispersion des données, elles ont été regroupées en 3 classes: équipes composées de 1 à 3 enseignants, de 4 à 7, et de 8 à 13. Il s'avère que la taille de l'équipe est en relation avec l'appréciation des niveaux (tableau 10). Plus l'équipe est petite et moins elle est encline à vouloir supprimer les niveaux.

---

<sup>16</sup> Rappelons que la littérature traitant des mesures de différenciation mentionne aussi le rôle de la discipline comme facteur pertinent dans l'utilisation des niveaux. Plusieurs recherches menées dans les pays anglophones indiquent en effet que les enseignants de mathématiques sont généralement plus satisfaits de ce genre de mesures, et que les élèves en retirent – pour les plus performants d'entre eux du moins – plus de profit dans cette branche que dans d'autres.

<sup>17</sup> Tableau non présenté. Chi2:  $p < 0.12$ .

Tableau 10: Taille de l'équipe et suppression<sup>18</sup>

L'équipe est composée de...	Les enseignants souhaitent-ils la suppression...				Total
	Presque tous	En majorité	En minorité	Très peu	
1-3 enseignants	5	8	7	23	43
4-7 enseignants	15	15	18	32	80
8-13 enseignants	13	6	9	2	30
<b>Total</b>	62		91		153

La raison de cette corrélation peut être recherchée dans la difficulté que peuvent rencontrer les équipes nombreuses à se coordonner, à organiser des concertations, etc. Si, de plus, et tel est le cas de bon nombre d'établissements dans cette catégorie, les classes sont disséminées dans plusieurs bâtiments, les difficultés d'organisation ne font que s'accroître. Contrairement à la discipline enseignée, la taille de l'équipe permet donc d'expliquer en partie la différence entre les enseignants selon qu'ils souhaitent ou non la suppression des niveaux.

### Influence du modèle pratiqué

Le modèle choisi et pratiqué dans les établissements est un élément qui influence fortement l'attitude des équipes d'enseignants, comme nous l'avons déjà dit. Le tableau ci-dessous le montre bien.

Tableau 11: Suppression et modèle pratiqué<sup>19</sup>

Modèle pratiqué	Les enseignants souhaitent-ils la suppression...				Total
	Presque tous	En majorité	En minorité	Très peu	
Périodes hebdo.	12	16	24	48	100
Blocs semaines	2	2	8	4	16
Pér. hebdo/ blocs sem.	18	14	4	3	39
Autre	1	1	1	4	7
<b>Total</b>	33	33	37	59	153

<sup>18</sup> Après élimination des non-réponses: Chi2: p<0.002.

<sup>19</sup> Après élimination des non-réponses. Chi2: p<0.0001.

Le modèle dominant, *périodes hebdomadaires*, est celui qui suscite le moins de volonté de supprimer les niveaux. Là où le deuxième modèle est pratiqué (*blocs de semaines*), une minorité d'équipes désire les supprimer. L'autre modèle souvent utilisé (*périodes hebdomadaires / blocs de semaines*) est celui, par contre, qui donne le moins de satisfaction. Les équipes d'enseignants qui le pratiquent souhaitent majoritairement la suppression des niveaux. Les trois cas où les équipes pratiquent l'enseignement en niveaux pendant toutes les périodes enseignées sont classés sous *autres*: il est intéressant de mentionner, à titre purement indicatif<sup>20</sup>, que deux de ces équipes ne souhaitent pas du tout la suppression des niveaux et, pour la dernière, la suppression est un vœu minoritaire.

### Influence du nombre de périodes effectuées en niveaux

Comme nous l'avons vu précédemment, le choix d'un modèle a notamment des répercussions sur le nombre de périodes en niveaux. Si nous mettons en relation l'expérience des niveaux accumulée par les groupes d'enseignants et leur volonté ou non de les supprimer, nous obtenons le tableau suivant.

Tableau 12: Suppression et nombre de périodes enseignées en niveaux<sup>21</sup>

Périodes enseignées en niveaux	Les enseignants souhaitent-ils la suppression...				Total
	Presque tous	En majorité	En minorité	Très peu	
De 1 à 30 pér. niv.	23	15	12	7	57
De 31 à 60 pér. niv.	5	14	14	37	70
De 61 à 117 pér. niv.	3	3	10	12	28
<b>Total</b>	63		92		155

La distribution des avis en fonction du nombre de périodes en niveaux est très claire: plus les enseignants ont pratiqué d'heures en niveaux, et moins ils en souhaitent la suppression.

<sup>20</sup> Etant très peu nombreux, ils ne représentent pas une population valable du point de vue statistique.

<sup>21</sup> Après élimination des cas non représentatifs: non--réponses, modèles impliquant plus que 117 périodes. Chi2: p<0.000.

### Influence de l'effectif des groupes de niveaux

Le modèle choisi influence un autre paramètre important: l'effectif du groupe de niveaux. Précédemment, nous avons analysé la fonction d'un petit effectif d'élèves pour les enseignants. Nous allons maintenant décrire dans quelle mesure il entre en jeu pour expliquer la volonté ou non de supprimer les niveaux.

Tableau 13: Suppression et effectif du groupe de niveaux<sup>22</sup>

Effectif du groupe de niveau	Les enseignants souhaitent-ils la suppression...				Total
	Presque tous	En majorité	En minorité	Très peu	
= classe régulière	14	16	5	7	42
≠ de classe régulière	19	16	30	49	114
<b>Total</b>	65		91		156

Il est évident que l'attitude des deux types d'équipes n'est pas la même: les équipes où les groupes de niveaux ont une taille comparable à celui de la classe régulière expriment davantage, d'après leur chef de file, la volonté de supprimer les niveaux (presque 3 équipes sur 4), tandis que les autres souhaitent très majoritairement les garder (presque 2 équipes sur 3). L'effectif des groupes de niveaux semble donc aussi expliquer en partie l'insatisfaction des équipes interrogées.

Pour en revenir à la différence constatée entre nos résultats, favorables aux niveaux, et ceux, défavorables, cités précédemment (Blanchet, 2004), il faut rappeler que les modalités de recueil des informations que nous avons pratiquées nous donne accès aux opinions d'un grand nombre d'enseignants, mais indirectement: leurs avis sont en effet synthétisés et rapportés par les chefs de file. Cela signifie que les avis exprimés sont des avis de groupe, et qu'on ne connaît pas exactement comment les avis sont répartis. Nous avons donc voulu extrapoler le nombre d'avis individuels que les avis des équipes recouvrent. Différents calculs effectués<sup>23</sup> montrent que, dans notre cas aussi, au niveau des réponses individuelles les

<sup>22</sup> Après élimination des non-réponses. Chi2: p<0.000.

<sup>23</sup> Comme chaque chef de file répondant au questionnaire a reçu la consigne de transmettre non pas son avis personnel mais l'avis majoritairement exprimé par son équipe, chaque réponse fournie correspond au moins à l'entier supérieur à la moitié de l'équipe. Quand les chefs de file respectifs ont rapporté que *presque tous* les maîtres de leur équipe ont exprimé une même opinion, nous avons compté l'ensemble des enseignants dont elle est composée; quand la réponse fournie était *la majorité*, nous avons compté l'entier supérieur à la moitié de l'équipe.

avis défavorables et favorables s'équilibrent, se rapprochant de la répartition constatée dans la recherche citée. Selon le niveau d'analyse, équipe ou enseignant, les avis majoritaires semblent donc différents, vraisemblablement à cause de la corrélation entre taille de l'équipe et degré de satisfaction: les équipes satisfaites étant plus petites, et les plus insatisfaites les plus grandes, le nombre d'avis individuels favorables ou défavorables s'équilibre. Cette constatation nous semble intéressante pour les solutions qu'elle suggère: un fractionnement des grandes équipes d'enseignants qui collaborent pour les niveaux en sous-groupes autonomes et plus restreints pourrait contribuer à améliorer le degré de satisfaction des enseignants.

### **Influence des critères de regroupement**

Pour conclure, il nous reste à prendre en considération le dernier paramètre utilisé pour catégoriser les modèles de niveaux présents sur le terrain, les critères qui ont déterminé leur composition. Les croisements effectués montrent que le critère *compétences* n'est pas en relation avec la volonté de supprimer les niveaux, tandis que le critère se fondant sur les *besoins* l'est<sup>24</sup>: plus il est présent et moins les équipes désirent supprimer les niveaux. Comme le fonctionnement par besoins entraîne une plus grande souplesse, on peut penser que ce dernier aspect influence positivement la satisfaction des enseignants.

### **Evolution du degré de satisfaction selon les enseignants**

Nous avons vu que les équipes d'enseignants se déclarent majoritairement satisfaites, alors que ce n'était pas le cas lors de la période exploratoire de mise en place. Les opinions des enseignants n'ont subi que de faibles variations à travers le temps, évoluant vers une plus grande satisfaction entre la première expérience et la dernière expérience prise en compte (année scolaire 2001-2002) (tableau 14).

Les avis reportés ici sont cohérents par rapport à ceux que nous avons déjà commentés, relativement à la volonté de supprimer les niveaux. Nous retrouvons une proportion comparable d'avis favorables ou défavorables et, de plus, les opinions des équipes sont cohérentes entre elles (une équipe très insatisfaite s'est généralement prononcée pour la suppression des niveaux<sup>25</sup>). Certaines des équipes interrogées ont détaillé les raisons qui ont motivé l'évolution de leur degré de satisfaction. Dans 24 cas, le degré de satisfaction a évolué favorablement.

---

<sup>24</sup> Tableaux non présentés. Chi2: (*Compétences*)  $p < 0.9$ , (*Besoins*)  $p < 0.002$ .

<sup>25</sup> Tableau non présenté. Chi2:  $p < .000$ .

Tableau 14: Satisfaction globale, au cours de la première année, au cours de la dernière année

	Très satisfait(e)s	Plutôt satisfait(e)s	Plutôt insatisfait(e)s	Très insatisfait(e)s	Total
Les enseignants de l'équipe sont globalement...	20	97	48	10	175
Au cours de la première années, ils étaient...	17	74	59	17	167
Au cours de la dernière année, ils étaient...	22	88	51	11	172

Il nous a semblé intéressant d'analyser les raisons qui, d'après les interrogés, sont à l'origine de cette évolution. Pour 5 des équipes, les «effets bénéfiques pour les élèves», constatés par les enseignants, expliquent l'accroissement du degré de satisfaction. Pour quatre autres équipes, ce sont plutôt les progrès faits par les enseignants («plus d'expérience», «meilleure coordination entre enseignants intervenant») qui sont à l'origine de cette évolution, tandis que cinq autres l'attribuent à une meilleure définition des attentes et du rôle des niveaux. Dix équipes enfin sont parvenues à améliorer leur appréciation des niveaux en changeant ou en modifiant les modalités de mise en œuvre, pour des modèles offrant «une plus grande souplesse» ou l'introduction de petits effectifs.

Certaines équipes ont par contre connu l'évolution inverse, c'est-à-dire une baisse du degré de satisfaction. Les mêmes facteurs que précédemment entrent en jeu pour justifier cette régression: les élèves (difficulté à «suivre ses propres élèves», ou à travailler avec des élèves qu'on ne connaît pas: deux équipes), les enseignants (difficile de se concerter, surcharge pour «peu d'utilité»: sept équipes), le modèle (application de modalités moins satisfaisantes: une équipe).

#### AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DES NIVEAUX SELON LES ENSEIGNANTS

Lors de notre dernière prise d'information, nous avons interrogé les équipes d'enseignants sur d'autres aspects des niveaux, liés à la différenciation et à l'enseignement en général. Le tableau 15 les synthétise.

Tableau 15: Les équipes interrogées pensent que...

	Tout à fait/ plutôt vrai	Tout à fait/ plutôt faux	Total
Les niveaux permettent la différenciation	152	18	170
Les maîtres sont intéressés par les moments d'échanges et de concertation que les niveaux suscitent	102	69	171
Les niveaux permettent à l'enseignant d'accorder plus d'attention à chacun des élèves	112	59	171
Les niveaux permettent de mieux adapter à chaque élève le temps à disposition pour une tâche	118	53	171
Les niveaux facilitent l'enseignement	98	70	168
Les niveaux diminuent le temps disponible en classe régulière pour des moments de différenciation	79	87	166
Les niveaux occasionnent une surcharge de travail	115	57	172

Pour les cinq premiers items, les réponses des équipes sont favorables aux niveaux. C'est en particulier le cas pour les quatre premiers. Pour toutes les questions, les équipes qui utilisent le modèle *heures hebdo.* se sont exprimées plus nettement en faveur des niveaux que les autres<sup>26</sup>. Ces données nous montrent premièrement qu'une très large majorité d'équipes d'enseignants, indépendamment de leur degré de satisfaction vis-à-vis des niveaux, estime qu'ils sont en principe efficaces pour différencier l'enseignement. De même, plusieurs aspects de l'action pédagogique sont favorisés: les échanges entre collègues sur les élèves, l'attention de l'enseignant pour chaque élève en particulier, ainsi que le temps mis à disposition des élèves pour une tâche. Les équipes d'enseignants expriment des avis nettement majoritaires en faveur des niveaux. Ce n'est qu'à la question globale sur la facilitation de l'enseignement que les avis sont plus nuancés, quoique toujours favorables<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Ils sont proportionnellement plus nombreux que les autres à exprimer un avis favorable. Tableaux non présentés.

<sup>27</sup> Les résultats plus nuancés sont à prendre avec précaution, en raison de l'effet lié «taille des équipes» décrit précédemment, qui pourrait aboutir à renverser la majorité.

Par contre, environ la moitié des équipes estime que les niveaux diminuent les occasions de différencier l'enseignement en classe régulière. En poussant l'analyse plus loin, nous voyons (tableau 16) que le modèle pratiqué est en relation avec l'avis exprimé.

Tableau 16: Modèle et différenciation en classe régulière<sup>28</sup>

Les niveaux diminuent la différenciation en classe régulière	Modèle				
	Périodes hebdo.	Blocs semaines	Périodes hebdo. / blocs sem.	Autre	Total
Tout à fait ou plutôt vrai	42	6	29	2	79
Touts à fait ou plutôt faux	66	7	11	3	87
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>13</b>	<b>40</b>	<b>5</b>	<b>166</b>

Les équipes qui refusent cette idée sont proportionnellement plus nombreuses parmi celles qui pratiquent le modèle *heures hebdo.* (env. 60%, contre env. 27% pour les équipes qui utilisent le modèle hybride).

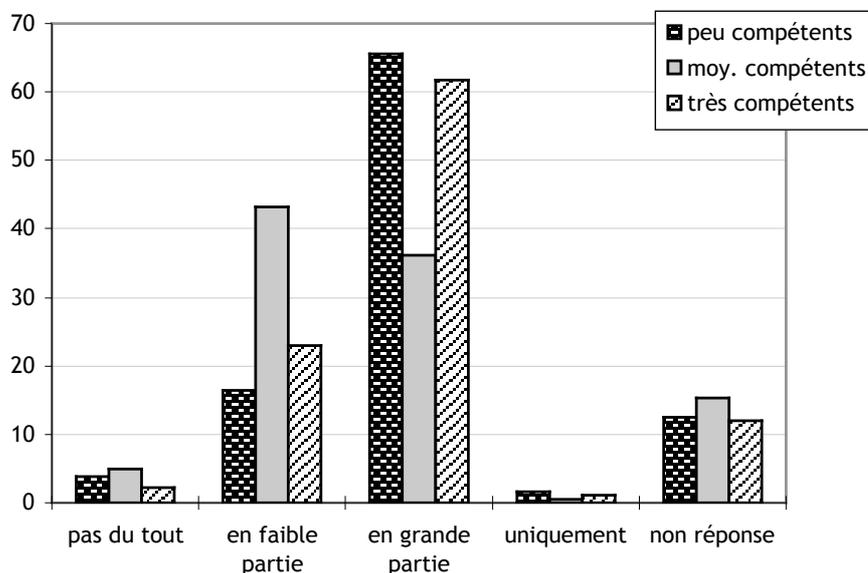
La dernière question de cette série concernait la charge que les niveaux impliquent pour les enseignants. Deux fois plus d'équipes estiment que les niveaux surchargent les enseignants. Même en analysant ce résultat selon le modèle pratiqué, dans tous les groupes<sup>29</sup> la majorité est de cet avis, mais les équipes du modèle hybride le sont proportionnellement deux fois plus que celles du modèle *heures hebdo.*

### Les niveaux et les types d'élèves favorisés

D'après les résultats de plusieurs recherches, les structures de différenciation par la mise en niveaux n'ont pas la même efficacité pour tous les types d'élèves: elles seraient plus efficaces pour les élèves performants que pour ceux qui le sont moins. Pour explorer cette dimension de la problématique, nous avons demandé aux équipes d'enseignants quels étaient, à leur avis, les élèves favorisés par les niveaux.

<sup>28</sup> Après élimination des non-réponses. Chi2: p<.004.

<sup>29</sup> Tableau non présenté.



Graphique 8: Elèves favorisés par les niveaux

Comme le graphique 8 le montre, les équipes d'enseignants estiment que les niveaux favorisent autant les élèves peu compétents que les élèves très compétents. Par ailleurs (tableau 17), les réponses des équipes penchent légèrement du côté d'une plus grande efficacité pour les bons élèves.

Tableau 17: Les niveaux sont un outil efficace...

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	Total
Pour aider les élèves en difficulté	53	71	37	10	171
Pour stimuler les élèves performants	47	91	31	4	173

Nous en concluons que, d'après les interrogés, les élèves aux performances faibles ou bonnes sont égaux devant les niveaux. Par contre, d'après les réponses obtenues, les élèves moyennement compétents, eux, bénéficieraient moins de cette mesure de différenciation (graphique 8). Cet avis pourrait être expliqué par la difficulté qu'éprouvent les enseignants à répondre aux besoins de ces élèves aux performances intermédiaires dans une structure à deux niveaux. La taille des groupes de niveaux, là où des indications claires ont été données, semble indiquer qu'ils sont plus facilement intégrés au groupe le plus performant, ce qui pourrait entraîner la sensation, pour les équipes d'enseignants, de ne pas les aider efficacement

(puisque, dans un groupe de bons, les moyens pourraient, dans ce contexte, éprouver des difficultés).

Si le niveau de compétence des élèves semble pertinent pour les enseignants, d'autres facteurs proposés, comme le rythme de travail des élèves ou leur faculté de concentration, semblent par contre ne pas avoir d'importance par rapport à l'efficacité des niveaux.

Tableau 18: Elèves favorisés par la répartition en niveaux

	Pas du tout	En faible partie	En grande partie	Uniquement	Total
Elèves rapides	16	54	82		152
Elèves lents	15	53	83	3	154
Elèves ayant de la peine à soutenir leur attention	25	52	78	3	158
Elèves très autonomes	32	57	65	2	156
Elèves momentanément en difficulté	16	58	72	4	150

Pour finir, nous avons voulu vérifier si la présence ou l'absence du critère de répartition *besoins ponctuels des élèves* se reflète dans la manière de traiter les élèves momentanément en difficulté (dernière ligne du tableau 18). Nous voyons en effet que les avis des équipes sont très partagés sur ce point. En croisant ces réponses avec celles concernant les deux critères de répartition dominants, les compétences et les besoins ponctuels, nous obtenons les tableaux suivants.

Tableaux 19 et 20: Critères de répartition et élèves momentanément en difficulté<sup>30</sup>

Répartition en fonction des besoins...	Elèves momentanément en difficulté favorisés...		
	Pas du tout ou en faible partie	En grande partie ou uniquement	Total
Uniquement ou en grande partie	22	50	72
En faible partie ou pas du tout	36	16	52
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>66</b>	<b>124</b>

<sup>30</sup> Pour le premier tableau, les deux séries de réponses sont corrélées (Chi2: p<.000), pas pour le deuxième (Chi2: p<.589).

Répartition en fonction des compétences...	Elèves momentanément en difficulté favorisés...		
	Pas du tout ou en faible partie	En grande partie ou uniquement	Total
Uniquement ou en grande partie	55	50	105
En faible partie ou pas du tout	16	18	34
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>68</b>	<b>139</b>

Ces deux tableaux confirment que les équipes n'attribuent pas le même rôle aux niveaux par rapport aux élèves en difficulté momentanée, selon qu'elles aient ou non formé les groupes sur la base des besoins ponctuels de leurs élèves. Là où c'est le cas, les niveaux semblent remplir également une fonction traditionnellement réservée aux appuis de branche, l'aide en cas de difficultés ponctuelles.

### Les niveaux et l'orientation

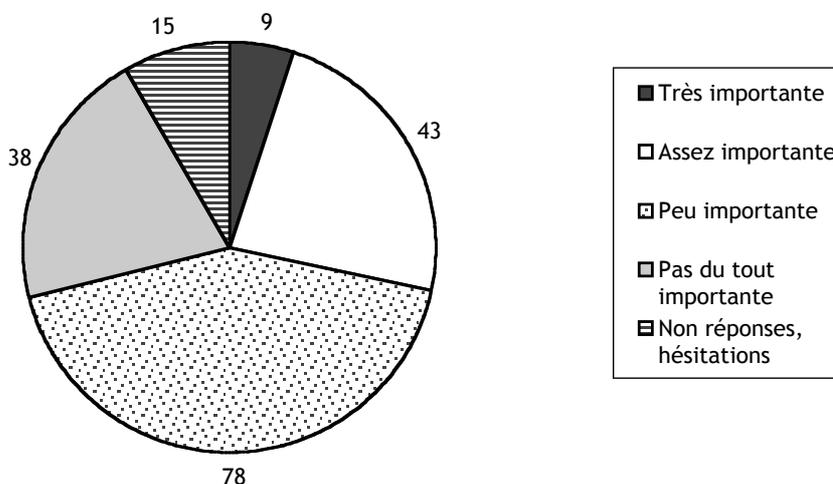
Au cours de la 6<sup>e</sup> année se déroule l'orientation des élèves dans l'une des trois voies secondaires, processus important puisqu'il conditionne la suite du parcours scolaire de chaque enfant. Il semble légitime de s'interroger sur le rôle que les niveaux jouent dans ce processus, leur utilité ou au contraire leur inutilité, partant du principe que les niveaux seront plus ou moins bien intégrés, et leur existence plus ou moins bien justifiée, suivant la nature de l'interaction avec l'orientation<sup>31</sup>.

Les réponses rapportées par les chefs de file semblent indiquer que l'appartenance à l'un ou l'autre groupe de niveaux n'est pas d'une grande importance pour l'orientation des élèves (graphique 9).

