HAL
open science

Les classes à plusieurs cours

Christine Leroy-Audouin, Bruno Suchaut

To cite this version:

Christine Leroy-Audouin, Bruno Suchaut. Les classes à plusieurs cours : Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques. 2007. halshs-00488868

HAL Id: halshs-00488868

https://shs.hal.science/halshs-00488868

Submitted on 3 Jun 2010

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.

Les Cahiers de l'IREDU

Institut de Recherche sur l'Education
Sociologie et Economie de l'Education

Les classes à plusieurs cours

Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques

Christine Leroy-Audouin
Bruno Suchaut

Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513
21065 Dijon Cedex. Tél. 03 80 39 54 59
Fax 03 80 39 54 79 – Courriel : iredu@u-bourgogne.fr

Les Cahiers de l'Irédu ont pour but de diffuser des résultats de travaux originaux ou de synthèse réalisés dans l'institut.

La présentation technique des documents est assurée par Bertille Tessé et Sylvie Gervreau.

La diffusion à l'Irédu

Visitez notre site internet : http://www.u-bourgogne.fr/IREDU

Présentation de l'Irédu, du personnel,

Programme du séminaire interne,

De nombreuses publications en ligne.

Les Notes de l'Irédu ont pour but, en quatre pages, soit de présenter la synthèse d'une nouvelle publication de l'Irédu, soit de donner un éclairage sur un point d'actualité concernant l'éducation. ***(en ligne sur notre site, ou contre 1 euro en timbres)*** **. Dernières Notes parues :**

Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire

Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats nouveaux qui relancent le débat

Le redoublement au cours préparatoire : une pratique persistante qui soulève de nombreuses interrogations

La constitution des classes dans les écoles : Contraintes et choix pédagogiques

Evaluation des compétences des anciens élèves des classes préparatoires scientifiques par leurs performances scolaires et professionnelles

Pourquoi les universités françaises sont-elles si mal classées dans les palmarès internationaux ?

La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. De grandes paroles pour de petites actions ?

Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA

Les Cahiers de l'Irédu : publication à périodicité irrégulière.

Une plaquette de **présentation de l'Irédu** est disponible sur le site.

Reproduction à but non commercial autorisée à condition expresse de mentionner la source.

Les classes à plusieurs cours :

Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques

Christine Leroy-Audouin et Bruno Suchaut

Université de Bourgogne et Irédu-CNRS

Mai 2007

Cahier de l'IREDU n°69

ISBN : 2-85634-078-4 - ISSN : 0768-1968

Ce cahier de l'Irédu rend compte d'une recherche menée dans le cadre de la réponse à un appel d'offres du PIREF intitulé « Contextes sociaux des apprentissages ».

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche et, en premier lieu, les élèves de l'échantillon et leurs enseignants qui, en Côte d'Or, dans la Nièvre et la Saône et Loire, se sont prêtés au lourd calendrier des différentes phases de collecte des données. Nous remercions les directrices et directeurs d'écoles primaires et élémentaires de la circonscription de Dijon Nord-Est qui ont accepté d'être interrogés lors de notre enquête. Nous remercions Madame Noëlle Fernoux, Inspectrice de l'Education nationale qui nous a autorisé à enquêter dans sa circonscription. Nos remerciements s'adressent aussi à Annette Jarlegan et Sylvie Lourdin qui ont réalisé certains entretiens.

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 mise 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 voeux 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, 1998).

Monk (1987) dégage trois constantes dans le maintien délibéré d'une certaine hétérogénéité, qui garantit aux classes des configurations

