



HAL
open science

La constitution des classes dans les écoles. Contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ?

Christine Leroy-Audouin, Bruno Suchaut

► **To cite this version:**

Christine Leroy-Audouin, Bruno Suchaut. La constitution des classes dans les écoles. Contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ?. 2005. halshs-00086624

HAL Id: halshs-00086624

<https://shs.hal.science/halshs-00086624v1>

Submitted on 19 Jul 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**LA CONSTITUTION DES CLASSES DANS LES ECOLES :
CONTRAINTES DE CONTEXTE OU STRATEGIES D'ACTEURS ?**

Rapport intermédiaire pour le PIREF

Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut

Irédu-CNRS et Université de Bourgogne

Janvier 2005

Sommaire

Introduction	3
I Les faits, entre cadre réglementaire et pratiques déclarées	10
I.1 Structure des écoles de l'échantillon	11
I.1.1 Nombre d'élèves, nombre de classes	11
I.1.2 Répartition du nombre d'élèves par classe	13
I.1.3 La composition des cours multiples	16
I.2 L'éclairage des directeurs d'écoles	20
I.2.1 Un calendrier contraint	21
I.2.2 La question de l'autorité	24
I.2.3 Une décision collégiale pour des priorités partagées	29
I.2.4 Une décision collégiale... pour des intérêts individuels aussi	33
II A chaque enseignant sa classe	35
II.1 Les usages en matière d'attribution des classes	36
II.1.1 L'attachement à « sa » classe	36
II.1.2 Le poids de l'ancienneté dans l'école	39
II.2 Profils d'enseignants et caractéristiques des classes	41
II.2.1 Le cas du directeur	41
II.2.2 Les nouveaux arrivants dans l'école	43
II.2.3 Les enseignants atypiques	45
III A chaque classe ses élèves	46
III.1 Les critères d'affectation des élèves selon les directeurs	46
III.1.1 Un critère consensuel : des classes équilibrées	47
III.1.2 La dimension relationnelle	48
III.1.3 L'affectation dans les cours multiples	49
III.1.4 L'intervention des familles	51

III.2 La configuration des classes constituées	54
III.2.1 Deux cours simples dans l'école	55
III.2.2 La probabilité pour un élève d'être affecté en cours multiple	62
III.2.3 Une décision locale et contextualisée	68
Conclusion	71
Bibliographie	75
Annexes	77

Introduction

Si la question de la diversité de l'offre de formation est explicitement soulevée depuis les années 80 aux niveaux secondaire et supérieur dans le système éducatif français, l'enseignement primaire quant à lui subit encore la croyance forte selon laquelle la centralisation du système rend improbable, dans l'enseignement public au moins, toute variété dans ses structures et son fonctionnement. Cette question n'est donc ni tabou, ni sujette à des débats passionnés simplement parce qu'elle semble ne pas se poser à ce niveau d'enseignement. Au-delà de l'apparente unité qui existe dans les textes officiels tant du point de vue des contenus dispensés que des structures, un grand nombre de travaux a montré cependant qu'il existait une profonde diversité sur le plan des curricula et des pratiques pédagogiques in situ, ayant pour conséquence des inégalités de réussite et de carrière scolaires au niveau des élèves (Attali, Bressoux, 2002). Lorsque la question des structures est évoquée, ce n'est bien souvent que sous l'aspect de l'efficacité pédagogique, et notamment de celle particulière des modes de groupement des élèves (Leroy-Audouin, Mingat, 1995) et de la taille des classes (Meuret, 2001).

Or il existe un intérêt particulier à connaître également en amont les facteurs qui ont déterminé les structures et les choix que les équipes pédagogiques ont réalisés en la matière. En effet, les procédures de constitution des classes représentent une tâche majeure à laquelle doivent répondre les directeurs, tâche qui a des répercussions aussi bien sur les enseignants et les élèves que sur les parents. Ces procédures ont en outre une influence déterminante sur la composition des groupes constitués, dont on sait qu'elle peut influencer les apprentissages et les progressions scolaires. Selon Cronbach (1976), les usages en matière de constitution et de composition des classes doivent être considérés d'ailleurs comme des éléments explicatifs à part entière de ce qu'il est convenu de nommer les effets-classes (autrement dit, le fait que des élèves de caractéristiques comparables progressent différemment selon la classe qu'ils fréquentent). Hallinan et Sorensen (1983) vont plus loin encore, en affirmant que les effets pédagogiques des groupes de niveau ne seront réellement compris qu'à partir du moment où le poids des contraintes structurelles sur les procédures d'affectation des élèves sera analysé.

Certes, la structure des écoles dépend incontestablement de la réglementation en vigueur et des contraintes d'effectifs d'élèves, et donc des postes d'enseignants disponibles : le nombre de classes dans une école, leur type (à cours simple ou multiple) et l'effectif de chacune d'entre elles peuvent ainsi paraître assez largement contraints. Depuis la loi d'orientation de 1989, une certaine souplesse a été introduite par la mise en place des cycles à l'école primaire et se sont substituées à la traditionnelle organisation consistant à regrouper des élèves d'une même division scolaire sous l'autorité d'un seul enseignant, des alternatives déclarées favoriser la continuité pédagogique des apprentissages. Il est ainsi proposé par exemple d'organiser des classes à cours multiple qui regroupent au moins deux des sections d'un même cycle dans une classe (par exemple CM1, CM2 pour le cycle des approfondissements). Au-delà donc des contraintes évoquées précédemment, les équipes éducatives disposent

malgré tout d'une certaine marge de manoeuvre, doublée d'une véritable autonomie d'action pour constituer les classes dans l'école, à nombre d'élèves et de postes d'enseignants donnés. On ne sait cependant rien des pratiques des équipes pédagogiques, et du rôle du directeur notamment, en la matière. Certes, un certain nombre de directives sont données par le Ministère de l'Education Nationale, même si ce dernier reconnaît que l'organisation de l'école est profondément ancrée sur des textes législatifs très anciens : « *Faute d'évolution de ces textes, la réalité de l'organisation de l'école, notamment en regroupements divers, n'a pas été prise en compte par les textes réglementaires récents* » (M.J.E.N.R., 2003). La législation concerne en outre principalement le réseau d'écoles et la globalité des effectifs d'élèves, la loi du 30 octobre 1886 stipulant que toute commune, voire tout hameau, réunissant au moins 15 enfants d'âge scolaire doit être pourvue d'une école élémentaire publique. Un ou plusieurs hameaux peuvent se réunir, notamment lorsque les effectifs de l'un d'eux sont insuffisants et les écoles à classe unique sont, à cette époque, monnaie courante. L'évolution du réseau d'écoles ainsi créé et la situation particulière des écoles à classe unique, caractéristique de la ruralité du territoire, conduisent à la circulaire de la direction des écoles de mai 1975 qui demande l'application stricte des seuils de fermeture des classes uniques. C'est l'existence même de ce type d'écoles qui sera mis en question par la suite, les discours officiels prônant successivement leur maintien ou leur suppression au bénéfice de structures (les Regroupements Pédagogiques Intercommunaux notamment) conduisant à la constitution de groupes d'élèves plus homogènes, dont on fait l'hypothèse qu'ils sont plus efficaces au plan pédagogique. De 1990 à 1998, c'est près de 1800 classes uniques qui fermeront ainsi leur porte, avant qu'une circulaire datée de décembre 1998 ne marque un tournant important, en préconisant la mise en place de réseaux reconnus d'écoles rurales qui doivent développer une coopération pédagogique. Le premier constat que l'on peut établir à cet égard est que le paysage est très contrasté au niveau national, entre des départements qui ont fait le choix de constituer des écoles de très grande taille (Les Ardennes par exemple, M.J.E.N.R., 2003) et d'autres qui ont conservé un réseau d'écoles de très petite taille (le Calvados par exemple, M.J.E.N.R., 2003).

Si l'institution reconnaît explicitement que « *à tout le moins, l'organisation du réseau des écoles et l'organisation même de l'école sont un facteur non négligeable de la réussite de la politique éducative* » (M.J.E.N.R., 2003), en revanche, les alternatives organisationnelles sont mal connues et peu explicites. Par comparaison avec l'enseignement secondaire où la définition pédagogique et administrative des établissements est faite chaque année par l'état, « *il n'y a pas pour l'enseignement primaire de schéma prévisionnel des établissements dans une sphère géographique identifiée ni de structure pédagogique de chaque école, sinon celle qui est imposée par la situation de l'école selon qu'elle est ou non regroupée et par la répartition par âge des enfants inscrits* » (MJENR, 2003). Autant dire alors qu'au-delà de ces deux éléments, quand les effectifs d'élèves par niveaux d'enseignement sont élevés et/ou déséquilibrés, les choix de constitution des classes restent obscurs.

Quelques rares travaux anglo-saxons, conduits certes dans un contexte particulier puisque l'autonomie des établissements et des directeurs y est beaucoup plus importante qu'en France, se sont fixés pour objectif de révéler les pratiques adoptées et les buts qu'elles poursuivent. Burns et Mason (1998), dans cette perspective, ont mené une recherche auprès de 22 directeurs d'écoles (totalisant 200 classes dont un quart était des cours doubles). Les déclarations des directeurs concordent avec ce qu'il apparaît de l'organisation concrète de leur école : les facteurs institutionnels et contextuels interviennent en premier lieu et conduisent à la création des classes dites "spéciales" (à public spécifique: élèves "précoces", bilingues...). Ce n'est qu'à la marge, et une fois prises en compte les normes fédérales concernant la taille des classes, que subsiste une certaine autonomie dans l'organisation. Il apparaît alors que la priorité est donnée aux classes à cours simple, le recours aux classes à cours multiples n'étant jamais un choix pédagogique mais une contrainte liée à la répartition des effectifs d'élèves par niveau.

La situation observée en France semble confirmer cette tendance dans la mesure où le discours officiel ne fait mention des classes à cours multiples que dans le contexte où "[...] *les effectifs sont tels que des élèves de niveaux différents sont regroupés dans une même classe*" (M.E.N., 2003). Il est extrêmement difficile cependant de connaître la part que représente ce type de classes sur le total ; même si les classes uniques sont clairement identifiables dans les statistiques (elles représentaient, en 1999-2000, 3,4% du total des classes primaires publiques), le nombre des classes à plusieurs cours n'est pas spécifié. En se focalisant sur le niveau des écoles pour la même année scolaire (M.E.N., 2003), tout au plus peut-on observer que près de la moitié d'entre elles comptent de 1 à 3 classes seulement, sans qu'il soit possible néanmoins d'affirmer qu'il ne s'agit que de classes à cours multiple.

En fait, au-delà des seules contraintes d'effectifs qui sont officiellement mentionnées, d'autres facteurs interviennent dans les procédures de constitution des classes. Ces facteurs relèvent pour partie d'une anticipation des conséquences que l'organisation choisie pourrait avoir sur les acteurs concernés, enseignants bien sûr mais aussi élèves et familles. Les travaux de Heck, Marcoulides et Glasman (1989) montrent, dans cette perspective, que les décisions concernant l'affectation des enseignants dans les classes sont liées principalement à l'implication des parents et aux intérêts politiques internes (les vœux des enseignants notamment). Il faut souligner à cet égard que l'ensemble des recherches témoigne de la réelle implication des enseignants tout au long des procédures (Burns, Mason; 1998) et la majorité des directeurs les y associe généralement (Monk, 1987) dans la mesure où ils souhaitent préserver leur motivation. Selon Monk (1992), les caractéristiques des classes influencent en effet les comportements des enseignants à qui elles sont confiées, en termes de motivation, d'engagement professionnel ou d'énergie déployée par exemple : un enseignant percevant les caractéristiques de sa classe comme étant positives serait alors en situation d'"engagement" alors qu'un enseignant se voyant imposer une classe dont il perçoit négativement les caractéristiques serait réticent et en retrait. Sans que l'auteur ne le mentionne pourtant

expressément, il est clair que ces attitudes recouvrent implicitement la dimension de leur efficacité pédagogique.

En France où le principe d'égalité reste cher, on pourrait imaginer également qu'une des clefs de constitution des classes au sein d'une école se situe au niveau des enseignants eux-mêmes, le principe organisateur étant que les maîtres puissent bénéficier de conditions de travail comparables, et corrélativement, les élèves de contextes d'apprentissage similaires. Deux éléments majeurs influent sur ces conditions de travail pendant le temps scolaire (gestion de l'hétérogénéité du groupe d'élèves, discipline, interactions maître-élèves...) et en dehors de la classe (préparation des séquences d'enseignement, correction et évaluation des productions des élèves...): il s'agit du nombre d'élèves dans la classe et du mode de groupement des élèves.

Le débat social et les politiques éducatives au niveau de l'enseignement primaire français portent principalement sur le premier point et d'ailleurs depuis plusieurs décennies, le nombre moyen d'élèves par classe en primaire diminue (M.E.N., 1996). Dans le secteur public en 1960, on relevait 30 élèves en moyenne par classe, ce chiffre est passé à 22,3 en 1999 avec une priorité donnée à certains secteurs (ZEP) ou à certains niveaux (au CP principalement). Le deuxième point (mode de groupement des élèves) contribue lui aussi à la recherche d'harmonisation des conditions de travail des enseignants; il est clair que plus l'hétérogénéité des élèves est forte, plus la charge de travail de l'enseignant est conséquente et ceci vaut pour les classes à cours simple certes, mais plus encore pour des classes qui regroupent des élèves provenant de sections différentes. On peut penser que ces deux éléments donnent alors lieu à des arbitrages au moment de la constitution des classes afin de garantir des conditions de travail équivalentes aux enseignants.

La question des structures dans une école apparaît donc étroitement liée d'une part, à l'équipe pédagogique et aux caractéristiques professionnelles et personnelles des enseignants qui la composent et, d'autre part, aux élèves à scolariser. Il s'agit d'un processus complexe dont les acteurs sont en interaction constante à chacune des étapes et c'est ce que tendent à montrer les travaux cités précédemment, qui évoquent, en traitant du même sujet, l'assignation des enseignants aux classes ou l'affectation des élèves aux enseignants (Monk, 1987; Heck et al., 1989). Il semble en effet que la répartition des élèves dans les différentes classes se fait conjointement au choix des enseignants de leur classe, dans la mesure où des arbitrages sont sans doute possibles à ce niveau (un enseignant peut accepter de prendre telle classe à la condition que son effectif soit moins élevé, son hétérogénéité réduite...). Au-delà du constat relativement trivial de la priorité accordée aux cours simples, les structures se décident ensuite selon les intérêts des acteurs en présence (enseignants, élèves et familles). On observe alors que les objectifs des uns et des autres peuvent se révéler contradictoires, ou du moins, difficiles à concilier. En effet, assurer des conditions d'enseignement comparables aux enseignants et favoriser la réussite scolaire des élèves ne passent pas forcément par les mêmes voies. Un résultat important et maintenant bien connu dans cette perspective concerne le

nombre d'élèves dans les classes ; la réduction de la taille des classes représente en effet une revendication durable des enseignants alors même que ce facteur n'a que peu, voire pas, d'incidence sur les apprentissages des élèves (Meuret, 2001).

A vrai dire, quand les recherches s'intéressent à l'attribution des classes aux enseignants dans une école, elles considèrent plus fréquemment la classe sous l'angle de son public d'élèves (il s'agit alors de confier un groupe d'enfants à un enseignant) plutôt que de son organisation (niveau, type de cours...). Dans cette perspective, Glasman et Heck (1987) indiquent que les directeurs d'école réunissent et confrontent différents types d'informations pour décider de l'affectation des enseignants. Parmi les éléments les plus influents, on note les intérêts de l'école (projets d'école, priorités éducatives...) et les contraintes d'ordre politique et organisationnel, relatifs d'une part à la distribution des élèves selon les niveaux et d'autre part, aux réglementations, voire aux accords syndicaux (qualifications spécifiques requises pour enseigner dans certaines classes, équilibre selon les origines ethniques...). Interviennent également les caractéristiques des enseignants, et notamment leurs compétences, leur expérience et le jugement que le directeur porte sur leurs qualités d'enseignant et sur les relations qu'ils entretiennent avec les parents et finalement, la probabilité que ces caractéristiques ont de répondre aux besoins des élèves; viennent enfin les intérêts, voire les pressions, internes et externes qui s'expriment par la voix des enseignants et celle des parents. L'importance relative de ces trois facteurs dépend du rôle qui est accordé aux enseignants dans le processus de décision, rôle qui influence par ailleurs fortement les méthodes utilisées pour répartir les élèves dans les classes : affectation des enseignants et répartition des élèves sont donc bien deux phénomènes étroitement corrélés.

Sur la base d'entretiens approfondis auprès d'un échantillon de 17 directeurs d'école, Monk (1987) rapporte ainsi que dans le cas où le directeur prend seul en charge les affectations, celles-ci sont alors fréquemment aléatoires (caractérisées par un tirage au sort par exemple), même si certaines catégories d'élèves sont définies au préalable (les filles/les garçons, les élèves faibles/moyens/forts...) de sorte à respecter l'hétérogénéité de départ ; de façon corrélative, plus les enseignants sont sollicités et impliqués dans les procédures, plus les décisions se font de manière concertée et « réfléchie », prenant en compte les individualités des élèves. Si le maintien de l'hétérogénéité dans les classes est en général le critère principal d'affectation des élèves, sa mise en œuvre peut donc prendre des formes diverses (Burns et Mason, 98).

Monk (1987) dégage trois constantes dans le maintien délibéré d'une certaine hétérogénéité, qui garantit aux classes des configurations sensiblement identiques et par conséquent, une égalité de « traitement » aux enseignants : d'une part, l'équilibre des effectifs entre les classes d'une même école et d'autre part la répartition équitable des élèves selon deux de leurs caractéristiques : le sexe et l'origine ethnique. En revanche, plus les enseignants sont sollicités dans les procédures d'affectation et plus il apparaît, outre ces trois critères, des arbitrages portant sur des facteurs moins visibles, et notamment sur la réussite scolaire, les

comportements et la motivation des élèves. Les enseignants qui « envoient » les élèves font part de leur opinion à ceux qui vont les recevoir. Les directeurs, dans ce cas de figure, reconnaissent que les enseignants sont les plus à même de juger à la fois des élèves et des faiblesses et forces des membres de l'équipe ; ont lieu alors des discussions internes, prenant parfois l'apparence de négociations, voire de « marchandage » (refus d'un élève ou au contraire, demande expresse de tel autre, souhait de séparer ou d'associer certains...).

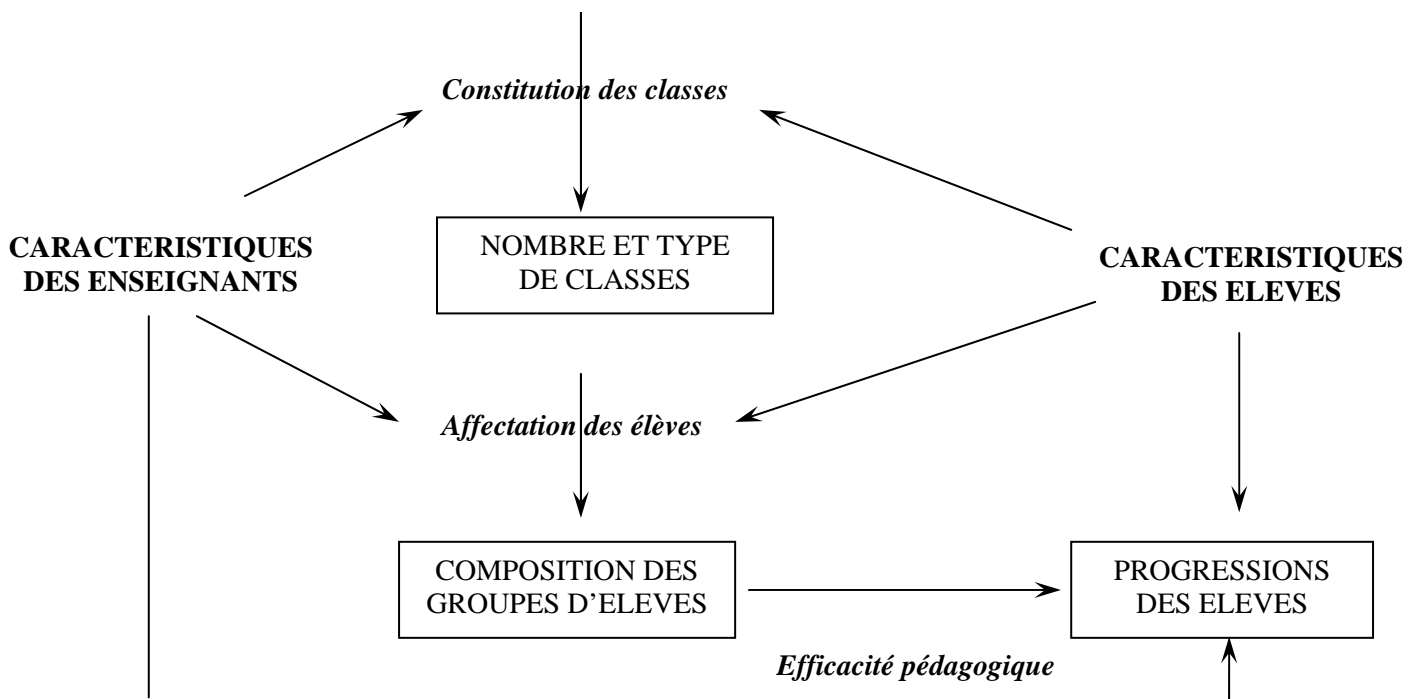
Evidemment lorsque l'école compte, ou va compter, parmi ses classes, une ou plusieurs classes à cours multiples, les affections d'élèves et d'enseignants n'en sont que plus complexes et les débats plus délicats. Il semble alors (Burns et Mason, 1998) que les objectifs liés aux conditions de fonctionnement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

Ces interventions dans la constitution des classes, qui ne sont ni clairement visibles de l'extérieur, ni même connues, sont qualifiées par les auteurs précédents de « manipulation » dans la mesure où c'est avec une grande facilité que l'on peut modifier le profil d'une classe, et plus encore, celui des sections dans une classe à cours multiple : en effet, la petite taille des effectifs les rend très sensibles aux affectations et il suffit de remplacer deux ou trois élèves de caractéristiques données par d'autres de caractéristiques différentes pour que le profil du groupe soit totalement changé (en terme de niveau moyen, d'hétérogénéité mais aussi de comportement).

Sur le plan pédagogique, les travaux montrent que les conséquences se lisent à la fois sur le fonctionnement de la classe et les pratiques adoptées par l'enseignant (gestion du temps, niveau d'attente, couverture du programme...) mais aussi sur les apprentissages réalisés par les élèves : c'est ce qui donne donc toute leur importance aux procédures de constitution des classes dans les écoles et d'affectation des élèves et des enseignants dans ces classes ; elles ne relèvent indiscutablement pas d'une simple tâche administrative dévolue au directeur et dont il s'acquitterait de façon routinière.

Sur la base de ces recherches, à la fois peu nombreuses et limitées en termes d'échantillon, il est possible de questionner le contexte français. En effet, si l'organisation du système éducatif primaire public en France, via la carte scolaire, limite l'autonomie des acteurs en matière d'ouverture et de fermeture de classes et de choix d'école par les familles, il existe en revanche une relative liberté au sein des établissements pour décider de la composition des classes et il est fort possible que cette liberté conduise à une grande variété des principes mis en œuvre en la matière. La problématique de cette recherche s'inscrit dans le schéma global suivant, qui se donne pour objectif d'analyser successivement les pratiques de constitution des classes (nombre et nature des classes au sein des écoles), les modalités d'affectation des élèves et des enseignants dans ces classes et enfin l'efficacité pédagogique des différents types de groupement réalisés.

CARACTERISTIQUES DES ECOLES



I Les faits, entre cadre réglementaire et pratiques déclarées

Les données mobilisées pour documenter ces trois axes de recherche consécutifs se doivent d'être à la fois variées et nombreuses. Il convient en effet de conjuguer analyses quantitative et qualitative pour rendre compte de façon complémentaire des pratiques révélées par les faits et des procédures y ayant conduit, déclarées par les équipes pédagogiques. La difficulté réside alors dans la nécessité de disposer dans le même échantillon et dans une même unité de temps d'un ensemble d'informations pour chaque niveau d'analyse considéré : école, classe et élève.

Au niveau des écoles, il est possible de se limiter aux effectifs totaux d'élèves et à leur répartition par niveau, au nombre de classes et de postes d'enseignants, ainsi qu'à quelques caractéristiques relatives au contexte (localisation géographique de l'école et classement éventuel en ZEP notamment). Au niveau des classes, des données sur les effectifs d'élèves par classe et par section, sur le nombre de sections par classe et sur le type de regroupement sont nécessaires. Enfin, au niveau des élèves, il est indispensable de collecter à la fois des données socio-démographiques et scolaires et des mesures de progressions scolaires permettant d'évaluer, dans un second temps, l'efficacité pédagogique des modes de groupement réalisés. Par ailleurs, afin de pouvoir identifier l'éventail des organisations possibles dans les écoles, les caractéristiques de l'échantillon doivent refléter une diversité des contextes géographiques, sociaux et pédagogiques.

Une base de données au niveau académique (La Bourgogne) répond à ces exigences du point de vue de la nature et de la quantité des informations souhaitées. Cette base, créée en 2000 dans le cadre de la recherche « Bâtir l'école du XXIème siècle » a fait l'objet d'exploitations liées à la problématique initiale (innovations pédagogiques dans les écoles, rôle et fonction des aides-éducateurs). A partir d'une extraction de la base initiale, un sous-échantillon s'est prêté à une analyse secondaire dans la perspective de ce projet. Il concerne 74 écoles primaires qui totalisent 410 classes dont 109 à cours multiples (ces dernières représentant 52 écoles, les 22 restantes ne comptant que des cours simples). Un tel échantillon permet donc de documenter le premier axe de l'analyse, celui qui concerne les pratiques de constitution des classes. Il doit permettre notamment de comparer des organisations alternatives en la matière, en particulier pour des écoles qui comptent des effectifs et des répartitions d'élèves équivalents mais qui opèrent des choix différents.