Seulement 5% des équipes (9 réponses) considèrent les niveaux comme un élément très important pour l'orientation; 23% des équipes (43 réponses) estiment que l'appartenance à un niveau ou à un autre est assez importante, pour 43% (78 réponses), elle est peu importante et pour 21% (38 réponses), elle ne l'est pas du tout. L'avis majoritaire se dégage donc de manière nette, et laisse entendre que la mise en niveaux ne joue qu'un rôle peu important dans le processus d'orientation.

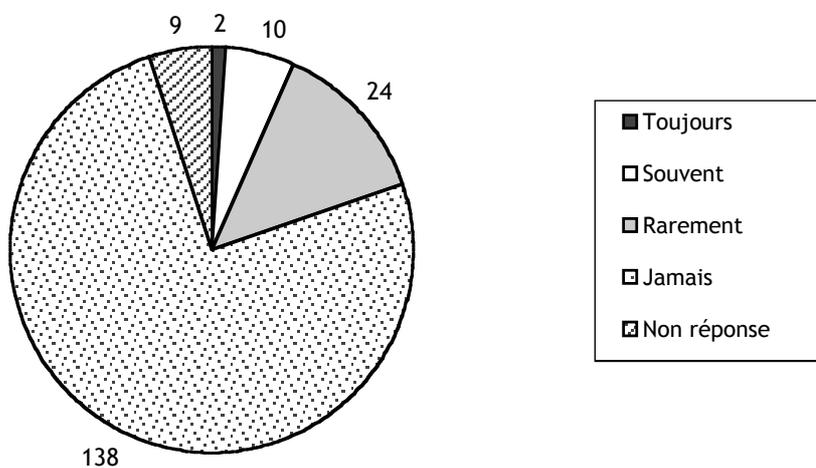
---

<sup>31</sup> Selon le Règlement, les niveaux constituent l'un des critères en fonction desquels l'orientation se définit.

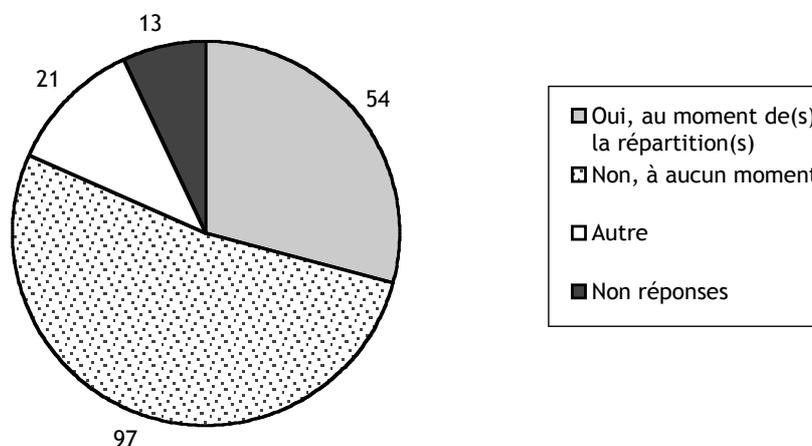


Graphique 9: Pour l'orientation, l'appartenance à l'un ou l'autre groupe de niveaux est...

On est confirmé dans cette hypothèse par les résultats obtenus pour l'autre question touchant à cette problématique (graphique 10): n'étant pas importante, l'affiliation en groupes de niveaux est très rarement mentionnée dans les tableaux de synthèse.



Graphique 10: Les tableaux de synthèse mentionnent les groupes de niveaux...



Graphique 11: Le groupe de niveau est communiqué aux parents...

Le graphique 11 nous indique dans quelle mesure la répartition en niveaux fait l'objet d'une communication aux parents. On voit que la plupart des équipes n'ont pas l'habitude de communiquer aux parents l'affiliation de leur enfant à l'un ou l'autre groupe de niveaux, que ce soit au moment de la répartition – où seuls 29% (54 réponses) le font<sup>32</sup> – ou par le biais des tableaux de synthèse – où ils ne sont plus que 6% (12 réponses) à le faire toujours ou souvent (graphique 10). Il n'est pas surprenant de constater un si faible degré d'échanges avec les parents, si la mise en niveaux est ressentie comme étant très indépendante du processus d'orientation. Rappelons toutefois que le cadre légal définit une procédure de mise en niveaux qui prévoit la consultation des parents: «Des entretiens ont obligatoirement lieu: a) avant la décision de mise en niveaux; b) le cas échéant, lors d'un changement de niveau» (Règlement d'application, art. 23). Il est évident qu'une telle procédure a été conçue dans le cadre d'une seule mise en niveaux des élèves tout au long de l'année scolaire. Or, cette solution n'est presque pas pratiquée, et il est donc logique d'abandonner une manière de faire qui paraît très rigide, au point d'être difficilement applicable là où le modèle de niveaux est plus souple (ce qui est présenté comme souhaitable par la littérature). Par ailleurs, pour les équipes qui accordent plus d'importance aux niveaux en relation avec l'orientation, on pourrait logiquement s'attendre à ce que les parents soient davantage tenus au courant (tableau 21).

<sup>32</sup> Concernant ce tableau, la réponse *autre* réunit un groupe de 7 équipes dont les chefs de file indiquent que l'affiliation est communiquée aux parents par les élèves eux-mêmes; 2 réponses indiquent que l'information est donnée de manière collective, en début d'année scolaire ou en fin de 5e; d'après 3 autres chefs de file, l'appartenance à un groupe de niveaux peut être discutée avec les parents au cours d'entretiens particuliers.

Tableau 21: Les niveaux dans le processus d'orientation et les parents<sup>33</sup>

Pour l'orientation, l'appartenance à un groupe de niveaux est...	L'affectation au groupe de niveaux est communiquée aux parents...		Total
	Oui	Non	
... très ou assez importante	22	22	44
... peu importante, pas du tout importante	32	71	103
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>93</b>	<b>147</b>

Sans surprise, les enseignants communiquent plus souvent l'affiliation des élèves aux parents s'ils estiment que les niveaux sont importants pour l'orientation. Mais, même dans ce cas, on voit qu'une moitié d'entre eux seulement le font.

Quoi qu'il en soit, les résultats illustrés ci-dessus montrent que, pour les équipes interrogées, le lien entre l'appartenance à l'un des groupes de niveaux et le processus d'orientation n'est pas du tout étroit, ce qui va bien dans le sens des intentions exprimées par l'institution, explicitées dans l'Exposé des Motifs: «Il ne s'agit pas de "présélectionner" les élèves en vue de leur orientation au-delà de la 6<sup>e</sup> année.»<sup>34</sup>

Par rapport à leur pratique des niveaux, les équipes d'enseignants semblent se situer plutôt sur le terrain de l'interaction pédagogique, terrain qu'ils partagent avec leurs élèves plus qu'avec leurs parents. C'est probablement pour cette raison que la communication avec ces derniers sur cet aspect n'est pas très soutenue: les enjeux liés à l'orientation ne sous-tendent pas la répartition en niveaux.

En conclusion, la répartition en groupes de niveaux semble être ressentie comme indépendante du processus d'orientation, participant d'une démarche formative plutôt que sélective. Néanmoins, si le critère qui préside à la répartition des élèves fait appel aux compétences, le groupe de niveau reflète bien l'orientation future des élèves. Cela nous mène à une situation effectivement ambivalente: d'un côté, les équipes d'enseignants semblent respecter l'esprit du cadre légal, en évitant l'amalgame niveaux-

<sup>33</sup> Après élimination des non-réponses. Chi2: p<0.029.

<sup>34</sup> Relevons cependant que, dans le Règlement d'application «l'observation du travail de l'élève dans les disciplines à niveaux» est mentionné comme étant l'un des éléments qui entrent en jeu pour décider dans quelle voie les élèves seront orientés.

préorientation; cette indépendance fait que les niveaux ne s'intègrent que très peu à un processus important de la 6e, ce qui diminue leur cohérence. Par ailleurs, si le critère de répartition le plus efficace est celui qui se base sur les compétences des élèves, ce même critère conduit à la composition de groupes de niveaux qui présentent des similitudes avec le résultat de l'orientation. Il y a là, de toute évidence, une situation contradictoire. La solution se trouve peut-être dans l'adoption de groupes hétérogènes ou qui ne sont pas basés sur les compétences (solution pratiquée par 1 équipe sur 3), ou dans le principe de ne pas procéder à des évaluations significatives au sein des niveaux (comme plusieurs questionnaires le mentionnent), afin de marquer la distinction entre un lieu de formation (le groupe de niveau) et un lieu d'évaluation-sélection (la classe régulière).

### Les niveaux et l'appui

Les niveaux existent pour «assurer à chacun le même *fundamentum* dans les disciplines concernées» (EMPL, p. 36). Comment leur action s'harmonise-t-elle avec une autre structure qui a le même but, les appuis de branche? Là aussi, un fonctionnement complémentaire des deux mesures – qui pourraient entrer en concurrence – serait un gage de stabilité et d'efficacité pour le déroulement global de l'enseignement.

En effet, les objectifs de ces deux structures sont au moins partiellement les mêmes, en tout cas pour ce qui concerne les élèves moins compétents: les appuis, dont la fonction n'est peut-être pas aussi explicitement définie que celle des niveaux, visent à rattraper les retards accumulés par les élèves, du fait de leur niveau de compétences ou en cas d'absences répétées. Cet objectif n'est pas foncièrement différent de celui des groupes de niveaux. Dans ces conditions, et puisqu'elles s'adressent en partie à la même population, on pourrait s'attendre à ce que ces deux mesures entrent en concurrence. La diminution des appuis en 6<sup>e</sup> année au profit des niveaux pourrait constituer un indice d'une tendance allant dans ce sens. Le tableau suivant nous renseigne sur ce point.

Tableau 22: Présence de l'appui au CYT

Cas où l'appui est présent en...	
5e année	125 (68%)
6e année	115 (63%)
Ni 5e ni 6e	35 (19%)

On ne note pas une diminution massive des appuis en 6e, même si on peut observer un léger fléchissement par rapport à la 5e. Cela semble démentir l'hypothèse formulée ci-dessus.

Cette conclusion est étayée par l'observation d'un autre indice: la fréquence des cas où des périodes initialement allouées à l'appui auraient été employées pour mettre sur pied les niveaux, ce qui devient possible avec l'introduction de l'enveloppe pédagogique<sup>35</sup> d'établissement.