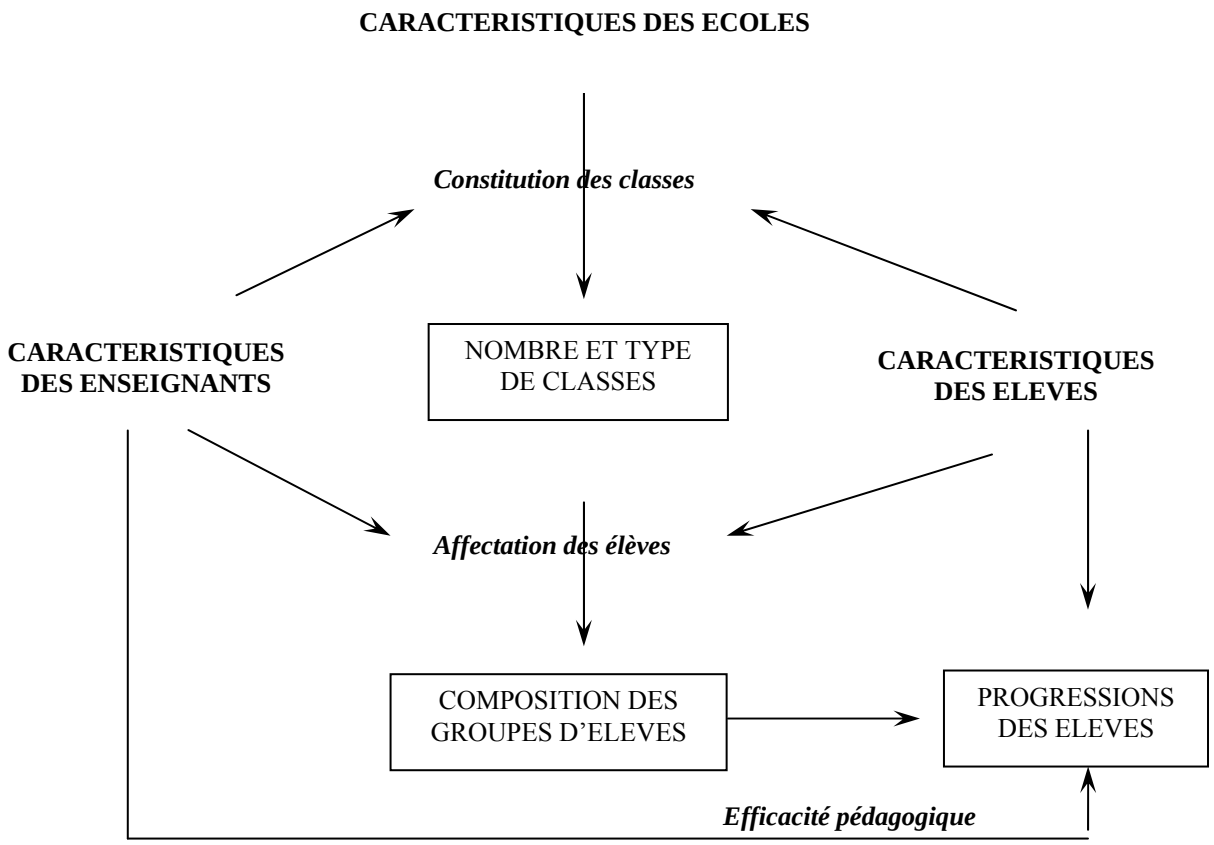
sensiblement identiques et par conséquent, une égalité de « traitement » aux enseignants : d'une part, l'équilibre des effectifs entre les classes d'une même école et d'autre part la répartition équitable des élèves selon deux de leurs caractéristiques : le sexe et l'origine ethnique. En revanche, plus 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 termes 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
Constitution des classes
CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS
NOMBRE ET TYPE DE CLASSES
CARACTERISTIQUES DES ELEVES
Affectation des élèves
COMPOSITION DES GROUPES D'ELEVES
PROGRESSIONS DES ELEVES
Efficacité pédagogique

Première partie

La constitution des classes dans les écoles, contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs

1. 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 intéressant 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.

1.1. Structure des écoles de l'échantillon

1.1.1. Nombre d'élèves, nombre de classes

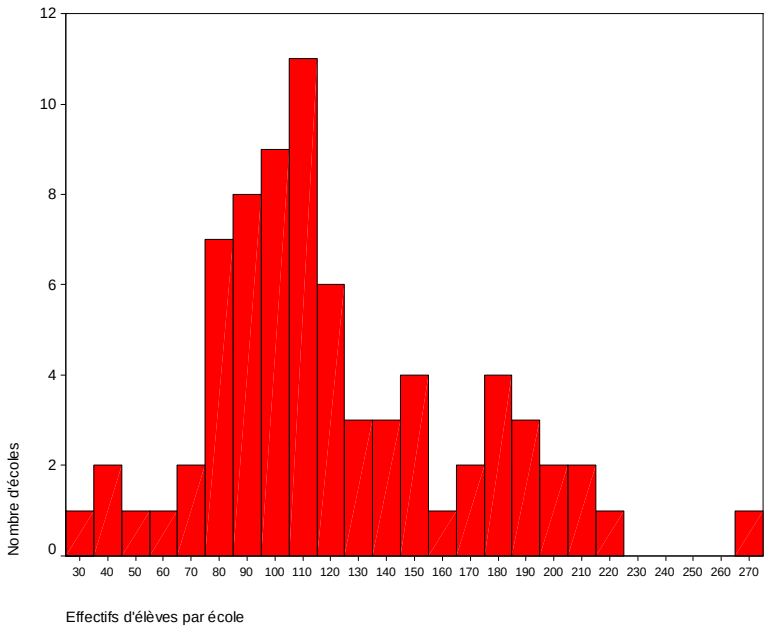
Les classes spécifiques de maternelle rattachées aux écoles primaires étant peu nombreuses dans l'échantillon de départ, elles ont été écartées de l'analyse. Celle-ci ne porte donc que sur les classes qui scolarisent des élèves de l'élémentaire et seules quelques classes comportent pour partie des élèves 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 10[1].

