

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
Objectifs de la recherche, instruments et population	3
Traitement des données et résultats	4
LES NIVEAUX (français, allemand, mathématiques) EN 6 ^e : RÉSUMÉ DES PREMIERS RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	5
Résultats	5
<i>Modalités</i>	5
<i>Avis exprimés</i>	7
<i>Les niveaux et leur environnement</i>	8
Pour conclure	10

INTRODUCTION

Les niveaux en français, en mathématiques et en allemand représentent l'une des modifications introduites avec EVM au secondaire. Depuis l'année scolaire 1998-1999, ils sont pratiqués en 6^e année du CYT.

Leur but, défini par la loi scolaire, est de permettre une meilleure différenciation de l'enseignement, afin que le cycle de transition, étendu sur deux ans, puisse pleinement remplir son rôle d'orientation.

Les élèves doivent donc, en début de 6^e, être répartis en deux groupes de niveaux, et l'enseignement des trois branches précitées doit se faire de manière différenciée suivant la nature du groupe. D'après les intentions de la Loi, cette mesure de différenciation externe devrait faciliter la réalisation de l'objectif consistant à mener tous les élèves à la maîtrise d'un seuil minimal de connaissances¹. La mise en niveaux peut se faire pour le total des périodes enseignées (comme prévu initialement par le cadre légal) ou selon les modalités définies par les projets des différents établissements, à condition que l'objectif pédagogique de la mesure soit pris en compte et réalisé.

La plupart des établissements ont profité de cette possibilité de formuler des projets. Ceci a conduit à une très grande variété de modèles. La diversité est d'autant plus grande que, à l'intérieur d'un même établissement, chacune des trois disciplines concernées peut mettre sur pied un modèle de niveaux différent. De plus, la notion de différenciation de l'enseignement est susceptible d'être interprétée par chacune des équipes d'enseignants en fonction d'objectifs et de principes qui lui sont propres, et les paramètres en présence sont nombreux.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE, INSTRUMENTS ET POPULATIONS

Dans le cadre de la situation que nous venons de décrire, cette recherche poursuit plusieurs objectifs :

- définir, au travers d'une revue de littérature, les enjeux de la différenciation au CYT;
- inventorier et analyser les solutions adoptées (buts visés, modèles élaborés);
- rendre compte des réactions des enseignants;
- observer l'évolution des modèles et des attitudes;
- mettre en évidence les contenus des modèles pratiqués.

Les données utilisées proviennent de sources différentes, et ont été recueillies au cours d'une démarche en plusieurs volets :

¹ EMPL, p. 36 : «adapter des démarches pédagogiques différentes de façon à se donner les meilleures chances de parvenir à assurer à chacun le même fondementum dans les disciplines concernées».

- 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 aux prises d'information successives.
- 1999-2000, 2000-2001 : lecture et analyse des projets d'établissement formulés par tous les établissements.
Les informations obtenues par ce biais nous ont permis d'observer l'évolution dans le temps des projets d'établissement. Leur analyse en relation avec les données plus récentes devrait nous permettre de mieux comprendre l'évolution des opinions exprimées par les enseignants.
- 2001-2002 : nouvelle prise d'information par questionnaire, adressé cette fois à tous les enseignants des disciplines concernées du canton, par le biais des chefs de file de branche. 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 d'une tâche supplémentaire. Nous pouvons ainsi décrire comment les avis des enseignants tendent à évoluer.

Lors du dernier volet, le questionnaire a été envoyé aux chefs de file de français, allemand et mathématiques de tous les établissements touchés par les niveaux. Au total, 222 questionnaires ont été envoyés, 183 ont été retournés : le taux de réponse a donc été satisfaisant (env. 72%), ce qui renforce la fiabilité des résultats obtenus. Le présent rapport est basé principalement sur ces dernières données.

TRAITEMENTS DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Après validation, un traitement quantitatif des données portant sur l'année scolaire 2001-2002 a été effectué (analyse des fréquences et croisements permettant de vérifier la pertinence d'hypothèses spécifiques à l'un ou l'autre point particulier). Un traitement qualitatif a porté sur les questions ouvertes.