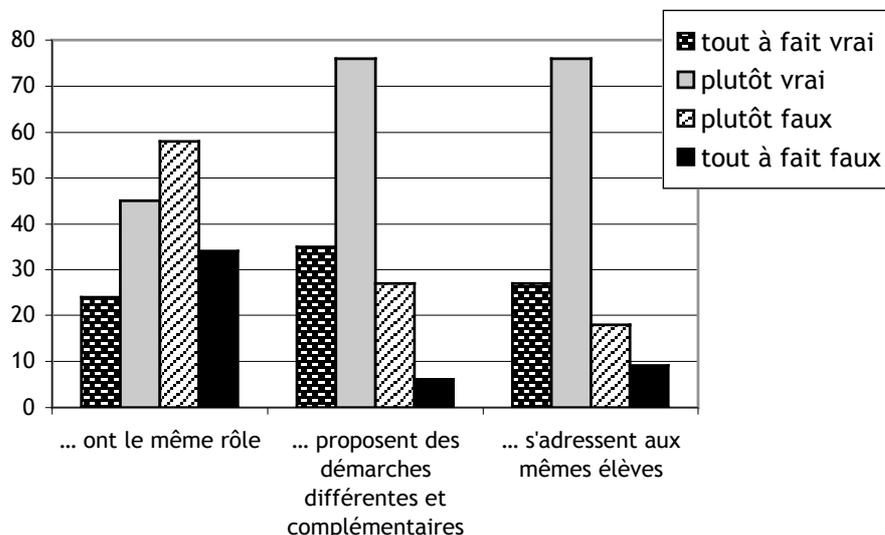
Tableau 23: Les appuis et les niveaux: attribution des ressources

Périodes d'appui utilisées pour mettre sur pied les niveaux	
Oui	27 (15%)
Non	132 (72%)
Autre	9 (5%)
Non-réponses	15 (8%)

Les résultats ci-dessus semblent indiquer que, pour le moment, les appuis et les niveaux restent structurellement bien distincts. Certaines des opinions rapportées par les chefs de file interrogés vont dans le même sens.

Le graphique 12 présente les opinions exprimées par les équipes à propos de trois éléments: le rôle des appuis et des niveaux pour les élèves faibles (identique ou différent), les démarches que ces deux mesures proposent (complémentaires ou non), et la distribution de ces élèves dans les groupes d'appui et de niveaux (les mêmes élèves dans le groupe de niveau et à l'appui). Les équipes interrogées estiment majoritairement que les élèves faibles se retrouvent effectivement à la fois à l'appui (quand il existe) et dans les groupes de niveaux réservés aux élèves les moins performants. Pourtant, il ne semble pas y avoir double emploi. D'après la majorité des interrogés, les démarches proposées par les appuis et les niveaux sont différentes et complémentaires. De plus, la majorité des équipes ne pensent pas que, pour les élèves faibles, les niveaux et les appuis jouent le même rôle (graphique 12).

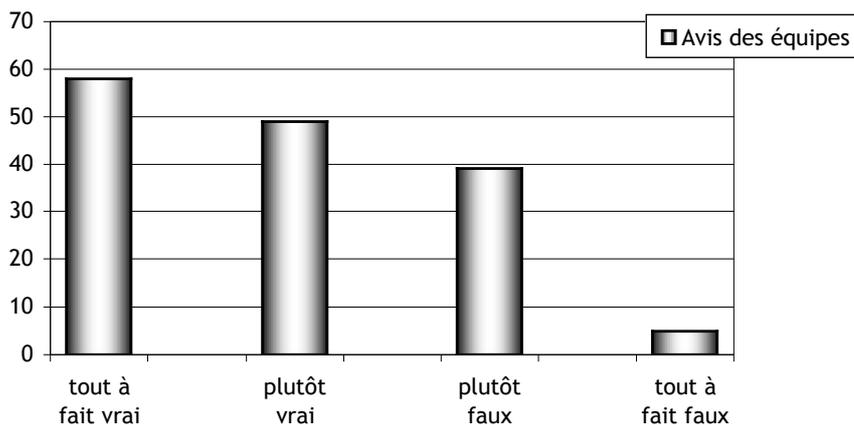
<sup>35</sup> Depuis la rentrée 2002, chaque établissement est responsable de l'enclassement de ses élèves et de la distribution des ressources: par exemple, plus de classes, moins d'appuis et de décharges, ou au contraire moins de classes et plus de ressources.



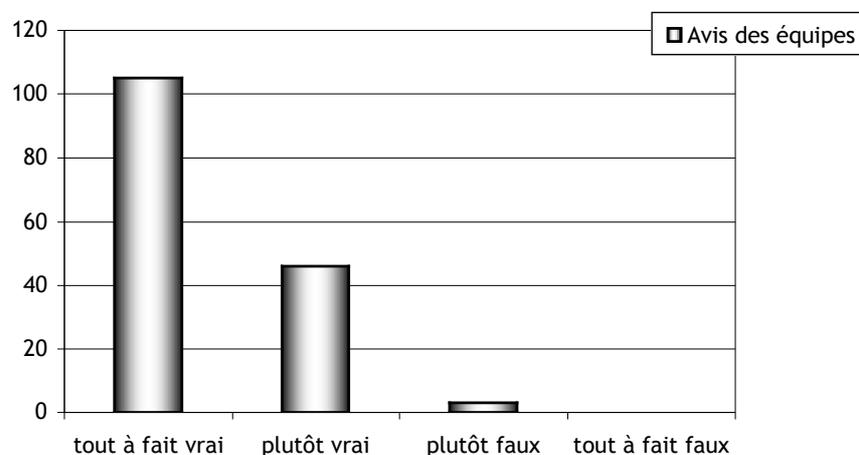
Graphique 12 Pour les élèves, les appuis et les niveaux...

Pour ce qui est de l'efficacité de ces deux structures, les équipes d'enseignants réaffirment clairement l'efficacité de l'appui, plus grande que celle des niveaux. Pourtant, si elles sont interrogées à propos de l'efficacité des niveaux en petit effectif, les équipes émettent un jugement nettement positif (graphiques 13 et 14).

Si les équipes sont nombreuses à juger *tout à fait* ou *plutôt vrai* que les appuis aident mieux les élèves en difficulté, elles le sont plus encore à estimer que les groupes de niveaux en petit effectif sont aussi efficaces.



Graphique 13: Pour les élèves faibles, l'appui est plus efficace que les niveaux



Graphique 14: Pour les élèves faibles, les niveaux en petit effectif sont efficaces

En conclusion, on peut dire que les niveaux et les appuis gardent une identité et un rôle qui leur sont propres. L'introduction des niveaux dans l'enveloppe n'a pour l'instant pas modifié leur place respective. Pour ce qui est de l'efficacité, les équipes d'enseignants estiment les appuis meilleurs que les niveaux. Cependant, elles ne doutent pas de l'efficacité des groupes de niveaux s'ils s'adressent à de petits effectifs.

## ORGANISATION DU TRAVAIL ET ACTIVITÉS EN NIVEAUX

Dans les pages qui suivent, il s'agit d'entrer plus profondément dans les activités qui se déroulent en groupes de niveaux, de manière à préciser comment s'effectue la différenciation.

### Les types d'organisations

D'après les réponses fournies par les équipes d'enseignants, l'organisation du travail n'est pas la même en classe régulière et en groupes de niveaux (plus de deux équipes sur trois pensent qu'il y a des différences). Pour mieux comprendre l'effet de la mise en niveaux sur l'organisation du travail, nous avons proposé aux équipes cinq différents types d'organisations, et leur avons demandé lesquels sont favorisés par les groupes de niveaux.

Tableau 24: Organisations du travail favorisées en groupes de niveaux (fréquence et taux) (N=183)

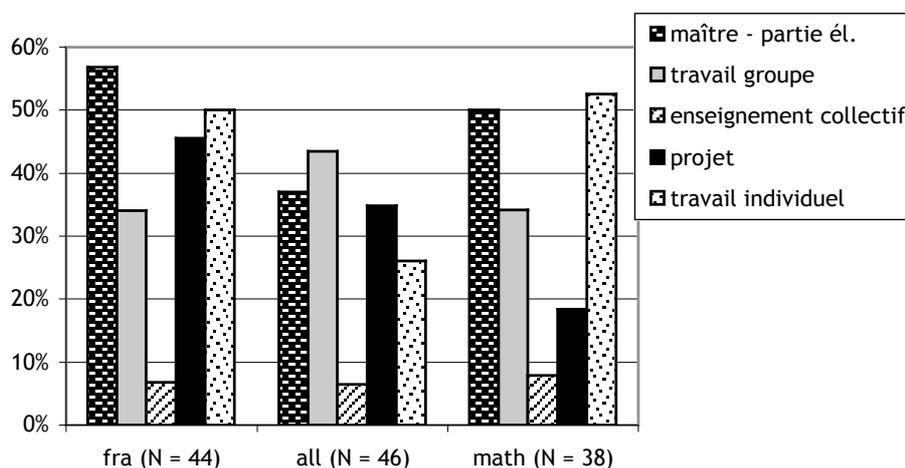
	Très favorisé	Un peu favorisé	Pas du tout favorisé	Inchangé
Enseignement collectif (le maître face à la classe)	10 (5.5%)	26 (14.2%)	69 (37.7%)	31 (16.9%)
Enseignement par projet	46 (25.1%)	37 (20.2%)	37 (20.2%)	16 (8.7%)
Travail individuel des élèves	63 (34.4%)	47 (25.7%)	8 (4.4%)	20 (10.9%)
Travail du maître avec une partie des élèves	69 (37.7%)	47 (25.7%)	15 (8.2%)	8 (4.4%)
Travail de groupe des élèves	58 (31.7%)	60 (32.8%)	10 (5.5%)	11 (6%)

D'après ces réponses, les niveaux permettent plus particulièrement aux enseignants de travailler avec une partie des élèves (le type d'organisation le plus favorisé) et de faire travailler individuellement ces derniers. Ces deux types d'organisation sont suivis du travail de groupe des élèves, largement présent mais moins fortement favorisé. Ces résultats suscitent

d'emblée une réflexion: le travail du maître avec une partie des élèves paraît particulièrement pertinent en groupes de niveaux puisque difficilement praticable en classe régulière (si l'enseignant est occupé avec un groupe d'élèves, comment gérer les autres?). Au contraire, le travail individuel des élèves, qui ne nous semble pas nécessiter un cadre particulier, est néanmoins largement répandu en niveaux. On pourrait dire que, dans ce cas, l'utilisation des groupes de niveaux n'a de sens que si le contenu du travail individuel est différencié en fonction des élèves.

### Types d'organisation et disciplines enseignées

En croisant nos données, nous obtenons des renseignements sur les types d'organisation les plus favorisés<sup>36</sup> par discipline et en moyenne.



Graphique 15: Organisations les plus favorisées (en %) par discipline

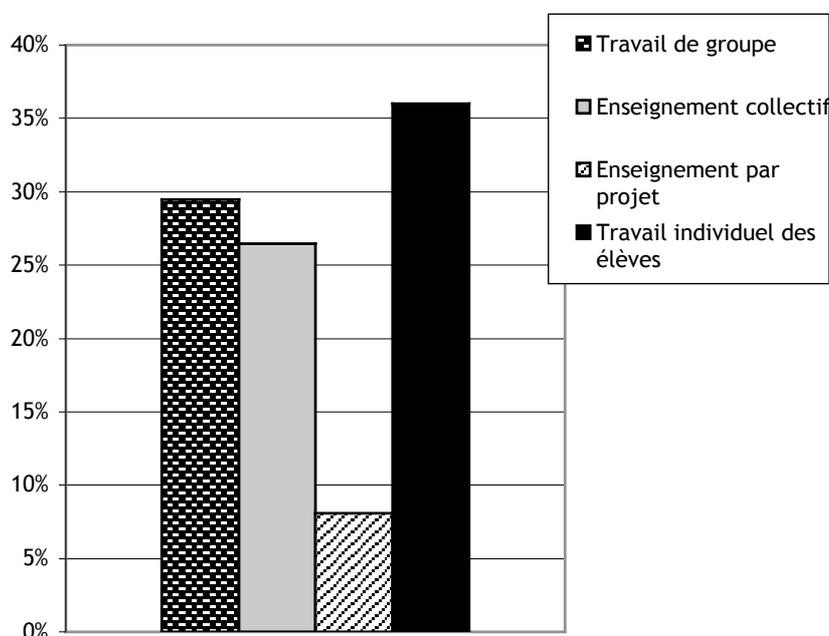
A l'exception de l'enseignement collectif, peu pratiqué partout, les trois branches n'impliquent visiblement pas la même manière d'organiser le travail des élèves. En allemand, les quatre types d'organisations sont plus équilibrés. L'allemand est également la branche où le travail individuel des élèves est le moins fréquent. Les enseignants de mathématiques, par contre, semblent privilégier deux fonctionnements, le travail de l'enseignant avec une partie des élèves et le travail individuel. Ici, les équipes sont moins nombreuses à pratiquer l'enseignement par projet. En français, le travail du maître avec une partie des élèves est largement pratiqué et le travail individuel aussi. Par contre, par rapport aux mathématiques,

<sup>36</sup> Uniquement les réponses très favorisées.

travail de groupe et projet sont davantage présents. Ces différences s'expliquent sans doute par les caractéristiques de chacune des disciplines. Il est cependant intéressant de noter la place que le travail individuel des élèves semble prendre – en tout cas pour le français et les mathématiques – dans l'organisation des interactions pratiquées en niveaux, ainsi que la moindre fréquence de l'organisation par projet.