La première hypothèse que l'on peut émettre est que les équipes pédagogiques recherchent un équilibre dans le domaine des effectifs. On doit s'attendre alors à ce que les classes d'une même école comptent un nombre d'élèves similaire, sauf pour le CP dont on peut penser que les effectifs seront plus réduits. La deuxième hypothèse est que la préférence est donnée aux cours simples, soit une seule division par classe. Sur la base de ces deux hypothèses, la solution favorisée dans les écoles serait celle qui consiste à créer autant de classes d'effectifs d'élèves équivalents qu'il y a de sections. Cette situation n'est évidemment pas celle que

connaissent la plupart des écoles dans lesquelles les effectifs d'élèves des différentes sections sont déséquilibrés. Dans ce cas, recourir aux cours multiples peut permettre de rééquilibrer les classes. C'est particulièrement visible d'une part, en milieu rural où les effectifs des écoles sont souvent réduits et, d'autre part, dans les écoles maternelles où il n'y a pas une correspondance stricte entre le nombre de classes et le nombre de sections (potentiellement quatre sections en comptant les enfants de deux ans pour trois classes seulement en général).

Dans cette perspective, les classes à cours multiples compteraient en moyenne des effectifs plus faibles que les autres classes pour compenser en quelque sorte le « désavantage pédagogique » d'avoir à gérer une classe à plusieurs cours. Ceci peut d'ailleurs constituer une troisième hypothèse que tendent à conforter les statistiques nationales disponibles concernant la répartition des élèves en fonction du type de classe fréquenté. En 1995, les classes élémentaires à cours simple comptaient en effet en moyenne 24 élèves et les classes à plusieurs niveaux 20,7 (M.E.N., 1996).

Le décret du 6 septembre 1990, qui s'attache à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, rappelle notamment les compétences de l'Inspecteur d'Académie en matière d'attribution des emplois d'enseignants et de fixation de l'effectif moyen par classe. C'est la raison pour laquelle il était tout à fait indispensable de connaître les « normes » en vigueur dans les départements dans lesquels les données avaient été collectées. Il n'a pas été possible de se procurer de documents officiels formalisés sur la question. Des contacts avec les inspecteurs de circonscription ont toutefois permis d'identifier les consignes communément admises ; celles-ci concernent principalement la classe de cours préparatoire, classe dans laquelle, d'une part on évitera d'affecter les enseignants débutants, et d'autre part on allègera, dans la mesure du possible, les effectifs d'élèves.

I.1 Structure des écoles de l'échantillon

I.1.1 Nombre d'élèves, nombre de classes

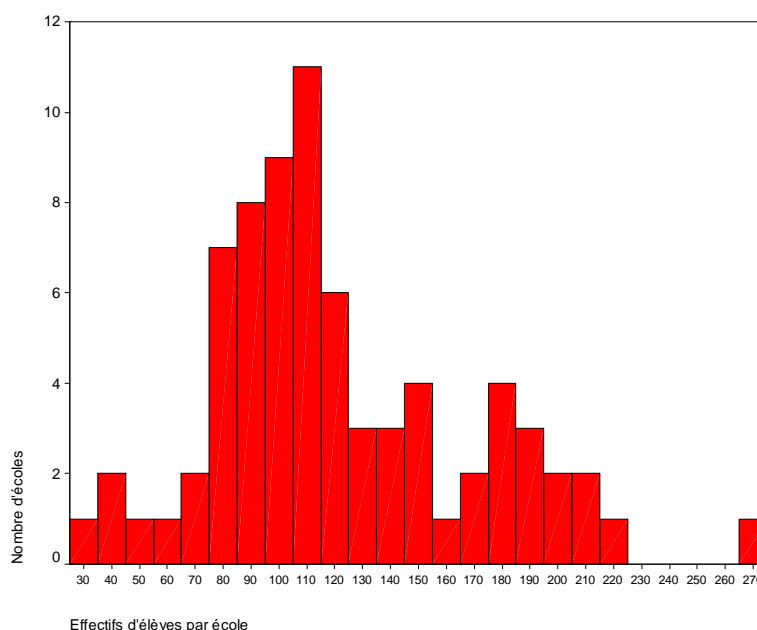
Les classes spécifiques de maternelle rattachées aux écoles primaires étant peu nombreuses dans l'échantillon de départ, elles ont été écartées de l'analyse. Celle-ci ne porte donc que sur les classes qui scolarisent des élèves de l'élémentaire et seules quelques classes comportent pour partie des élèves de maternelle (uniquement de grande section). Le tableau suivant décrit la répartition des écoles en fonction de leur nombre de classes. Sur les 74 écoles, les deux tiers d'entre-elles comprennent de 4 à 6 classes, les écoles de petite taille (moins de 4 classes) étant

très peu nombreuses, de même que les écoles dont le nombre de classes est supérieur ou égal à 10¹.

Tableau 1 : Taille des écoles de l'échantillon

Nombre de classes	Effectifs	Pourcentages
2 classes	3	4,1
3 classes	2	2,7
4 classes	19	25,7
5 classes	21	28,4
6 classes	10	13,5
7 classes	6	8,1
8 classes	6	8,1
9 classes	5	6,8
10 classes	1	1,4
11 classes	1	1,4
Total	74	100,0

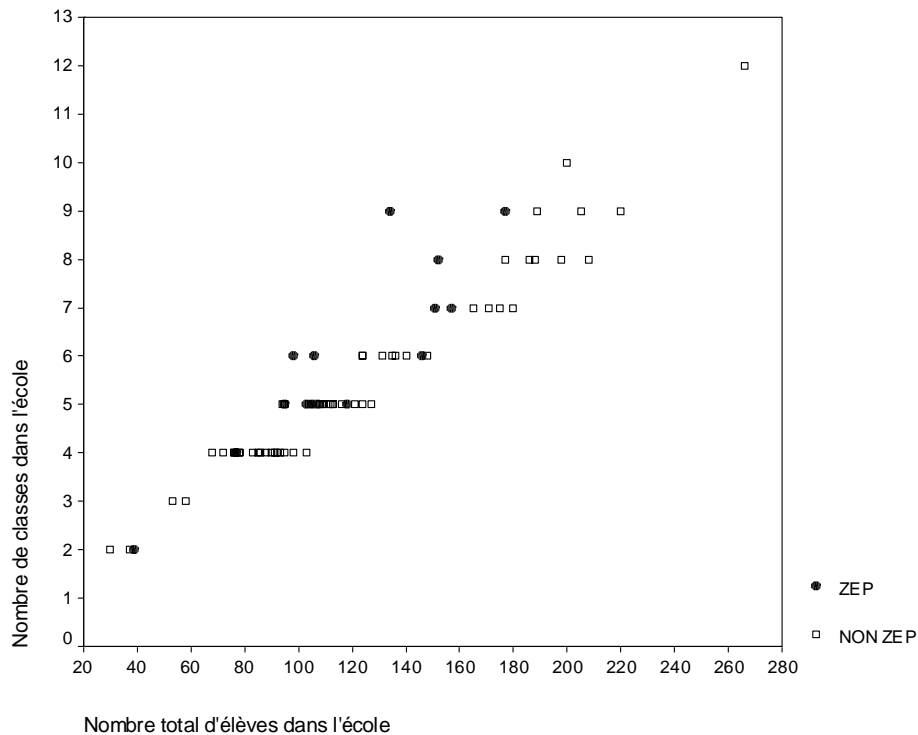
Les effectifs d'élèves par école varient de 30 à 266, avec une moyenne de 120 et un écart-type de 46 élèves. Le graphique suivant permet de visualiser cette répartition.



Graphique 1 : Nombre d'élèves par école

¹ La répartition observée au sein de l'échantillon ne reflète pas la situation à l'échelle nationale : en effet, les petites écoles ont été écartées en raison de la faiblesse des effectifs d'élèves dans les cours concernés par cette recherche (CE1 et CM1).

Il est nécessaire d'interroger de façon globale, dans un premier temps, la relation entre le nombre d'élèves et le nombre de classes. Si on peut évidemment supposer que le nombre de classes dans une école dépend du nombre d'élèves scolarisés, il peut toutefois être intéressant d'examiner plus précisément la nature de cette relation.



Graphique 2 : Relation entre le nombre de classes et le nombre d'élèves dans les écoles

Les classes apparaissent alors presque alignées sur une droite, témoignant ainsi de la forte relation entre les deux indicateurs. Le nombre de classes par école est donc fortement déterminé par le nombre d'élèves scolarisés ; le coefficient de détermination (R^2) est de 0,90 et laisse très peu de marge à l'aléatoire dans cette relation. Le graphique distingue par ailleurs les écoles ZEP des autres. On remarque que certaines écoles ZEP s'éloignent légèrement de la relation moyenne : dans ces écoles, le nombre de classes est supérieur pour un même nombre d'élèves. D'ailleurs, le fait de tenir compte de la variable ZEP permet d'augmenter le R^2 de près de 2%. Finalement, la variation du nombre de classes dans une école est déterminé à la hauteur de 92% par le nombre d'élèves et par le classement de l'école en ZEP ou non.

I.1.2 Répartition du nombre d'élèves par classe

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 21,5 mais ce chiffre varie de 15 à 26 élèves d'une école à l'autre (écart-type de 2,5) et les classes situées en ZEP sont en moyenne moins chargées (20 élèves en ZEP contre 22 en hors ZEP).

Des variations dans le nombre moyen d'élèves par classe existent également au sein d'une même école et il est indispensable de s'intéresser à la façon dont les écoles répartissent les effectifs d'élèves dans chacune des classes. On peut supposer dans cette perspective qu'un des premiers critères concerne les effectifs en présence dans chacun des niveaux scolaires² et que les enseignants souhaitent, quelle que soit la distribution entre les différents niveaux, se répartir les élèves de façon égalitaire. Pour tester cette hypothèse, il suffit de mesurer l'écart du nombre d'élèves par classe à la moyenne du nombre d'élèves par classe de l'école ; on peut mobiliser à ce titre l'écart-type du nombre moyen d'élèves par classe dans chaque école. Un écart-type élevé indique alors une forte hétérogénéité dans la répartition des élèves dans les classes et inversement, un écart-type faible (proche de 0) témoigne d'une répartition égalitaire du nombre d'élèves dans les classes. Sur l'ensemble des écoles, cet indicateur a une valeur moyenne de 2,75 et il varie de 0,71 (école dans laquelle les classes sont les plus homogènes du point de vue de la taille) à 5,8 (école dans laquelle les effectifs sont les plus hétérogènes d'une classe à l'autre).

Si l'unique critère de constitution des classes était une répartition égale des élèves dans les classes, 20% des écoles devraient présenter des classes d'effectifs équivalents³. Ce n'est pas le cas : dans près d'un tiers des situations, le nombre moyen d'élèves par classe s'écarte de 2 élèves par rapport à la moyenne de l'école ; dans 60% des cas, cet écart s'élève à environ 3 élèves et 15% des écoles présentent un écart supérieur à 4 élèves. On peut s'interroger sur l'explication de telles variations d'une école à l'autre. Plusieurs variables peuvent être mobilisées pour répondre à cette question : la taille de l'école, le classement en ZEP ou non, et bien sûr la répartition initiale des élèves dans les différents niveaux scolaires.

Il apparaît tout d'abord que l'égalité de répartition des effectifs ne dépend pas de la taille de l'école : les classes ne sont pas plus équilibrées en termes d'effectifs dans les écoles les plus grandes. On remarque en outre que cette égalité est un peu moins respectée en ZEP ; la taille des classes par école y est plus hétérogène que dans les écoles hors ZEP.

Au-delà du nombre total d'élèves dans l'école qui détermine le nombre de classes constituées, la répartition de ces élèves dans les différents niveaux du cursus élémentaire est également un facteur prédominant. Les écoles présentent en général 5 niveaux scolaires ou 6 quand il existe une section de maternelle (c'est le cas dans 3 écoles). Etant donné qu'un quart des écoles de l'échantillon dispose de moins de cinq classes, on doit s'attendre à ce que les élèves de différents niveaux soient regroupés dans une même classe. Ce recours aux cours multiples, s'il est donc une obligation dans certaines écoles, peut également servir de « variable d'ajustement » dans d'autres, afin d'équilibrer les effectifs d'élèves dans chacune des classes.

Les analyses montrent effectivement, qu'à nombre de classes donné, l'équilibre des effectifs d'élèves entre les classes d'une même école est mieux respecté quand le pourcentage de cours

² Le terme de « niveau » s'applique ici aux différentes divisions : CP, CE1, CE2 etc..

multiples est plus élevé. Si la constitution de cours multiples constitue véritablement une variable d'ajustement, la troisième hypothèse évoquée précédemment, selon laquelle les classes à cours multiple compteraient en moyenne des effectifs plus faibles que les classes à cours simple, pourrait alors être contredite. Pour le savoir, il est nécessaire d'examiner dans l'échantillon les effectifs d'élèves selon le type de classe.

Les classes à cours multiple, en effet, comptent en moyenne 0,8 élève de moins que les classes à cours simple (21 contre 21,8). Cet écart, réel, n'est toutefois pas considérable et permet d'accepter simultanément les deux logiques : d'une part, la recherche d'un équilibre des effectifs entre toutes les classes de l'école et, d'autre part, le choix de plus faibles effectifs dans les classes à cours multiple.

Au-delà de la simple distinction cours simple / cours multiple, on peut à nouveau s'interroger sur la compatibilité de la première hypothèse posée (certains niveaux scolaires compteraient moins d'élèves que d'autres) avec les précédentes. Il convient plus précisément d'analyser comment sont répartis les élèves, à la fois en fonction du type de classe et du niveau d'enseignement. Les tableaux 2 et 3 présentent les effectifs moyens par niveau, respectivement pour les classes à cours simple puis pour les classes à cours multiple.

Tableau 2 : Effectifs moyens des classes à cours simple selon les différents niveaux

Niveau scolaire	Nombre de classes	Effectifs moyens
CP	67	20,4
CE1	63	21,6
CE2	54	22,4
CM1	59	22,2
CM2	58	22,5
Ensemble	301	21,8

Les tableaux montrent en premier lieu que, conformément aux consignes académiques, les classes scolarisant des élèves de cours préparatoire comptent des effectifs plus faibles. En fait, ce constat s'applique surtout aux classes à cours simple (20,4 élèves en moyenne au CP contre 21,8 pour l'ensemble des classes) ; les cours multiples, qui bénéficient déjà d'une réduction moyenne de leurs effectifs, révèlent moins de différences sur le nombre d'élèves de CP. Seule la présence d'enfants de maternelle dans la classe s'accompagne du cumul des deux « avantages » ; ces classes sont toutefois peu nombreuses dans notre échantillon (5 classes).

³ Ces 20% correspondent aux écoles dont le nombre total d'élèves est un multiple de leur nombre de classes.

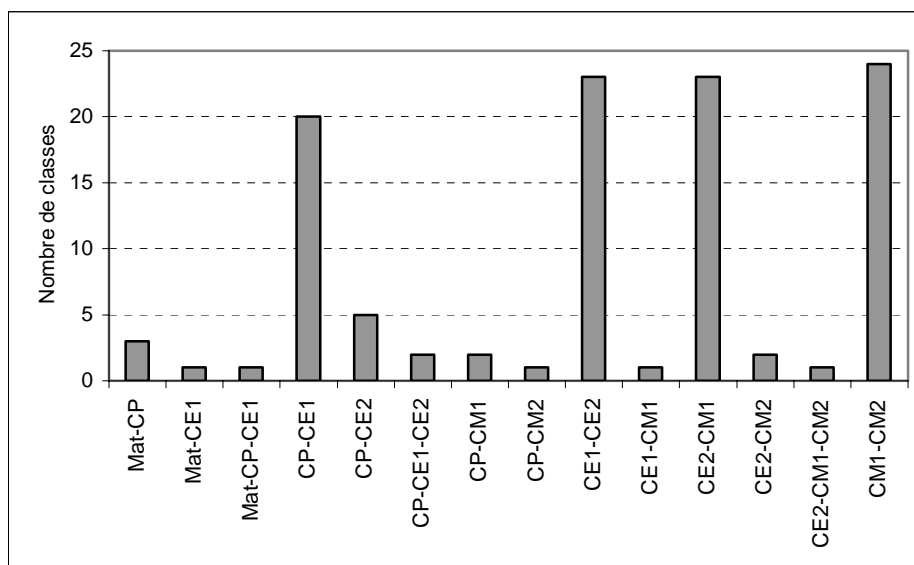
Tableau 3 : Effectifs moyens des classes à cours multiple selon les différents niveaux

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Mat	18,0 (3 classes)	16,0 (1 classe)			
	17,0 (1 classe)				
CP		20,5 (20 classes)	20,6 (5 classes)	20,0 (2 classes)	20,0 (1 classe)
		19,0 (2 classes)			
CE1			22,0 (23 classes)	19,0 (1 classe)	
CE2				21,6 (23 classes)	20,5 (2 classes)
				13 (1 classe)	
CM1					21,7 (24 classes)

Il est difficile, d'après les seules données du tableau 3, de faire émerger des règles strictes dans la répartition des effectifs dans les classes à plusieurs cours. Tout au plus peut-on observer que les classes sont plus chargées quand des élèves du cycle III sont présents.

1.1.3 La composition des cours multiples

Outre la question des effectifs, le tableau 3 permet de s'interroger sur les modalités les plus fréquentes de regroupement des élèves et d'avoir ainsi une idée des choix effectués par les équipes enseignantes quand ils ont recours aux classes à cours multiples. Le graphique 3 permet de visualiser plus directement la fréquence des différentes configurations de classes qui existent dans l'échantillon et plusieurs lectures peuvent en être faites.



Graphique 3 : Répartition des différentes configurations de classes

La première lecture de ce graphique s’attache au nombre de sections dans les classes. Il apparaît clairement que les classes à cours double sont très majoritaires et que le recours aux cours triples est une solution très marginale, sauf dans les très petites écoles où il n’est pas possible de les éviter. Une hiérarchie se dessine visiblement dans les priorités des enseignants : préférence manifeste pour les cours simples, puis recours aux cours doubles s’ils permettent d’équilibrer les effectifs d’élèves, l’organisation de cours triples reste donc exceptionnelle, ne relevant que de l’insuffisance des effectifs globaux d’élèves dans l’école.

La seconde lecture du graphique est relative aux niveaux scolaires qui sont les plus enclins à figurer simultanément dans un cours multiple. De façon très nette, il apparaît que le CE1, le CE2 et le CM1 sont les niveaux qui sont majoritairement concernés par ces classes (ils sont présents pour chacun dans environ 45% des cas). Les sections de CP et CM2 sont respectivement présentes dans environ un quart des situations observées. Ce constat s’explique par les positions respectives des niveaux dans le cursus élémentaire, qui favorisent de fait les opportunités de regroupements avec des niveaux inférieurs ou supérieurs, ce qui n’est pas le cas pour le CP et le CM2.

La troisième lecture permet justement d’analyser l’aspect consécutif de l’association des sections dans une même classe. Près de neuf fois sur dix, ce sont effectivement des cours consécutifs qui sont associés et, sans surprise, les configurations les plus nombreuses sont : CP-CE1, CE1-CE2, CE2-CM1 et CM1-CM2.

Ces différents constats permettent d’observer que deux tiers des cours multiples sont constitués de deux sections appartenant au même cycle mais que l’opportunité d’organiser une classe comportant les 3 sections d’un cycle (possibilité offerte par la loi d’orientation de 1989) n’est jamais saisie en dehors des contraintes d’effectifs. En ce qui concerne les

configurations marginales (CP-CM1, CP-CM2, CE1-CM1, CE2-CM1), une analyse spécifique amène à pointer des choix apparemment différents de la part des équipes enseignantes. Dans la situation la plus simple, il « suffit » à l'équipe de constituer un cours double avec des sections non consécutives pour que l'équilibre des tailles de classes soit rétabli : c'est le cas de l'école suivante, située en ZEP.

Tableau 4 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21004

	Total par niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
CP	23	17	6				
CE1	17			17			
CE2	18				18		
CM1	27		9			18	
CM2	21						21
	106	17	15	17	18	18	21

On observe également des situations dans lesquelles le déséquilibre des effectifs entre niveaux d'enseignement est tel que la constitution d'un seul cours multiple (quand bien même ses sections ne sont pas consécutives) ne permet pas d'assurer aux classes des effectifs d'élèves proches. Dans ce cas précis, certaines écoles privilégient néanmoins le maintien d'un certain équilibre entre les classes et constituent plusieurs classes à cours multiples, comme le fait l'école suivante par exemple, qui compte à la fois des effectifs faibles dans certains niveaux et moins de classes que de niveaux :

Tableau 5 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21029

	Total par niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
CP	13	13			
CE1	20		20		
CE2	12	6			6
CM1	18			18	
CM2	15				15
	78	19	20	18	21

D'autres écoles, en revanche, donnent visiblement la priorité aux cours simples au détriment d'une égalité des tailles de classe et on observe alors des variations parfois de grande ampleur, comme c'est le cas dans l'école 21040 qui, en réduisant le nombre de classes à cours multiple, propose un CE1 à 29 élèves et deux classes de CM2 à respectivement 20 et 21 élèves. L'école suivante présente une situation identique : même si elle a procédé à la constitution d'un cours multiple à sections non consécutives, il n'en reste pas moins que les effectifs restent très déséquilibrés (31 élèves pour la classe de CE2 et 21 pour celle de CM2).

Tableau 6 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21132

	Total par niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
CP	31	23			8	
CE1	24		24			
CE2	31			31		
CM1	17				17	
CM2	21					21
	124	23	24	31	25	21

Enfin, on observe dans certaines écoles que si la priorité est manifestement accordée à l'équilibre des effectifs par classe, quitte à « consentir » à l'organisation de cours multiples, ce sont en fait les effectifs d'élèves par section dans ce type de classe qui peuvent se révéler totalement déséquilibrés, comme en témoigne l'école suivante :

Tableau 7 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21057

	Total par niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
CP	23	18	5			
CE1	22			22		
CE2	17		17			
CM1	28				24	4
CM2	19					19
	109	18	22	22	24	23

Se posent alors les questions de savoir, d'une part, à partir de quel effectif une école considère qu'un groupe d'élèves peut constituer une section à part entière dans une classe et d'autre part, quels critères président au choix de ces élèves, particulièrement s'ils sont peu nombreux, comme c'est le cas dans l'école précédente pour les élèves de CM1 dans la classe 5 par exemple.

L'analyse spécifiquement quantitative des données précédentes trouve ici ses limites puisqu'elle finit par soulever plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. Les contraintes des écoles en matière de constitution des classes sont certes apparues assez nettement, qui dégagent l'importance du nombre total d'élèves, de leur répartition par niveau et du total de classes. Les principes généraux à l'œuvre confirment en outre les hypothèses élaborées initialement, selon lesquelles les équipes recherchent dans la mesure du possible un équilibre des effectifs entre les classes (avec des CP de taille généralement plus réduite), en donnant la préférence aux classes à cours simple ; les cours triples sont très visiblement évités tandis que le recours aux cours doubles, qui participe à l'harmonisation des tailles de classe évoquée précédemment, se fait en général pour des sections consécutives.

Au-delà de ces tendances moyennes, on observe cependant un certain nombre de cas atypiques qui présentent notamment des déséquilibres forts entre les effectifs des classes d'une même école ou entre les différentes sections d'un même cours double.

On peut penser alors que les lignes de force dégagées masquent en réalité des stratégies pédagogiques variables selon les écoles. Pour progresser dans l'identification et la compréhension du processus de constitution des classes, il devient donc nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs relatifs au contexte, particulièrement aux enseignants et aux élèves. En effet, jusqu'à présent, on a fait comme si tous les enseignants d'une même école étaient « identiques » et comme si tous les élèves d'un même niveau scolaire l'étaient également. Les résultats invitent à penser au contraire que les maîtres ne sont pas considérés comme tels, dans la mesure où leurs conditions de travail, selon les cas, varient énormément.

I.2 L'éclairage des directeurs d'écoles

Une analyse qualitative se justifie donc pour mettre un sens sur les faits analysés, qu'il est finalement délicat d'interpréter hors du contexte singulier dans lequel on les a observés. C'est donc la raison pour laquelle des entretiens complémentaires ont été conduits auprès de directeurs d'école. L'analyse porte sur un échantillon d'écoles de caractéristiques comparables au précédent mais de taille plus réduite ; 18 directeurs/trices ont été interrogé(e)s au cours du troisième trimestre 2004. Il s'agit de 11 hommes et 7 femmes dont l'ancienneté moyenne en tant que directeur/trice s'élève à 7 ans (mais celle-ci varie de 1 à 17 ans). Le nombre d'écoles dans lesquelles cette fonction a été exercée est faible en général (moins de 2 écoles) et par conséquent, l'ancienneté sur le poste actuel est en moyenne relativement longue (5 ans). La majorité de ces directeurs/trices ont la responsabilité d'une classe (seuls 3 d'entre eux sont totalement « déchargés »), dans plus de 80% des cas à hauteur de $\frac{3}{4}$ de temps, ce qui correspond à environ une journée de « décharge » par semaine.

L'objectif des entretiens a été d'identifier, d'expliquer, de rationaliser et d'interpréter les configurations de classes observées dans les écoles, en révélant les stratégies sous-jacentes des équipes pédagogiques. Pour cela, il nous a paru plus pertinent de dépasser les discours généraux, souvent consensuels, pour ancrer les déclarations dans une situation concrète et vécue : la rentrée scolaire précédente. Les directeurs/trices ont été amené(e)s à s'exprimer (la grille d'entretien est présentée en annexe) d'abord globalement au sujet du calendrier et des modes de prise de décision et de façon très concrète ensuite, en évoquant au sujet de la rentrée scolaire 2003-2004, le déroulement des opérations et les discussions auxquelles ont donné lieu la constitution des classes dans l'école et l'affectation des enseignants et des élèves dans ces classes.

1.2.1 Un calendrier contraint

Le déroulement temporel des opérations liées à la constitution des classes est extrêmement contraint et l'ensemble des directeurs/trices interrogé(e)s évoque les mêmes échéances et procédures. Globalement, il s'agit d'identifier les effectifs d'élèves présents dans l'école à la rentrée suivante (mai-début juin), d'élaborer des scénarii alternatifs d'organisation (mi-juin) puis de les discuter avant de prendre une décision finale (fin juin).