En ce qui concerne les résultats, nous précisons que ce rapport ne les présente pas tous (l'analyse des données est en cours) : nous n'avons retenu que les résultats principaux, ceux qui nous ont paru immédiatement utiles pour alimenter la réflexion sur ce sujet. De même, tous les résultats obtenus au cours des premières prises d'information ne sont pas exploités ici. Pour l'instant, nous les présentons uniquement là où ils ont pu être mis en parallèle avec les données plus récentes. Cela nous permet de suivre l'évolution des opinions entre la phase expérimentale (après une année de pratique dans les établissements explorateurs) et la situation 4 ans plus tard, au moment où cette mesure de différenciation devrait être «entrée dans les mœurs».

Ce rapport intermédiaire ne comprend pas les parties concernant le premier des objectifs (revue de littérature, apports théoriques, cadre de réflexion) ainsi que le dernier (analyse des contenus proposés par les enseignants à leurs élèves en groupes de niveaux).

LES NIVEAUX (français, allemand, mathématiques) EN 6^e: RÉSUMÉ DES PREMIERS RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Le chapitre suivant constitue la conclusion provisoire de notre enquête : il comprend un résumé des premiers résultats et quelques recommandations, inspirées par les informations obtenues, à propos de la mise en œuvre des niveaux.

RÉSULTATS

Modalités

Dans le canton de Vaud, la mise en œuvre des niveaux se fait selon une grande variété de modèles. Ces derniers peuvent être groupés en catégories : d'une part selon les modalités de répartition des élèves dans le temps et selon les modalités de répartition dans l'espace; d'autre part selon les critères présidant à cette répartition.

En ce qui concerne **la répartition dans le temps**, nous pouvons identifier cinq différents types de regroupements :

1. modèle **heure(s) hebdomadaire(s)** : les élèves sont regroupés en niveaux pour une ou plusieurs périodes hebdomadaires. La solution la plus répandue consiste à pratiquer ce type de répartition pour une période hebdomadaire. 111 modèles sur 183 fonctionnent de cette manière;
2. modèle **blocs de semaines** : les élèves sont regroupés en niveaux pour une ou plusieurs semaines consécutives pendant une période d'environ 13 semaines. 17 équipes ont adopté cette solution;
3. modèle «**hybride**» (**heure(s) hebdo / blocs de semaines**) : les élèves sont regroupés en niveaux pendant une ou plusieurs heures hebdomadaires durant une ou plusieurs semaines par période d'environ 3 mois. Ce modèle a été rencontré 46 fois;
4. modèle **tout en niveaux** : l'enseignement d'une discipline se fait en groupes de niveaux pour la totalité des périodes d'enseignement. Cette version correspond au modèle initialement prévu par le cadre légal. Elle est appliquée par 3 équipes;
5. modèle «**pas de niveaux**» : les niveaux ne sont pas pratiqués (3 cas).

Les modèles prédominants sont donc **heure(s) hebdomadaire(s)** et la solution hybride, **heure(s) hebdo./blocs de semaines**. Par rapport à la première prise d'information, menée en 1999, où le modèle **blocs de semaines** était aussi répandu que le modèle **heure(s) hebdo.**, la situation a évolué en faveur de ce dernier. C'est aussi le modèle qui totalise le plus de périodes enseignées en niveaux qui est le plus stable dans le temps (moins d'abandons en cours d'année scolaire). Si cette plus grande implantation a eu lieu, c'est sans doute parce que le modèle **heures hebdo.** s'intègre plus harmonieusement dans un environnement entièrement régi par un type d'organisation en heures hebdomadaires, ce qui est un gage d'efficacité. Sa diffusion ne devrait cependant pas manquer d'influencer les contenus pratiqués en

niveaux (les activités menées en niveaux ne peuvent pas être les mêmes, nous semble-t-il, selon qu'un groupe d'élèves fonctionne au rythme d'une période par semaine ou pendant plusieurs semaines en continu). Or, l'organisation en séquences d'enseignement et en modules, actuellement considérée comme la plus efficace, s'accommode mal de limitations horaires trop étroites et contraignantes.

Si l'on approche maintenant les solutions décrites sous l'angle de **la répartition des élèves dans l'espace**, on peut les définir selon deux paramètres :

- **L'organisation interclasse** : les groupes de niveaux peuvent être recomposés à partir de deux ou trois classes mélangées ou bien en séparant une classe en deux parties;
- **L'effectif des groupes** : l'effectif des groupes de niveaux peut être le même qu'en classe régulière ou inférieur pour l'un des groupes au moins.