### Evolution des types d'organisations pratiqués

Le premier questionnaire (en 1999) avait également permis d'obtenir des informations sur le type d'organisation du travail pratiqué en niveau. Le graphique 16 les synthétise.

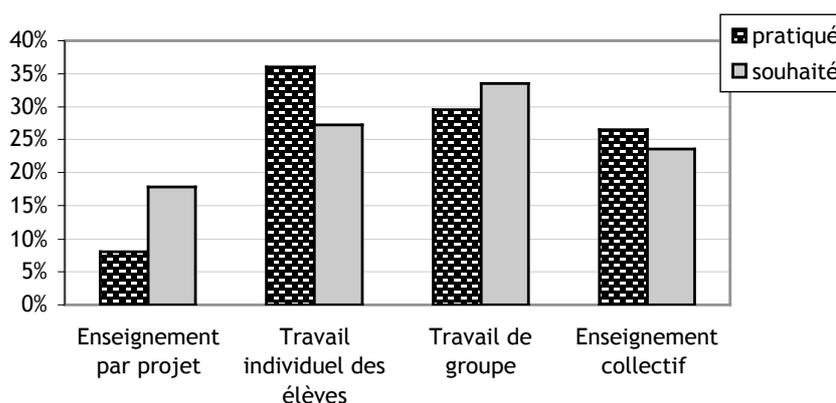


Graphique 16: Organisations pratiquées en niveaux en 1999 (en %)

La comparaison des données récoltées lors des deux différentes prises d'informations<sup>37</sup> montre que l'enseignement collectif devient moins fréquent en groupe de niveaux, tandis que les projets augmentent. Le travail de groupe est aussi légèrement plus fréquent en 2002 qu'en 1999, tandis que le travail individuel reste le type d'organisation le plus stable et le plus répandu. Est-ce que cette évolution correspond aux vœux pédago-

<sup>37</sup> Dans la mesure où elle est possible (une modalité supplémentaire, travail du maître avec une partie des élèves a été ajoutée dans le deuxième questionnaire).

giques des enseignants? Ces derniers, en 1999, ont été interrogés non seulement sur les types de gestion de classe les plus fréquents, mais aussi sur ceux qu'ils considéraient comme souhaitables (graphique 17). La série de données *pratiqué* nous indiquent ce que les enseignants disent faire en groupe de niveau, tandis que la série *souhaité* pourrait correspondre à leur vision de l'enseignement idéal dans cette situation.



Graphique 17: Organisations pratiquées et souhaitées en 1999 (en %)

Si la différence entre les deux séries n'est pas toujours statistiquement significative, elle nous permet de voir, par comparaison avec les informations plus récentes, que l'organisation de l'enseignement dans les groupes à niveaux s'est bien modifiée à travers le temps, en partie dans la direction que les enseignants semblaient préconiser: moins d'enseignement collectif, plus de projets. Le travail individuel, par contre, est toujours aussi présent dans les pratiques qu'il l'était lors de la première mise en œuvre des niveaux, malgré le fait que les enseignants, à ce moment, ne le considéraient pas comme particulièrement souhaitable.

Les données plus récentes permettent, elles aussi, de comparer les pratiques des enseignants à leurs représentations des modes d'organisation à valoriser.

Nous avons en effet demandé aux équipes si, indépendamment des niveaux, elles souhaitent une modification de la manière d'organiser le travail des élèves. Les réponses des équipes sont majoritairement négatives (94 sur 158). Moins d'une équipe sur trois estime qu'une réorganisation du travail pratiqué serait souhaitable. Les équipes d'enseignants ne sont donc apparemment pas mécontentes de leur fonctionnement, et ne sont pas à la recherche d'autres formes d'organisation.

La minorité qui estime, par contre, qu'il serait souhaitable de repenser l'organisation du travail des élèves (64 équipes), s'est aussi exprimée sur l'organisation qu'il faudrait pratiquer davantage.

Tableau 25: Indépendamment des niveaux, il faudrait pratiquer davantage...

	Vrai	Faux
... l'enseignement collectif (le maître face à la classe)	7	43
... l'enseignement par projet	53	8
... le travail individuel des élèves	39	14
... le travail du maître avec une partie des élèves	57	4
... le travail de groupe des élèves	52	7

Nous retrouvons ici les mêmes tendances mises en évidence précédemment: les modes souhaités sont ceux favorisant le travail coopératif des élèves (travail de groupe, projet). Cependant, les équipes privilégient avant tout la possibilité d'intervenir avec une partie seulement des élèves. Cette modalité semble particulièrement investie, et les niveaux semblent permettre sa mise en œuvre, se révélant donc efficaces sur ce plan.

Il nous paraît intéressant de constater que les organisations majoritairement préconisées ici correspondent seulement en partie à celles favorisées par les niveaux en 2002 (tableau 24). Le travail du maître avec une partie des élèves se retrouve en tête dans les deux cas. Par contre, le travail de groupe, quoique aussi fortement souhaitable, n'est pas autant favorisé dans les cours en niveaux. Le cas qui nous paraît le plus frappant est celui du travail par projet. Par rapport aux données plus anciennes, cette forme d'organisation est plus répandue qu'auparavant (graphiques 15 et 17), mais elle n'est pas encore aussi répandue que le souhaitent les enseignants. Il a donc un décalage entre aspirations et pratiques.

Au vu de tous ces renseignements, nous pouvons dire que les modes d'organisation du travail des élèves en niveaux ont évolué entre la première mise en œuvre et 2002, surtout dans le sens d'une diversification des manières de travailler, au profit avant tout de la presque totale disparition de l'enseignement frontal. Le travail individuel des élèves, par contre, persiste, malgré l'envie que les enseignants expriment d'en voir diminuer l'importance. Les disciplines n'ont pas recours aux mêmes modes d'organisation, l'allemand étant la branche qui favorise le plus les fonctionne-

ments coopératifs. Globalement, les informations récoltées montrent que les niveaux favorisent réellement la différenciation des approches.

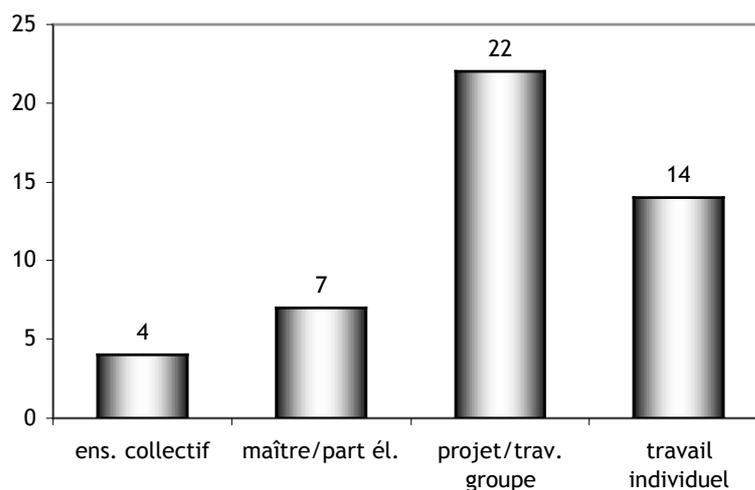
Jusqu'ici, nous avons observé l'évolution des pratiques dans le temps. Cette dimension mise à part, il nous a semblé intéressant d'analyser plus finement de quoi cette différenciation est faite. Plus particulièrement, nous avons demandé aux équipes combien d'organisations du travail elles pratiquent.

Comme on pouvait s'y attendre, les chefs de file rapportent que les équipes pratiquent le plus souvent plusieurs modes d'organisation du travail en niveaux plutôt qu'un seul.

Tableau 26: Nombre d'organisations favorisées par les équipes

Nombre d'organisations favorisées	Nombre d'équipes
1	47
2	51
3	43
4	1
5	3
<b>Total</b>	<b>145</b>

Seule une équipe sur trois ne pratique qu'un seul mode d'organisation du travail, au profit, le plus souvent, du projet et du travail de groupe.



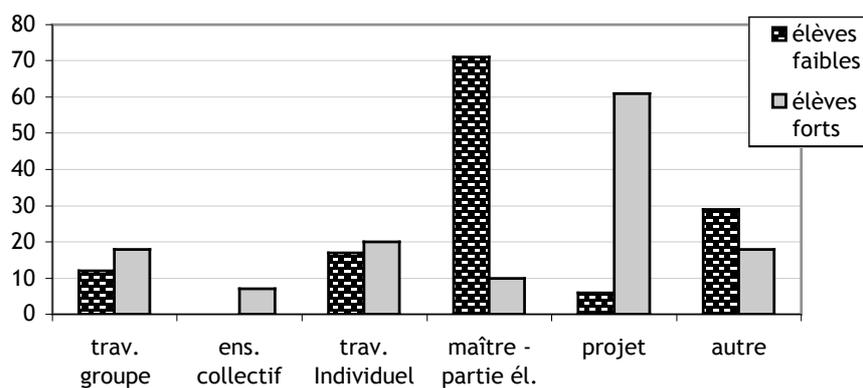
Graphique 18: Organisations pratiquées exclusivement

De quoi dépend le choix d'un type d'organisation plutôt que d'un autre ? Le croisement de nos données montre que le type d'organisation favorisé n'est pas le même selon le nombre de périodes en niveaux/année. Si l'équipe pratique les niveaux entre une et 30 périodes par année, l'organisation favorisée sera plutôt *projet, travail de groupe*; si la fréquence des niveaux se situe entre 30 et 60 périodes (et donc plus souvent selon le modèle *heures hebdo.*), c'est plutôt le *travail individuel, travail du maître avec une partie des élèves* qui est favorisé; avec plus de 60 périodes en niveaux, ces deux mêmes modes d'organisation sont encore plus fortement représentés.

On voit donc qu'un nombre important de périodes en niveaux ne favorise pas nécessairement les organisations offrant aux élèves davantage d'initiative (travail de groupe, projet). Ceci est probablement lié à la manière dont sont regroupées les périodes d'enseignement. Pourtant, en ce qui concerne les modèles (*heures hebdo, blocs de semaines, etc.*), nos données montrent qu'ils ne sont pas corrélés aux types d'organisations pratiqués. Il ne semble donc pas y avoir d'influence claire du cadre structurel (le modèle de niveaux) sur les modalités de travail pratiquées en groupes de niveaux.