La première phase, systématiquement conduite par les directeurs/trices dont c'est l'une des attributions officielles, consiste donc à procéder aux inscriptions des nouveaux arrivants, représentés en majorité par les élèves de CP ; dans un certain nombre d'écoles d'ailleurs (plus de la moitié des directeurs/trices l'ont mentionné), une réunion est spécifiquement organisée entre les enseignants de maternelle et ceux d'élémentaire pour faire le point à ce sujet. Parallèlement à ces nouvelles inscriptions, une enquête interne est réalisée, auprès des parents d'une part, afin de connaître leurs projets pour la rentrée suivante (déménagement, changement d'école...), auprès des enseignants d'autre part à qui il est demandé leurs prévisions en matière de passage et de maintien d'élèves. Cette première étape étant réalisée, les directeurs/trices ont en leur possession les éléments permettant de premières prévisions. Un directeur a insisté sur le fait que ces prévisions étaient réactualisées en permanence et affichées en salle des maîtres afin que tous soient au courant : *« moi, en salle des maîtres, j'ai affiché un tableau en marquant les effectifs, les prévisions de ventilation... pas nominativement bien entendu... mais en nombre, donc... heu... les prévisions, et puis au fur et à mesure, on rectifie »* (école 2). Il s'agit en effet très rapidement pour le directeur de pouvoir établir les répartitions d'élèves par niveau et de réfléchir aux différentes organisations possibles.

Selon les années, selon les écoles, cette seconde étape apparaît plus ou moins complexe : *« cette année, c'était très simple »* dans l'école 1, ainsi que dans l'école 8 dont la directrice déclare *« c'est vrai que là... on aura pour l'année prochaine des effectifs qui à mon avis n'évolueront guère et, si ça évolue, ça ne changera pas la répartition des classes. Par contre, l'année dernière, il a fallu tout changer »*. En fait, il revient au directeur ou à la directrice d'ébaucher des scénarii alternatifs, jamais plus de deux ou trois, conciliant la répartition des élèves par niveau et le nombre de classes dans l'école : *« donc, après, moi j'ai fait des simulations pour voir ce qui était envisageable, [...] donc j'ai fait des prévisions comme ça, arrondies je dirais... et j'ai envisagé les deux solutions qui semblaient possibles »* (école 16) ; *« en général, j'essaie de trouver le maximum de solutions viables par rapport aux effectifs qu'on a, donc, en général, quelques fois ... il y a 2 solutions, des fois y en a 3 possibles »* (école1).

Là encore, cette tâche est clairement dévolue au directeur mais il semble, dans les discours recueillis, qu'à partir de ce moment se révèlent plus explicitement les enjeux au niveau des enseignants qui donnent lieu à de nombreuses discussions informelles, conduisant au fait que

« *c'est souvent discuté en récréation* » (école 13) par exemple. Rares sont donc les écoles dans lesquelles les enseignants découvrent la situation au moment du conseil des maîtres de fin d'année, au cours duquel doit se prendre la décision. Cette étape se résume dans certaines écoles à ce seul conseil, au cours duquel on décide à la fois de la constitution des classes, du choix des enseignants de leur classe et de l'affectation des élèves ; dans d'autres en revanche, les décisions sont prises successivement au cours de différentes réunions, requérant la présence de l'ensemble des enseignants ou d'une partie d'entre eux seulement, en présence ou non du directeur.

Le premier cas (un seul conseil des maîtres pour toutes les décisions) concerne la majorité des écoles de petits taille et/ou celles dans lesquelles l'organisation n'a pas changé d'une année sur l'autre. Dans ce cas précis, il s'agit souvent de valider une organisation déjà éprouvée : « *si ça ne bouge pas au niveau des classes, je veux dire heu... si on reste sur un CP, un CE1... bon, eh bien, en gros, les gens qui avaient ces classes-là cette année reprendront les mêmes* » (école 2) et il suffira de faire « monter » les élèves d'un niveau à l'autre.

En revanche, dès lors que les incertitudes ou les déséquilibres entre les effectifs d'élèves augmentent, alors la procédure, plus lourde et plus longue, dissocie la constitution des classes et la désignation des enseignants d'une part et la répartition nominative des élèves d'autre part. Ces situations sont liées à deux types de contexte : la très grande taille de l'école (2 écoles dans l'échantillon) et/ou l'instabilité forte du secteur scolaire (et social plus globalement), qui rend les prévisions d'effectifs très aléatoires. Dans ces écoles, le directeur propose un, deux, voire trois types d'organisation, qui sont discutés, débattus et finalement, l'équipe pédagogique tranche : « *bon en général, y a pas trente-six solutions. Je leur demande bien sûr aussi s'ils ont d'autres propositions. Donc il y en a toujours mais je les ai vues avant et en fait, elles tiennent pas* » (école 5). Suit alors l'attribution de ces classes aux enseignants (sachant que son anticipation a pu influencer, consciemment ou non, les débats précédents) : « *donc chacun va savoir à l'issue de cette réunion, et on sort pas avant, c'est comme l'élection du pape, on sort pas avant tant que... Donc, chacun doit savoir quelle classe il va avoir* » (école 5).

La répartition des élèves dans les classes peut alors s'organiser et lorsque plusieurs réunions s'enchaînent, jusqu'à la toute fin de l'année dans certains cas, se pose en outre la question de la présence du directeur. Si celui-ci est systématiquement présent lors de la première phase, en revanche, il laisse la plupart du temps aux enseignants la responsabilité de l'affectation nominative des élèves dans les classes (dans la limite des effectifs totaux arrêtés précédemment), même si le directeur de l'école 10 par exemple fait « *une pré-répartition et on en rediscute... et c'est vrai que jeudi, ils (les enseignants) attendent, pour voir un petit peu, pour échanger des élèves* ». Les directeurs qui délèguent totalement cette tâche (et même si certains assistent aux réunions néanmoins) évoquent des raisons de surcharge de travail, notamment dans les écoles de grande taille « *je laisse le libre choix mais alors là, je vais pas à toutes les réunions parce que ça fait un nombre de réunions incroyables* » (école 5) et dans

la majorité des autres écoles concernées, des questions de compétences et de confiance: « *ensuite on constitue les classes d'après leurs conseils parce qu'ils connaissent mieux les élèves que moi* » (école 6), « *les enseignantes, je leur ai demandé, mais elles voulaient le faire, de me faire deux classes à peu près homogènes, puisque c'est elles qui connaissent bien les enfants... [...] Donc elles ont fait la proposition et puis j'ai pris leur proposition pour les deux classes* » (école 13); « *et je fais confiance aux collègues, ils me connaissent. Il y a qu'eux qui peuvent dire je crois. Qu'est-ce que je peux dire à leur place ?* » (école 5).

Au-delà de ce fonctionnement global et commun à la majorité des écoles qui ont des opportunités d'organisation variables, des différences sensibles s'observent néanmoins au niveau de la marge d'incertitude qui touche aux prévisions. Celle-ci concerne d'abord les élèves dont on n'anticipe que difficilement les mouvements pendant les vacances; près de la moitié des directeurs a évoqué cette difficulté, voire même le fait qu'en optant pour telle configuration en juin, ils aient pu prendre des risques: « *là on a joué gros dans la mesure où ce quartier est en cours de construction de population [...] là on a joué à pile ou face* » (école 4). On note que ce problème concerne à la fois des écoles de ZEP, situées dans des quartiers « *reclus, qu'on veut fuir* », dans lesquelles « *il y a un grand nombre de familles qui ne sont pas rentrées le jour de la rentrée, des familles maghrébines notamment, turques, ils profitent des billets économiques [...] Certains ne rentrent jamais, d'autres rentrent plus tard* » (école 5), « *avec un turn-over important, ça bouge énormément* » (école 10), qui comptent « *pas mal de familles qui sont dans des situations précaires, des hommes et des femmes qui travaillent en intérim, donc qui peuvent se déplacer facilement* » (école 6) mais aussi des écoles de quartiers beaucoup plus favorisés socialement, comme le centre-ville où « *on a pas mal de mouvements* » (école 1) ou un quartier en expansion qui connaît « *un mouvement de gendarmes, ça se renouvelle toujours* » (école 3).

Les mouvements d'enseignants constituent la seconde source d'incertitude puisque les résultats des mutations (départs et arrivées) ne sont connus définitivement qu'en toute fin d'année scolaire, voire parfois même à la rentrée; quatre directeurs d'école ont ainsi affirmé ne pouvoir valider les choix réalisés sans l'accord des nouveaux-venus⁴. Quoiqu'il en soit, les discours des directeurs laissent clairement apparaître que plus la marge d'incertitude est grande (ou vécue comme telle), plus les débats auxquels la procédure donne lieu paraissent pesants. Une illustration de cet état de fait peut être apportée par le témoignage du directeur de l'école 5, située en ZEP et comptant 14 classes: en effet, après des discussions houleuses en juin pour le choix de leur classe par les enseignants (qui s'étaient soldées par un tirage au sort et un « *psychodrame* » selon les termes employés), le directeur raconte qu'« *alors, ce qui s'est passé, on était sur des cours doubles pratiquement à tous les niveaux, mais comme on a eu beaucoup d'enfants [...] qui sont arrivés à la rentrée, on a eu une réouverture, ce qui nous a fait tout remettre à plat et on est reparti sur des cours simples* » (école 5). L'école 6 a connu un cas de figure similaire, avec une ouverture de classe trois jours après la rentrée, qui a

⁴ Nous verrons ultérieurement que ce n'est pas la règle.

conduit cette fois, à la création de cours doubles. Il peut arriver cela dit que l'équipe elle-même souhaite que les estimations de juin et l'organisation qui en a découlé soient mises à mal à la rentrée, tant l'insatisfaction est grande : *« on essaie de trouver la meilleure solution ou la moins mauvaise... comme cette année, c'est la moins mauvaise ... »* (école 8). C'est le cas de l'école 15 dans laquelle *« on ne peut pas, là. Je veux dire, on est dans une situation mathématique qui nous empêche. Donc, ça veut dire que le directeur, il prend les 29 [...] en se disant « pourvu qu'on gagne 4 élèves et puis que ça se partage en 14 et 15 »... mais c'est ces 4 élèves-là qui nous manquent en ce moment »*.

La position du directeur est évidemment extrêmement délicate dans ces situations et de façon plus globale d'ailleurs, il apparaît que le rôle que le directeur joue dans l'école, et notamment la façon dont il intervient dans les débats, pose très clairement le problème du pouvoir hiérarchique... dont il ne bénéficie pas institutionnellement. Cette question est revenue systématiquement dans les entretiens et si tous les directeurs ont évoqué à un moment ou un autre cette particularité de leur fonction, tous n'adoptent pas la même façon d'en jouer.

1.2.2 La question de l'autorité

- la place du directeur au sein de l'équipe

Dans le contexte français, le directeur d'école primaire, contrairement à ses homologues du secondaire, n'a aucun pouvoir hiérarchique dans l'établissement et il ne peut en principe imposer une quelconque décision. Hormis les décharges horaires dont il peut bénéficier en fonction de la taille de l'école pour assurer les tâches administratives, sa charge d'enseignement est identique à celle de ses collègues. Ce statut, manifestement difficile à assumer, a été l'objet ces dernières années de nombreuses revendications et de « grèves administratives », bloquant la remontée des informations réclamées par l'administration centrale. Si l'augmentation de la prime et l'élargissement des décharges de classe liées à la fonction sont clairement réclamés par les syndicats, la question de la création d'un véritable corps des directeurs d'école reste en suspend, depuis longtemps d'ailleurs puisque dès 1987, la création d'un corps de « maître directeur » par René Monory avait engendré une levée de boucliers.

La grande majorité des directeurs interrogés, sans que la question leur ait été explicitement posée, a soulevé néanmoins l'ambiguïté de la position occupée au sein de l'équipe pédagogique et du pouvoir sur (ou reconnu par) les collègues ; *« le jour où je serai inspecteur, si un jour je suis inspecteur, ça sera de ma compétence mais pour le moment je ne suis que directeur d'école... c'est pas à moi de juger... »* (école 1), *« le directeur a pas le pouvoir de trancher au niveau de l'organisation pédagogique »* (école 11). En fait, le directeur fait partie d'une équipe et c'est ce collectif qui importe : *« le directeur n'étant pas, n'ayant pas un avis... comment dire... un choix décisif sur tout, c'est l'équipe pédagogique »*

qui est souveraine dans une école. [...] Enfin en général, quand on tombe sur des gens normalement constitués et qui respectent une éthique de la logique, on trouve des solutions en conseil des maîtres » (école 11).

Au sein de cette équipe, composée donc principalement de ceux que l'on appelle les « adjoints d'enseignement » et du directeur, chacun doit trouver sa place et les directeurs à qui il incombe des tâches administratives et organisationnelles identifiées, ont donc un espace d'action ambigu et étroit. Différents positionnements ont été relatés au cours des entretiens, qui se structurent selon leur plus ou moins grande directivité vis-à-vis des collègues, la position intermédiaire étant celle qui, sans surprise, est le plus souvent adoptée.

A un extrême se situent les directeurs qui évoquent un fonctionnement très hiérarchisé de l'équipe, le directeur allant jusqu'à imposer les décisions. Un tiers d'entre eux a cité ce type de relations, qui tend à asseoir l'autorité dans des rapports de force (et malgré la hiérarchie qui n'existe pas formellement) ; cela dit, il est intéressant de constater que 5 d'entre eux le font pour narrer des pratiques qui ne sont pas les leurs ou alors exceptionnellement : « *je donne un avis... et je peux trancher mais c'est très exceptionnel... Sinon on va au clash, au clash quoi...* » (école 1) ; « *la directrice (de l'année précédente) a demandé à cette personne de quitter l'école, ça s'est réglé comme ça, ça a déplacé le problème* » (école 7) ; « *bon je sais que ma collègue précédente, ses dernières années de carrière, préférait organiser, enfin faire sa répartition de classes avec l'inspectrice, sans se préoccuper du choix des enseignants... ça... je trouve ça gênant quand même* » (école 12). Seuls deux directeurs revendiquent un positionnement « autoritaire », qui selon eux, s'avère positif. On notera avec intérêt que ces deux directeurs viennent des deux plus grandes écoles de l'échantillon (respectivement 14 et 15 classes) : « *ça m'est arrivé une année, c'est l'arbitraire. Bon, je suis le directeur, on n'arrive pas à se mettre d'accord, j'assume mon autorité et c'est comme ça puisqu'on n'arrive pas à se mettre d'accord. Alors, bon, en général, on évite... les gens ont vu que j'étais capable de le faire donc ils savent* » (école 5) ; « *autant quand je suis arrivé, pendant quelques années, j'ai insisté sur mon rôle de directeur en étant très ferme mais maintenant les choses sont en place, les gens me connaissent. Ils savent que c'est 8H30 et pas 31, que la récré dure 20 minutes et pas 21... mais maintenant j'essaie de laisser les choses tourner et les gens me disent qu'autant au début, je paraissais très directif et je déclenchais de l'animosité, autant maintenant les gens reconnaissent que c'était une bonne méthode parce qu'ils se sentent encadrés par des règles et un système qui est installé... et qui protège* » (école 14).

Au-delà de ce type de positionnement, marginal et sans doute lié au contexte scolaire et à la taille de l'équipe notamment, ce sont des rapports plus nuancés et conciliateurs que les directeurs évoquent le plus fréquemment. Les trois-quarts d'entre eux ont effectivement insisté sur les échanges, les discussions et les débats dans l'équipe, qui trouvent toujours ou presque une issue dans le consensus. Cela dit, une nuance peut être apportée à ce type de discours (et donc au positionnement du directeur) selon qu'est utilisé dans l'entretien le « je » (par opposition aux « eux ») qui témoigne d'une certaine distance, voire de hauteur par

rapport aux enseignants et le « nous » ou « on » qui, au contraire, inclut le directeur dans l'équipe et rend compte alors à la fois de l'équivalence des statuts et d'une conciliation plus participative. Le premier cas, le moins fréquent, s'observe dans l'école suivante dans laquelle le directeur déclare : *« moi je les laisse d'abord se chamailler, je les laisse d'abord évacuer les choses ; ça fait du bien de se dire ce qu'on a envie de dire ou qu'on garde sur le cœur... et puis en général, ça s'arrange bien comme ça ; sinon, quand je sens qu'il y a trop de torsions, il y a des critères ... des critères administratifs »*. Dans le second cas, le fait que les enseignants s'«entendent» bien, au sens littéral comme au sens figuré, est toujours évoqué par les directeurs, qui mentionnent en outre souvent des affinités personnelles ou une histoire commune : *« ça se passe bien, on est une école où on s'entend bien ; dans les écoles où on s'entend moins bien, c'est beaucoup plus difficile »* (école 1) ; *« je crois que, oui heu..., c'est vraiment collégial, c'est-à-dire qu'il y a une espèce de confiance réciproque à la parole de l'autre et donc, il y a un enjeu important, mais ça se passe plutôt bien »* (école 5) ; *« c'est une équipe avec laquelle je travaille quand même assez main dans la main puisque sur les collègues qu'on a... on est quand même nombreux à venir de l'ancienne école G. , donc maintenant on a 4 ans de fonctionnement ensemble »* (école 15).

Enfin, à l'autre extrémité du spectre, un dernier type de fonctionnement a été relaté, dans lequel le directeur peut aller jusqu'à s'« effacer » afin de préserver la cohésion de l'équipe. On notera que ce positionnement correspond plus à des situations ponctuelles qu'à un mode relationnel routinier, même s'il est parfois systématique lors de l'attribution des classes par exemple. C'est le cas de la directrice suivante : *« bon, moi... pour faciliter les choses et parce que je veux que l'équipe pédagogique soit quand même soudée, qu'il n'y ait pas trop de problèmes dans l'équipe et tout..., généralement je prends la classe qui reste, dont personne ne veut [...] alors c'est vrai que ça me fait beaucoup de travail mais pour moi, c'est moins dur que s'il y a des tensions dans l'équipe, pour moi c'est moins dur à gérer »* (école 8). Les autres directeurs s'estiment eux « arrangeants » ou conciliants mais leurs concessions ne vont pas aussi loin que celles de la directrice précédente : *« c'est un peu des fois aussi le rôle du directeur de ne pas forcément se défaire sur les nouveaux arrivants ou d'autres collègues »* (école 15) ; *« j'ai choisi en m'arrangeant pour que mon choix ne gêne pas trop les anciens ; j'ai fait en sorte que mon choix respecte un peu tout le monde »* (école 7) ; *« si vous voulez, quelques fois... bon... moi, j'essaie d'être arrangeante, mais pas à mon détriment quand même... je vais pas porter toute la charge de l'école, tous les problèmes de l'école sur mes épaules »* (école 12).

Plutôt que de se sacrifier quand un accord n'est pas trouvé collectivement, certains directeurs ont recours à la hiérarchie, représentée par l'Inspecteur de l'Education Nationale. Cette requête, rarement évoquée comme étant de son fait personnel (mais plutôt celui du directeur précédent, d'une école connue...) s'apparente au « passage en force » puisqu'il s'agit clairement de faire valider par l'autorité hiérarchique une décision qui ne pouvait être prise par « consentement mutuel » au sein de l'équipe.

- le recours à l'Inspecteur de l'Education Nationale

Le calendrier des procédures à suivre pour la constitution des classes dans une école intègre systématiquement une phase de communication des prévisions à l'IEN. En général, celle-ci se situe aux alentours de la mi-juin et donne lieu à un avis de l'Inspecteur : « *par exemple, Mme l'Inspectrice demande les répartitions pour le 22 juin. On les envoie et elle demande toujours, lorsque l'école a des inconnues, c'est le cas ici, d'envoyer plusieurs projets de répartition. Elle regarde attentivement les répartitions et si effectivement l'équipe a commis des aberrations, elle ne va sûrement pas se gêner pour le faire savoir. Elle a quand même le dernier mot sur une répartition qui serait fantaisiste ou mal venue* » (école 4). En effet, en l'absence de textes réglementaires nationaux, le caractère adéquat ou non des répartitions qui sont proposées est décidé par l'Inspecteur : « *on doit envoyer ça pour fin juin et il est arrivé, bon... on connaît l'inspectrice maintenant, on sait ce qu'elle ne veut pas* » (école 14). Les priorités peuvent donc varier selon les circonscriptions ainsi que le type d'intervention d'ailleurs puisque dans certains cas, l'Inspecteur s'accommode de choix auxquels il n'adhère pas, comme dans l'école 1 par exemple : « *le jour de la pré-rentrée quand je lui ai dit que j'avais un CP-CE2, il était pas content mais il m'a pas demandé de changer mon organisation pédagogique pour autant... alors que je l'ai déjà entendu le faire à d'autres collègues* » tandis que dans d'autres cas, il peut imposer une organisation particulière, comme dans l'école 13 : « *comme cette année on a un gros souci avec une classe, j'ai demandé l'avis de l'inspection qui m'a conseillée pour faire les répartitions cette année [...]; elle était pas tout à fait d'accord donc on a modifié les répartitions qu'on avait prévues en Conseil des maîtres. Et on adopté, puisqu'on a demandé l'avis et que l'avis était différent, on a adopté l'avis de l'Inspectrice* ».

Quelques directeurs ont mentionné en outre le caractère aléatoire de cette communication dans la mesure où une incertitude pèse sur les prévisions : « *par exemple un Inspecteur me demande mes prévisions pour l'année prochaine, bon, je vais lui faire [...] mais s'il m'arrive 11 CP, toutes les prévisions que j'ai faites pour cette année, c'est tout faux* » (école 2) ; « *on doit donner une prévision vers la mi-juin qui sera fausse. L'inspectrice le sait* » (école 5). De façon plus générale, les directeurs interrogés s'accordent à reconnaître que spontanément, ils ne font pas appel à l'Inspecteur pour trancher en cas de désaccord au sein de l'équipe, sauf s'il existe un réel blocage : « *il aurait fallu demander un arbitrage et on ne souhaitait absolument pas demander un arbitrage à quiconque...jusqu'à maintenant on a réussi à s'en passer* » (école 1) ; « *moi j'essaie de faire en sorte que ça (le recours à l'IEN) n'arrive pas, bon, si vraiment j'étais acculée à ce genre de choses, bon... bah... peut-être je le ferais mais bon...* » (école 8) ; « *on évite un maximum parce que quand ça remonte, ça nous retombe dessus de toute manière. C'est toujours comme ça* » (école 2).

En fait, les directeurs ne recourent à l'autorité hiérarchique que dans des situations particulières telles que l'arrivée sur un poste ou un départ, comme dans les écoles 12 et 13 : «

je demande un avis, si vous voulez... quand j'ai vraiment un doute... bon c'est vrai, en tant que nouvelle directrice... bon... j'ai pas trop d'erreurs à faire malgré tout » ; « ma demande, elle est particulière parce qu'elle est personnelle parce que je ne suis pas sûre d'être là l'an prochain donc [...] avec l'aval de l'inspection, je me mets une petite protection par rapport aux répartitions... sinon je ne l'aurais pas fait ». C'est le cas également de tous les litiges qui concernent les familles, réglés à ce niveau : « si j'ai un gros problème parce que j'ai x familles qui sont après un collègue, moi je transfère à l'échelon au-dessus, ça je peux pas le gérer » (école 1) ; « c'était sur des problèmes de discipline et de sanction et des parents qui contestaient ce qu'on avait... une famille qui a contesté... » (école 10) ; « si elle est intervenue une fois, c'est parce qu'il y avait eu des soucis entre deux enfants... un enfant qui en avait agressé un autre... » (école 8).

Dans toutes ces situations, il s'agit pour les directeurs de se « protéger » en faisant assumer la décision à la hiérarchie. Cette dernière peut également endosser le rôle d'arbitre en cas de conflit entre personnes, au sein de l'école. Un petit nombre de directeurs (5) a évoqué des événements ponctuels, réglés à l'initiative du directeur lui-même ou par les membres de l'équipe, qui ont donné lieu à un arbitrage de l'inspecteur : « c'est arrivé une fois, une petite conjuration dans les premières années contre moi. Certains instits sont allés se plaindre auprès de l'inspectrice et elle m'a convoqué devant les collègues. Elle a organisé une réunion en disant « bon, on met les choses à plat », et parce que là, je pouvais plus être le médiateur puisque j'étais le concerné » (école 14) ; « elle est intervenue pour régler des conflits de personnes... parce que... quand c'est carrément des attaques par rapport à ma famille, je veux dire, je ne me laisse pas marcher sur les pieds...[...] alors monsieur X. –un collègue- est intervenu pour provoquer une réunion et puis là on s'est expliqué clairement » (école 15, au sujet du problème des réunions pédagogiques se tenant le soir après la classe et pas le samedi matin alors que le directeur avait un problème de garde d'enfant).

Ce genre d'évènements paraît donc relativement marginal⁵ tant il est vrai que l'idée du consensus interne prime, même si les modes de construction de cet accord sont pluriels (Dupriez, 2003) et se réalisent parfois dans la douleur.

⁵ Il semble se produire néanmoins plus fréquemment au début de la prise de son poste par le directeur qui peut rencontrer quelques difficultés d'adaptation et/ou d'intégration dans une équipe anciennement en place.

1.2.3 Une décision collégiale pour des priorités partagées

En est pour preuve le très grand nombre d'occurrences des termes « collègues », « équipe » et « consensus » notamment dans les discours des directeurs, termes qui apparaissent d'autant plus fréquemment que les acteurs sont en présence depuis longtemps dans l'école : « *on est une équipe un peu atypique... une vraie équipe ! Tout le monde va dans la même direction* » (école 1) ; « *mais vous voyez, ce sont des gens qui travaillent ensemble depuis longtemps donc ça ne pose aucun problème* » (école 3) ; « *ça se passe de façon conviviale, ça se passe toujours très bien* » (école 13) ; « *oui, c'est vraiment collégial, c'est-à-dire qu'il y a une espèce de confiance réciproque qui est établie depuis longtemps. [...] Si les choses se passent à peu près correctement ici, c'est parce qu'on traite les problèmes collectivement* » (école 5) ; « *jusqu'à maintenant, je touche du bois, il y a toujours eu entente et consensus entre les maîtresses* » (école 8). Cette reconnaissance de l'esprit d'équipe découle pour partie de ce qui a été dit précédemment au sujet du statut du directeur, dans le sens où il n'est finalement bien souvent qu'un enseignant parmi les autres et où, par conséquent, il a sans doute les mêmes intérêts que ses collègues.