Dans la plupart des cas, les équipes d'enseignants ont opté pour des solutions où l'effectif de l'un des deux groupes de niveaux (généralement celui qui accueille les élèves les moins performants) est plus petit. La diminution de l'effectif est obtenue majoritairement grâce à l'introduction d'un maître supplémentaire (par exemple, trois groupes de niveaux – dont deux réservés aux élèves en difficulté – pour deux classes). Il est intéressant de noter que cette nouvelle ressource à disposition (le maître supplémentaire) engendre au sein des équipes une réflexion (comment rendre son exploitation optimale ?) aboutissant à des solutions variées : deux maîtres sont présents en classe simultanément, le maître *jockey* est utilisé de manière souple en fonction des projets de classe, etc. **Dans ce sens, le dispositif des niveaux semble stimuler la réflexion pédagogique des établissements.** Plusieurs chefs de file mentionnent en effet le travail de réflexion que le dispositif engendre et son aspect évolutif («les enseignants cherchent encore un modèle satisfaisant», «meilleure organisation et meilleure définition des attentes», «avec l'expérience, nous avons affiné notre jugement», etc).

Si le choix de fonctionner en petit effectif est aussi répandu, c'est principalement pour faciliter un meilleur encadrement des élèves en difficulté (35 réponses sur 119), mais aussi parce que la différenciation (25 réponses) et l'efficacité de l'enseignement (15) sont améliorées. En 1999 aussi, l'effectif du groupe de niveaux était ressenti comme un facteur d'efficacité très important (32 réponses sur 52) ou assez important (15 réponses) : seulement 5 enseignants sur 52 lui avaient accordé peu d'importance. Plus récemment, lors de notre dernière prise d'information, nous constatons que le nombre de périodes enseignées en niveaux est plus grand si le modèle appliqué permet une diminution des effectifs (les 3/4 des modèles qui le permettent totalisent plus de 31 périodes en niveaux par année, contre seulement 1/3 de ceux à effectifs inchangés). Toujours à propos du modèle pratiqué, en croisant modèles et effectifs, nous constatons que 5 équipes sur 6 qui pratiquent le modèle **heures hebdomadaires** fonctionnent avec au moins un groupe à petit effectif, alors qu'on en trouve dans 1 équipe sur 6 seulement quand elles pratiquent le modèle hybride **heures hebdo./blocs de semaines** en fait autant. **Il y donc une relation entre le modèle pratiqué et l'effectif des groupes de niveaux, facteur ressenti comme important pour l'efficacité du dispositif.** Cela va évidemment avoir des répercussions sur la satisfaction des équipes.

Enfin, les données recueillies montrent que les critères de répartition des élèves dans les groupes majoritairement utilisés sont, comme en 1999, liés soit à la compétence dans une discipline, soit aux besoins particuliers et ponctuels des élèves dans la discipline en question. Le critère de compétence est actuellement plus fréquent qu'en 1999 : 102 équipes l'utilisent *en grande partie* contre 74 qui utilisent *en grande partie* le critère lié aux besoins. En 1999, les réponses se distribuaient de manière plus uniforme (compétences en grande partie : 29 / besoins en grande partie : 27). La distinction entre ces deux critères ne semble d'ailleurs à première vue pas claire, puisque, dans la pratique décrite par les chefs de file, il est rare qu'un critère soit utilisé sans l'autre. Néanmoins, si l'on observe la fréquence des répartitions en groupes de niveaux, les deux critères semblent bien induire des comportements légèrement différents : là où le critère utilisé *en grande partie* est la compétence, les groupes de niveaux ont été recomposés en moyenne 6.4 fois par année scolaire; par contre, là où les équipes utilisent *en grande partie* l'observation des besoins, le nombre de répartitions est plus élevé (8.6 en moyenne). Le critère fondé sur les besoins semble donc entraîner un fonctionnement moins figé – les élèves ayant plus de chances de changer de groupe de niveaux –, ce qui peut diminuer leur effet stigmatisant et leurs répercussions néfastes. De toute manière, le nombre de recompositions des groupes est élevé, même si l'on se base sur l'observation des compétences : **les groupes de niveaux valdois semblent avoir un fonctionnement dynamique s'apparentant plutôt à celui des groupes de besoins décrits par la littérature**¹. Enfin, un autre phénomène intéressant est à relever sur le plan des critères de répartition : le fait de laisser le choix du groupe à l'élève ou de déterminer la composition des groupes en fonction des activités menées (ateliers) entraîne l'apparition de groupes de niveaux hétérogènes au point de vue des compétences (1 sur 6). Cette solution est d'ailleurs volontairement choisie par certaines équipes. Signalons que, d'après des études récentes, le groupe hétérogène est mieux à même de stimuler les élèves moins performants et leur permet d'atteindre un niveau de compétence globalement meilleur qu'en groupe homogène.