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

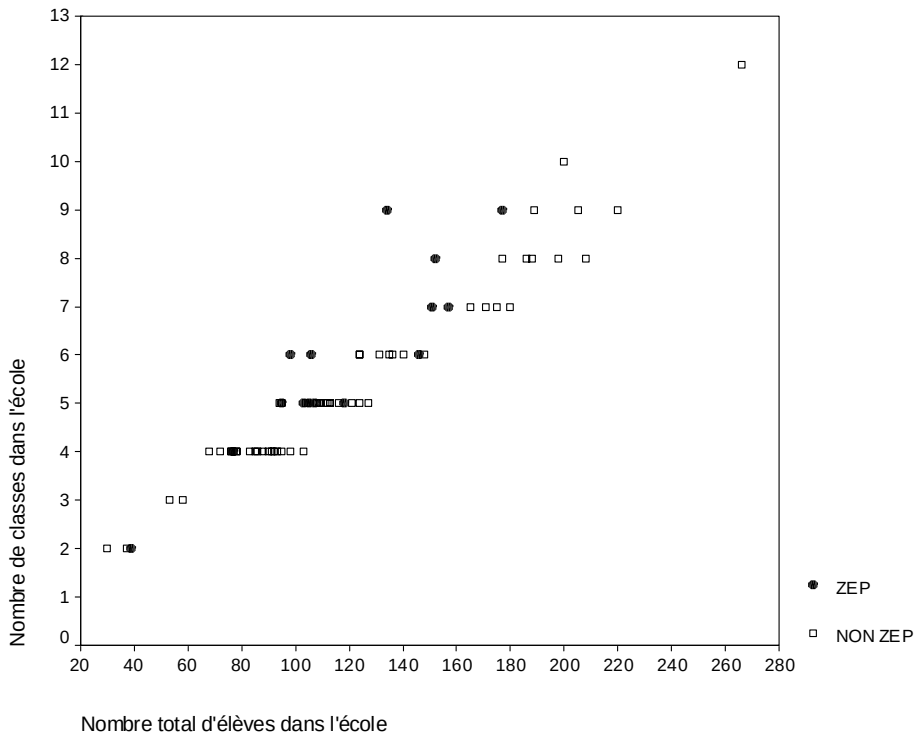
[1] La répartition observée au sein de l'échantillon ne reflète pas la situation à l'échelle nationale : en effet, les petites écoles ont été écartées en raison de la faiblesse des effectifs d'élèves dans les cours concernés par cette recherche (CE1 et CM1).

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

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).



Graphique 2 :

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

Les classes apparaissent 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 déterminée à la hauteur de 92% par le nombre d'élèves et par le classement de l'école en ZEP ou non.

1.1.2. 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 scolaires[2] 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 équivalents[3]. 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

[2] Le terme de « niveau » s'applique ici aux différentes divisions : CP, CE1, CE2, CM1, CM2...

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

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 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

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

<table>
<tr><th></th><th>CP</th><th>CE1</th><th>CE2</th><th>CM1</th><th>CM2</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Mat</td><td>18,0
(3 classes)</td><td>16,0
(1 classe)</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">17,0
(1 classe)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">CP</td><td rowspan="2"></td><td>20,5
(20 classes)</td><td>20,6
(5 classes)</td><td rowspan="2">20,0
(2 classes)</td><td rowspan="2">20,0
(1 classe)</td></tr>
<tr><td colspan="2">19,0
(2 classes)</td></tr>
<tr><td>CE1</td><td></td><td></td><td>22,0
(23 classes)</td><td>19,0
(1 classe)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">CE2</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>21,6
(23 classes)</td><td>20,5
(2 classes)</td></tr>
<tr><td colspan="2">13
(1 classe)</td></tr>
<tr><td>CM1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>21,7
(24 classes)</td></tr>
</table>

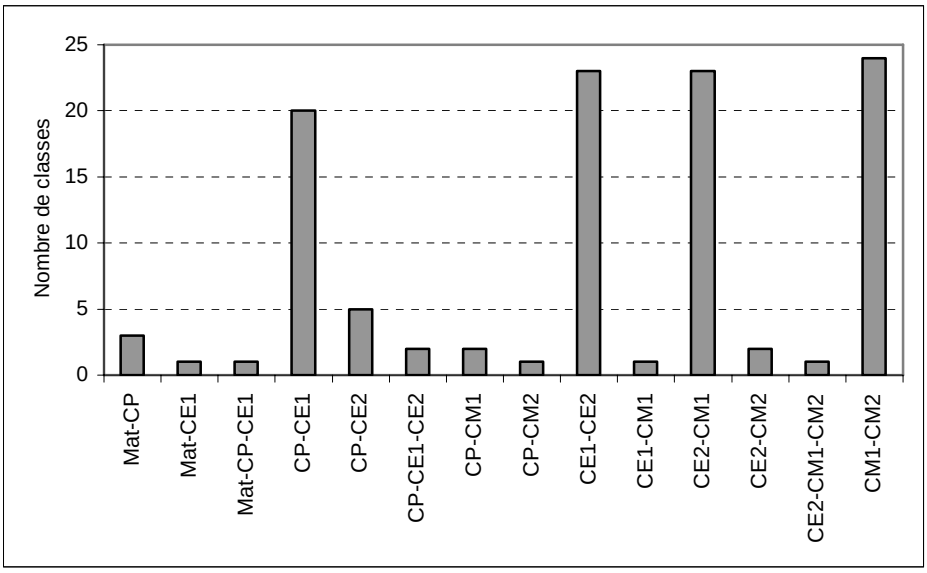
Les tableaux montrent en premier lieu que, conformément aux consignes académiques, les classes scolarisant des élèves de cours préparatoire comptent des effectifs plus faibles. En fait, ce constat s'applique

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).