Les scénarii proposés en matière de constitution des classes sont ceux qui « arrangent » alors le maximum d'enseignants et le consensus est particulièrement visible au niveau des priorités pédagogiques déclarées par les directeurs, qui peuvent se résumer en un seul mot d'ordre : « éviter les cours multiples ». Certes, l'alternative que nous avons déduite de l'analyse empirique précédente existe, qui montre que les équipes balancent entre la préférence pour un équilibre des effectifs par classe dans l'école et celle qui va aux cours simples.

Dans le premier cas, qui s'avère finalement marginal parmi les 18 directeurs interrogés, ce sont donc des tailles de classe équivalentes qui sont d'abord recherchées. Une seule directrice évoque cet unique critère dans la constitution des classes et déclare : « *moi, dans le bureau toute seule, j'ai fait mes règles de 3, tant d'élèves pour 9 classes, ça fait grosso modo tant par classe* » (école 16) ; on notera néanmoins avec perplexité que dans cette école, coexistent une classe de CE1 à 18 élèves et un CM1 à 31 ! Preuve s'il en est, que ce critère ne devait pas être le seul à l'œuvre. La recherche de classes de taille équivalente ne se fait en général pas sans référence au niveau d'enseignement et/ou au type de classe. Trois directeurs ont mentionné explicitement un allègement des effectifs pour la classe de CP, rejoignant en ce sens, les directives officielles. Dans ces 3 écoles, les classes de CP sont constituées dans un premier temps, et les autres ensuite : « *notre priorité sur cette année a été le fonctionnement en CP allégés, ce qui veut dire 12 élèves maximum, ce qui voulait dire deux classes de CP. Il fallait donc qu'on répartisse le reste des élèves dans les 7 autres classes et on a choisi de privilégier plutôt des fonctionnements en cours simples même si... donc on avait un CE2 à 22 élèves et puis un CM2 qui a fonctionné à 27 pendant une bonne partie de l'année* » (école 15) ; « *donc, on s'est dit : on va privilégier l'effectif moindre au CP ; on aurait pu faire des cours doubles dès le départ* » (école 4). Dans ces écoles effectivement, le recours aux cours doubles peut permettre un rééquilibrage des effectifs par classe mais cette situation reste rare et seul le

directeur de l'école 7 relate cette démarche : « *en fait, on a commencé à l'envers, c'est-à-dire qu'on a créé un cours double parce qu'on ne pouvait pas laisser un CM2 à 19 ; donc après, on est parti en marche arrière et on s'est aperçu que ça engendrait trois cours doubles [...] on essaie quand même d'équilibrer les classes, donc on essaie de faire tomber la moyenne autour de 23-24 quand c'est possible* ».

En fait, l'évitement des cours multiples reste l'argument fondateur de la constitution des classes et il est partagé par l'ensemble des écoles, quand bien même il pourrait engendrer des déséquilibres très grands au point de vue des effectifs. Le directeur de l'école 1 résume ainsi ce dilemme: « *est-ce qu'on privilégie par exemple un CM2 à 33 élèves pour éviter un cours double ou le cours double pour ne pas avoir un CM2 à 33 ?* ». La réponse est très claire et consensuelle: « *on essaie quand même de limiter le nombre de cours doubles, le premier critère, il est là je crois [...] un collègue préférera charger sa classe* » (école 1) ; « *alors en général, on évite un maximum les cours doubles et la politique est dans notre école : il vaut mieux une classe chargée que trop de cours doubles* » (école 3) ; « *les deux enseignantes disaient qu'elles préféreraient avoir le CE2 à 28 plutôt que d'avoir un cours double ; cette année, on aurait pu avoir un CE2 à 28 et un CM1 à 16 et elles étaient partantes pour faire ça* » (école 13).

Deux raisons principales justifient aux yeux des directeurs la place première donnée à ce critère dans la constitution des classes: d'une part, le fait que les enseignants sont opposés en général à l'idée de prendre en charge un cours multiple et d'autre part, les conséquences en termes de répartition des élèves.

Le premier élément, strictement d'ordre pédagogique, est massivement cité (15 directeurs sur les 18) et renvoie au surcroît de travail que les cours multiples occasionnent en terme de préparation d'abord : « *j'ai eu une fois un cours double, ça a été la galère pour moi. Moi, je ne suis pas pour les cours doubles ; ça a été la galère, la galère... la galère à gérer pour l'institut* » (école 14) ; « *en tant qu'enseignant, on accepte mal les cours doubles parce que ça fait quand même une double préparation. Ça fait du jonglage, pas continu mais presque entre les deux niveaux* » (école 4) ; « *c'est beaucoup de travail pour l'enseignant, c'est ça le problème* » (école 13). La conduite de la classe au quotidien est également jugée plus difficile dans les cours multiples : « *un enseignant en cours double fait la girouette toute la journée. C'est un one-man-show, quoi !* » (école 16) ; « *physiquement, il fallait que je me mette comme ça face aux CM2 pour leur parler et je parlais aux CM1. C'était affreux, j'étais constamment insatisfait. Il m'avait manqué de temps pour ceux-là, j'avais donné trop de temps aux autres* » (école 14).

Certaines configurations de cours doubles, plus que d'autres, suscitent le rejet des enseignants à la fois pour les raisons évoquées précédemment de manière générale (préparation et conduite de la classe) et pour les conditions d'apprentissage des élèves. A cet égard, un certain nombre de directeurs a développé la discussion sur le fait que les cours doubles soient

consécutifs ou non. Deux positions s'affrontent alors, l'une témoignant de la plus grande facilité pour l'enseignant à gérer deux niveaux successifs, l'autre, de sa plus grande difficulté.

En fait, dans le premier cas, tout dépend de l'âge des élèves et si le CP-CE1 apparaît comme le cours double le plus difficile, le CM1-CM2 est perçu positivement : « *c'est difficile un CP-CE1, du fait que les enfants ne sont pas du tout autonomes, ni en CP, ni en CE1* » (école 9) alors que « *bon, CM1-CM2, ils peuvent aller ensemble* » (école 10) et que « *le CM1-CM2 est probablement le cours double qui fonctionne le plus facilement au niveau de la gestion de l'enseignant* » (école 7). Quatre directeurs se déclarent nettement favorables aux sections non consécutives : « *c'est pas parce que les deux niveaux se chevauchent que c'est le meilleur choix [...] En fait, souvent lorsque les cours sont espacés, le maître arrive un peu mieux à gérer les apprentissages* » (école 4). Ainsi, les directeurs/trices des écoles 8 et 9 partagent la même opinion concernant le regroupement dans une même classe des deux sections extrêmes : « *moi je préfère une classe à deux niveaux, du type CP-CM2 ou CP-CM1 mais surtout pas CP-CE1 à cause de la difficulté à gérer... Un CP-CM2 permet de gérer différemment parce que, même si ce sont des élèves très différents qui ont peu, voire pas, d'activités en commun, cela développe chez les CM2 d'autres compétences, des compétences non scolaires qui sont appréciables et il y a beaucoup d'entraide entre les CM2 et les CP* » (école 8) ; « *la collègue qui avait le CP-CM2 a trouvé que c'était ... que l'ambiance de la classe était vraiment très bonne. Puis, ce qu'il y a, comme elle dit, on appelle ça plutôt une ambiance familiale, les petits et les grands ... il y a eu un tutorat* » (école 9). Il sera évidemment tout à fait intéressant, dans le second volet de cette recherche, d'évaluer l'efficacité pédagogique respective de ces différentes configurations.

Enfin, le refus des cours doubles par les enseignants s'explique aussi par les possibles confusions qu'ils sont susceptibles d'entraîner chez les parents d'élèves. Trois directeurs ont ainsi rapporté des faits concernant les élèves de la section inférieure d'un cours double, dont les parents pensaient qu'ils allaient « sauter » la section suivante : « *ce qui s'est passé, c'est que comme c'était 4 CE1 très, très bons, ben... les CE1 ont presque suivi avec les CE2. Et maintenant, en cette fin d'année, on s'est retrouvé avec beaucoup de demandes de parents pour le passage anticipé en CM1 ; c'était le hic* » (école 13) ; « *on a subi des pressions au bout de quelques temps : les gens pensent que le gamin va faire le CE1 en même temps (que le CP) et va sauter le CE1 en fin d'année ; bon, ça, c'est à gérer aussi* » (école 14). Evidemment, cette situation est d'autant plus mal acceptée que les enseignants se montrent en général hostiles aux passages anticipés (Leroy-Audouin, 1993) alors même qu'ils reconnaissent en avoir implicitement favorisé les demandes par l'affectation des élèves en cours double.

La seconde raison majeure avancée par les directeurs afin de justifier l'évitement des cours multiples est celle de leurs conséquences en termes d'organisation de l'école d'une part, de la classe d'autre part. En effet, les cours multiples comptent en moyenne moins d'élèves que les

cours simples⁶ et créer un cours multiple revient finalement à augmenter la taille des autres classes dans l'école : « *alors par contre, on essaie toujours que les cours doubles soient à tout petit effectif. Par contre, le maître qui prend le cours simple sait qu'il prendra tout ce qui arrivera* » (école 3) ; « *alors les classes doubles, on fait en sorte de ne pas dépasser 20, 18 souvent, quitte à monter un petit peu les effectifs à côté* » (école 10). Dans certaines écoles, cette possibilité n'est pas envisageable. Le directeur de l'école 15, située en ZEP, pense ainsi que « *les élèves manquant d'autonomie et ayant besoin d'un regard pratiquement constant de l'enseignant* », la répartition des effectifs n'est pas gérable dans son cas : « *on a mis une limite moyenne à 20 élèves par classe en ZEP ; en cours double, il faut descendre à 15. Faire fonctionner un cours double à 15, ça veut dire qu'ailleurs, ça explose... ça veut dire qu'on contrebalance en en mettant 23, 24, 25 dans une autre classe* ».

Le problème de l'équilibre des effectifs se pose également au niveau de la classe. En effet, le poids respectif de chacune des sections en présence est un élément d'importance pour la viabilité du groupe. Les résultats empiriques précédents ont montré qu'il existait une certaine variété dans la taille des groupes constitués puisqu'ils s'échelonnent de 2 à 16 élèves en section de CE1 et de 4 à 18 élèves pour les CM1 dans les cours doubles du premier échantillon. C'est le cas également dans ces 18 écoles, dans lesquelles la taille des sections en présence varie de 3 à 19 élèves. Pourtant, les déclarations des directeurs sont convergentes en la matière, qui fixent à un minimum de 6-8 élèves l'effectif d'une section en cours double : « *quand on fait des cours doubles, par exemple... 8, on ne peut pas descendre en dessous [...] si vous ne mettez par exemple que 4 CE1 et puis 22 CE2, le groupe de 4 n'est pas... ce n'est pas assez* » (école 9) ; « *maintenant, on pense que c'était une erreur de faire une classe avec 4 CE1 et 18 CE2. L'enseignante qui a fait cette classe a dit que c'était quand même difficile avec les 4 CE1* » (école 13) ; « *mais il y a un autre principe qui vient s'appuyer là-dessus, c'est qu'on s'est fixé de ne pas avoir de groupe d'enfants dans un cours double inférieur à 6... il faut quand même garder une certaine émulation* » (école 7) ; « *pour qu'on arrive à fonctionner en cours double, il faut au moins 5 ou 6 élèves de l'un ou de l'autre des niveaux ; en dessous, se pose le problème d'un manque d'émulation* » (école 15).

Globalement, les déclarations des 18 directeurs interrogés, ainsi que la structure de leur école, confortent les constats opérés sur la base de l'échantillon initial de 74 écoles et permettent d'interpréter un certain nombre d'entre eux, notamment le fait qu'un déséquilibre des effectifs entre les classes est quasiment toujours préféré à la création de cours double. Cela dit, il existe manifestement une légère distorsion concernant les cours doubles entre déclarations et faits observés sur deux points. En effet, la configuration CP-CE1 est en général décriée par les directeurs alors qu'elle représente 44% des cours doubles comptant des élèves de CE1 dans le premier échantillon de 74 écoles et 4 classes sur 11 dans les 18 écoles dont le directeur a été interrogé. Par ailleurs, nombre d'écoles présentent des cours doubles dans lesquels les effectifs de l'une ou l'autre des sections sont inférieurs à 6 élèves, seuil qui constitue pourtant

⁶ Nous verrons par la suite qu'il s'agit d'une concession accordée aux enseignants acceptant un cours multiple.

la norme déclarée ; c'est le cas de 6 classes (soit un peu plus d'un quart) parmi les 23 cours doubles dans l'échantillon de 18 écoles dont le directeur a été interrogé. On pourra s'interroger à cet égard, au-delà du nombre d'élèves « sélectionnés », sur leurs caractéristiques et l'éventualité qu'une section de très petite taille peut masquer en fait certaines pratiques de redoublement.

Au terme de cette analyse, il apparaît finalement que le consensus règne dans les écoles au sujet des priorités qui doivent présider la constitution des classes et les directeurs soulignent que les enseignants sont toujours très impliqués dans cette tâche.

1.2.4 Une décision collégiale... pour des intérêts individuels aussi

Cette implication des enseignants ne saurait être considérée uniquement comme la condition nécessaire au maintien de relations pacifiques dans l'école et à l'esprit d'équipe ; elle représente incontestablement un atout pédagogique car un enseignant ne peut se sentir professionnellement impliqué dans une classe que s'il « adhère » au groupe qui lui est confié (Monk, 1992). C'est vrai, dans un premier temps, pour ce qui concerne le niveau d'enseignement et le type de classe (simple ou double), « *parce qu'un enseignant n'enseigne bien que quand il est bien dans son cours* » (école 3) et « *parce que faire une classe pour laquelle on n'est pas prêt, c'est pas la peine* » (école 12). C'est encore plus manifeste au niveau de la constitution du groupe d'élèves ; ainsi, le directeur de l'école 1 déclare que « *la répartition des élèves, c'est eux (les enseignants) qui la font. Moi, je leur donne les listes et c'est eux qui font les répartitions d'élèves... Moi, heu... je m'en mêle le moins possible parce que... heu... plus ils s'impliquent eux, plus ils s'approprient leur classe* », tandis que le directeur de l'école 14 « *préfère que les enseignants, avec beaucoup d'honnêteté, c'est ce que je demande le plus, fabriquent des classes, se fabriquent des classes sur mesure* ».

C'est la raison pour laquelle, sans doute, un directeur souligne qu'au moment de la constitution des classes, on songe déjà aux individus : « *il n'y a pas encore trop d'enjeu personnel, quoique ça commence : où je vais me mettre ?... mais attention, là j'avais un CE2, là il va en manquer un...* » (école 5) ; « *ce partage-là nous paraissait plus gérable... et convenant davantage aux enseignants et aux maîtresses ; parce qu'il faut aussi essayer de trouver un peu de bien-être malgré tout pour ces maîtresses* » (école 12). En effet, si les enseignants se rassemblent massivement autour de valeurs et priorités pédagogiques concernant leurs conditions de travail, par conséquent, une certaine rivalité les oppose aussi et l'esprit d'équipe évoqué précédemment doit respecter, voire servir, les intérêts individuels en présence. On retrouve ici la notion de consensus, telle qu'elle est développée par Francfort, Sainsaulieu et al. (Draelants, 2002), qui montrent que le consensus renvoie d'une part à un phénomène de partage de valeurs et d'orientations relatives au projet (ici de l'école) et, d'autre part, à un système de relations sociales au sein du groupe qui a pour objectif d'éviter les conflits interindividuels.

Deux grandes tendances peuvent être dégagées des discours des directeurs, pour illustrer la façon dont les écoles gèrent ce dilemme en permettant, voire en organisant, certains petits « arrangements » entre enseignants en présence dans l'école (le cas de ceux qui arrivent à la rentrée sera évoqué par la suite)⁷, tant « là, je trouve qu'il y a de belles qualités humaines, il y a une générosité, les gens sont sympas... » (école 5).

La première a trait aux concessions qui sont faites aux enseignants qui se « dévouent » en acceptant les classes les moins prisées parce que « si on facilite le travail du maître, on facilite l'ambiance de la classe » (école 4). C'est notamment le cas, comme le laissent présager les résultats précédents, des cours multiples. A nouveau, les effectifs d'élèves deviennent un enjeu fort : « c'est une garantie d'avoir un peu moins d'élèves ; ça compense la surcharge de boulot... enfin, ça équilibre » (école 18) ; « sur un cours double, c'est certain que de toutes façons, c'est plus de boulot qu'un cours simple. Mais enfin, on essaie d'arranger l'emploi du temps de la personne, les effectifs, les services pour que, d'un autre côté, il s'y retrouve un petit peu » (école 2). Au-delà de leur nombre, les élèves dont le maître aura la charge peuvent être objet de négociations également : « mme X., cette maîtresse ayant un cours double, nous concevons tous que la prise d'un cours double implique certaines difficultés et certaines tâches supplémentaires. Donc, on va tous dans l'idée de faciliter le travail du maître, on lui accorde le choix de garder ou non ses élèves » (école 4) ; « la maîtresse qui va accueillir un cours double, en général, on lui met que des bons élèves » (école 14).

La seconde tendance, elle aussi citée par l'ensemble des directeurs, a trait à la mémoire du groupe et à la reconnaissance collective des renoncements individuels. Implicitement, s'instaure un roulement dans l'école, qui fait que chacun devra un jour ou l'autre se dévouer pour prendre la classe dont personne ne veut : « le collègue qui fait une grosse concession, l'année suivante devient prioritaire. Ca, c'est la mémoire du groupe ; c'est pas écrit mais on le sait [...] ça, ça fonctionne bien, les gens ont cette sorte de reconnaissance » (école 5) ; « en général, ça s'organise, ça va. Il y en a toujours un qui dit : « bon, c'est bon, je le prends... mais l'an prochain, si... est-ce que tu acceptes de le prendre ? » (école 14) ; « par exemple, quelqu'un qui a été en cours double, on essaie l'année d'après de le remettre en cours simple... enfin d'alterner » (école 6). Evidemment, si l'enseignant n'a pas honoré son engagement, alors son « dédommagement » est moins assuré, comme dans l'école 14 où « c'est celle qui a deux ans d'ancienneté qui se tape le cours double... si ça se produit encore l'année prochaine, comme elle a bénéficié de son congé maternité, c'est encore elle qui l'aurait je pense. Les collègues diraient : « attends, attends, t'as pas été beaucoup là l'an dernier ».

⁷ On notera cependant dès à présent que l'arrivée prévue d'un enseignant nouveau à la rentrée a parfois des répercussions très directes sur la constitution des classes en juin et la création de cours multiple notamment qui pourra lui être confié sans discussion ou négociation.

En fait, c'est toute la dialectique de l'articulation entre l'équipe et l'individu que résument ces discussions autour de la constitution des classes dans l'école et de leur attribution aux enseignants. Pour approfondir cette question et révéler d'éventuelles régularités, voire même des règles en la matière, de nouvelles données peuvent être mobilisées et mises en perspective puisqu'on connaît pour chacune des 18 écoles dont le directeur a été interrogé, à la fois les caractéristiques des enseignants (au nombre de 141), celles de leur classe et les « règles », tacites ou formelles, en vigueur dans l'école.

II A chaque enseignant sa classe

Selon le calendrier rapporté par les directeurs interrogés, après avoir décidé des classes à constituer pour la rentrée suivante, il s'agit ensuite de les attribuer aux enseignants. Ce n'est que dans une dernière étape qu'y seront affectés les élèves. C'est donc en fonction d'une classe considérée dans sa structure (type de cours et niveau) et pas dans sa composition (le groupe d'élèves) que les enseignants doivent se prononcer. Concernant le type de classe, cela a été dit précédemment, la préférence va nettement aux cours simples. Concernant le niveau d'enseignement, s'il apparaît en moyenne une certaine spécialisation des enseignants sur l'école maternelle ou l'école élémentaire, en revanche, la question des différents niveaux élémentaires est rarement abordée tant elle semble liée à ce qui semble être une sensibilité personnelle. Selon les directeurs en effet, il n'existe pas « [...] le sentiment que ce soit plus difficile dans un niveau que dans un autre » (école 8) et en fait, « c'est très variable selon les personnes » (école 1), « c'est chacun... chacun selon son caractère » (école 14).

Deux pistes sont cependant évoquées pour expliquer les préférences individuelles, une dimension relationnelle d'une part, une dimension pédagogique d'autre part. La première est de loin la plus évoquée par les directeurs et le fait d'enseigner à des « petits » ou des « grands », dont la maturité et l'autonomie sont très différentes, motive pour eux la majorité des choix des enseignants puisqu'il s'agit surtout d'« un problème de relations affectives avec les enfants » (école 1). Ainsi, certains sont plus à l'aise avec les plus jeunes tandis que d'autres le sont avec les élèves les plus âgés de l'école primaire : « en même temps, le CP, c'est une classe d'âge qui est vraiment sympa, ils sont vraiment charmants. J'ai eu des CP et j'ai adoré ça » (école 5) ; « c'est un avis tout à fait personnel : j'ai plus de mal avec les petits qui comprennent pas ce qu'on leur demande [...] il y a les gosses qui sont coléreux [...] c'est plus facile avec des grands » (école 14) ; « je trouve que cette classe... bon, c'est déjà une classe d'âge qui m'intéresse, la préadolescence » (école 15).

La dimension pédagogique recouvre à la fois les aspects de contenu didactique et la difficulté des apprentissages, comme le soulignent les directeurs suivants : « peut-être quand même que le CP est plus difficile en termes de transfert didactique » (école 1) ; « je me sentais mieux, pas forcément avec la tranche d'âge, mais je me sentais mieux dans la préparation en CP »

(école 17). Le travail de préparation et de correction pour l'enseignant est donc également concerné : « le CM2, c'est l'entrée en 6^{ème} et puis le volume de travail fait que... » (école 10) ; « le CM2, il y a beaucoup de corrections, il y a des grands temps de corrections, des leçons plus élaborées à faire... » (école 8).

Enfin, certaines classes apparaissent plus « faciles » que d'autres à conduire pour les enseignants, notamment par rapport à cette seconde dimension. Le CE2 est la plus fréquemment citée (par 7 directeurs) dans cette perspective : « à mon avis, c'est le CE2 qui doit être le plus facile [...] parce que c'est intermédiaire, il y a un certain nombre d'acquisitions à faire en CE2 moins importantes que sur les autres niveaux » (école 2) ; « le CE2, j'estime que c'est vraiment la classe la plus facile à gérer, la plus tranquille en fait » (école 12). De façon symétrique, les classes qui apparaissent les plus « difficiles » sont celles qui sont spécifiques en termes pédagogiques, le CP (cité par 7 directeurs) pour la difficulté des apprentissages fondamentaux et le CM2 (4 citations) pour le volume de travail et la pression de l'entrée en 6^{ème} : « le CP, ça demande je pense, beaucoup d'attention, beaucoup de présence, des activités variées... » (école 8) ; « le CM2, c'est pas évident parce qu'ils arrivent à un âge où ils sont... bon...il y a l'entrée en 6^{ème}, on tient quand même à mettre en place et à consolider certaines bases » (école 9).

II.1 Les usages en matière d'attribution des classes

Si tous les niveaux de classe n'exercent pas le même attrait sur les enseignants, on peut imaginer alors que ces derniers tentent, dans la mesure du possible, de conserver d'une année sur l'autre « leur » classe. Les déclarations des directeurs indiquent que c'est effectivement le cas dans la majorité des écoles.

II.1.1 L'attachement à « sa » classe

L'attachement des enseignants à un même niveau scolaire est une réalité d'autant plus forte que l'organisation n'est pas remise en cause d'une année sur l'autre, comme c'est le cas dans les écoles 2 et 12 par exemple : « les gens qui avaient ces classes-là cette année reprendront les mêmes » ; « pour l'instant, on garde nos classes ». Par ailleurs, cette tendance se confirme quand les enseignants sont plus âgés ou plus anciens dans le niveau : « je crois qu'il y a aussi des règles un peu implicites : le collègue qui a des CM2 depuis 15 ans, on chamboule pas tout, on va pas lui donner un CP » (école 5) ; « c'est des gens qui sont là depuis un certain temps, qui ont leurs habitudes de cours, de niveau » (école 18).

Cette « spécialisation », qui correspond effectivement aux préférences des enseignants pour une classe d'âge particulière, renvoie donc également à un certain confort dans l'exercice du métier : « il y a d'autres collègues qui vont me dire : « attends, tu ne vas pas me donner un cours double alors que je pars en retraite l'année prochaine ? » C'est rarement des

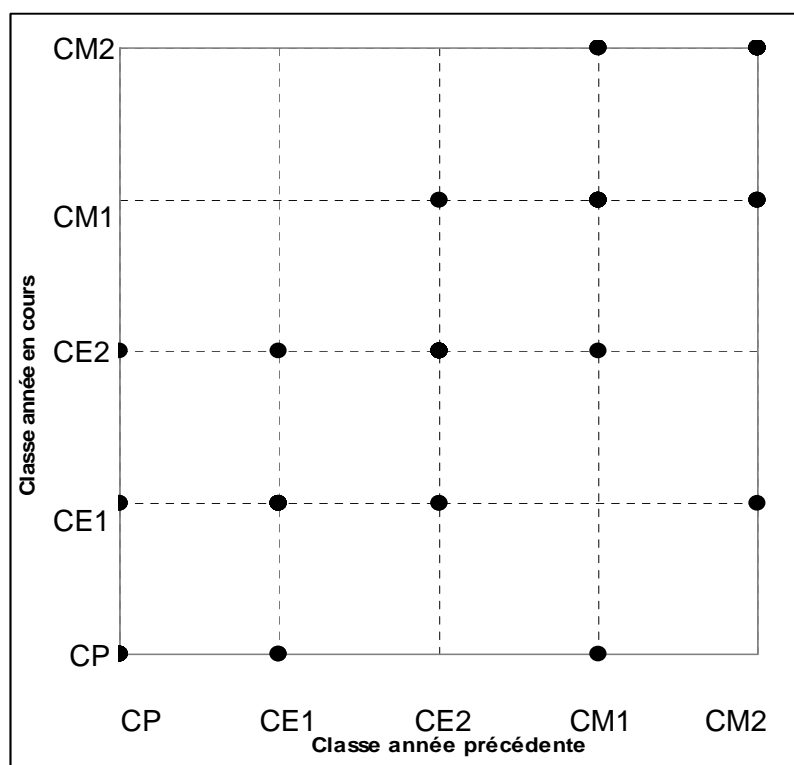
arguments pédagogiques mais je me mets à leur place aussi... c'est pas marrant » (école 2). Cette spécialisation n'est évoquée de façon positive et constructive que par deux directeurs (dont un d'école d'application) qui y voient, au contraire, l'opportunité d'un approfondissement : « le collègue qui fait du CP, moi je souhaite qu'il reste sur le cycle 2 puisque c'est quelqu'un qui s'est énormément investi sur l'apprentissage de la lecture, qui fait un excellent travail, d'abord de pédagogue et dont on a énormément besoin au niveau de la formation IUFM » (école 1).