### Types d'organisation et types d'élèves

Nous avons demandé aux chefs de file quel est le type d'organisation qui contribue le plus à faire progresser les élèves en difficulté et les élèves performants:



Graphique 19: Elèves favorisés par les différentes organisations

D'après les équipes, les différentes organisations n'ont pas la même efficacité pour les mêmes élèves<sup>38</sup>. Les équipes estiment très majoritairement que les élèves faibles sont mieux soutenus si l'enseignant peut travailler avec un petit groupe d'élèves, tandis que les forts bénéficient plus particulièrement d'un cadre favorisant l'autonomie et la recherche individuelle ou de groupe comme le projet.

Cette vision des interactions pédagogiques nous semble sous-entendre que les progrès des élèves en difficulté dépendent du degré d'encadrement que l'enseignant peut fournir.

Une évaluation menée en France (Piquée & Suchaut, 2002) sur un dispositif d'aide aux élèves en difficulté (encadrement privilégié de ces élèves par l'enseignant titulaire de la classe, pendant que les autres sont pris en charge par un autre intervenant, à l'extérieur de la classe) apporte quelques renseignements sur l'efficacité des dispositifs inspirés par cette conception. L'étude montre, une fois de plus, que ce type de prise en charge n'est pas efficace pour améliorer les résultats des élèves<sup>39</sup>. Ce n'est donc pas la présence plus massive de l'enseignant qui paraît être une réponse appropriée aux difficultés de certains élèves, ce qui semble plaider contre ce type de fonctionnement, même s'il est très compréhensible que les enseignants s'investissent pour la réussite des élèves plus fragiles. Le taux d'encadrement semble jouer un rôle seulement si le groupe classe est de très petite taille. Une diminution des effectifs dans ce cadre aurait une influence bénéfique sur les résultats des élèves (Crahay, 2006).

Par ailleurs, si l'on revient à nos résultats, on constate que le travail individuel – le type d'organisation le plus répandu d'après nos répondants – ne semble pas favoriser beaucoup les élèves, qu'ils soient faibles ou forts.

### Les types d'activités pratiquées

Outre l'analyse des organisations favorisées dans les groupes de niveaux, nos données portent aussi sur les activités développées dans ce même cadre. L'analyse des relations qu'entretiennent types d'organisation et activités menées devrait contribuer à mettre en évidence le sens et l'intention du projet de mise en niveaux.

L'observation de la fréquence des différents types d'activités permet un premier regard global (tableau 27).

<sup>38</sup> Pourtant les équipes disent deux fois plus souvent que, dans les groupes de niveaux, le même travail est proposé à tous les élèves (*presque toujours* ou *souvent le même travail*: 110/163; *rarement* ou *presque jamais le même travail*: 53/163).

<sup>39</sup> Cette même recherche démontre également que, pour le français, le dispositif peut être efficace, à condition de le renforcer (prise en charge des élèves plus de six heures par semaine).

Tableau 27: Activités pratiquées en niveaux (N=183)

Activités...	Uniquement/ en grande partie	En faible partie/ pas du tout
... liées à un projet	49 (26.7%)	101 (55.1%)
... de consolidation (ex. supplémentaires)	108 (59%)	53 (29%)
... de reprise (sujet déjà travaillé en classe)	81 (44.3%)	71 (38.8%)
... pour renforcer la motivation	102 (55.7%)	53 (28.9%)
... de préparation ( travail sur prérequis pour futur sujet)	28 (15.3%)	120 (65.6%)
... de transposition d'une notion dans un nouveau cadre	74 (40.4%)	77 (42.1%)

En niveaux, les activités les plus pratiquées sont, dans l'ordre, les activités de consolidation (exercices supplémentaires) et les activités aptes à renforcer la motivation des élèves. Dans une moindre mesure, les activités de reprise d'un sujet déjà présenté en classe et, avec une fréquence comparable, les activités de transposition d'une notion dans un nouveau cadre. Les activités liées à un projet sont nettement moins présentes, ainsi que les activités de préparation. Avant de procéder à un premier groupement des réponses, il nous semble important de souligner que les activités entre lesquelles les équipes d'enseignants devaient choisir ne sont pas toutes exactement de même nature: les activités de consolidation sont définies par notre questionnaire comme des «exercices supplémentaires» par rapport à des sujets traités en classe régulière; les activités de reprise portent, elles aussi, sur des sujets déjà traités. Ces deux types d'activités sont proches<sup>40</sup>. Les activités de préparation, par contre, entendent préparer les élèves à un sujet à venir, tandis que les activités de transposition présentent des situations où des notions sont abordées dans des contextes nouveaux. Les activités liées à un projet sont vraisemblablement plus proches des activités de transposition que de reprise ou de consolidation. Les activités de motivation visent à stimuler l'intérêt de l'élève.

Nous distinguons donc deux genres d'activités: consolidation et reprise d'un côté – avec des tâches probablement proches de celles menées en classe régulière – et transposition et liées à un projet de l'autre – où la tâche proposée peut être plus variée et plus complexe. Les activités de

<sup>40</sup> Il faut cependant souligner que les chefs de file interrogés ne mettent pas forcément les mêmes contenus sous ces appellations. Nous travaillons ici avec des données qui n'excluent pas une marge d'interprétation.

préparation sont rares, et ne semblent pas entrer dans cette opposition. Les activités de motivation se situent sur un autre plan. Elles s'associent autant aux activités de consolidation ou de reprise qu'à celles liées à un projet ou de transposition. Pour cette raison, nous n'en avons plus tenu compte dans la suite de nos analyses.

Pour simplifier nos données, nous n'avons retenu, par répondant, que les activités qui obtenaient une adhésion plus marquée. Nous avons ensuite groupé les activités *consolidation* et *reprise* en un seul ensemble. Nous avons procédé de même pour les *activités liées à un projet et de transposition*. Dans un troisième groupe, nous avons réuni les équipes qui mélangent ces deux sortes d'activités. Le tableau 28 ci-dessous nous montre la répartition des résultats ainsi obtenus.

Tableau 28: Activités préférées et équipes d'enseignants

Activités pratiquées de préférence	Nombre d'équipes (N=156)
Consolidation/reprise	58
Projet/transposition	38
De ces deux types	60

Nous trouvons deux groupes de taille comparable composés d'équipes qui pratiquent de préférence des activités de *consolidation/reprise* (58), l'autre des activités mélangées (60). Le groupe qui pratique de préférence des activités de *projet/transposition* est moins nombreux (38). Les activités de consolidation et reprise dominent donc largement le travail des groupes de niveaux.

Quels facteurs influencent le choix d'un type d'activité ou de l'autre? Nous avons essayé de répondre à cette question en mettant en relation les renseignements ci-dessus avec ceux concernant les types d'organisation pratiqués, le modèle de niveaux choisi et la discipline d'enseignement.

### Types d'activités et types d'organisation

Le croisement des données montre que les projets ou travaux de groupes présentent, en toute logique, plus d'activités de transposition ou d'activité liées à un projet. Une cohérence entre types d'organisation et activités pratiquées semble donc exister, sur la base de ces données. Mais il s'agit là d'une tendance dont nous ne pouvons que supposer qu'elle est valable

pour tous les autres cas où les équipes pratiquent plus qu'un seul type d'organisation.

### Types d'activités et modèles de niveaux

Tableau 29: Activités et modèles

Activités de...	Heures hebdo.	Blocs sem.	Heures hebdo. / blocs sem.	Autre	Total
Consolidation/ reprise	41	4	10	3	58 (37.4%)
Projet/ transposition	21	4	12	1	38 (24.5%)
Ces deux mélangées	39	4	13	3	59 (38.1%)
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>12</b>	<b>35</b>	<b>7</b>	<b>155 (100%)</b>

Le fait de préférer un type d'activité donné n'est pas corrélé avec le modèle<sup>41</sup>. Néanmoins c'est bien le modèle *heures hebdo.* qui semble plus facilement favoriser les activités de consolidation/reprise (tableau 29).

### Types d'activités et disciplines enseignées

Par contre, la corrélation existe avec les disciplines<sup>42</sup> (tableau 30)

Tableau 30: Activités et disciplines

Activités de...	Français	Allemand	Mathématiques	Total
Consolidation/ reprise	15 (29.4%)	18 (34%)	25 (49%)	58 (37.4%)
Projet/ transposition	19 (37.3%)	14 (26.4%)	5 (9.8%)	38 (24.5%)
Ces deux mélangées	17 (33.3%)	21 (39.6%)	21 (41.2%)	59 (38.1%)
<b>Total</b>	<b>51 (100%)</b>	<b>53 (100%)</b>	<b>51 (100%)</b>	<b>155 (100%)</b>

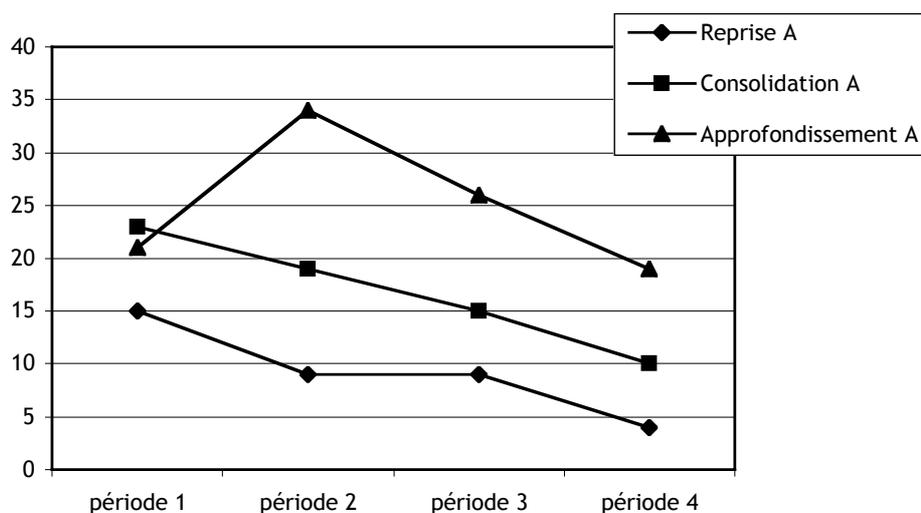
Comme le montre le tableau 30, les mathématiques se distinguent des deux autres branches dans la mesure où les activités de projet ou de transposition sont nettement moins présentes. Nous avons d'ailleurs déjà constaté cette différence en observant la distribution des types d'organisation.

<sup>41</sup> Chi2:  $p < .696$ .