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.

1.2. 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 des 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 ¾ 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 (de mai à début juin), d'élaborer des scenarii 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 chang*er ». En fait, il revient au directeur ou à la directrice d'ébaucher des scenarii 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 petite 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 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 incroyable* » (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. 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-venus[4]. Quoi qu'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

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

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 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 suspens, 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 défausser 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 a 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 évènements 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 marginal[5] 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.

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

[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.

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 scenarii 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 avions 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 »* (école15) ; *« 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 à19 ; 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 préfèrera 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 préféraient 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 termes 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'instit »* (école 14) ; *« en tant qu'enseignant, on accepte mal les cours doubles parce que ça fait quand même une double préparation. Ca fait du jonglage, pas continuel 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 quelque 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 simples[6] 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) ;

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

« 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 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 à 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 laissaient 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*

[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 d'un cours multiple notamment qui pourra lui être confié sans discussion ou négociation.

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 ».*

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.

2. 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 6ème 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).

Finalement, 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 6ème : *« 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 6ème, on tient quand même à mettre en place et à consolider certaines bases »* (école 9).

2.1. 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.

2.1.1. 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

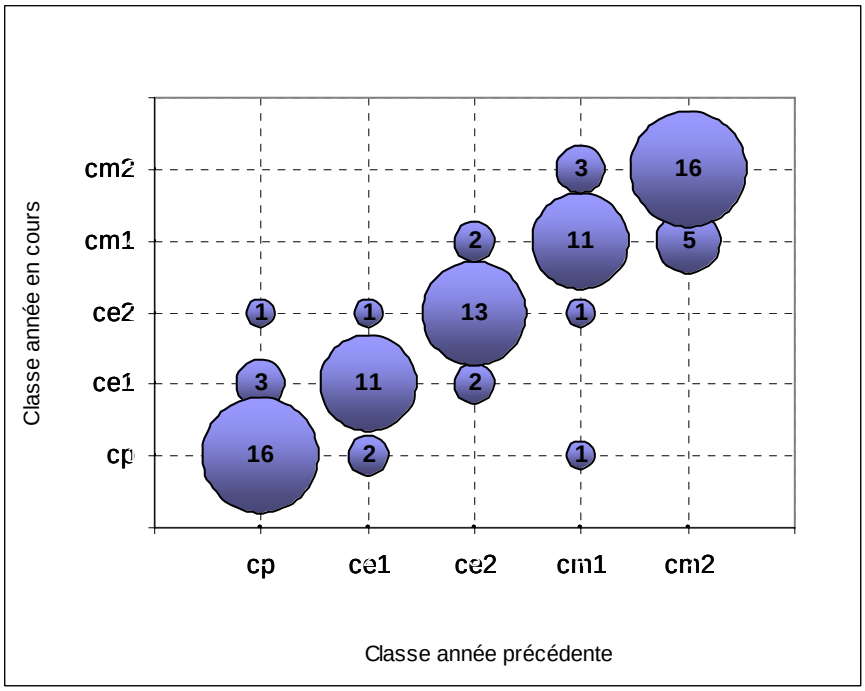
deux directeurs (dont un d'école d'application) qui y voient, au contraire, l'opportunité d'un approfondissement : *« le collègue qui fait du CP, moi je souhaite qu'il reste sur le cycle 2 puisque c'est quelqu'un qui s'est énormément investi sur l'apprentissage de la lecture, qui fait un excellent travail, 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				
	Cours simple		Cours multiple		Total
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 en cours										
Année précédente	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).

2.1.2. 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.

2.2. Profils d'enseignants et caractéristiques des classes

2.2.1. 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 choisis 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 CM2[8]. 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 6ème »* (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*

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

avis, ils sont le moins perturbés par un changement de personne puisque en arrivant en 6ème, 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 tache 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.

2.2.2. 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 particulier[9]. 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 multiple[10], 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-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

[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.

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	X	X	X	X	X		X	X
double						X		
Total élèves	24	23	18	20	27	24	31	26
Enseignants « ancien »	X	X	X	X	X			X
dernier arrivé						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.

2.2.3. 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.

3. 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.

3.1. 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).

3.1.1. 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 donné[11].

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

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 « a 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.

3.1.2. 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 tenus 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 changer »* (école 10).

Finalement, au-delà des relations interindividuelles et de l'agrégation des caractéristiques des élèves dans la classe, chaque groupe prend une dimension plus collective, selon ce que certains directeurs 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 CM1 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.

3.1.3. 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.

3.1.4. 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 : « l*es 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 mettrez 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 CM1[12]) 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 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.

3.2. 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 élèves[13]. 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.

[12] La base de données relative à la recherche « Bâtir l'école du XXIème 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.

[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.

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	

3.2.1. 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).

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 moyen[14] 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 scolaires[15] (écoles 1 et 6).

[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 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

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.

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.