L'analyse des données concernant ces 18 écoles confirme cette tendance de reconduction des enseignants sur leur classe. Si l'on met en relation en effet, type de classe en charge l'année précédente et type de classe de l'année en cours, on observe peu de variation globalement : 85% des enseignants étaient en cours simple l'année précédente et c'est encore le cas de 84% d'entre eux cette année. La correspondance individuelle est un peu plus lâche dans la mesure où parmi les enseignants qui avaient un cours multiple l'année précédente, un tiers d'entre eux en ont à nouveau un cette année ; on remarque néanmoins qu'ils sont trois fois plus nombreux dans ce cas que les enseignants qui avaient auparavant un cours simple.

Tableau 8 : Type de cours occupé l'année précédente et l'année en cours

Année précédente	Année en cours				Total
	Cours simple		Cours multiple		
Cours simple	91	87,5%	13	12,5%	104 (100)
Cours multiple	12	63,2%	7	36,8%	19 (100)

Si l'on prend en compte maintenant explicitement le niveau d'enseignement en se limitant aux cours simples d'abord, alors le graphique suivant révèle l'existence de plusieurs cas de figure dans la mesure où une quasi-reconduction des enseignants sur leur classe n'aurait permis de visualiser que la diagonale du graphique. On remarque cependant que les transitions d'une année sur l'autre se font sur des niveaux relativement proches, hormis un passage de CM1 en CP et de CM2 en CE1.



Graphique 4 : Répartition des différentes configurations de classes

La tendance est la même en ce qui concerne les enseignants provenant de cours multiples : sans rentrer dans le détail, on observe que les 3 configurations les plus fréquentes donnent lieu à des mouvements très limités :

4 enseignants avaient un CP-CE1 : 1 a gardé cette classe, 2 sont passés en CP et le dernier en CM1

3 enseignants avaient un CE1-CE2 : 1 a gardé cette classe et 2 sont passés en CE1

2 enseignants avaient un CM1-CM2 : 1 gardé cette classe, l'autre est passé en CM2

Le tableau suivant rend compte plus précisément des mouvements d'une année sur l'autre pour tous les niveaux d'enseignement. Les enseignants qui étaient en cours simple et qui le sont restés sont au nombre de 89 ; parmi eux, 75,3% ont strictement conservé leur niveau de classe d'une année sur l'autre, la « spécialisation » étant particulièrement marquée sur la classe de CP. On observe par ailleurs que les mouvements se réalisent en général au sein d'un même cycle d'enseignement : si le CE2, qui appartient pourtant au cycle 3, a une position intermédiaire à cet égard, les « glissements » des enseignants sur le niveau précédent ou suivant sont extrêmement fréquents entre le CP et le CE1, et le CM1 et le CM2.

Tableau 9 : Niveau d'enseignement de l'année précédente et de l'année en cours
(cours simples)

Année précédente	Année en cours										
	CP		CE1		CE2		CM1		CM2		Total
CP	16	80%	3	15%	1	5%	0	0	0	0	20 (100)
CE1	2	14,3%	11	78,6%	1	7,1%	0	0	0	0	14 (100)
CE2	0	0	2	11,8%	13	76,5%	2	11,8%	0	0	17 (100)
CM1	1	6,3%	0	0	1	6,3%	11	68,8%	3	18,8%	16 (100)
CM2	0	0	1	4,5%	0	0	5	22,7%	16	72,7%	22 (100)

Il existe effectivement des pratiques alternatives en matière d'attribution des classes et le suivi de ses élèves par un même enseignant en est une ; certes, elle reste marginale et seuls 4 directeurs ont cité spontanément cette pratique. Les textes officiels évoquent pourtant très explicitement la possibilité pour l'enseignant de prendre en charge l'ensemble d'un cycle, ou en ayant la charge d'un cours multiple (ce qui n'a jamais été observé dans cette recherche), ou en suivant les élèves sur trois ans. Le principe de suivi rapporté ici par les directeurs s'effectue en général sur deux années d'un même cycle, et plus fréquemment en cours moyen : « chez nous, il y a une règle tacite qui est utilisée, c'est-à-dire que les collègues qui ont les Cours Moyens prennent l'habitude de les suivre sur deux ans, donc il y a un roulement pour les collègues de CM1-CM2 » (école 1). Cette école est la seule à pratiquer de manière systématique ce suivi des élèves mais d'autres directeurs ont déclaré qu'il pouvait exister ponctuellement dans leur école, à l'initiative d'un ou plusieurs enseignant(s) volontaire(s) : « la personne qui est là a déjà suivi ses enfants sur le CE1, ça peut arriver » (école 4) ; « les deux personnes à mi-temps vont reprendre à plein temps. Elles avaient le CE2 ensemble, il y en a une qui repart pour le CE1 et l'autre qui suit sa classe en CM1 » (école 16).

II.1.2 Le poids de l'ancienneté dans l'école

En cas de difficulté ou de désaccord dans l'équipe, une règle univoque et commune à toutes les écoles dont le directeur a été interrogé, s'impose avec autorité : c'est celle de l'ancienneté dans l'école, qui détermine l'ordre dans lequel les enseignants vont s'exprimer ; ainsi, « la coutume veut que ce soit les plus anciens dans l'école qui parlent en premier » (école 6) et « le dernier arrivé prend ce qu'on lui donne » (école 1). Les directeurs évoquent cette pratique en termes de « coutume » ou de « règle tacite » qui n'est que rarement remise en cause, y compris par les Inspecteurs de l'Education Nationale. Dans toutes les écoles de l'échantillon, cette démarche est la même, qui accorde aux plus anciens dans l'école le droit de choisir en premier alors que les nouveaux arrivants, même ceux dont l'ancienneté générale serait plus élevée, se doivent d'accepter ce qui « reste » : « bon alors, la règle qui doit, enfin la règle qui s'applique normalement quand il y a vraiment... c'est le plus ancien dans l'école

qui choisit son cours » (école 9) et « *quand on arrive, on ne choisit pas sa classe* » (école 10). Les données empiriques collectées devraient permettre de saisir la réalité de cette « règle », en observant si les enseignants récemment arrivés dans l'école sont ceux qui ont les classes les moins prisées (cours doubles notamment...).

Une exception à cette règle est communément admise, puisque le premier enseignant par l'ancienneté dans l'école est parfois devancé par le directeur, dont la fonction lui offre implicitement la priorité en matière de choix de sa classe : « *c'est l'ancienneté qui prime, après le choix du directeur* » (école 17) ; « *en théorie, c'est le directeur qui choisit, ensuite les adjoints se répartissent les classes suivant leur ancienneté dans l'école* » (école 15) ; « *la tradition veut ça... la personne la plus ancienne choisit. En fait, le directeur choisit en premier puisque c'est par ordre de...* » (école 7). Certains directeurs utilisent cette prérogative tandis que d'autres la refusent, témoignant en cela de la façon dont ils gèrent la question de leur autorité au sein de l'équipe : « *le directeur, par sa fonction, a le choix... mais je n'aime pas imposer* » (école 17) ; « *ça veut dire que je n'utilise pas ma prérogative, normalement si je voulais, je pourrais choisir ma classe en premier et puis bon... comme je voudrais que justement on n'en arrive pas à se répartir les classes par ancienneté...* » (école 8).

D'ailleurs, quatre directeurs se sont exprimés très nettement en défaveur de ce principe d'attribution des classes à l'ancienneté, même s'il leur apparaît difficile de lutter contre cette pratique très ancrée dans les écoles. Celle-ci peut en effet entrer en conflit avec les intérêts pédagogiques : « *moi j'ai eu le problème il y a deux ans... il était acquis que justement on suivait les élèves du CP au CE1 et une année, une collègue a fait jouer son ancienneté dans l'école en disant : « je ne les suis pas en CE1 l'année prochaine » et elle nous a foutu une pagaille immense dans l'école [...] parce qu'elle n'a pas voulu et il n'y a pas eu moyen de la faire plier* » (école 1) ; « *on pourrait réserver certaines classes à certaines personnes, celles qui arrivent, qui sont débutantes [...] malheureusement, ça ne se fait pas partout, ça se fait même très rarement. A la limite, un débutant devrait prendre les classes les plus faciles mais malheureusement, les collègues... c'est parfois un peu dommage* » (école 11).

Certains aménagements ou écarts par rapport à cette règle sont néanmoins tolérés ou admis dans des situations particulières et notamment pour la classe de CP qui ne doit pas être attribuée à un enseignant débutant ou un enseignant à temps partiel. On peut alors déroger à la règle de l'ancienneté dans l'école, pour éviter que le CP soit la classe qui « reste » à un nouvel arrivant sortant de formation : « *sachant qu'on savait déjà que la personne qui serait nommée serait sans doute, soit quelqu'un qui sortait de l'IUFM, soit quelqu'un qui venait d'un autre département, soit au pire quelqu'un qui serait recruté sur liste complémentaire [...], il était hors de question de lui donner un CP* » (école 15) ; « *pour éviter de multiplier les intervenants auprès des enfants, on laisse la classe de CP à un enseignant à temps plein* » (école 17).

La conjugaison des différentes règles et pratiques qui coexistent dans les écoles peut s'avérer donc extrêmement complexe à mettre en œuvre, même si le poids de l'ancienneté est prédominant. Une analyse empirique, mettant en relation les caractéristiques des enseignants et celles de la classe dont ils ont la responsabilité au sein de chacune des 18 écoles de l'échantillon, doit permettre à la fois de valider les discours des directeurs et de révéler parmi les critères évoqués précédemment, ceux qui sont les plus opérants.

II.2 Profils d'enseignants et caractéristiques des classes

II.2.1 *Le cas du directeur*

Rappelons tout d'abord que parmi les 18 directeurs interrogés, trois n'ont pas de charge d'enseignement : il s'agit des directeurs des deux plus grandes écoles (13 et 14 classes) et d'un directeur d'école d'application. Les autres sont donc responsables d'une classe et bénéficient d'une décharge horaire équivalente, pour 10 d'entre eux, à une journée par semaine. Leur répartition sur les différents niveaux d'enseignements révèle une certaine concentration sur le cycle 3 (les trois quarts d'entre eux) : 2 ont un CE2, 3 un CM1 et 5 un CM2. On remarque que conformément à leurs déclarations, aucun n'est en charge d'un CP, alors que 3 enseignent en CE1. Enfin, deux directeurs enseignent en cours double (CE2-CM1 et CM1-CM2).

Le premier constat que l'on peut faire à la lecture des entretiens sur le sujet est cependant surprenant : tous les directeurs n'ont manifestement pas choisi leur classe dans la mesure où sont entrées en conflit deux règles citées précédemment, la priorité donnée à l'ancienneté dans l'école et celle accordée à la fonction de direction. Il apparaît ainsi que si le directeur nommé est un nouvel arrivant en provenance de l'extérieur, alors la règle de l'ancienneté s'applique à lui comme aux autres et il peut arriver qu'il prenne la classe qui « reste » ; c'est ce qui s'est explicitement produit pour 6 des 15 directeurs interrogés, et notamment ceux qui se sont vus attribuer les cours doubles : « ... *parce que le CM1-CM2, c'était la classe qui restait... dont personne ne voulait* » (école 8) ; « *disons que quand je suis arrivée, le poste qui restait était une classe de CM1-CM2 et donc je me suis adaptée à la classe et par la suite, bon...ben c'est vrai que j'y ai pris plaisir et personne ne souhaitait avoir cette classe* » (école 12) ; « *j'aurais pu aussi prendre un cours simple... là encore, j'ai laissé, j'ai fait en sorte que mon choix respecte un peu tout le monde* » (école 7). D'autres niveaux de classe, pourtant généralement moins redoutés, ne sont néanmoins pas ceux qu'auraient choisi personnellement certains directeurs : « *sur la commune, il existe des classes de neige et tous les enfants des classes de CM1 partent 13 jours ; il est très difficile de trouver un enseignant qui accepte [...] donc, contrainte et forcée, je fais la classe de CM1 depuis 8 ans* » (école 13) ; « *j'ai un CE1, c'est ce qui restait... il restait deux classes, un CE1 à 20 élèves et un CM1 à 31 élèves, j'ai pris le cycle 2 que je connaissais* » (école 16).

Si le choix de sa classe par le directeur a été délibéré en revanche, les justifications ne concernent quasiment que la classe de CM2⁸. Finalement, deux particularités de la fonction de directeur semblent jouer sur le choix ou le rejet de ce niveau (et plus globalement des cours moyens) : le poids des tâches administratives dévolues au directeur et sa disponibilité pendant le temps scolaire.

La charge de travail (préparation et corrections notamment) peut en effet entrer en concurrence avec les tâches administratives : *« je connais des directeurs qui ne veulent pas prendre de CM2 parce que c'est une surcharge de travail au moment où il faut faire les dossiers scolaires, toute la paperasse d'entrée en 6^{ème} »* (école 3) ; *« je ne veux pas de CM2 parce qu'il y a une masse de corrections, c'est le travail annexe qui est plus lourd »* (école 10).

Le manque de disponibilité du directeur contrebalance ces arguments pour ceux qui ont choisi ce niveau ; les directeurs sont en effet très souvent dérangés et parfois, le téléphone de l'école sonne dans la salle de classe. Il est indispensable alors que les élèves puissent travailler seuls : *« moi, je sais qu'en ce qui me concerne, les enfants sont très, très sensibles à la surcharge de travail, ils la ressentent. Pour vous dire, le dernier soir, j'ai eu plein de dessins me représentant à la plage et des petites bulles qui disaient : au moins là, il n'y a pas de téléphone »* (école 3) ; *« niveau administratif, c'est plus facile en CM2 que dans les autres classes, parce qu'ils sont quand même plus autonomes »* (école 9). Enfin, un de ces directeurs a évoqué un choix pédagogique qui lui paraît pertinent pour les élèves : *« le choix des CM2 s'est d'abord orienté pour ça, pour la classe d'âge. Puis, deuxièmement, parce que c'est une classe qui est en fin de cycle, qui a besoin aussi souvent des repères du directeur... Le directeur étant souvent déchargé, c'est une classe où à mon avis, ils sont le moins perturbés par un changement de personne puisque en arrivant en 6^{ème}, ils auront plusieurs professeurs... et puis, ce qui est dans mes habitudes de fonctionnement, je leur donne des devoirs sur le temps... une organisation d'un agenda et donc une préparation au collège.[...] et puis il y a aussi le rôle du directeur qui est important à cet âge-là... ils peuvent déraper facilement, le moindre petit grain de sable peut très vite faire tâche d'huile sur les autres élèves, donc c'est important que le directeur soit... »* (école 15).

Si les directeurs, en dépit de leur fonction, n'ont pas toujours eu le choix de leur classe, alors on doit s'attendre à ce que les enseignants qui sont nouvellement nommés dans une école l'aient eu encore moins fréquemment. Nous ne disposons pas, concernant ces enseignants particuliers, de leurs sentiments et perceptions sur le sujet ; en revanche, nous connaissons les classes dont ils ont la charge.

⁸ et curieusement pas le CE2 dont les directeurs s'accordaient pourtant à reconnaître qu'elle était la classe la plus « confortable ».

II.2.2 Les nouveaux arrivants dans l'école

L'adage selon lequel « *les derniers arrivés sont les derniers servis* » (école 17) semble bien se vérifier dans cet échantillon, ainsi que l'illustre le tableau 10 suivant, qui met en relation l'ancienneté des enseignants et le type de classe auquel ils sont affectés. Globalement et conformément aux déclarations des directeurs, il n'existe pas de différence selon l'ancienneté générale des enseignants. En revanche, l'ancienneté moyenne dans l'école des enseignants de cours multiples est un peu plus faible que celles des enseignants de cours simples.

Tableau 10 : Ancienneté moyenne des enseignants selon le type de leur classe (en années)

Type de classe	Ancienneté générale	Ancienneté dans l'école
Cours simple	18,3	7,9
Cours multiple	18,0	6,3

La règle tacite déclarée par les directeurs concerne le dernier enseignant arrivé dans l'école. Celui-ci peut néanmoins avoir un certain nombre d'années d'ancienneté dans l'école si cette dernière connaît peu de mouvements et il sera en général considéré, jusqu'à nouvel ordre, comme le moins ancien. Par conséquent, il sera susceptible de conserver une classe qu'il ne souhaitait pas : « *et bien voilà, donc il y en a qui peuvent rester avec des cours doubles pendant des années* » (école 1). Un nouvel indicateur a donc été créé, qui rend compte de l'identification dans chaque école de cet enseignant particulier⁹. Les résultats sont alors beaucoup plus parlants lorsque l'on distingue ces nouveaux arrivants des autres enseignants.

Tableau 11 : Type de classe occupé selon que l'enseignant est le dernier arrivé ou pas dans l'école

Enseignants	Cours simple		Cours multiple		Total
les plus anciens	95	86,4%	15	13,6%	110 (100)
les derniers arrivés	19	70,4%	8	29,6%	27 (100)

Beaucoup plus fréquemment que les autres, les derniers arrivés se voient donc attribuer un cours multiple¹⁰, ce qui est confirmé par les directeurs : « *alors, c'est très embêtant les cours doubles parce que justement, les instits ne les prennent pas, donc c'est le dernier qui arrive qui, en général, se prend le cours double* » (école 14) ; « *et l'autre personne nouvelle, elle a pris ce qui restait : le cours double ; ce n'était pas un cadeau empoisonné, on le sait maintenant, mais en septembre, on pouvait penser autrement* » (école 17) ; « *c'est vrai, quand elle est arrivée, il ne restait plus qu'une classe, c'était la dernière arrivée. Elle a eu les CE2-*

⁹ Dans quelques écoles, deux enseignants arrivés la même année sont considérés comme les derniers arrivés.

¹⁰ Une analyse limitée aux seules écoles qui comptent des cours doubles accentue encore cet écart.

CM2, bon... elle a bien donné mais elle se sentirait quand même mieux avec des CP » (école 9). Les autres caractéristiques des classes, leur effectif et le niveau auquel elles correspondent notamment, ne révèlent pas en moyenne de différence notable entre ces deux groupes d'enseignants, pas plus qu'elles n'ont été évoquées d'ailleurs par les directeurs.

De façon corollaire à ces résultats, les directeurs témoignent en revanche de la relative inquiétude des enseignants qui ont appris leur mutation dans une nouvelle école. Vu le sort qui leur est en général réservé, ces derniers prennent souvent contact avant la rentrée : « alors il y a une collègue qui appelé pour savoir, enfin, qui a déjà postulé... elle a demandé ce que sera la classe vacante » (école 5) ; « donc, là, ça fait 4 qui s'en vont, là c'est difficile, c'est difficile... D'abord je me fâche [...] je suis assailli de coups de téléphone. On me demande : « bonjour, j'ai vu dans le mouvement qu'il y avait des postes libres dans votre école, c'est des CP ou quoi ? ». Je leur dis : « attendez, c'est pas moi qui vais vous répondre, vous devriez me demander si on est en ZEP ou pas, si on a un projet d'école... [...] enfin, de toutes façons, je ne le saurai qu'en juin et vous le saurez en même temps que moi... » (école 14).

L'accueil qui est réservé à ces prises de contact précoces diffère selon les écoles. Dans certaines, on ne s'embarrasse guère de formalités, dans la mesure où la règle est supposée connue de tous et même si, évidemment, on souhaite que tout se passe dans la plus grande cordialité : « il n'y a pas de problème dans la mesure où le cours double qui reste est pour l'instant attribué à une personne qui ne s'est pas présentée... en espérant que ça lui convienne » (école 16) ; « c'est la dernière arrivée, c'est elle qui choisit en dernier donc il se trouve qu'elle aura le CE2-CM2. On essaye aussi... la composition du CE2-CM2 n'est pas faite... on la fera avec elle et ce sera quand même transparent » (école 7) ; « elle prend le CE1 [...] elle est ravie, il n'y a aucun souci. Et puis, si ça n'avait pas été, quand on arrive ... on ne choisit pas sa classe » (école 10).

Dans d'autres écoles en revanche, on essaie de connaître les préférences des enseignants qui arrivent, dès que les résultats du mouvement sont connus. L'attribution de leur classe se fait alors en toute transparence... même si elle ne leur convient pas : « ça s'est passé avec le téléphone portable, il y avait des collègues qui la connaissaient et on s'était dit, on peut pas lui donner un CE1-CE2, je crois que ce sera quand même beaucoup mieux pour elle d'avoir un CP. Donc, on lui a posé la question par téléphone et elle a accepté » (école 5) ; « bon, dans le meilleur des cas, c'est au deuxième mouvement que j'ai la liste des enseignants complète. Donc, ça, c'est quelque chose d'important et les collègues suivent complètement là-dessus. Ils n'imaginaient pas qu'on puisse affecter quelqu'un sur une classe sans qu'il ait été présent pour dire au moins : « bon, je suis pas d'accord mais j'accepte dans le pire des cas ». Il me semble que c'est le minimum qu'on puisse faire » (école 5). Enfin, quelques rares directeurs tentent d'accorder le même traitement aux nouveaux qu'aux autres en cherchant avec eux les solutions possibles : « tant que je serai directeur, un collègue arrivant n'aura pas forcément la classe la plus défavorable. Surtout qu'il est souvent nommé avant la rentrée donc on a contact avec lui lors du dernier conseil des maîtres, donc on a le temps d'en parler

en équipe » (école 15) ; « *Mme X. était sortante de l'IUFM, elle a été nommée le lendemain de la rentrée [...] la seule classe qui restait, c'était le CM1 à 16, donc pour nous, ça n'était pas un souci ; une classe de milieu de cycle avec un effectif pas trop lourd* » (école 15).

Ces différentes positions des directeurs et de leur équipe ont pour conséquence que les enseignants qui arrivent dans une école, et notamment ceux dont c'est le premier poste, connaissent des conditions de travail et des difficultés liées à l'enseignement très variables. En sont pour preuve les deux situations « extrêmes » rapportées : le cas de l'école 15 (évoqué ci-dessus) dans laquelle l'enseignante, sortant de l'IUFM, est affectée en CM1 avec 16 élèves et l'école suivante ci-dessous, dans laquelle les deux sortantes IUFM se sont vues attribuer, l'une un cours double à 24 élèves, l'autre un cours simple à 31.

Tableau 12 : Caractéristiques des classes et ancienneté des enseignants dans l'école 16

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8
Cours simple double	X	X	X	X	X	X	X	X
Total élèves	24	23	18	20	27	24	31	26
Enseignants « ancien » dernier arrivé	X	X	X	X	X	X	X	X

Enfin, on ne saurait omettre une dernière catégorie d'enseignants qui ne se distinguent pas des autres par leurs caractéristiques professionnelles mais au sujet desquels les directeurs ont pourtant mentionné des attentions particulières dans l'attribution de leur classe. Il s'agit des enseignants qui rencontrent des problèmes avec les élèves en raison de difficultés personnelles.

II.2.3 Les enseignants atypiques

Six cas ont été explicitement évoqués par les 18 directeurs interrogés. Ils correspondent toujours à des situations extrêmement difficiles sur le plan humain et délicates à gérer pour l'institution. On peut distinguer deux cas de figure, l'un concernant des problèmes de santé et l'autre renvoyant à une fragilité psychologique qui peut être illustrée par la situation suivante : « *il y a juste une maîtresse avec qui on a beaucoup de soucis... des problèmes de violence physique...[...] mais elle fait des trucs excellents, elle est dévouée, elle a aussi un enfant sur-handicapé qui a une trentaine d'années, qui ne vivra pas longtemps encore...* » (école 14). Ces difficultés personnelles, quand elles sont marquées, ont des conséquences sur le fonctionnement de l'école et les directeurs se trouvent face à une alternative, aménager les conditions de travail de l'enseignant, comme dans l'école 13 : « *en plus, le CE1, on l'avait laissé à cette collègue fragile parce que c'était des enfants...même si l'effectif était... bon, elle ne voulait pas de grands parce qu'elle ne se sent pas en sécurité avec des grands* » ou lui

conseiller de changer d'école ainsi que les directeurs l'ont fait dans les écoles suivantes : « *il y a des enseignants... j'ai eu un collègue qui était débordé, qui n'y arrivait plus, en difficulté personnelle ; donc moi, je lui ai conseillé de quitter l'école* » (école 5) ; « *il y a eu des choses importantes parce que la dernière année où cette personne était là, il y a eu 11 élèves dans sa classe [...] et la directrice lui a demandé de quitter l'école* » (école 7).

Finalement, ces enseignants atypiques et peu nombreux sont aussi ceux qui vont poser le plus de problèmes, certes au moment de l'attribution des classes mais plus encore, au moment de l'affectation des élèves dans les classes. Cette dernière étape est centrale, dans la mesure où elle représente manifestement, selon les déclarations des directeurs, une dimension d'arbitrage parmi les différents éléments qui interviennent dans la procédure globale de constitution des classes dans les écoles.

III A chaque classe ses élèves

Dans cette section seront mobilisées consécutivement les deux bases de données, l'une pour recenser les critères déclarés par les directeurs lors des entretiens, l'autre pour identifier les caractéristiques des groupes d'élèves constitués dans les 74 écoles du premier échantillon.