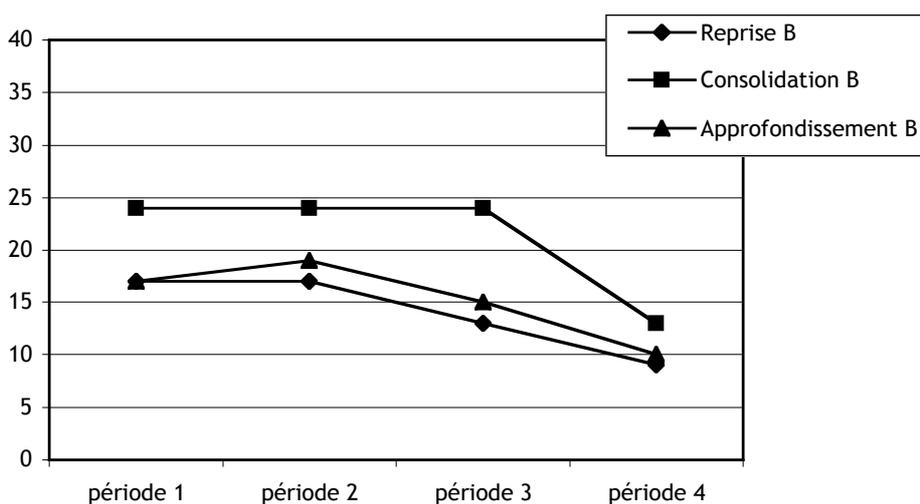
<sup>42</sup> Chi2:  $p < .023$ .

### Types d'activités et types d'élèves

Les données récoltées en 2003 ne nous permettent pas de comprendre quelles activités sont pratiquées pour les différents groupes d'élèves, contrairement au questionnaire adressé aux établissements explorateurs en 1999. Les graphiques ci-dessous résument les renseignements récoltés à ce moment.



Graphique 20: Types d'activités dans les groupes de niveaux A en 1999



Graphique 21: Types d'activités dans les groupes de niveaux B en 1999

Les groupes de niveaux A sont composés d'élèves plus performants, les groupes B d'élèves plus faibles. Comme nous le voyons, les activités de reprise et consolidation étaient pratiquées plus souvent par les groupes B, les activités d'approfondissement (que nous avons appelées de transposition) par les groupes A. Cela paraît logique, mais laisse entendre que l'enseignement n'était pas le même pour les deux catégories d'élèves, contrairement à ce que les enseignants consultés affirment majoritairement lors de la deuxième prise d'information. Le deuxième questionnaire, cependant, étant moins détaillé que le précédent sur ce sujet, ne nous permet pas une lecture sans ambiguïtés: est-ce que «pratiquer le même type de travail» signifie pratiquer le même type d'activités dans une organisation comparable, ou traiter des mêmes sujets? Le support choisi pour récolter les informations limite la précision des observations. On peut en tout cas supposer que la tendance à organiser le travail de manière plus cadrée est bien présente dans les groupes réunissant les élèves moins performants.

## IV. CONCLUSION

Cette recherche a permis de dégager deux groupes de résultats. Premièrement, les aspects généraux des niveaux ont pu être décrits (leurs modalités de fonctionnement par exemple), mais aussi les relations des niveaux avec d'autres éléments importants de l'environnement scolaire en 6e année (les appuis aux élèves en difficulté, l'orientation, etc.). Deuxièmement, les opinions des enseignants vis-à-vis des niveaux ont été récoltées et analysées.

Grâce à ces informations, on peut mettre en évidence les caractéristiques qui rendent la structure de différenciation plus ou moins efficace. Il est cependant important, à notre avis, de replacer ces résultats dans le contexte d'autres études évaluatives des structures de différenciations externes. Généralement, ces dernières montrent une efficacité réduite ou même nulle sur le plan académique, et des conséquences sur le plan de l'intégration des élèves. On constate des effets de marquage des élèves faibles, une modification des attentes et des exigences à leur égard, mais aussi des retombées contrastées sur leur comportement scolaire. Des éléments négatifs sont relevés, comme le rejet, par les élèves en difficulté, d'une institution qui les stigmatise. Mais des éléments positifs aussi, comme un plus grand confort et une meilleure image de soi quand ces mêmes élèves sont rassemblés en groupes homogènes, et donc moins confrontés à l'échec et à la concurrence. Un dernier élément mérite d'être rappelé: les élèves en difficulté semblent progresser davantage dans des groupes hétérogènes que dans des groupes homogènes à faible potentiel.

### ASPECTS GÉNÉRAUX: LES MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT DES NIVEAUX

Les renseignements obtenus permettent de distinguer différents modèles de mise en niveaux. La solution la plus largement pratiquée (plus d'une équipe sur deux) consiste à regrouper les élèves en niveaux pour une (le plus souvent) ou plusieurs périodes de 45 minutes par semaine: nous avons appelé ce modèle *heures hebdomadaires*. Cette manière de faire était, lors de l'introduction des niveaux, en concurrence avec un autre modèle, devenu maintenant très minoritaire, et qui consiste à regrouper les élèves en niveaux pour une ou plusieurs semaines par trimestre (modèle *blocs de semaines*) (moins d'une équipe sur 10 pratique encore ainsi). Entre ces deux modèles, il existe une troisième solution hybride:

l'enseignement en niveaux est pratiqué pendant une ou plusieurs périodes d'enseignement (45 min.) au cours d'une ou de quelques semaines par trimestre. Cette solution a été choisie par environ une équipe sur quatre, ce qui la place en deuxième position quant à sa fréquence. La quatrième solution, très minoritaire (quelques cas seulement) correspond au cadre légal d'origine, et consiste à former deux groupes de niveaux pour toutes les périodes d'enseignement de la discipline.

Le modèle majoritaire *heures hebdomadaires* est plus stable que les deux autres, qui ne sont souvent pas pratiqués en début et en fin d'année scolaire. Le modèle majoritaire occasionne aussi un plus grand nombre de périodes enseignées en niveaux. Dans la majorité des cas, tous modèles confondus, l'enseignement en niveaux comprend entre 31 et 60 périodes par année scolaire, mais les modèles minoritaires totalisent souvent moins de périodes.

La plus grande stabilité et la plus grande fréquence du modèle *heures hebdomadaires* pourraient s'expliquer par une intégration plus facile de ce dispositif à une structure scolaire organisée selon le même principe (grille horaire hebdomadaire). Ce fonctionnement paraît causer moins de perturbations et de surcharge chez les enseignants: dans ce sens, il permet plus d'efficacité. On peut cependant se demander si le cadre n'a pas une influence sur les contenus enseignés en niveaux. Certains résultats obtenus le laissent supposer. Nous y reviendrons dans le chapitre portant sur les organisations et les activités proposées.

Nos résultats montrent aussi que la plupart des équipes forment des groupes de niveaux de taille différente. Très souvent, cette distribution des élèves est justifiée par le souci de favoriser les élèves en difficulté par la constitution de groupes moins nombreux, ou par une meilleure différenciation de l'enseignement. Pour diminuer l'effectif des groupes de niveaux, les établissements ont recours à des enseignants supplémentaires ou à une organisation de l'horaire hebdomadaire des classes qui permet leur partage en deux pendant les périodes en niveaux.

Le critère de répartition des élèves dans les groupes de niveaux est également important pour comprendre les différents modèles et leur fonctionnement. D'après nos résultats, la majorité des équipes répartissent leurs élèves selon leur niveau de compétence. En comparant nos données plus anciennes avec les plus récentes, il apparaît que ce critère prend le pas sur d'autres, vraisemblablement parce qu'il est considéré comme plus efficace. Un deuxième critère fait référence aux besoins des élèves plutôt qu'à

leur compétence. Il semble induire un fonctionnement différent chez les équipes qui l'utilisent en priorité. Dans ce cas, les groupes de niveaux sont recomposés plus souvent. Cette dernière variable – la souplesse de la structure – est considérée dans la littérature comme un facteur d'efficacité du dispositif. Relevons, à ce sujet, que, de manière générale, les groupes de niveaux vaudois sont reconsidérés très souvent: en moyenne, les groupes sont recomposés entre 6.4 et 8.6 fois par an, selon que le critère dominant fait appel à la compétence ou aux besoins respectivement. Enfin, l'analyse des critères de formation des groupes de niveaux montre l'existence d'une minorité d'équipes qui forment, selon le choix des maîtres ou en fonction de celui des élèves, des groupes de niveaux hétérogènes du point de vue des compétences. Solution d'avenir ou dérive?

### OPINIONS DES ENSEIGNANTS: SATISFACTION ET INSATISFACTION

D'après les réponses rapportées par les chefs de file de chaque équipe, les enseignants sont plutôt favorables aux niveaux. C'est plus nettement le cas en ce qui concerne l'avis global des équipes (60% des réponses) que pour les enseignants qui les composent. Le degré de satisfaction dépend de plusieurs facteurs:

- la taille de l'équipe d'enseignants, les petites équipes étant plus fortement favorables aux niveaux;
- l'effectif des groupes de niveaux formés: si l'effectif est inférieur à la classe régulière, les avis sont plus favorables;
- le modèle de mise en niveaux pratiqué; le modèle le plus satisfaisant est celui qui consiste à mettre les élèves en niveaux pour une ou plusieurs périodes par semaine (modèle *heures hebdomadaires*).

Ces trois facteurs semblent avoir une influence sur le degré de satisfaction exprimé, indépendamment de la discipline d'enseignement: les enseignants des branches concernées ne se distinguent pas les uns des autres par rapport à leur appréciation des niveaux. Le choix du modèle se fait d'ailleurs le plus souvent au niveau de l'établissement (un seul modèle pour les trois branches). Cela peut surprendre, d'autant plus que les trois disciplines ne semblent pas être enseignées de la même manière quand les élèves sont répartis en niveaux, comme nous le verrons par la suite. Finalement, le degré de satisfaction exprimé n'est pas en relation non plus avec le nombre de modèles expérimentés au niveau de l'établissement. Autrement dit, au moment où les données ont été récoltées, les établissements insatisfaits n'avaient pas expérimenté plus de solutions de

mise en niveaux que les établissements satisfaits. Insatisfaction ou satisfaction semblent donc plutôt découler d'un état d'esprit que d'une expérimentation.

En général, les avis exprimés par les équipes sur les niveaux sont plutôt positifs: ce dispositif permet effectivement de différencier l'enseignement, induit des échanges appréciés entre collègues et améliore la disponibilité de l'enseignant pour ses élèves. Selon les enseignants, les niveaux sont aussi efficaces pour les élèves en difficulté que pour les élèves ayant de la facilité (mais le type de travail à leur proposer ne devrait pas être le même, comme nous le verrons ci-après). Pour les élèves de niveaux intermédiaires, par contre, l'efficacité serait moindre. Cela n'est pas étonnant: ce dernier type d'élèves est généralement intégré au groupe des élèves performants. L'importance des effectifs diminue probablement pour les enseignants la possibilité de répondre à leurs besoins spécifiques.

S'ils sont efficaces, il n'en reste pas moins que, d'après les réponses obtenues, les niveaux constituent une charge supplémentaire, de manière variable selon le modèle appliqué. Là aussi, le modèle *heures hebdomadaires* est le plus satisfaisant, puisqu'il entraîne moins de surcharge.

### **CONTENUS D'ENSEIGNEMENT: ORGANISATIONS ET ACTIVITÉS**

Ces résultats concernent plutôt les aspects pédagogiques des niveaux (organisation du travail et activités proposées aux élèves) que leur fonctionnement.