Tableau 18 : Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CM1)

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

Hormis l'école 1 dans laquelle les niveaux moyens initiaux diffèrent de 8 points[16], les autres écoles témoignent d'une similitude étonnante puisque les écarts de scores moyens entre classes sont très faibles (1,5 points en

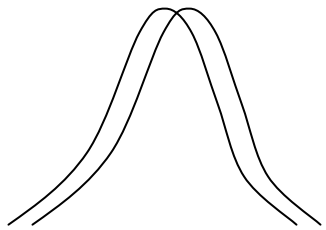
moyenne). Du point de vue à présent de l'hétérogénéité, dans 3 écoles seulement les classes connaissent une hétérogénéité des performances différente malgré des niveaux moyens comparables. Des pistes d'interprétation identiques à celles évoquées précédemment peuvent être mobilisées avec un prolongement 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 concourt sans doute à une meilleure perception de leur valeur dans une même école.

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.

[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.

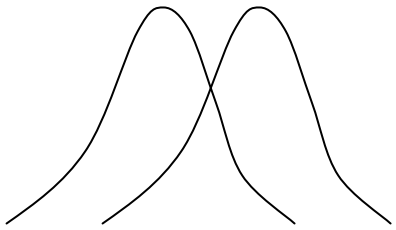
Cas n°1



Classe A

Classe B

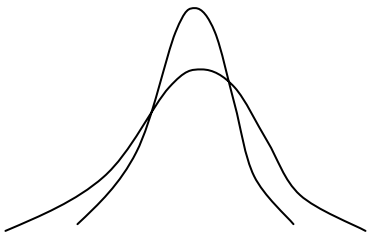
Cas n°2



Classe C Classe D

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

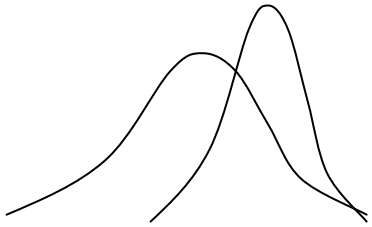
Cas n°3



Classe E

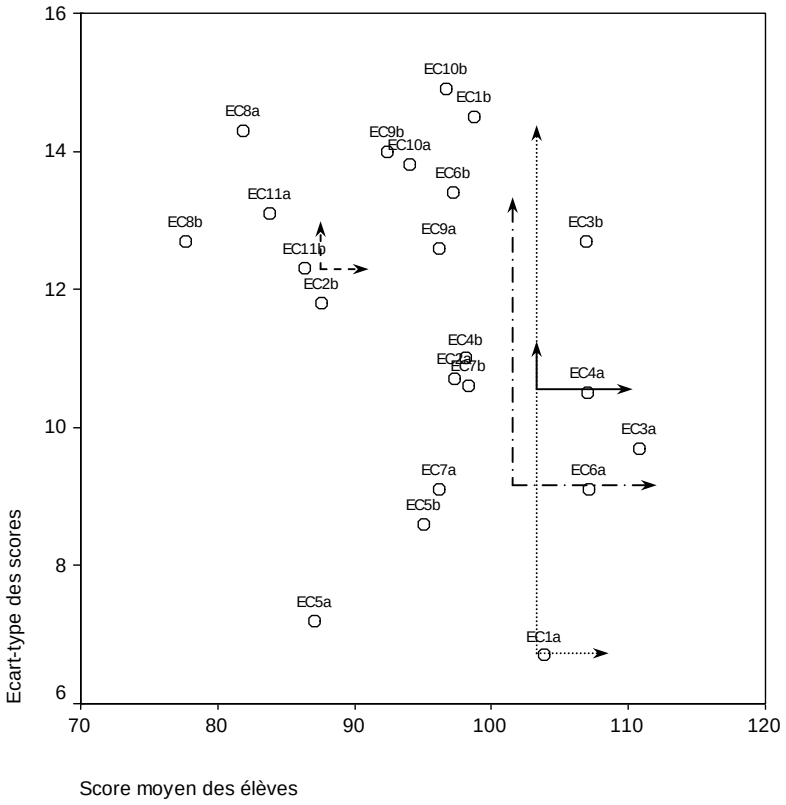
Classe F

Cas n°4



Classe G Classe H

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 termes 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'Analyse de variance). 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.

3.2.2. 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 points[17] (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 scores[18], 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 plus élevé fréquentent plus systématiquement un cours double avec les élèves de la section supérieure.

[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.

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 Niveau initial mathématiques	99,2 99,3	98,9 98,7	99,5 100,1	98,8 98,0	100,0 101,7
% 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 % d'enfants de mère active	8,5 48,9	8,1 50,3	9,2 46,5	8,4 45,4	9,7 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.

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 modélisations multivariées probabilistes permettent d'apprécier le sens et la significativité de chaque variable explicative (toutes choses égales par ailleurs) sur la variable expliquée, en l'occurrence la probabilité moyenne d'être affecté en cours double : celle-ci est de 52% en CE1 et de 55% en CM1. L'intensité de la variable ne se lit pas directement à travers les coefficients (a_i), mais dépend du niveau de probabilité considéré[19]. Traditionnellement, l'intensité est exprimée en référence au niveau moyen de la probabilité (effet marginal).

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 x 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

[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.