Avis exprimés

A la question «Les enseignants souhaitent-ils la suppression des niveaux ?», les équipes d'enseignants s'expriment majoritairement pour leur maintien : dans 32.2% des équipes, aucun enseignant ou très peu d'entre eux souhaitent la suppression des niveaux; dans 20.8%, ceux qui le souhaitent sont minoritaires dans l'équipe. Dans 18% des équipes par contre, la majorité des enseignants est en faveur de la suppression et, dans 18% des équipes, presque tous les enseignants sont de cet avis. **La plupart des équipes sont majoritairement ou complètement contre la suppression.** L'évolution par rapport aux avis récoltés en 1999 – où environ 85% des maîtres souhaitaient *tout à fait* ou *plutôt* la suppression – paraît très clairement favorable aux niveaux. Mais, en 1999, les avis récoltés étaient ceux des enseignants, et non des équipes. Pour rendre les résultats comparables, mais aussi par souci méthodologique de validité des résultats obtenus, nous avons converti les réponses obtenues par équipe en avis individuels. Force est de constater que, sur le plan des avis individuels, les résultats sont plus nuancés. Si nous nous basons uniquement sur les avis expri-

¹ Signalons que plusieurs études décrivent les groupes de niveaux comme étant plus efficaces que les groupes de compétences.

més par les enseignants appartenant aux groupes les plus clairs (où très peu d'enseignants souhaitent supprimer les niveaux ou, au contraire, tous ou presque tous le voudraient), nous voyons que 224 enseignants environ sont contre la suppression des niveaux et que 210 environ sont pour la suppression. Pour les groupes avec des opinions plus nuancées, l'on peut estimer qu'au minimum 125 enseignants sur 197 sont opposés à la suppression des niveaux, tandis qu'au minimum 95 sur 153 y sont favorables. **Les enseignants satisfaits semblent donc être plus nombreux que les insatisfaits, mais la différence entre les deux groupes est moins marquée que si l'on considère les avis des équipes.** Pour expliquer la diminution de l'écart constaté entre un groupe d'opinion et l'autre par rapport à celui observé pour les équipes, on doit considérer un autre élément qui ressort des données analysées : plus l'équipe d'enseignants est nombreuse, et plus elle est favorable à la suppression des niveaux.

Ces résultats appellent quelques commentaires. Si les avis exprimés par les enseignants sont moins tranchés que ceux des équipes, nous constatons toutefois que les deux séries de résultats vont dans le même sens, et que les avis exprimés au niveau de l'équipe et au niveau individuel ne semblent pas être en contradiction. Par ailleurs, l'analyse fondée sur les avis individuels peut paraître plus intéressante – il s'agit bien ici de déterminer le degré de satisfaction des enseignants. A notre avis, l'observation des opinions sur le plan des équipes conserve malgré tout sa pertinence : c'est à ce niveau en effet que l'on détermine les caractéristiques (l'effectif des groupes ou la fréquence des niveaux par exemple), dont nous avons vu l'importance pour déterminer l'efficacité du dispositif. Pour augmenter le degré de satisfaction des enseignants qui fonctionnent dans de grandes équipes, il faudrait peut-être partager ces dernières en sous-groupes, auxquels on laisserait plus d'autonomie pour mettre sur pied un modèle de niveaux à leur convenance.

En plus de la taille de l'équipe, d'autres facteurs semblent avoir une influence sur l'opinion exprimée. **Le modèle de mise en niveaux pratiqué en est un.** Les équipes qui pratiquent le modèle hybride *heures hebdo./blocs semaines*, se prononcent plus souvent contre les niveaux que celles où le modèle *heures hebdomadaires* est appliqué. **Les équipes sont de même plus satisfaites lorsque les effectifs des groupes de niveaux sont plus petits.** C'est sans surprise que nous observons un plus grand nombre de périodes enseignées en niveaux là où ces deux conditions sont remplies. Enfin, **lorsque le critère lié aux besoins particuliers et ponctuels des élèves est dominant, les équipes d'enseignants se prononcent davantage en faveur des niveaux.** C'est peut-être la plus grande souplesse des groupes de besoins comparés à ceux formés sur la base des compétences, ainsi que leur aspect non figé et donc non stigmatisant pour les élèves qui explique la satisfaction exprimée dans les équipes.