La première constatation que nous pouvons faire est positive, sans évidemment être étonnante: la plupart des équipes pratiquent une approche variée, proposant aux élèves plusieurs formes d'organisation du travail et différents types d'activités. En niveaux, l'enseignement frontal est rare, au profit d'autres formes d'organisation: le travail individuel des élèves, le travail du maître avec une partie des élèves, et les formes collectives de travail, telles que travaux de groupes ou projets menés par les élèves. Sur le plan diachronique, les évolutions constatées vont dans le sens d'une plus grande différenciation des approches, et suivent les vœux exprimés par les enseignants eux-mêmes, quand bien même l'ampleur de l'évolution ne correspond pas pleinement aux désirs formulés (les projets, par exemple, restent relativement rares). Dans tous les cas, une évolution des pratiques est constatable. Ces résultats nous semblent mettre en évidence le rôle stimulant que les niveaux jouent dans la réflexion pédagogique, comme catalyseur d'une recherche d'efficacité de l'enseignement. Seule la

permanence de la modalité *travail individuel de l'élève*, toujours très largement répandue, ne nous paraît pas répondre à ce souci dans le cadre des niveaux, puisqu'elle pourrait être aisément pratiquée en classe régulière.

A côté de cette tendance majoritaire visant à varier les approches, il existe cependant un tiers des équipes qui pratiquent un travail répétitif, centré sur les activités de *consolidation* ou de *reprise d'un sujet déjà traité*. De nouveau, cette utilisation de la structure de différenciation ne nous semble pas optimale, ne nécessitant pas un cadre particulier pour être réalisée: les niveaux devraient permettre, nous semble-t-il, des types d'enseignements différents, surtout là où le petit effectif offre des possibilités nouvelles.

Une cohérence semble exister entre types d'organisation et types d'activités. Les organisations *travail individuel* et *travail du maître avec une partie des élèves* paraissent ainsi plutôt caractérisés par des activités de type *consolidation/reprise*, davantage en tout cas que les organisations collectives, comme *projet* ou *travail de groupe des élèves*. Notons aussi que, dès que le travail individuel des élèves est présent (*travail individuel, maître - partie des élèves*), il l'emporte sur les activités centrées sur le travail coopératif (*travail de groupe, projet*). Autrement dit, même si les équipes affirment organiser le travail de leurs élèves par des projets ou des travaux de groupes, les activités qu'ils disent mener sont du type *travail supplémentaire de révision*.

En ce qui concerne les facteurs pouvant influencer les pratiques en niveaux, le modèle adopté ne semble pas induire automatiquement telle ou telle pratique. Il existe néanmoins une corrélation entre la présence du modèle *heures hebdomadaires* et une plus grande présence des modalités *travail individuel / maître - partie des élèves*. C'est également lors de l'utilisation de ce modèle qu'une dominance plus nette des activités *consolidation / reprise* est parfois constatée. Cela semblerait aller dans le sens mentionné par certains chefs de file, qui mettent en évidence une difficulté à organiser des activités d'envergure quand les niveaux sont morcelés en périodes hebdomadaires.

Un autre élément peut avoir de l'importance par rapport à la manière d'envisager l'organisation du travail en niveaux: l'efficacité présumée du travail pratiqué pour aider les élèves. Comme nous l'avons dit, les équipes estiment que les niveaux aident autant les élèves en difficulté que ceux ayant de la facilité. Mais, quand ils sont interrogés plus finement, des distinctions apparaissent. Les équipes d'enseignants disent que les organisa-

tions les plus efficaces ne sont pas les mêmes, selon le type d'élèves auquel elles sont proposées. Les bons élèves profitent davantage du travail collectif (projets, travaux de groupes), alors que les élèves en difficulté progressent davantage quand existe un plus fort encadrement du maître (travail du maître avec une partie des élèves). Cette conception n'est pas confirmée par certains résultats de recherches sur l'efficacité des dispositifs de pédagogie compensatoire mis en place, où un renforcement de la présence de l'enseignant n'aboutit pas à une amélioration des performances des élèves. Elle explique cependant que les enseignants privilégient des modalités de travail aptes, selon eux, à soutenir les élèves en difficulté (activités de consolidation, travail avec une partie des élèves, etc.), conformément à l'esprit du cadre légal, qui considère les niveaux comme devant profiter prioritairement à ces derniers. Cette manière de faire présente pourtant un désavantage, puisqu'elle aboutit à cantonner les élèves en difficulté dans des tâches de type scolaire, celles-là justement qui ne leur conviennent pas dans le cadre de la classe ordinaire. Plusieurs recherches signalent d'ailleurs des inconvénients de ce genre.

La branche d'enseignement semble également influencer le choix des activités et des organisations: les mathématiques sont, plus que les autres branches, favorables aux organisations dans lesquelles l'élève travaille seul ou en collaboration avec l'enseignant; le français ajoute plus souvent les projets à ces deux modalités; l'allemand est la branche qui favorise le plus le travail collectif sur des projets ou en groupes. Malgré ces différences, le modèle de niveaux à mettre sur pied est choisi par l'établissement, et non pas par les différentes disciplines. La cohérence et l'efficacité des niveaux sont peut-être diminuées par cette manière de procéder.

En conclusion, les réponses des équipes d'enseignants, résumées ici, traduisent le souci d'aider au mieux les élèves en difficulté. Les modalités de travail les plus fréquemment rencontrées sont en effet celles que les enseignants jugent le plus à même de soutenir ces enfants. Les analyses effectuées font apparaître des caractéristiques positives des niveaux, tels qu'ils sont généralement pratiqués dans le canton de Vaud:

- ils sont souples, et ne figent pas de manière trop rigide les élèves dans un niveau de compétence;
- les pratiques d'enseignement dans les niveaux ont évolué dans le sens d'une plus grande différenciation des modalités de travail proposées aux élèves, et favorisent chez la majorité des équipes interrogées des approches vraisemblablement différentes de celles pratiquées dans le

cadre régulier de la classe (disparition de l'enseignement frontal, par exemple);

- d'après les réponses obtenues, cette structure de différenciation permet d'aider les élèves et augmente les possibilités de différencier l'enseignement;
- il existe un modèle de niveaux permettant de diminuer la charge de travail et bien apprécié des enseignants (petit effectif, modèle *heures hebdomadaires*).

Parallèlement, ces mêmes réponses laissent apercevoir des aspects qui pourraient être améliorés:

- une certaine tendance à cantonner les élèves moins performants dans des tâches et des organisations du travail plus structurées et répétitives (exercices supplémentaires, de consolidation), dont l'efficacité n'est pas démontrée dans le cadre du fonctionnement en classe régulière;
- la préférence pour un modèle de niveaux qui en diminue les désavantages (le modèle *heures hebdomadaires*), mais en limite peut-être aussi les possibilités (le fractionnement en «petites tranches» ne permet pas les projets d'envergure, comme plusieurs chefs de file le font remarquer).

## NIVEAUX ET APPUIS, NIVEAUX ET ORIENTATION

Par rapport à ce que nous avons défini comme l'«environnement» de la 6<sup>e</sup> année (les appuis, autre mesure de soutien pédagogique à l'œuvre en 6<sup>e</sup>, et le processus de l'orientation), nous avons vu que les niveaux semblent fonctionner de manière tout à fait indépendante. Cette constatation est plutôt positive en ce qui concerne les appuis (les deux mesures ne sont pas redondantes). Les appuis sont considérés comme plus efficaces pour aider les élèves en difficulté, mais les niveaux en petit effectif le sont aussi.

En ce qui concerne l'orientation, le fait que les niveaux n'y jouent qu'un rôle négligeable contredit le cadre légal, d'après lequel ils devraient être l'un des éléments à partir desquels l'orientation des élèves est décidée. L'indépendance entre niveaux et processus d'orientation nous semble diminuer l'efficacité de ce dispositif au niveau institutionnel, mais éviter aussi une présélection plus précoce des élèves, ce qui correspond au souhait des responsables politiques.

## RECOMMANDATIONS

A la lumière des informations synthétisées ici, nous pouvons formuler quelques recommandations pour rendre le dispositif de différenciation par les niveaux plus stimulant pour les enseignants et pour les élèves:

- ▶ les établissements devraient favoriser les modèles de niveaux permettant de former des groupes d'élèves plus petits que les classes régulières;
- ▶ les établissements devraient favoriser le fonctionnement en petites équipes d'enseignants de la même discipline, indépendantes les unes des autres. De plus, le choix du modèle de niveaux devrait être fait séparément par les trois branches d'enseignement concernées;
- ▶ au moment de choisir un modèle de niveaux, les équipes d'enseignants devraient veiller à mener une réflexion sur les objectifs à atteindre grâce à cette structure de différenciation, et sur les moyens à mettre en œuvre (organisation des élèves, critères de formation des groupes de niveaux, effectif des groupes de niveaux, etc.), sachant que le modèle majoritaire est aussi, probablement, celui qui «s'endort» le plus facilement dans un fonctionnement répétitif et peu exigeant. Les équipes qui s'investissent dans cette réflexion pourraient en retirer un modèle de niveaux plus satisfaisant d'une part, mais aussi une stimulation sur le plan pédagogique;
- ▶ la réussite des élèves dépend de la composition du groupe dans lequel ils apprennent; l'aspect «composition du groupe» devrait être au centre de la réflexion, au moment de la mise en niveaux.

## V. BIBLIOGRAPHIE

- Béatrix Köhler, D., & Blanchet, A. (1999). *Enseigner sur mesure. Eclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation*. Lausanne: URSP.
- Boaler, J., William, D., & Brown, M. (2000). Experience of ability grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 28(5), 631-648.
- Crahay, M. (2006). *Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ?* Genève: FAPSE.  
On-line: [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/crahay/PP/MC/Lectures.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/crahay/PP/MC/Lectures.pdf)
- Crahay, M., & Delhaxhe, A. (2003). Le collège: entre culture de l'hétérogénéité et culture de l'homogénéité. Perspectives internationales. PIREF.  
On-line: [www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm](http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm)
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une politique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, vol. 38 n. 4.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Grisay, A. (2001). Evaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles: l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*.  
On-line: [www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/cahiers7-8/coo78129.pdf](http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/cahiers7-8/coo78129.pdf)
- Grisay, A. (1995). Facteurs d'efficacité de l'apprentissage. *Eduquer & Former: Théories et Pratiques*, 3-4, 3-10.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage. Document de travail complétant le projet de réforme de l'enseignement primaire*. Genève: DIP  
On-line: [www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/GPR\\_Differenciation.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/GPR_Differenciation.html)
- Hallam, S. (2002). *Ability Grouping in Schools: a literature review*. London: Institute of education.
- Hallam, S., Ireson, J., Hurley, C. (2001). Ability grouping in the Secondary School : Pupils experiences of different grouping practices, présenté à la British Educational Reserach Association Conference, 12-15 septembre, University of Leeds, Leeds, UK.
- Ireson *et al.* (1999). Raising standards: is abality grouping the answer ? *Oxford review of education*, 25(3), 343-358.

## Bibliographie

---

- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in Education*. London: Sage Publications.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How school structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Ofsted. (1998). *Setting in Primary Schools: a report from the Office of her Majesty's Chief Inspector of Schools*. London: Office for Standards in Education.
- Page, R. (1992). *Lower Track classrooms: a curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- Perrenoud, P. (2001). *Espaces-temps de formation et organisation du travail*. Genève: FAPSE.
- On-line: [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_29.html)
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Piquée, C., & Suchet, B. (2002). *Éléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Élèves) – Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne*. Dijon: IREDU-CNRS.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Education.
- Rastoldo, F., Bain, D., Davaud, C., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J., & Soussi, A. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7<sup>e</sup> degré: Carrières d'élèves et discours d'acteurs. 1. Synthèse des résultats et résumés des six volets de recherche*. Genève : SRED.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-490.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris: INRP.