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 indiquent qu'un élève en retard scolaire a, toutes choses égales par ailleurs, deux fois plus de « chances » d'être affecté en CE1-CE2, qu'un élève à l'heure[20].

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

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

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…).

3.2.3. 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.

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 analyses[21], 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

[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.

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 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

[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.

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 auquel 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.

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 scenarii 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 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 d'en modifier le 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 évènements

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 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.

Seconde partie

Les enjeux pédagogiques

La plupart des enquêtes et des travaux de recherche le montrent, le grand public est en général largement hostile aux classes à cours multiple, et ce dans tous les pays développés (Carleton Board of Education, 1990 ; Walsh, 1989). Les parents craignent en effet que leur enfant n'apprenne pas aussi bien, à l'école élémentaire, dans un cours multiple que dans un cours simple et leur réticence vis-à-vis de cette configuration de classe est très forte. Les enseignants y sont eux aussi opposés mais pour des raisons différentes ; ce ne sont en effet pas tant les arguments pédagogiques qui sont évoqués, que les difficultés pour eux à enseigner dans ce type de classe, qui nécessite, outre un travail de préparation beaucoup plus lourd, un « jonglage » permanent entre deux niveaux d'enseignement. Les directeurs d'école s'avouent également peu favorables à la constitution de cours multiples dans leur école, certes parce qu'ils sont enseignants eux-mêmes mais aussi parce que l'assignation des enseignants à leur classe est rendue alors beaucoup plus conflictuelle.

La partie précédente a permis de dégager un certain nombre des éléments évoqués par les uns et les autres et a montré en outre que les jugements étaient nuancés en fonction de certains critères. Il s'agit en premier lieu de la configuration globale de la classe et notamment de son effectif total, des effectifs relatifs de chacune des sections et des niveaux d'enseignement associés ; en second lieu, les conséquences de la fréquentation d'un cours multiple pourraient varier selon que l'on considère les élèves de l'une ou l'autre des sections (les avantages n'étant envisagés que pour les enfants les plus jeunes) et le type de bénéfice escompté (comportements, attitudes, motivation ou acquisitions scolaires). En fait, il est extrêmement difficile pour les acteurs concernés de se dégager de leur vécu et des expériences singulières qu'ils ont connues et donc d'appréhender des effets pédagogiques moyens, tant selon eux, « cela dépend »... Il semble qu'en fait, les effets pédagogiques des cours multiples sont plus liés aux élèves choisis qu'à l'organisation même en cours multiple. La dimension de la sélection des élèves pour ce type de classe devient alors fondamentale dans une perspective analytique puisque certains élèves pourraient bénéficier au plan scolaire de la fréquentation d'un cours multiple et d'autres, en pâtir.

Les enjeux pédagogiques dont il sera question dans cette seconde partie sont donc multiples et complexes et nous verrons dans une première section que les travaux de recherche conduits sur ce sujet aboutissent à des conclusions qui ne convergent pas toujours : selon les pays, selon les époques, selon leur organisation, les classes à cours multiples paraissent tantôt bénéficier aux progressions scolaires des élèves qui les fréquentent, tantôt les défavoriser. Après avoir évoqué les éléments de méthode et d'analyse qu'il nous paraît important de reconsidérer dans le contexte français actuel, les deux sections suivantes seront consacrées précisément à l'analyse de l'efficacité pédagogique aux deux niveaux d'enseignement considérés. Il s'agira dans un premier temps de comparer les progressions scolaires des élèves selon le type de classe fréquenté et dans un second temps, d'analyser les décisions de passage de classe en fin d'année.

1. Des résultats anciens dans un contexte nouveau

La première partie de ce rapport a montré que lorsque la constitution de cours multiples dans les écoles paraît inévitable aux yeux des équipes, des procédures 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. Un des objectifs majeurs en effet est de maintenir des conditions de travail équitables entre les enseignants, le bénéfice pédagogique que les élèves sont susceptibles d'en retirer n'étant quasiment jamais une priorité déclarée.

1.1. Des travaux dont les conclusions sont contradictoires

Pourtant, et paradoxalement peut-être, les recherches conduites en la matière montrent que les progressions scolaires des élèves fréquentant un cours multiple sont au moins égales et parfois supérieures, « toutes choses égales par ailleurs » (c'est-à-dire à caractéristiques individuelles et niveau initial donnés notamment), à celles d'élèves fréquentant un cours simple. En effet, la majorité des travaux réalisés dans le contexte français à partir des années 80 (Vogler, Bouissou, 1987 ; Oeuvrard, 1990 ; Leroy-Audouin, Mingat, 1995) témoigne de l'efficacité des classes à plusieurs cours, et notamment des classes uniques. Cette tendance s'observe globalement, quel

que soit le nombre de sections dans la classe mais aussi indépendamment de l'âge des élèves.