III.1 Les critères d'affectation des élèves selon les directeurs

Dans la plupart des écoles, et ainsi qu'il l'a été dit précédemment, ce sont en général les enseignants eux-mêmes qui constituent les listes d'élèves, avec ou sans la participation du directeur : « *la répartition des élèves, c'est les enseignants qui la font, moi je leur donne les listes et ce sont eux qui font la répartition* » (école 1). On observe par ailleurs, dans les écoles de taille importante, que ce sont les enseignants du niveau inférieur qui proposent la répartition des élèves à leurs collègues ayant en charge le niveau suivant : « *ce sont les maîtres de l'année d'avant qui ventilent leurs élèves* » (école 2). C'est particulièrement systématique pour ce qui concerne la transition maternelle-CP, les enseignants de grande section étant toujours sollicités : « *alors, bon, les CP, nous, on demande aux maîtresses de grande section ce qu'elles en pensent... de nous faire un petit bilan sur chaque enfant* » (école 8) ; « *on a réparti au mieux en faisant confiance aux maîtresses de maternelle pour la répartition* » (école 17) ; « *donc, on fait confiance aux maîtresses de grande section. Elles disent : celui-là, ce serait bien qu'il reste avec celui-ci...* » (école 5).

III.1.1 Un critère consensuel : des classes équilibrées

Un critère apparaît de façon systématique dans les discours des directeurs, même s'il est formulé de façon variée. En effet, sont cités les termes d'« équilibre », de « parité », d'« homogénéité » ou de « ressemblance » qui tous renvoient au même concept d'égalité entre les classes : en effet, ce qui importe avant tout, c'est de constituer des classes de compositions comparables pour un niveau d'enseignement donné¹¹.

Plusieurs dimensions interviennent simultanément pour réaliser cet équilibre : elles sont d'ordre scolaire, comportemental, sexué ou développemental : « *on essaie aussi qu'il y ait à peu près la parité, autant de garçons que de filles* » (école 2), « *on essaie d'équilibrer les classes, il faut qu'il y ait des locomotives dans les deux classes, il y a forcément des wagons de queue dans les deux classes [...] on essaie de rendre le plus homogène possible d'une classe à l'autre* » (école 2), « *quand ils composent les listes, c'est autant de garçons que de filles, autant de début d'année que de fin d'année, autant de remuants dans les classes* » (école 3). En fait, les enseignants souhaitent que les classes aient des compositions similaires : « *... qu'il n'y ait pas de déséquilibre trop important. On va avoir des classes dont on pense à priori qu'elles vont être identiques* » (école 5), « *on a essayé de faire deux classes de niveau hétérogène. On n'a pas mis les meilleurs d'un côté et les moins bons de l'autre, on a essayé de faire des classes à peu près équilibrées* » (école 7), « *c'est-à-dire qu'on essaie vraiment de mixer pour arriver à deux classes qui se ressemblent entre elles* » (école 12).

Si le critère d'équilibre entre les classes est très largement mobilisé par les équipes pédagogiques, il est alors légitime de s'interroger sur les raisons qui le motivent et force est de constater que les entretiens fournissent peu de réponses à cet égard. Deux justifications peuvent néanmoins être avancées, la première concernant l'intérêt des élèves, la seconde, celui des enseignants. Seule cette dernière est évoquée de façon explicite mais par un seul directeur : « *on équilibre un peu pour que tout le monde ait ses problèmes à gérer* » (école 16). On peut penser donc que les caractéristiques des élèves participent, au même titre que la taille de classe et le type de cours (cf les analyses précédentes), à une recherche d'équilibre des conditions de travail d'un enseignant à l'autre dans une même école, plus qu'à l'optimisation des contextes d'apprentissage des élèves.

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

¹¹ Evidemment, cet objectif ne s'applique que dans les écoles qui présentent plusieurs classes pour un même niveau d'enseignement.

III.1.2 La dimension relationnelle

Dans la plupart des cas, ces facteurs concernent des relations duales d'affinités ou de conflit entre deux élèves, que les enseignants cherchent dès lors, à placer dans des classes différentes quand cela est possible : « *il y a des associations qu'il est souhaitable de conserver et d'autres pas. On a rencontré le cas cette année [...] pour deux petites filles qu'on était content de pouvoir séparer* » (école 1) ; « *ne pas mélanger les enfants, soit qui s'affrontent, qui sont en conflit, soit des enfants qui ont trop de connivence, dans l'autre sens aussi* » (école 10) ; « *les maîtres connaissent les autres enfants et se disent : bon attends, celui-là il cogne et j'en ai déjà un qui cogne, il ne faut pas qu'il soit avec* » (école 14).

Cette dimension duale peut caractériser également les relations maître-élèves et selon les directeurs interrogés, il est évident qu'il existe certaines proximités ou incompatibilités entre l'enseignant et chacun de ses élèves. Plus précisément, certains enseignants sont considérés mieux à même ou plus aptes à faire face à certains cas particuliers, qu'il s'agisse d'élèves en difficulté, agités ou perturbés : « *les enfants qui ont des fortes têtes, on essaie de préférence de les mettre chez des maîtres qui ont des fortes têtes aussi [...] où ils seront le plus tenu par le maître* » (école 2). D'autres enseignants en revanche rencontrent des difficultés face à certains élèves : « *en fait, j'ai une personne qui se sent incapable de gérer une difficulté scolaire ou une difficulté de comportement. Et d'ailleurs, pour éviter des soucis après, et bien on ne met pas d'élèves comme ça dans sa classe* » (école 3) ; « *c'était une enseignante qui faisait un peu d'élitisme, donc ça se passait très bien avec les bons élèves, mais les élèves en difficulté étaient très très mal à l'aise* » (école 6). Il s'agit alors, dans ces situations particulières, de réaliser « la » bonne adéquation entre l'élève et son enseignant : « *il y a des enseignants qui savent tempérer des enfants difficiles alors que leurs collègues ont des qualités... [...] des situations se désamorcent si on juge bien de l'enseignant qui convient à l'enfant* » (école 16).

Les élèves redoublants s'inscrivent dans cette problématique et la question se pose pour les enseignants de savoir dans quelle classe et avec quel enseignant surtout les placer. L'alternative est simple, rester ou non avec le même maître ; dans la plupart des écoles, on préfère le changement : « *on ne reprend pas l'élève qu'on avait l'année d'avant parce que globalement, on va lui resservir la même soupe* » (école 2) ; « *on essaie de faire en sorte que les enfants ne redoublent pas avec la même maîtresse, comme ça bon, ils redoublent mais ils ne font pas la même chose ; même si c'est le même programme, chaque maîtresse a une façon différente d'enseigner, donc ça les change un peu* » (école 8).

Au-delà de l'aspect relationnel, est mobilisé l'argument selon lequel un changement d'enseignant permet de contrebalancer les conséquences liées à la répétition du programme en cas de redoublement. Dans deux écoles, les pratiques sont moins tranchées : « *on peut penser que pour tel ou tel élève, ça s'est bien passé l'année d'avant [...] donc, pourquoi ne pas le*

garder dans la même classe ou avec le même enseignant. Pour d'autres, si l'année s'est moyennement passée, on va peut-être dire : tiens, on va essayer avec quelqu'un d'autre » (école 7) ; « donc ces gamins là, on leur a laissé le choix [...] : est-ce que tu souhaites rester avec ta maîtresse ou aller chez l'autre maître ? Et tous les 3 ont souhaité rester avec leur maîtresse. L'an passé, il y en a un qui a souhaité changé » (école 10).

Enfin, au-delà des relations interindividuelles et de l'agrégation des caractéristiques des élèves dans la classe, chaque groupe prend une dimension plus collective, selon ce que certains directeurs qualifient d'« alchimie », renvoyant à une ambiance, un climat spécifique : « [...] s'ils se retrouvent ça fait un mélange détonnant quelquefois » (école 9) ; « enfin dans une classe, il y a toujours une ambiance... » (école 6). Le profil d'une classe relève donc de processus psycho-sociaux qui donnent parfois lieu à des configurations que les enseignants ne peuvent anticiper et qui vont avoir une incidence, positive ou négative, sur leur action pédagogique et les apprentissages des élèves : « une classe avec un noyau travailleur, ça tire tout le monde, une classe avec un noyau perturbateur comme on a cette année, et bien ça tire tout le monde vers le bas » (école 13) ; « il y a des alchimies... cette année, on a une classe au CMI qui est extrêmement difficile » (école 5). Dans les petites écoles où les possibilités de brassage des élèves sont limitées, alors les directeurs évoquent souvent un effet cumulatif et négatif donnant lieu à des « cuvées » ou des « millésimes » particuliers : « c'est un millésime particulier. Tout le monde a apprécié qu'il soit séparé en deux car depuis qu'ils sont à l'école maternelle, c'est un groupe qui a toujours posé problème [...], c'est un cru qui n'a jamais été tempéré par aucun enseignant » (école 16) ; « depuis la petite section [...] les élèves ont pris des habitudes dont ils ont bien du mal à se défaire et ils sont en compétition, moqueurs. Il n'y a pas un esprit détendu, il n'y a pas l'aide aux copains en difficulté, il n'y a pas tout ça » (école 16).

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

III.1.3 L'affectation dans les cours multiples

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

Le critère mis en avant par l'ensemble des directeurs concerne l'autonomie des élèves susceptibles d'être affectés en cours multiple. Non seulement ce critère a été cité massivement

mais de plus, il est souvent considéré comme prioritaire : « *le premier, et quasiment unique critère, c'est les capacités d'autonomie* » (école 1) ; « *on essaie d'avoir des gamins les plus autonomes possibles* » (école 18). On peut s'interroger sur le sens que recouvre ce terme si fréquemment utilisé et ses implications sur le plan scolaire ; a priori, l'autonomie traduit une indépendance de l'élève vis-à-vis de son travail, celle-ci étant évidemment précieuse pour un enseignant de cours multiple qui partage son temps entre plusieurs sections. C'est d'ailleurs ce à quoi renvoient les déclarations des directeurs : « *on met dans le cours double les enfants qui vont être capables de pouvoir passer un quart d'heure ou une demi-heure sans s'accrocher aux baskets de la maîtresse, à demander quelque chose...* » (école 2) ; « *l'autonomie est évaluée [...] on se demande si l'enfant qui a une tâche à faire est capable de la mener jusqu'au bout, sans avoir besoin d'être stimulé ou relancé ou d'être rectifié dans ce qu'il fait* » (école 7).

Cette capacité de l'élève à travailler seul renvoie en outre à d'autres qualités appréciées en général par l'école et d'autant plus dans ce contexte, notamment le fait qu'il soit calme : « *dans un cours double, on met si possible des enfants calmes et autonomes* » (école 8) ; « *... on choisit ceux qui ont relativement un bon niveau, une bonne autonomie, et puis qui ne soient pas trop des éléments perturbateurs pour pouvoir travailler à certains moments seuls sans déranger l'autre groupe* » (école 12) ; « *on a fait attention au niveau des CE2 à mettre des élèves autonomes, qui étaient mûrs, pas forcément des bons élèves, mais des élèves qui sont capables de se tenir tranquilles, de travailler tout seuls [...] de laisser le maître disponible* » (école 10). La conjonction de ces qualités personnelles constitue une dimension positive de l'exercice du « métier d'élève » (Perrenoud, 1984) et on peut se demander en quoi ces qualités sont liées aux compétences scolaires. D'après les directeurs, autonomie et réussite ne seraient pas systématiquement liées : « *on a des enfants qui sont autonomes et qui sont des enfants très moyens, voire faibles* » (école 1). Cela dit, ils s'accordent quand même à reconnaître que les enfants qui manifestent cette capacité d'autonomie sont des élèves qui ne sont pas en grande difficulté scolaire : « *on va éviter de mettre des élèves en grande difficulté* » (école 2) ; « *ça va souvent ensemble, autonomie et performances* » (école 16). Ce constat est d'autant plus visible selon eux que les enfants sont jeunes : « *malgré tout, le niveau intervient ; surtout quand ils sont petits, un enfant qui réussit est autonome* » (école 7) ; « *dans les CP-CE2, on avait mis en CP les élèves les plus autonomes, ce qui fait qu'à cet âge là, les plus autonomes, ça va quand même avec les meilleurs* » (école 7). A l'inverse, les élèves les plus âgés peuvent être à la fois autonomes et en échec : « *plus tard, c'est moins vrai : il y a des enfants qui sont capables de remplir des pages de n'importe quoi sans se manifester de quelque manière que ce soit* » (école 7).

Quelques rares directeurs ont évoqué le critère du niveau scolaire seul en déclarant ne choisir que les meilleurs élèves pour les cours multiples : « *on essaie de ne mettre que des bons élèves* » (école 14) ou à l'opposé les plus faibles : « *j'avais 10 CP et 6 CE1 faibles [...] les enfants de CE1 ont ramé, ils ne pouvaient pas prendre de plaisir à travailler dans ces conditions là : il n'y avait pas d'émulation, ils étaient les plus vieux de la classe et ils se sont*

retrouvés très très vite dépassés par les meilleurs CP » (école 1). L'analyse de l'efficacité pédagogique qui interviendra dans la seconde partie du rapport sera évidemment intéressante dans le sens où elle permettra d'évaluer la pertinence de ces différentes stratégies de regroupement des élèves. Cela sera d'autant plus important qu'en général, les parents d'élèves interprètent l'affectation de leur enfant en cours multiple, ou comme le marquage d'une difficulté scolaire, ou comme une anticipation de difficultés à venir. L'existence de cours doubles dans l'école favorise donc les interventions des familles auprès des directeurs pour influencer le processus d'affectation des élèves dans les classes.

III.1.4 L'intervention des familles

A l'école primaire et globalement, les parents d'élèves, hormis au sein des conseils d'écoles, n'interviennent pas dans les choix réalisés par les équipes pédagogiques. En revanche, connaître les conditions de scolarisation de leur enfant à la rentrée suivante (dans quelle classe ? Avec quel enseignant ?) représente un enjeu majeur pour les familles. Les directeurs en sont conscients, qui anticipent les interventions des parents au sujet de la communication de la composition des classes.

On peut tenter dans un premier temps de quantifier ces interventions, sachant que le degré d'implication des parents peut notamment varier en fonction du lieu d'implantation de l'école et de la personnalité du directeur. Dans cet échantillon, les directeurs déclarent que seule une minorité de parents (moins de 5%) se permettent d'intervenir ou de réagir face aux décisions prises quant à l'affectation des élèves dans les classes. Dans certaines écoles, cette possibilité d'intervention des parents est même totalement écartée : « *les parents n'ont pas leur mot à dire* » (école 15). Les parents qui expriment des demandes pour leur enfant ont, toujours d'après les directeurs, des profils très typés du point de vue social : « *ces demandes sont très typées, c'est typé : CSP +++ ou porte-monnaie ++* » (école1) ; « *c'est jamais la France d'en bas* » (école 2) ; « *ces gens ont plutôt une certaine aisance sociale, je dirais qu'eux, se donnent le droit du choix* » (école 16). Ce sont donc surtout les classes sociales favorisées qui s'accordent ce droit d'intervention alors que les familles plus modestes semblent beaucoup plus en retrait : « *les familles les plus modestes n'investissent pas le lieu, ne se sentent pas autorisées à demander d'une manière générale* » (école 16). Aux critères sociaux s'ajoute également une dimension liée à la proximité que les familles entretiennent avec l'école, soit de façon institutionnelle : « *souvent ce sont des parents qui ont un pied dans l'école, des parents du conseil d'école, parce qu'ils sont au courant de beaucoup de choses* » (école 4), soit de façon plus personnelle : « *c'est plus certaines familles et ce sont souvent des enfants d'enseignants* » (école 6) ; « *ça arrive quand ce sont des gens avec qui on a des liens amicaux* » (école 14).

Face à ces possibles interventions parentales, l'école prend certaines précautions qui sont visibles notamment lors de la communication de la composition des classes. Pour la majorité

des écoles, éviter les interventions des parents revient à communiquer le plus tard possible les répartitions d'élèves, le jour de la pré-rentrée ou le matin même de la rentrée : « *on ne dit rien [...] je réserve la surprise pour le jour de la rentrée, ce qui me diminue les pressions. Une fois que le gamin est dans la classe, les parents font moins de pression, mais si j'affichais en juin, je subirais des pressions et je m'évite ça. Je dis, « écoutez c'est fait, c'est décidé, on ne revient pas là-dessus »* (école 14). Ce choix de limiter les interventions des parents s'accompagne en général d'une position ferme du directeur à cet égard qui donne rarement une suite positive aux demandes des parents : « *... parce celui pour lequel on a accepté, il va le dire à son voisin : « moi je suis allé chez le directeur, j'ai changé mon enfant de classe », et donc après, c'est la porte ouverte au fait que les parents choisissent la ... , enfin, fassent à la limite les répartitions »* (école 13).

Seules 4 écoles présentent les listes d'élèves aux parents juste avant les congés d'été à la condition, d'après les directeurs, que les inscriptions des élèves soient stabilisées. La raison évoquée est de rassurer les élèves et leurs parents auxquels on offre de la sorte un espace de discussion : « *pour que l'enfant ne soit pas trop inquiet au moment de la rentrée en se demandant « qui est-ce que je vais avoir ? » [...] On essaie d'ouvrir l'école aux parents, donc, bon, qu'ils soient au courant, de savoir, ça les rassure »* (école 12). Par conséquent, ces directeurs sont plus ouverts au dialogue et leurs réponses sont moins systématiquement défavorables : « *quand ça ne pose pas de problème particulier, on le fait. Il n'y a pas de raison de rentrer systématiquement en conflit »* (école 7).

Une situation particulière reflète cette main tendue aux familles : l'éventualité pour leur enfant de fréquenter un cours double. Tous les directeurs interrogés mentionnent l'opposition des parents aux cours multiples : « *les parents sont rarement pour au départ »* (école 18), « *certaines familles n'acceptent pas que leur enfant soit en cours double »* (école 6) ; « *on sait qu'avec certaines familles, ça se passera très mal. Les familles savent que leur gamin est dans un cours double, ça va mal se passer »* (école 2). Les raisons de cette opposition sont claires, qui avancent que l'enseignant dispose de moins de temps pour s'occuper des différents groupes d'élèves au quotidien : « *la maîtresse aura moins le temps de s'occuper d'eux, il va pas faire un bon CE1 »* (école 14) ; ceci ayant pour conséquence des apprentissages moindres dans ce type de classe : « *il y a une maman, elle avait peur que sa fille ait un niveau inférieur à celui qu'elle aurait eu si elle était restée dans la classe avec le gros groupe »* (école 12) ; « *ce papa, il était persuadé que sa fille était fichue »* (école 5). Fréquenter la section inférieure d'un cours double peut être néanmoins valorisant : « *si ça valorise leur enfant, si par exemple c'est un CE1 qui va se retrouver dans un CE1-CE2, c'est bien »* (école 3) ; « *les parents ont dit : bah ! en plus de ça, c'est parfait des CM1 avec des CM2, ils vont être entraînés, donc vous voyez dans ce sens là ça marche toujours bien »* (école 3). En revanche, les craintes sont renforcées quand l'enfant doit fréquenter la section supérieure du cours double comme l'illustrent les propos suivants : « *si au contraire c'est des CE2 qui sont dans un CE1-CE2, les parents le voient moins bien »* (école 3) ; « *quand c'est un cours double, l'ennui, c'est que les parents du cours supérieur prennent ça pour une punition »* (école 14) ; « *un grand-père*

dont la petite fille est au CE1 m'a dit : « vous ne mettez pas ma petite fille dans un CP-CE1, c'est une bonne élève, vous entendrez parler de moi » » (école 3).

Comme le laisse supposer la dernière citation, la situation peut dégénérer et virer au psychodrame : *« et c'est dur, je pense que c'est des drames familiaux, je pense à un exemple, à un papa dont la fille était en CE1-CE2, ce papa est allé jusqu'à l'Inspection Académique, il avait les larmes aux yeux »* (école 5) ; *« j'ai eu une maman et un papa en pleurs, ils étaient vraiment catastrophés. La dame est revenue avec son mari, blanc, la dame était en pleurs, le mari avec les larmes qui coulaient, j'ai dit « attendez c'est bon, je ne veux pas vous voir dans cet état » »* (école 14). Les conséquences du blocage des parents conduisent parfois à ce que l'enfant change de classe : *« j'ai dû changer leur enfant de classe »* (école 14), voire change d'école : *« en fait le papa a trouvé une autre stratégie, il a obtenu une dérogation pour la mettre dans une autre école cette année »* (école 5). Ces situations restent rares, notamment parce que les directeurs les désamorcent avant qu'elles ne surviennent.

Plusieurs stratégies sont à l'œuvre, qui vont d'un évitement de l'affectation d'un élève dont on sait que la famille y est opposée, jusqu'à la demande d'un accord formel des parents, en passant par une information préalable : *« j'ai pris maintenant l'habitude de prendre quelques précautions pour éviter toute histoire à la rentrée. On a encore quand même encore beaucoup de parents qui sont réticents aux cours doubles [...] si je sens que la personne est réticente, je ne le fais pas »* (école 3) ; *« cette année, du fait des cours doubles, on a souhaité informer les parents quand même. Bon, les parents sont un peu en souci (école 5) ; « il faut faire très attention. Je suis très attentive quand je fais l'inscription, déjà au niveau des CP, je les vois tous et je leur demande quand il y a un cours double si ça les ennuie, s'ils ont une idée préconçue par rapport à ça »* (école 3).

Si on se fie aux déclarations des directeurs, la composition des classes, telle qu'elle peut être analysée dans le premier échantillon de 74 écoles, devrait aller de pair avec un certain nombre de caractéristiques des élèves. On doit s'attendre ainsi dans la section suivante à observer des classes équilibrées du point de vue de la répartition des filles et des garçons et des niveaux scolaires notamment. L'analyse des données permettra en outre, de décrire la tonalité sociale des classes, ce critère de l'origine sociale des élèves n'ayant jamais été évoqué par les directeurs comme pouvant influencer l'affectation des élèves dans les classes. Une analyse particulière concernera les écoles dans lesquelles plusieurs classes d'un même niveau co-existent (en CE1 et en CM1¹²) et la confrontation des déclarations des directeurs et la composition réelle des classes sera d'autant plus intéressante que se présentent simultanément cours simples et cours multiples dans une même école. A l'évidence, une limite importante dans cette analyse se situe au niveau du critère prioritaire déclaré par les directeurs pour l'affectation en cours double, à savoir celui de l'autonomie des élèves dont on ne dispose pas

¹² La base de données relative à la recherche « Bâtir l'école du XXI^{ème} siècle » concerne les seuls élèves de CE1 et de CM1 pour lesquels ont été recueillis les caractéristiques socio-démographiques et les résultats à des tests standardisés.

d'indicateur. Un des intérêts majeurs des analyses qui vont suivre est d'identifier, au-delà des processus rapportés par les directeurs, les contextes d'enseignement et d'apprentissage réels auxquels ils aboutissent. On peut notamment se demander si, parallèlement aux conditions de travail des enseignants, les élèves sont soumis au sein d'une même école à un environnement similaire.

III.2 La configuration des classes constituées

Sur les 74 écoles de l'échantillon initial, 49 offrent plusieurs classes de CE1 et comptent 106 classes au total, soit 1567 élèves¹³. Le tableau 13 décrit les différentes configurations des classes et montre la variété des situations possibles d'une école à l'autre. Le tableau 14 présente les 55 écoles qui comptent plusieurs classes de CM1 (114 classes au total et 1577 élèves) et ici encore la diversité est forte.

Tableau 13 : Répartition des configurations de classe par école pour le CE1

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

Tableau 14 : Répartition des configurations de classe par école pour le CM1

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

¹³ A noter que les cours triples, qui existaient dans l'échantillon initial (4,7%), disparaissent lorsque les seules écoles qui ont plusieurs sections demeurent; cette configuration particulière semble plus fortement liée à des contraintes d'effectifs qu'à un choix pédagogique.

III.2.1 Deux cours simples dans l'école

Une première phase de l'analyse se concentre sur les écoles qui comptent deux classes simples du même niveau. C'est le cas de 11 écoles en CE1 et également 11 en CM1. Cette analyse est particulièrement intéressante dans la mesure où elle ne fait intervenir, selon les directeurs, que le critère d'équilibre dans la répartition des élèves dans les 2 classes en fonction de leurs caractéristiques individuelles. On devrait s'attendre alors, si les déclarations sont confirmées, à ce que les deux classes d'une même école soient semblables du point de vue de leur composition d'élèves. Les tableaux suivants présentent la comparaison des classes par école pour le niveau du CE1, d'abord pour ce qui concerne les caractéristiques socio-démographiques (tableau 15), ensuite pour les caractéristiques de nature scolaire (tableau 16).

Tableau 15 : Comparaison de la composition socio-démographique des classes à cours simple par école (CE1)

Ecole	Classe	Nombre d'élèves	Nombre de filles	Nombre d'élèves étrangers	Nombre d'enfants d'ouvriers	Nombre d'enfants de mère active
1	1	24	16	4	4	15
	2	23	11	2	1	12
2	1	23	14	5	8	14
	2	24	8	4	7	10
3	1	25	15	1	8	15
	2	26	13	2	12	14
4	1	21	13	1	7	13
	2	20	13	3	4	13
5	1	18	6	8	2	3
	2	18	9	7	5	4
6	1	23	12	1	6	13
	2	24	10	2	2	19
7	1	14	8	1	3	9
	2	14	8	2	5	9
8	1	20	10	3	8	1
	2	21	12	3	5	3
9	1	14	6	1	3	6
	2	15	8	4	2	4
10	1	25	8	3	13	15
	2	27	10	5	7	14
11	1	19	7	1	10	7
	2	18	7	1	5	7

Une première remarque est qu'à l'évidence, l'équilibre des effectifs d'élèves par classe est atteint, confirmant que cet objectif est prioritaire pour les équipes pédagogiques. La répartition filles-garçons au sein de chacune des classes d'une même école est également très équilibrée, si ce n'est dans les deux premières écoles (respectivement une différence de 5 et 6 filles dans les classes de ces deux écoles). En ce qui concerne la nationalité et l'origine sociale

des élèves, critères non mentionnés par les directeurs, les différences entre les classes sont globalement de faible ampleur et on ne note pas de grands écarts quant au nombre d'élèves d'origine étrangère d'une classe à l'autre dans une même école. Quant à l'origine sociale, le constat change un peu selon le critère mobilisé. Ainsi, on relève un fort équilibre entre les classes quand on prend en référence l'activité professionnelle de la mère (le nombre de mères actives) alors que si l'on se base sur le nombre d'enfants dont le père est ouvrier, quelques écoles (3 au plus) présentent des déséquilibres.