Les niveaux et leur environnement

• *Les niveaux et l'orientation*

A la question «L'appartenance d'un élève à un niveau ou à l'autre est-elle importante pour l'orientation ?», 64% des équipes répondent qu'elle n'est *pas du tout* ou *peu importante*, 28% qu'elle est *assez* ou *très importante*. L'affiliation à l'un ou l'autre

des groupes de niveaux ne semble donc pas avoir une influence majeure sur le processus d'orientation, d'autant plus que, dans 76% des cas, elle n'est pas mentionnée dans les tableaux de synthèse, et que, dans 53% des cas, elle n'est pas communiquée aux parents. **Ces données semblent montrer que le rôle des niveaux dans le processus d'orientation n'est pas ressenti comme très important.** D'un côté, cela n'entre pas en contradiction avec le cadre légal (les niveaux ne doivent pas préfigurer l'orientation), mais, quand le critère utilisé se réfère aux compétences, les décisions concernant l'orientation et la mise en niveaux seront forcément semblables. Au vu des résultats cependant, cela ne paraît pas poser réellement un problème. Les décisions d'orientation semblent ne pas se fonder sur l'affectation à l'un ou l'autre groupe de niveaux. Le Règlement d'application de la loi scolaire mentionne pourtant «l'observation du travail de l'élève dans les disciplines à niveaux» (art. 28 du Règlement) parmi les éléments sur lesquels s'appuie l'orientation.

• *Les niveaux et l'appui*

Les groupes de niveaux ne semblent pas entrer en concurrence avec la structure des appuis de branche. Pour 72% des équipes, les périodes initialement allouées à l'appui ne sont pas utilisées pour la mise en œuvre des niveaux. Si les mêmes élèves sont concernés par les appuis et par les groupes de niveaux réservés aux élèves moins performants, ces deux structures, d'après les avis exprimés, ne jouent pas le même rôle et leur proposent des démarches différentes et complémentaires. **Appuis et niveaux sont ressentis par notre population comme deux structures n'entrant pas en concurrence l'une avec l'autre.**

Pour conclure

A la lumière des résultats présentés, les niveaux pratiqués dans le canton de Vaud semblent se caractériser comme des groupes de besoins (non figés, souples et permettant la circulation des élèves d'un groupe à l'autre) plutôt que comme des groupes de niveaux classiques. La fréquence avec laquelle ils sont recomposés est importante, et l'est encore d'avantage là où le critère « besoins de l'élève » est dominant. Selon la littérature, ce type de groupes de niveaux serait plus efficace.

En ce qui concerne la satisfaction que les niveaux suscitent, elle semble s'accroître par rapport aux opinions exprimées lors de l'introduction du dispositif, et notamment quand :

- le modèle **heures hebdomadaires** est pratiqué,
- l'effectif d'un au moins des groupes est inférieur à l'effectif de la classe régulière,
- l'équipe de maîtres concernés n'est pas trop grande (jusqu'à 7 enseignants).

Pour améliorer le niveau de satisfaction que les groupes de niveaux suscitent et favoriser ainsi leur efficacité, il semble donc souhaitable d'encourager les établissements à réfléchir aux modalités de mise en niveaux, notamment à l'effectif des groupes pratiqués. Dans les établissements de grande taille, et d'autant plus si les enseignants interviennent dans plusieurs bâtiments, l'autonomisation de sous-équipes pourrait représenter un progrès vers un fonctionnement plus satisfaisant.

Notons encore l'existence de groupes de niveaux toujours ou occasionnellement hétérogènes. Comme on sait que les groupes homogènes ne favorisent pas les élèves les moins compétents (puisque'ils progressent davantage dans des groupes aux niveaux de compétence plus élevés que le leur), cette solution paraît intéressante, surtout si elle est pratiquée dans des groupes à petits effectifs.

De manière générale, les établissements qui ont entrepris une réflexion visant à adapter l'outil de travail que constituent les groupes de niveaux à leur réalité, à leurs besoins et leurs projets semblent plus satisfaits que ceux qui ont tenté de limiter le problème par une moins grande fréquence des périodes en niveaux.