Ainsi, dès l'école maternelle, les élèves réalisent de meilleures progressions lorsqu'ils sont scolarisés en cours double et c'est particulièrement le cas quand les pairs qu'ils côtoient sont plus âgés. Les élèves de grande section obtiennent des résultats supérieurs s'ils fréquentent dans leur classe des élèves de cours préparatoire plutôt que des élèves de maternelle (Leroy-Audouin, Suchaut, 1994 ; Briquet-Duhazé, 2005). Dans le cursus élémentaire, l'avantage des élèves issus de cours multiples se confirme, que ce soit à l'entrée au CE2 (Oeuvrard, 1990 ; Jarousse, Mingat, 1993) ou à l'entrée en 6ème (Leroy-Audouin, Mingat, 1995), même si la configuration de la classe révèle des nuances sensibles : les cours triples en effet semblent être les moins efficaces au plan pédagogique (Bressoux, 1994). Enfin, l'intégration au collège des élèves est affectée également puisque « toutes choses égales par ailleurs », les risques de redoublement sont plus faibles pour les élèves ayant fréquenté essentiellement des classes à plusieurs cours (Leroy-Audouin, Mingat, 1995)[23].

La direction chargée des évaluations au ministère de l'Education nationale revendique clairement l'aspect positif des résultats et selon Bouysse (2002), l'ensemble des études conduites dans ce cadre institutionnel mettent en évidence à la fois que les performances des élèves aux évaluations en français et en mathématiques en CE2 et en 6ème sont meilleures quand ils fréquentent un cours multiple mais que leur scolarité s'effectue de façon plus harmonieuse (moins de retard scolaire et un peu plus d'élèves « en avance »). En outre, ce jugement s'étend à des dimensions moins académiques puisque, « pour des aspects importants de l'éducation, tels que l'autonomie dans le travail, les attitudes de solidarité et de tolérance à l'égard des autres, qui sont rarement évalués de manière objective et quantifiée, il est probable que les classes multigrades sont très formatrices » (Bouysse, 2002).

[23] Cela dit, on peut souligner, à la suite de Poirey et Alpes (2001) que ces élèves, issus plus fréquemment que les autres de milieu rural, fondent des projets de poursuite d'études en moyenne moins variés et plus modestes.

Dans les pays en voie de développement où le contexte s'apparente, à une échelle différente évidemment[24], aux contraintes d'effectifs que le monde rural connaissait en France, Mingat et Suchaut (2000) dégagent des effets contrastés de l'organisation des classes à cours multiples dont la formule permet pourtant d'assurer une scolarisation complète à des coûts raisonnables dans des écoles de proximité. Dans certains pays, les effets pédagogiques sont négatifs, dans d'autres, ils sont positifs et la raison en est que le fonctionnement de ce type de classes peut s'avérer extrêmement variable. A un extrême, on trouve le cas de pays comme le Népal ou Madagascar où l'organisation des enseignements est séquentielle : l'enseignant ayant la responsabilité des élèves des trois premières années d'études les prend en charge successivement par tranches de deux heures[25] et lorsqu'ils ne sont pas avec le maître les enfants sont renvoyés à la maison. Cette formule donne des résultats très négatifs car elle correspond en fait à une réduction drastique du temps scolaire, dont on sait qu'il est très important pour les apprentissages. A un autre extrême, la prise en charge des élèves est simultanée (comme c'est le cas en France). Pendant que l'enseignant travaille avec un groupe d'élèves donné, les autres travaillent, en général, par écrit, seuls ou en groupe puis il y a rotation. Certaines séquences d'enseignement peuvent par ailleurs être suivies par les deux groupes. Dans ces conditions, les résultats d'évaluation sont positifs et il semble donc que les conditions de mise en application sont la clef du succès ou de l'échec des cours multiples.

Les travaux conduits dans le contexte anglo-saxon aboutissent à des résultats nettement plus mitigés. Ainsi, la synthèse réalisée par Veenman (1995) sur la base de 56 études en provenance de 12 pays conclut globalement à l'inexistence d'effets pédagogiques des classes à plusieurs cours sur les progressions des élèves. Que l'auteur considère les dimensions cognitive (lecture, langage, mathématiques, sciences) ou non cognitive (attitudes et

---

[24] Le nombre des enfants à scolariser localement est en effet tellement faible que le maintien de classes simples obligerait à regrouper des enfants habitant sur une vaste zone géographique, ce qui imposerait dès lors à certains, et aux filles notamment, une distance à l'école incompatible avec leur scolarisation .

[25] Par exemple les élèves de 1ère année de 8 à 10 heures, ceux de 2ème année de 10 heures à midi et ceux de 3ème année de l5 heures à 17 heures.

compétences relationnelles, estime de soi, motivation) des apprentissages, aucune différence n'apparaît entre élèves fréquentant cours simples et cours multiples et ce constat rejoint celui réalisé auparavant par Pratt (1986) et Miller (1990). Un débat est né de cette synthèse, alimenté par Burns et Mason (1996) qui postulent, eux, un effet négatif des cours multiples sur les progressions des élèves. Sans rentrer dans les détails de cette discussion, on peut néanmoins souligner que, selon ces auteurs, la possibilité offerte aux équipes enseignantes de « choisir » ou sélectionner les élèves qui vont fréquenter telle ou telle classe est un élément que Veenman n'a pas contrôlé et qui est d'autant plus fondamental que sont prioritairement et intentionnellement affectés en cours multiples les élèves de bon niveau scolaire et ceux qui sont les plus autonomes. On pourrait alors penser que les cours multiples ont une efficacité pédagogique spécifique négative mais que celle-ci est contrebalancée par des effets positifs de la composition du groupe d'élèves. Wilkinson et Hamilton (2003) considèrent, eux, que plus que le type de classe[26], ce sont les pratiques pédagogiques mises en œuvre qui importent. Quels que soient les facteurs évoqués en tout cas, jamais, à la lumière des recherches anglo-saxonnes, les élèves ne progressent significativement mieux en cours multiple qu'en cours simple.