Le tableau 16 s'attache à des critères de nature scolaire, on peut signaler ici que ce n'est pas tant la valeur absolue des indicateurs qui nous intéresse que les écarts qui existent d'une classe à l'autre. En effet, certains indicateurs, comme le nombre d'élèves en retard scolaire, présentent une valeur particulièrement élevée, ce qui peut s'expliquer par les caractéristiques générales des écoles (situation en ZEP notamment).

Tableau 16 : Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CE1)

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

Le constat que l'on peut faire des données de ce tableau est différent du précédent dans la mesure où les classes d'une même école révèlent parfois des écarts marqués du point de vue

de leur niveau moyen¹⁴ et de leur hétérogénéité. Les écoles 2, 4, 5 et 6 affichent une différence entre les scores moyens de chacune de leur classe supérieure à 8 points (l'écart-type des scores des élèves étant de 15) et dérogent donc aux critères énoncés par les directeurs dans la partie précédente. On constate par ailleurs que quelques écoles présentent également des différences du point de l'hétérogénéité des niveaux scolaires¹⁵ (écoles 1 et 6).

Deux pistes peuvent être avancées pour expliquer ces constats. D'une part, il est possible que des écoles favorisent la constitution de classes de niveau plutôt qu'un partage équitable des élèves s'écartant ainsi du discours consensuel sur la question. D'autre part, il existe incontestablement une distorsion entre le niveau des élèves tel qu'il est mesuré par des épreuves communes standardisées et tel qu'il est apprécié par l'enseignant (Merle, 1998). Ainsi, deux élèves d'une même école qui auraient un niveau équivalent à ces épreuves communes pourraient très bien être jugés de façon différente par leurs enseignants respectifs. Lors de l'affectation des élèves dans les classes, ce sont ces jugements qui rentrent en ligne de compte et il est donc possible que des imprécisions soient à l'origine des déséquilibres observés.

Les tableaux 17 et 18 présentent les mêmes informations au niveau des 22 classes de CM1. En ce qui concerne les caractéristiques socio-démographiques, globalement les observations rejoignent celles qui viennent d'être faites pour le CE1 : équilibre quasi-parfait dans les effectifs des deux classes d'une même école, répartition similaire des filles et des garçons, des élèves selon leur nationalité et selon leur origine sociale ; seules deux écoles présentent des répartitions un peu plus déséquilibrées au niveau de la représentation des enfants d'ouvriers dans la classe.

¹⁴ Rappelons qu'il s'agit ici du niveau moyen des élèves évalués en début d'année par des épreuves normalisées en mathématiques et en français (l'indicateur retenu ici est le score global qui correspond à une moyenne des scores dans les deux disciplines) ; l'échelle de mesure des scores des élèves présente une moyenne de 100 et un écart-type de 15.

¹⁵ Il faut toutefois interpréter cet indicateur avec prudence dans la mesure où les effectifs des classes sont faibles. Ainsi un seul score très éloigné de la moyenne de la classe suffit à affecter sensiblement cette mesure de l'hétérogénéité.

Tableau 17 : Comparaison de la composition socio-démographique des classes à cours simple par école (CM1)

Ecole	Classe	Nombre d'élèves	Nombre de filles	Nombre d'élèves étrangers	Nombre d'enfants d'ouvriers	Nombre d'enfants de mère active
1	1	13	6	10	4	2
	2	14	7	6	4	3
2	1	22	13	0	2	19
	2	22	14	1	3	14
3	1	24	13	6	8	12
	2	23	10	2	7	11
4	1	17	7	4	8	9
	2	17	9	6	4	11
5	1	26	11	6	8	12
	2	26	11	1	6	8
6	1	23	10	1	12	5
	2	22	11	2	8	11
7	1	26	12	3	2	12
	2	27	14	1	7	13
8	1	26	10	2	10	14
	2	25	10	0	4	19
9	1	25	10	13	12	1
	2	24	15	15	5	4
10	1	23	11	5	5	13
	2	23	14	2	5	12
11	1	24	8	4	4	8
	2	23	8	4	5	7

En revanche, le tableau qui présente les caractéristiques scolaires (tableau 18) révèle un équilibre beaucoup plus fort entre les différentes classes dans ces 11 écoles. Hormis l'école 1 dans laquelle les niveaux moyens initiaux diffèrent de 8 points¹⁶, les autres écoles témoignent d'une similitude étonnante puisque les écarts de scores moyens entre classes sont très faibles (1,5 points en moyenne). Du point de vue à présent de l'hétérogénéité, dans 3 écoles seulement les classes connaissent une hétérogénéité des performances différente malgré des niveaux moyens comparables. Des pistes d'interprétation identiques à celles évoquées précédemment peuvent être mobilisées avec un prolongement nouveau : il est en effet possible que l'appréciation relative des élèves par leurs enseignants soit plus adéquate en CM1 qu'en CE1, d'une part parce qu'il est plus facile d'y évaluer le niveau des élèves qui concerne des acquisitions plus nombreuses et davantage formalisées, d'autre part parce que les enseignants disposent d'informations également plus nombreuses sur le passé scolaire des élèves. L'aspect cumulatif des apprentissages concoure sans doute à une meilleure perception de leur valeur dans une même école.

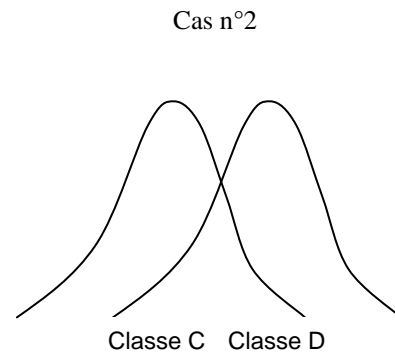
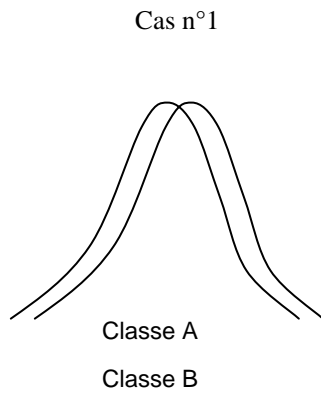
¹⁶ Cette école est aussi celle dans laquelle on compte le plus d'élèves absents au test initial (5 élèves), nous privant ainsi d'un certain nombre d'observations pour cette variable, dont l'interprétation devient délicate.

Tableau 18 : Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CMI)

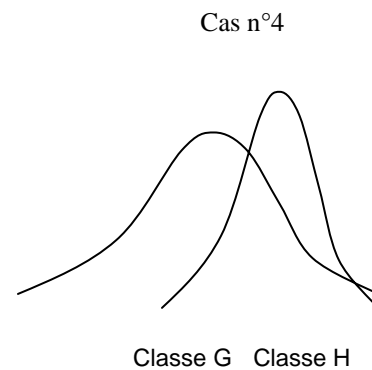
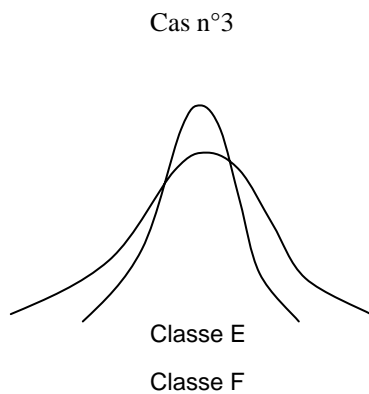
Ecole	Classe	Niveau moyen initial	Hétérogénéité du niveau initial	Nombre d'élèves en retard
1	1	96,0	13,6	3
	2	87,8	15,3	7
2	1	97,3	9,6	3
	2	98,9	14,3	4
3	1	103,2	12,8	3
	2	103,1	9,3	1
4	1	97,7	11,7	4
	2	95,8	12,8	4
5	1	90,5	13,6	1
	2	94,7	12,0	4
6	1	95,8	13,7	8
	2	95,4	14,8	4
7	1	103,9	10,9	4
	2	103,3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

On peut enfin rechercher si ces constats correspondent à des stratégies ponctuelles ou renvoient à une politique de groupement des élèves plus stable de l'école. Quatre écoles dans ce sous-échantillon comptent à la fois deux classes simples de CE1 et deux de CM1. Ce faible nombre d'écoles ne permet pas de trancher sur cette question puisque deux d'entre elles ont des pratiques identiques en CE1 et en CM1, les deux autres ayant des pratiques différentes aux deux niveaux.

Pour synthétiser ce qui vient d'être énoncé concernant les différents profils des classes, on peut représenter graphiquement les principaux cas de figure qui coexistent au sein de l'échantillon. Les figures suivantes symbolisent les distributions des scores des élèves en utilisant une courbe à tendance gaussienne. La première situation (cas n°1) rend compte de deux classes d'une même école tout à fait équilibrées du point de vue des niveaux des élèves : les classes A et B ont en effet, d'une part des moyennes très proches (les distributions des scores se recouvrent presque totalement) et d'autre part un degré d'hétérogénéité des scores comparable (les deux courbes ont exactement la même allure). Ce premier cas, nous l'avons vu, correspond dans cet échantillon à la plupart des classes de CM1.

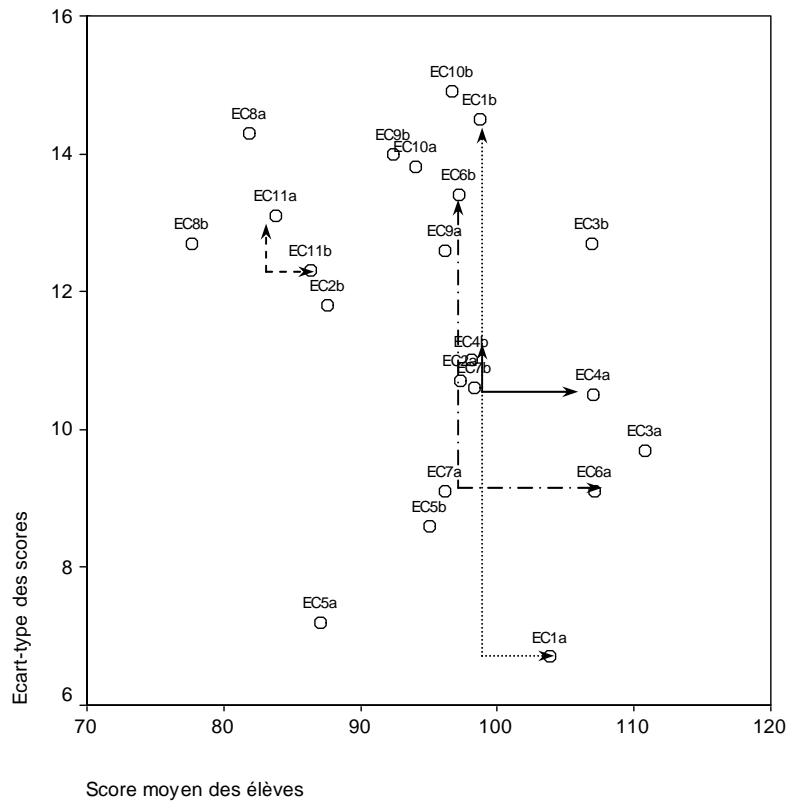


La deuxième situation (cas n°2) présente deux classes d'une même école ayant des niveaux moyens très différents (le recouvrement entre les deux distributions est faible) mais une hétérogénéité similaire (les courbes ont encore ici la même allure) ; cette configuration est assez fréquente dans les classes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



Bien sûr, ces graphiques rendent compte de manière schématique, et sans doute exagérée, des situations qui existent dans la réalité, mais ces différents cas sont, à une moindre échelle, bien présents dans l'échantillon. Le graphique suivant met en évidence des configurations d'écoles typées, en visualisant les classes de CE1 selon leur niveau moyen et leur degré d'hétérogénéité. Le cas n°1 précédent est illustré par les deux classes de l'école 11 (notées EC11a et EC11 b sur le graphique) qui sont semblables du point de vue des deux critères (hétérogénéité et niveau moyen) ; le cas n°2 correspond aux classes de l'école 4 (EC4a et

EC4b) dont le niveau moyen est différent et l'hétérogénéité comparable. Le cas n°3, niveau moyen proche et hétérogénéité différente, est illustré par les classes de l'école 1 (EC1a et EC1b) ; enfin les classes de l'école 6 (EC6a et EC6b) rendent compte du cas n°4 : les classes diffèrent sur les deux critères à la fois.



Graphique 5. : Relation entre le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité dans les classes de CE1 à cours simple

Cette analyse permet en fait de mieux identifier à quels contextes contrastés peuvent être confrontés les enseignants et on imagine aisément les répercussions que sont susceptibles d'avoir ces différents environnements en terme de gestion pédagogique. Chacun des cas présentés renvoie en effet à des stratégies spécifiques, tant pour planifier les activités sur l'année scolaire que pour conduire une séquence d'enseignement ponctuelle. On peut aussi penser, du côté des élèves cette fois, que ces différents contextes correspondent à des opportunités d'apprentissage variables sur le plan des contenus, mais également du point de vue du rythme. Au sein d'une même école, les élèves sont donc visiblement placés dans des situations très différentes qui sont susceptibles d'avoir une influence sur les progrès réalisés en cours d'année.

Le graphique précédent livre une information complémentaire sur la liaison entre les deux indicateurs mobilisés ; on remarque en effet que les points (les classes) sont plus ou moins situés dans une zone diagonale qui intègre les cadrans nord-ouest et sud-est du graphique. Sur le plan statistique, cela signifie qu'il existe une relation négative entre le niveau moyen et l'hétérogénéité des scores : on relève, en moyenne, une tendance à une homogénéité plus forte dans les classes de niveau élevé, le coefficient de corrélation entre les deux indicateurs valant -0,33 (et -0,30 au CM1).

Enfin, un élément reste à souligner. Si manifestement, des choix sont faits dans les écoles quand il s'agit de constituer deux classes à cours simple, et notamment le fait d'effectuer une répartition équilibrée des élèves, on doit aussi admettre que ces choix sont déjà déterminés par les caractéristiques globales de la population d'élèves accueillie au sein de l'école. Une analyse de la variance des scores moyens de CE1 nous indique que 87% des différences de scores moyens entre les classes sont le fait de différences de scores entre les écoles (ce chiffre traduit la valeur du R^2 associé à l'ANOVA). Il serait évidemment incorrect sur le plan statistique d'attribuer aux seules procédures de constitution des classes les différences de niveaux constatées entre les élèves d'écoles différentes et surtout, par complémentarité, les grandes similitudes relevées entre les classes d'une même école. Toutefois, la même analyse de variance effectuée sur les données du CM1 fait apparaître un R^2 de 95%, bien supérieur à celui constaté au niveau du CE1. Ceci montre bien quand même qu'au niveau des équipes enseignantes, à public d'élèves donné (les populations d'élèves de CE1 et de CM1 sont similaires), des choix sont clairement opérés pour constituer les classes, puisque les classes de CM1 (d'une même école) ont, du point de vue de leur niveau moyen, davantage tendance à se ressembler que les classes de CE1.

III.2.2 La probabilité pour un élève d'être affecté en cours multiple

Au-delà de l'analyse basée sur les écoles qui offrent plusieurs cours simples et qui a donc permis de vérifier que les critères déclarés par les directeurs étaient ceux qui avaient été effectivement mis en oeuvre dans les 11 écoles concernées, une seconde phase du questionnement va s'attacher plus spécifiquement aux écoles qui offrent en outre un ou plusieurs cours multiples.

L'objectif est évidemment de tester l'adéquation entre les déclarations et les situations effectivement observées. Les caractéristiques des élèves sont présentées dans un premier temps en fonction du type de classe fréquenté aux deux niveaux considérés (tableaux 19 et 20).

Tableau 19 : Description des élèves de CE1 selon le type de cours fréquenté

	Total	Cours simple	Cours multiple	CP-CE1	CE1-CE2
Niveau initial français	98,7	98,4	99,3	98,0	100,9
Niveau initial mathématiques	98,4	97,3	100,5	99,4	101,8
% d'élèves ayant déjà redoublé	15,7	15,1	16,9	13,8	20,6
% de filles	49,1	49,9	47,8	50,8	44,3
% d'enfants de père cadre	7,3	6,5	8,7	8,7	8,8
% d'enfants de mère active	48,6	49,6	46,5	44,3	49,1
Nombre d'observations	1567	1014	553	303	250

Au CE1, quand on oppose les élèves de cours simple à ceux de cours doubles, la seule différence statistiquement significative porte sur le niveau initial de mathématiques : les élèves de cours doubles ont en moyenne un score supérieur de 3,2 points¹⁷ (différence significative à .05). En revanche, quand on compare le type de cours selon les sections qu'il associe, les élèves se distinguent de façon beaucoup plus flagrante. Il apparaît clairement (et de façon significative sur le plan statistique) que les élèves qui fréquentent un CE1-CE2 ont dans l'ensemble des scores plus élevés que ceux qui fréquentent un CP-CE1 (3 points de différence en français et 2,5 en mathématiques).

En outre, les élèves en retard scolaire sont plus nombreux en CE1-CE2 qu'en CP-CE1, et de façon liée, les filles sont moins représentées dans le premier type de cours double. L'affectation des élèves de CE1 en retard scolaire revêt un caractère spécifique que les directeurs n'avaient pas évoqué : en effet, et malgré de moindres scores¹⁸, ils sont affectés plus fréquemment dans le cours double qui associe la section supérieure. On peut sans doute interpréter ce traitement particulier par des éléments de nature psychologique, d'aucuns diraient de bon sens, et notamment par le souci d'éviter à ces élèves une confrontation dévalorisante, voire stigmatisante, à des élèves beaucoup plus jeunes (2 ans au minimum).

La même analyse répliquée en CM1 conduit à des résultats moins tranchés. Seul le niveau de mathématiques distingue significativement les élèves de cours simple et de cours multiple dans un premier temps (différence de 1,4 points significative à .10), puis de façon plus marquée les élèves de CE2-CM1 et CM1-CM2 dans un second temps (différence de 3,7 points significative à .01) : les élèves dont le niveau de mathématiques à l'entrée au CM1 est

¹⁷ Les différences ont été testées à l'aide du test du t de Student pour échantillons indépendants (mais les valeurs du test ne figurent pas dans le tableau).

¹⁸ La différence des scores moyens des élèves de CE1 en retard et à l'heure s'élève dans cet échantillon à 7,4 points en français et 5,5 points en mathématiques.

plus élevé fréquentent plus systématiquement un cours double avec les élèves de la section supérieure.

Tableau 20 : Description des élèves de CM1 selon le type de cours fréquenté

	Total	Cours simple	Cours multiple	CE2-CM1	CM1-CM2
Niveau initial français	99,2	98,9	99,5	98,8	100,0
Niveau initial mathématiques	99,3	98,7	100,1	98,0	101,7
% d'élèves ayant déjà redoublé	21,2	20,6	22,1	25,1	20,0
% de filles	50,5	49,8	51,5	53,1	50,3
% d'enfants de père cadre	8,5	8,1	9,2	8,4	9,7
% d'enfants de mère active	48,9	50,3	46,5	45,4	47,4
Nombre d'observations	1577	967	610	260	350

Ces constats peuvent être affinés en utilisant des techniques statistiques plus complexes, dont l'objectif principal est de raisonner «toutes choses égales par ailleurs ». Il s'agit alors d'estimer la probabilité, pour un élève de caractéristiques données, d'être affecté dans les différentes configurations de classe, cours simple versus cours double dans un premier temps. Le tableau 21 suivant présente ces estimations logistiques qui portent sur les élèves fréquentant une école offrant au moins un cours multiple. En CE1, ils sont au nombre de 982 et 1068 en CM1.

Les modélisations multivariées probabilistes permettent d'apprécier le sens et la significativité de chaque variable explicative (toutes choses égales par ailleurs) sur la variable expliquée, en l'occurrence la probabilité moyenne d'être affecté en cours double : celle-ci est de 52% en CE1 et de 55% en CM1. L'intensité de la variable ne se lit pas directement à travers les coefficients (a_i), mais dépend du niveau de probabilité considéré¹⁹. Traditionnellement, l'intensité est exprimée en référence au niveau moyen de la probabilité (effet marginal).

¹⁹ Il s'agit de l'impact au point moyen qui est égal à : $a_i [p(1-p)]$, p étant la probabilité moyenne d'être affecté en cours double pour l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Tableau 21: Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	-0,04	n.s.	-0,04	n.s.	+0,09	n.s.	+0,10	n.s.
A l'heure	Retard	+0,41	**	+0,45	***	-0,01	n.s.	-0,00	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	-0,14	n.s.	-0,12	n.s.	+0,09	n.s.	+0,10	n.s.
Mère au foyer	Mère active	-0,04	n.s.	-0,08	n.s.	-0,24	**	-0,24	*
Score de français		-0,00	n.s.			-0,00	n.s.		
Score de mathématiques				+0,00	n.s.			-0,00	n.s.
Constante		+0,27	n.s.	-0,57	n.s.	+0,28	n.s.	+0,43	n.s.
D de Somers		10,9		11,3		8,5		9,3	
Effectifs (N)		982		982		1108		1108	

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

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

Pour explorer cette question, de nouveaux modèles vont estimer la probabilité de fréquenter un cours double associé à la section inférieure (CP pour les CE1, CE2 pour les CM1) ou supérieure (CE2 pour les CE1, CM2 pour les CM1). Ceci a pour conséquence de considérer différentes populations d'élèves, selon les affectations qui leur sont proposées. Les tableaux 13 et 14 précédents présentaient les différentes situations dans l'échantillon. On distinguera pour cette analyse particulière : en CE1 les écoles qui comptent un CE1 simple et un CP-CE1 (10 écoles), un CE1 simple et un CE1-CE2 (7 écoles) et enfin un CP-CE1 et un CE1-CE2 (14 écoles) ; en CM1, les écoles qui comptent un CM1 simple et un CE2-CM1 (9 écoles), un CM1 simple et un CM1-CM2 (12 écoles) et enfin un CE2-CM1 et un CM1-CM2 (18 écoles).

Dans les écoles où les élèves ont l'opportunité de fréquenter, ou un cours simple ou un cours double avec des élèves plus jeunes qu'eux, aucun indicateur disponible ici ne permet de rendre compte de l'affectation des élèves de CM1 (tableau 22).

Tableau 22: Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double avec la section inférieure plutôt qu'un cours simple

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	+0,14	n.s.	+0,16	n.s.	+0,12	n.s.	+0,19	n.s.
A l'heure	Retard	+0,55	n.s.	+0,59	n.s.	+0,22	n.s.	+0,09	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	+0,16	n.s.	+0,16	n.s.	-0,16	n.s.	-0,20	n.s.
Mère au foyer	Mère active	+0,65	**	+0,55	*	-0,16	n.s.	-0,14	n.s.
Score de français		-0,00	n.s.			+0,01	n.s.		
Score de mathématiques				+0,01	n.s.			-0,00	n.s.
Constante		-1,42	*	-2,81	***	-1,83	*	-0,33	n.s.
D de Somers		16,4		22,4		11,1		9,7	
Effectifs (N)		311		311		273		273	

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Plus précisément, les écoles qui font le choix de cette configuration ne se basent pas sur les critères socio-démographiques et scolaires pris en compte dans cette analyse pour décider quels élèves vont dans le CM1 simple ou le CE2-CM1. Pour les élèves de CE1, seule l'activité professionnelle de la mère est un facteur qui joue positivement sur la probabilité de fréquenter le cours double ; sans qu'il soit possible de vérifier cette hypothèse, il n'est pas exclu que cet indicateur renvoie de façon indirecte à l'autonomie des élèves. Les directeurs ont évoqué explicitement ce facteur, d'autant plus important pour eux que l'enfant est jeune, et la majorité des travaux sur la question ont montré que les enfants dont la mère exerce une activité professionnelle sont dans l'ensemble plus autonomes que les autres. L'autonomie est d'autant plus une qualité, dans le cas présent, que les élèves de CE1 sont regroupés avec des élèves de CP, ceux-ci retenant une grande partie de l'attention du maître, d'une part en raison des apprentissages à réaliser dans l'année (apprentissage de la lecture), et d'autre part, parce que des enfants venant de l'école maternelle n'ont pas encore les capacités à travailler seuls longtemps.

Le tableau 23 qui suit reprend un cas de figure similaire, mais le cours double dont il s'agit concerne la section supérieure. Les résultats des modèles logistiques confirment tout à fait les tendances observées précédemment dans les tableaux simples. Les élèves qui sont affectés en CE1-CE2, plutôt que dans le cours simple, sont en moyenne d'un meilleur niveau scolaire et les élèves en retard sont plus souvent choisis pour ce type de classe. A nouveau, en ce qui concerne les élèves de CM1, rien ne permet d'identifier les critères à l'œuvre dans la sélection des élèves pour fréquenter un cours double.

Tableau 23: Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double avec la section supérieure plutôt qu'un cours simple

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	+0,07	n.s.	+0,27	n.s.	-0,13	n.s.	-0,10	n.s.
A l'heure	Retard	+1,40	**	+1,44	***	-0,50	n.s.	-0,39	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	+0,37	n.s.	+0,38	n.s.	+0,41	n.s.	+0,43	n.s.
Mère au foyer	Mère active	-0,13	n.s.	-0,15	n.s.	+0,00	n.s.	-0,02	n.s.
Score de français		+0,06	***			+0,00	n.s.		
Score de mathématiques				+0,03	***			+0,01	n.s.
Constante		-7,95	***	-6,00	***	-0,86	n.s.	-2,01	**
D de Somers		51,4		36,6		11,0		15,1	
Effectifs (N)		214		214		356		356	

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

On s'attend à présent à ce que la dernière analyse révèle des résultats plus tranchés dans la mesure où cette fois, l'alternative oppose des classes beaucoup plus contrastées : en effet, les élèves de CE1 ou de CM1 de ces écoles ont l'opportunité d'être scolarisés, soit en cours double avec de plus jeunes qu'eux, soit en cours double avec de plus âgés. Le tableau 24 présente les résultats de cette analyse particulière.

Tableau 24: Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double avec la section supérieure plutôt qu'un cours double avec la section inférieure

Variables		CE1				CM1			
Référence	Active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Garçon	Fille	-0,66	**	-0,60	**	-0,10	n.s.	+0,00	n.s.
A l'heure	Retard	+1,04	***	+0,97	***	+0,26	n.s.	+0,26	n.s.
Autre profession	Père ouvrier	-0,35	n.s.	-0,32	n.s.	+0,30	n.s.	+0,33	n.s.
Mère au foyer	Mère active	+0,57	**	+0,57	**	-0,06	n.s.	-0,09	n.s.
Score de français		+0,01	n.s.			+0,01	**		
Score de mathématiques				+0,01	n.s.			+0,02	***
Constante		-1,25	n.s.	-1,06	n.s.	-1,59	*	-1,97	**
D de Somers		31,3		30,3		15,4		16,5	
Effectifs (N)		296		296		389		389	

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

De fait, les critères d'ordre scolaire sont significativement influents au niveau du CM1 quand les équipes ont le choix entre ces deux types de classes : les scores de mathématiques et de français sont alors visiblement un critère d'affectation des élèves, la probabilité des meilleurs d'entre eux d'être en cours double avec la section supérieure étant significativement plus

élevée. En ce qui concerne les élèves de CE1, les critères d'affectation sont apparemment plus nombreux. On retrouve les résultats relatifs aux élèves en retard qui sont orientés de façon prioritaire en CE1-CE2, confirmant en cela l'hypothèse mentionnée plus en avant dans le texte. Plus précisément, les estimations nous indiquent qu'un élève en retard scolaire a, toutes choses égales par ailleurs, deux fois plus de « chances » d'être affecté en CE1-CE2, qu'un élève à l'heure²⁰.

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

Finalement, au-delà des tendances les plus stables qui se dessinent dans l'affectation des élèves et qui sont aussi celles qui rejoignent les déclarations des directeurs, l'interprétation d'un certain nombre de résultats plus ponctuels peut paraître opaque. Il est sans doute pertinent alors de réintégrer une dimension locale aux analyses, c'est-à-dire permettre que les critères divergent d'une école à l'autre, témoignant ainsi de choix spécifiques ou de réponses à un contexte particulier (ZEP, écoles rurales...).

III.2.3 Une décision locale et contextualisée

Dans une première étape, on peut affiner la mesure du niveau des élèves, élément dont on sait qu'il est un critère central de l'affectation des élèves dans un certain nombre de cas. En effet, la mesure de ce niveau telle qu'on l'a utilisée jusqu'à présent permet de classer les élèves au sein de l'échantillon total, indépendamment de leur école et de leur classe. Or, lors de la constitution des classes, les décisions sont prises sur une base locale et la comparaison des niveaux concerne uniquement les élèves de l'école. Pour intégrer cette dimension, un indicateur a été construit qui traduit la position de l'élève par rapport aux autres élèves de CE1 ou de CM1 de son école. Concrètement, la nouvelle variable est l'écart du score global (maths et français) de chacun des élèves au score moyen global de l'ensemble des élèves de l'école. Toutes les analyses précédentes ont été répliquées avec ce nouvel indicateur.

²⁰ L'estimation qui porte sur le score agrégé de français-mathématiques est la suivante : $[1 \times [1 - 0,51]] = 0,5$

Les résultats ne sont pas foncièrement différents de ceux des modèles précédents. Cela dit, ils sont renforcés car leur significativité statistique est bien plus forte et l'indicateur qui rend compte de la qualité des modèles (D de Somers) est également plus élevé. Cela prouve qu'il est pertinent d'intégrer une dimension locale dans l'analyse en prenant en compte l'école fréquentée par les élèves.

Pour progresser dans cette direction, il est possible d'estimer des modèles, non plus de façon globale sur l'ensemble de l'échantillon, mais à l'échelle des écoles. Plus précisément, il s'agit de reproduire les analyses précédentes autant de fois que l'on a d'écoles. Des pratiques différentes, voire même opposées en matière d'affectation des élèves, pourront ainsi être détectées. Cette façon de procéder, si elle a des avantages évidents pour notre problématique, implique des restrictions sur le plan statistique puisque les effectifs d'élèves par école (pour un des deux niveaux étudiés) sont parfois très réduits. On ne peut, pour conserver un nombre de degrés de liberté suffisant dans les estimations, introduire dans les modèles un trop grand nombre de variables explicatives. En outre, les faibles effectifs conduisent à plus d'exigence en termes de significativité des coefficients (autrement dit, il sera plus difficile d'obtenir des coefficients significatifs). En conséquence, seul le niveau scolaire des élèves a été pris en compte dans ces analyses²¹, qui permettent finalement de détailler les résultats précédents.

En effet, dans le tableau 22, on n'observait pas d'impact significatif du niveau scolaire, que ce soit en CE1 ou en CM1, sur la probabilité d'être affecté en cours double avec de plus jeunes que soi, plutôt qu'en cours simple. Si cette absence d'effet moyen en CM1 provient bien du fait que ce critère n'est à l'œuvre dans aucune des écoles de l'échantillon, en revanche, en CE1, il masque des pratiques opposées dans les 10 écoles concernées: dans 4 d'entre elles, le niveau scolaire des élèves affecte positivement la probabilité de fréquenter un cours double avec de plus jeunes (meilleur est l'élève, plus grandes sont ses chances d'être affecté dans un tel type de cours), dans 2 écoles, cet impact est négatif (plus faible est l'élève, plus grandes sont ses chances d'y être affecté), les autres écoles n'adoptant pas de pratiques significatives à cet égard. Le premier cas s'interprète sans doute à la lumière des déclarations des directeurs qui affirmaient que l'autonomie va de pair avec la réussite scolaire et qu'elle est un critère très important en CP-CE1 particulièrement; en revanche, il est plus difficile d'interpréter la seconde situation, à moins qu'elle ne soit une façon de gérer les élèves faibles en les associant à la section inférieure.

Le tableau 23 est soumis à des précisions analogues. En effet, l'effet moyen, significativement positif, du niveau scolaire sur la probabilité d'être affecté en cours double avec de plus âgés que soi en CE1 témoigne de pratiques similaires dans les 10 écoles concernées par cette organisation: dans la majorité d'entre elles, meilleurs sont les élèves, plus grandes sont leurs chances d'être affectés en CE1-CE2. A l'inverse, l'absence d'impact significatif de cette

²¹ L'influence spécifique du retard scolaire, en raison d'effectifs d'élèves parfois très restreints, n'a pu être analysée, alors même que dans les modèles généraux, cette variable influençait significativement les affectations d'élèves au niveau du CE1.

variable en CM1 renvoie à des disparités entre écoles : sur les 11 écoles concernées, 4 s'opposent clairement sur la façon dont elles mobilisent ce critère (deux le font positivement, et meilleurs sont leurs élèves, plus grandes sont leurs chances d'accéder à un CM1-CM2 tandis que les deux autres le font négativement).

Enfin, le tableau 24, qui concernait spécifiquement les écoles offrant l'alternative cours double avec de plus jeunes / cours double avec de plus âgés, se trouve à nouveau dissimuler de profondes divergences entre les écoles et ce, aux deux niveaux d'enseignement considérés. En effet, et même si en CM1 la tendance est à ce que les écoles traitent positivement et significativement le niveau scolaire pour l'affectation des élèves en CM1-CM2 (dans deux écoles seulement, cet effet est négatif), tous les cas de figure existent aux deux niveaux d'enseignement : effet positif, effet négatif ou absence d'effet significatif.

Il était tentant d'approfondir l'analyse de cette dimension locale des décisions en matière d'affectation des élèves, en recherchant si les écoles qui s'opposaient en la matière avaient des caractéristiques contextuelles et structurelles également différentes. Evidemment, le problème des effectifs se posait à nouveau et sans surprise, aucun résultat stable et consistant n'est apparu. Même en opposant les écoles indépendamment du niveau considéré (CE1 et CM1)²², aucun des indicateurs disponibles ne révèle de différences marquées ; ni la localisation en ZEP, en RPI ou la situation géographique, ni la tonalité sociale de l'école ou les caractéristiques du corps enseignant ne distinguent clairement les deux groupes d'écoles. Les choix pédagogiques réalisés semblent donc dépasser ces caractéristiques structurelles et contextuelles qui se situent à un niveau relativement « macro » et ne délimitent finalement que le cadre au sein duquel les processus de décision vont se construire. Cette hypothèse est renforcée par le constat selon lequel, très souvent, les directeurs ont insisté sur le fait qu'ils « essayaient » de procéder à tel ou tel type de regroupement, qu'ils « essayaient » de mobiliser tel ou tel critère, laissant, d'une part entrevoir des ajustements et des tâtonnements successifs et d'autre part, supposer une certaine incertitude quant au résultat auxquels ils aboutissent. Ainsi, une part de subjectivité et des erreurs d'appréciation ont parfois été reconnues dans ces procédures : « *on se permet aussi des réajustements [...] alors, on est dans des critères un peu subjectifs* » (école 5) ; « *et donc, il s'est trouvé qu'on a eu tort [...]. Il se trouve, et ça, on ne sait pas pourquoi, qu'on a un CP plus difficile à mener que l'autre* » (école 4) ; « *on a loupé quelque chose à un moment* » (école 3).

S'il s'est avéré délicat de dégager des relations entre indicateurs de contexte scolaire et processus internes de décision dans cette ultime phase de l'analyse, un certain nombre de résultats tout à fait intéressants ont néanmoins été produits.

²² C'est-à-dire en regroupant toutes les écoles qui mobilisent positivement le niveau scolaire des élèves pour les affecter dans un cours double avec de plus âgés, versus celles qui le font négativement.

Conclusion

On a pu observer ainsi que la procédure globale de constitution des classes dans une école se réalisait au cours d'étapes alternant contraintes et espaces de liberté pour les équipes. Au départ, ce sont les contraintes qui pèsent sur le directeur, en ce sens que les effectifs totaux d'élèves, quelle que soit leur répartition par niveaux d'ailleurs, déterminent le nombre de postes d'enseignants et donc de classes dans l'école. La marge d'action est alors réduite et les directeurs n'évoquent jamais (et dans le meilleur des cas) plus de 2 ou 3 scénarii d'organisation possible. Quand des projets alternatifs sont envisageables, alors s'ouvre un premier espace de choix, dont les entretiens et l'analyse des données ont montré qu'il conduisait systématiquement à une stratégie d'évitement des cours multiples, quitte à ce que cela engendre un déséquilibre des effectifs des classes dans l'école. Ce résultat rejoint les travaux de Burns et Mason (1998) qui indiquent que le recours aux cours multiples n'est jamais un choix pédagogique délibéré mais découle d'une contrainte liée à la répartition des élèves par niveaux dans l'école.

Lorsque la constitution de cours multiple paraît ainsi inévitable aux yeux des équipes et constitue donc une contrainte nouvelle, des stratégies d'ajustement sont envisagées, qui concernent principalement la taille des classes et les caractéristiques des élèves qui les composent, dans le but de faciliter les conditions de travail des enseignants qui se verront confier ces cours multiples. Une divergence profonde survient à ce niveau avec les travaux conduits dans les pays anglo-saxons. En effet, on observe dans un premier temps que le terme de classe recouvre plus fréquemment dans ces pays le groupe d'élèves (et leurs caractéristiques) que la structure (type de classe ou niveau d'enseignement) ; affectation des élèves et choix des enseignants de leur classe se font donc en général simultanément (Glasman et Heck, 1987). En France, les entretiens et les données disponibles le confirment, c'est d'abord la classe en tant que structure qui fait l'objet du choix des enseignants et l'affectation des élèves n'intervient que par la suite. Par ailleurs, en France, les directeurs d'écoles primaires ne disposent pas de pouvoir décisionnaire vis-à-vis de leurs collègues. Aux Etats-Unis en revanche, où la plupart de ces recherches ont été menées, les directeurs ont un statut de supérieur hiérarchique, qui peut éventuellement les conduire à décider seuls de l'assignation des enseignants dans les différentes classes (Monk, 1987). La participation des enseignants français au choix de leur classe est, elle, systématique et apparaissent alors des pratiques stables et communes à l'ensemble des écoles ; elles accordent un rôle prépondérant à l'ancienneté de chacun dans l'école et favorisent la reconduction des enseignants, d'une année sur l'autre, sur un même niveau de classe. Ces pratiques ne relèvent cependant pas véritablement de stratégies résolues dans le sens où, sous l'effet de l'habitude et de la répétition, elles finissent par s'ériger en règles et sont finalement vécues, ainsi que l'ont signalé certains directeurs, comme des contraintes.

Une étape du processus de constitution des classes échappe, semble-t-il, à ces pratiques consensuelles ; c'est celle qui touche précisément à l'affectation des élèves. Certes, la

majorité des directeurs déclare respecter des principes identiques (« équilibre » de la composition des groupes notamment) et mobiliser des critères similaires pour ce qui est de l'affectation des élèves en cours multiple (l'autonomie principalement). Les travaux cités précédemment mettent également en avant ces deux éléments, qui recouvrent la même réalité : la recherche d'équilibre entre les classes renvoie aux Etats-Unis aux effectifs par classe d'une part et à la répartition équilibrée de certaines caractéristiques individuelles d'autre part, et notamment le sexe et l'origine ethnique (Monk, 1987). Ce qui importe par ailleurs dans l'autonomie des élèves, c'est leur capacité à ne pas déranger l'enseignant (Burns et Mason, 1998), surtout lorsqu'il travaille avec les élèves de l'autre section évidemment: on distingue ainsi en anglais les « independent students » et les « excess demand students », ces derniers étant ceux que l'on évitera de placer en cours multiple puisqu'ils requièrent une attention soutenue et constante de la part de l'enseignant. On retrouve ici très clairement la distinction faite également par les directeurs français interrogés.

Au vu de la composition des classes constituées en CE1 et en CM1, force est de constater pourtant qu'il existe certaines divergences dans la mise en œuvre de ces discours puisque niveau moyen et hétérogénéité des classes sont variables, d'une école à l'autre certes, mais également au sein d'une même école quand il existe plusieurs sections. Par ailleurs, l'analyse ex-post des facteurs ayant influencé l'affectation en cours multiple montre que des stratégies opposées existent : dans certaines écoles, la probabilité de fréquenter un cours double avec la section supérieure est liée positivement au niveau scolaire des élèves, dans d'autres au contraire, plus faibles sont les élèves, plus grandes sont leurs chances d'accéder à ce type de classe. Trois pistes d'explication se dessinent pour rendre compte de cet apparent décalage.

La première renvoie à l'absence de mesure concernant l'autonomie des élèves ; ce critère massivement cité par les directeurs, n'avait pas fait l'objet, contrairement aux mesures du niveau scolaire, d'une évaluation spécifique des élèves dans la première recherche sur laquelle les analyses quantitatives ont été conduites. Deux indicateurs ont néanmoins parfois été interprétés comme une image, très indirecte certes, du degré d'autonomie des élèves : l'activité professionnelle de la mère et le niveau scolaire. La seconde partie de cette recherche tentera, au cours des observations menées dans les classes, de saisir ce concept et d'analyser en quoi il permet de distinguer élèves en cours simples et élèves en cours multiples.

La deuxième piste est liée à la première dans le sens où elle concerne également des imperfections de mesure. L'imparfaite adéquation entre le score de l'élève appréhendé sur la base des épreuves standardisées communes et le jugement porté par son enseignant dans la classe a été évoquée précédemment. On peut évoquer de la même façon les différences d'appréciation qui existent d'un enseignant à l'autre, au sein d'une même école parfois. Certains directeurs ont d'ailleurs évoqué ce problème au moment de l'affectation des élèves, indiquant qu'ils avaient le sentiment de « *s'être fait piéger* » (école 3) ou que des « *choses avaient dû échapper aux collègues* » (école 5). Enfin, les faibles effectifs d'élèves concernés, notamment dans les sections de cours multiple ont sans doute difficilement « supporté »

certaines imprécisions dues notamment à l'absence d'informations (individuelles ou scolaires) sur certains de leurs élèves ; les caractéristiques d'un groupe de 10 élèves par exemple ont pu se trouver en effet singulièrement affectées par l'absence d'un ou deux élèves le jour des évaluations ou par le départ ou l'arrivée d'un ou deux élèves en cours d'année. C'est en ce sens que Burns et Mason (2002) qualifient d'ailleurs de « manipulation » la constitution de ce type de groupes, tant il est facile de modifier leur profil (scolaire, social ou comportemental) en permutant seulement un ou deux élèves de caractéristiques différentes.

On peut penser aussi, et c'est la troisième piste d'explication, que la mise en œuvre des principes et critères unanimement déclarés se fait en fonction de particularités locales et datées. Si ces critères peuvent être compris et appréhendés diversement selon le contexte, les entretiens révèlent en outre que l'histoire de l'école joue un rôle fondamental : qu'il s'agisse des mouvements des enseignants, du passif de chacun en matière de choix de classe (le dévouement d'une année devant être compensé l'année suivante par exemple) ou des relations avec les familles, du passage plus ou moins remarqué d'un aîné, de la fréquentation d'un cours multiple l'année précédente, tous ces éléments concourent à la prise de décision quant à l'affectation des élèves. Si l'on ajoute les circonstances ou événements ponctuels qui marquent l'école (revendications particulières, présence d'un élève spécifique, fermeture ou ouverture de classe...), alors la probabilité que les critères soient diversement appliqués est élevée. Celle-ci est d'autant plus importante enfin, et les travaux anglo-saxons le soulignent également, que l'implication des enseignants est forte : en effet, plus la concertation au sein de l'école est développée et la discussion ouverte, plus les « arrangements » concernant l'affectation des élèves portent sur des facteurs moins visibles et plus subjectifs. Finalement, c'est encore d'une question méthodologique dont il s'agit : dès lors qu'approches quantitative et qualitative sont intégrées, la difficulté réside en ce qu'il faut éclairer un processus interne à l'aide d'une mesure externe (Glasman, Heck, 1987).

On ne saurait conclure enfin sans rappeler la justification globale donnée par les directeurs à l'ensemble de ces procédures, qui couvrent à la fois la constitution des classes, l'assignation des enseignants et l'affectation des élèves. C'est clairement la similitude des groupes d'élèves qui est recherchée, qu'elle concerne un équilibre des effectifs, des niveaux scolaires ou des comportements dans la classe, les « faveurs » accordées aux cours multiples n'ayant d'autre fonction que de rétablir cet équilibre mis en péril par leur constitution particulière. Si les conditions d'enseignement ont été explicitement évoquées par les directeurs, en revanche, aucune mention aux élèves, pourtant « au cœur du système », n'a jamais été faite ; évidemment on peut entendre, en creux, que si les contextes d'enseignement sont similaires, alors les conditions d'apprentissage le sont aussi.

Les derniers résultats montrent que la composition des classes, au-delà de leur effectif ou de leur type, varie substantiellement et il est légitime alors de s'interroger sur les opportunités d'apprendre et de progresser des élèves situés dans ces contextes différents. Les parents se sont exprimés sur cette question, qui craignent pour leur enfant une moindre réussite dans les

cours multiples, mais ce sujet ne représente manifestement pas, ou en tout cas pas directement, un enjeu pédagogique pour les équipes au moment de la constitution des classes et de l'affectation des élèves.

Bibliographie

ATTALI A., BRESSOUX P. (2002), **L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés**. Rapport pour le haut conseil de l'évaluation de l'école. Octobre 2002. 87 p.

BURNS R.B., MASON DW. A. (1998), Class Formation and Composition in Elementary Schools, **American Educational Research Journal**, Vol. 35, N°4, pp.739-772.

BURNS R.B., MASON DW. A. (2002), Class Composition and Students Achievement in Elementary Schools, **American Educational Research Journal**, Vol. 39, N°1, pp.207-233.

CRONBACH, L. (1976),**Research on Classrooms and Schools : Formulation of questions, design and analysis**, Stanford, CA : Stanford Evaluation Consortium.

DRAELANTS H. (2002), L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein , **Esprit Critique**, Vol. 04, N° 5

DUPRIEZ V. (2003), **De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements**, Cahier de Recherche du GIRSEF, N°23, 20 p.

FONTAINE A.M. (1991), Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? **Enfance**, vol 45. n° 1/2 , pp. 111/126.

GLASMAN N.S., HECK R.H. (1987), Evaluation in decision making: the case of assigning teachers to classrooms, **Administrator's Notebook**, 32 (5), 1-4.

HALLINAN M.T., SORENSEN A.B. (1983), The formation and stability of instructional groups, **American Sociological Review**, 48 (6), 838-851

HECK R., MARCOULIDES G., GLASMAN N. (1989), The application of causal modeling techniques to administrative decision making : The case of teacher allocation. **Educational Administration Quarterly**, 25, pp. 253-267.

LEROY-AUDOUIN C. (1993), L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative ; du passage anticipé au CP au cycle des apprentissages fondamentaux. **Thèse en Sciences de l'Education**, Université de Bourgogne. Dijon.

LEROY-AUDOUIN C., MINGAT A. (1995), L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. **Rapport pour la direction de la prévision, Ministère de l'économie.** 51 p. Paris.

MEURET D. (2001), **Les recherches sur la réduction de la taille des classes**, Paris, Haut Conseil de l'Evaluation de l'école, coll. « Les rapports », N°1, 39 p.

M.E.N., D.E.P. (1996), L'évolution de la taille des classes dans les écoles du premier degré depuis 1960, **Note d'information**, N° 96.45.

M.E.N. (2003), **Repères et références statistiques.**

MERLE P. (1998), **Sociologie de l'évaluation scolaire**, Paris : PUF.

M.J.E.N.R. (2003), **L'évolution du réseau des écoles primaires**, Rapport de l'Inspection Générale à M. le Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche

MONK D. (1987), Assigning elementary pupils to their teachers, **Elementary School Journal**, 88, pp. 167-187.

MONK D. (1992), Educational productivity research : An update and assessment of its role in education finance reform, **Educational evaluation and Policy Analysis**, 14 pp. 307-332

PERRENOUD P. (1984), **La fabrication de l'excellence scolaire**, Genève : Droz.

Annexes

GRILLE D'ENTRETIEN DIRECTEUR D'ECOLE PRIMAIRE

Propos introductifs

Chaque année, vous devez préparer la rentrée scolaire en organisant les classes. Cet entretien va porter sur la manière dont vous effectuez des différentes opérations et je vous demanderai d'illustrer vos propos parfois de cas concrets.

Date :

Nom et adresse de l'école :

Le directeur, la directrice :

Sexe : homme femme

Ancienneté générale en tant que directeur : ____

Nombre d'écoles dans lesquelles cette fonction a été occupée : ____

Ancienneté dans l'école en tant que directeur : ____

Pour l'année en cours, fonctions d'enseignant : oui non

Quelle part de temps :

Quelle classe :

Pourquoi cette classe ?

Est-il plus facile d'enseigner à certains niveaux qu'à d'autres (notamment en regard des difficultés et du volume des apprentissages à y réaliser par les élèves ? Les plus faciles, les plus délicats....)

I Quelles sont les procédures pour constituer les classes à la rentrée suivante?

- . Quel calendrier ?
- . Contenu des différentes étapes

II Tableau à remplir avec le directeur

(mettre « N » pour enseignant nouvellement arrivé dans l'école)

Faire les totaux des effectifs par ligne et par colonne

Commentaires du tableau :

- . Pourquoi ce choix ? A la fois par rapport aux effectifs d'élèves par classe et au type de cours.
- . Commenter les cas particuliers (classe à effectifs faibles, classes à cours multiples...)

Structure des classes :

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Total par niveau
M										
A										
I										
T										
R										
E										
Mat.										
CP										
CE1										
CE2										
CM1										
CM2										
Autre :										
.....										
Autre :										
.....										
TOTAL par classe										
Sexe										
Ancienneté générale										
Ancienneté dans l'école										
Niveau année précédente										

III Comment les enseignants ont-ils choisi leur classe ?

- . Cette année sur la base du tableau
- . Les autres années
- . Le nouvel arrivant a eu telle classe, pourquoi ? De manière générale, comment on attribue les classes aux nouveaux arrivants ?
- . Y a-t-il eu cette année des refus, des demandes, des exigences particulières de la part des enseignants (en fonction de leur âge, de leur expérience etc...)? Illustrer. Comment cela s'est-il réglé ?

IV Comment les élèves sont-ils répartis dans les classes ?

Sur la base du tableau, identifier des cas où des élèves de même niveau de classe sont dans des classes différentes. Commenter de façon distincte chacun des cas.

- . Qui décide ?
- . Selon quels critères ? (détailler les caractéristiques des groupes constitués)
- . Y a-t-il eu des difficultés cette année ? Lesquelles ? Pour quelles raisons ? Comment cela s'est-il réglé ?
- . Est-t-il arrivé que certains enseignants refusent à prendre tel ou tel élève ? Pour quelles raisons ? Comment cela s'est-il géré ? Sinon, cela vous est-il arrivé durant votre carrière ?

V Interventions des familles

. Des parents d'élèves sont-ils intervenus cette année en indiquant une préférence pour un enseignant ou une classe en particulier ? Si oui, combien ? Quelles réponses leur a été faite ?

. A votre avis, cela concerne-t-il certaines familles plus que d'autres (classes sociales favorisées, familles qui ont eu des aînés dans l'école...), certains profils d'élèves plus que d'autres (les très bons élèves, redoublants ...), certains niveaux scolaires ?

. Pouvez-vous me rapporter un cas concret où une demande de ce genre vous a été faite ?

- nature de la demande et niveau d'enseignement:
- raison(s) donnée(s) par les parents :
- source d'information des parents :
- réponse que vous leur avez faite :

. Avez-vous déjà eu un enseignant que les parents semblaient rejeter ? Pour quelles raisons ? Que disaient les parents ? Comment avez-vous réglé le problème ?

. Avez-vous déjà eu un enseignant très populaire auprès des parents ? Pour quelles raisons ? Que disaient les parents ? Est-ce que cela a posé un problème pour constituer les classes ?

. Y a-t-il des raisons qui vous paraît(ssent) acceptables pour qu'une famille demande une classe ou un enseignant particulier pour son enfant ? Lesquelles ?

. En général, les parents sont-ils mis au courant du nom de l'enseignant et de la classe que fréquentera leur enfant à la rentrée ? Comment ? Si non comment certains l'apprennent-ils ?

VI Rôle de l'administration

- Cette année, l'administration est-elle intervenue si oui, comment ? Avez-vous connu dans le passé une situation où l'administration est intervenue ?

- nature de la demande :

- raison(s) donnée(s) :

- prise en compte de cette demande :

VII Conclusion

Est-ce que les enseignants s'impliquent dans cette opération ? Pourquoi ? Au niveau des élèves, est-ce que les choix qui sont faits sont importants pour leur scolarité ?