Les résultats obtenus dans le contexte français peuvent paraître à la fois datés, dans la mesure où ils impliquent généralement simultanément type de classe et milieu géographique (dont on sait par ailleurs qu'il est associé à certaines particularités des écoles et des enseignants) et relativement spécifiques puisqu'ils se démarquent des résultats obtenus dans les autres pays développés. Ils méritent donc d'être questionnés à la lumière d'un certain nombre de dimensions nouvelles, méthodologiques notamment.

1.2. Un contexte en évolution

1.2.1. Une opposition rural-urbain à dépasser

Il est possible, en premier lieu, de tenir compte de l'évolution du nombre de cours multiples en France et de leur répartition sur le territoire

[26] Les cours multiples s'avèrent avoir un effet faiblement significatif sur les progressions en lecture des élèves néo-zélandais (Wilkinson, 1998) ; on notera que dans ce pays, les trois quarts des classes élémentaires sont des classes à plusieurs cours.

(MEN, 1982 ; MENRT, 1999). On observe une légère réduction du nombre de classes à plusieurs cours entre le début des années 80 et la fin des années 90, qui va de pair avec une légère augmentation conjointe de la part relative des cours multiples sur le total des classes de l'élémentaire et des élèves concernés.

Tableau 25 : Evolution du nombre de classes à cours multiples et des effectifs d'élèves (France métropolitaine, ens. Public)

	Nombre et % de classes		Nombre et % d'élèves	
1981-82	57 208	30,8	1 154 763	27,0
1998-99	53 291	32,0	1 107 831	28,5

Si l'on compare cette évolution selon la zone géographique, on observe alors qu'en 1981-82, 70,7% des classes en zone rurale hors ZPIU étaient des classes à plusieurs cours, c'était le cas de 46% des classes de zone rurale en ZPIU et enfin, de seulement 10,6% en zone urbaine (MEN, 1982). De façon corollaire, le tableau suivant permet de visualiser l'évolution de la répartition géographique des classes à plusieurs cours selon le milieu géographique : situées pour les trois quarts d'entre elles en zone rurale en 1981-82, avec une très forte implantation en zone rurale hors ZPIU, la répartition est plus équilibrée en 1998-99 entre zone rurale (un peu plus de la moitié dont la grande majorité en zone rurale en ZPIU) et zone urbaine (près de 42% pour les zones urbaines y compris Paris).

Tableau 26 : Evolution de la répartition des classes à cours multiples selon la zone géographique (France métropolitaine, ens. Public)

	Rural hors ZPIU Nombre et %		Rural dans ZPIU Nombre et %		Urbain Nombre et %		Agglomération parisienne Nombre et %	Total Nombre et %	
1981-82	27048	47,25	3756	24,03	5089	26,36	(1351) 2,36	57244	100
1998-99	4489	8,42	26692	50,09	9421	36,44	(2689) 5,05	53291	100

Cette évolution s'explique en partie par le fait que les classes à cours multiples répondaient au départ à des insuffisances d'effectifs d'élèves spécifiques au monde rural. C'est dans ce secteur uniquement qu'on observait

d'ailleurs la présence de classes uniques comportant tous les niveaux d'enseignement. Or, les politiques éducatives ont tendu à réduire le nombre de ces classes en opérant des regroupements entre communes (les Regroupements Pédagogiques Intercommunaux), permettant de réduire le nombre de niveaux dans les classes, voire en organisant des écoles à une seule classe mais de niveau simple. Cette nouvelle carte des classes à plusieurs cours est évidente quand on les distingue selon le nombre de cours qu'elles proposent. Dans toutes les zones géographiques, la part des cours doubles a nettement augmenté pour représenter en milieu urbain la quasi-totalité des classes à plusieurs cours et plus de 80% d'entre elles en milieu rural.

Tableau 27 : Evolution de la répartition des classes à cours multiples selon la zone géographique et le nombre de cours (France métropolitaine, ens. Public) 1981-82

	Rural hors ZPIU		Rural en ZPIU		Urbaine		Agglomération parisienne	
Classes à 2 cours	11399	42,14	8950	65,06	13324	88,30	1328	98,29
Classes à 3 cours	8435	31,18	3258	23,68	1156	7,66	21	1,55
Classes à 4 cours	2468	9,12	608	4,42	277	1,83	1	0,07
Classes à 5 cours	2447	9,04	422	3,06	171	1,13	1	0,07
Classes à 6 cours	2299	8,49	518	3,76	161	1,07	0	0
Total	27048	100	13756	100	15089	100	1351	100

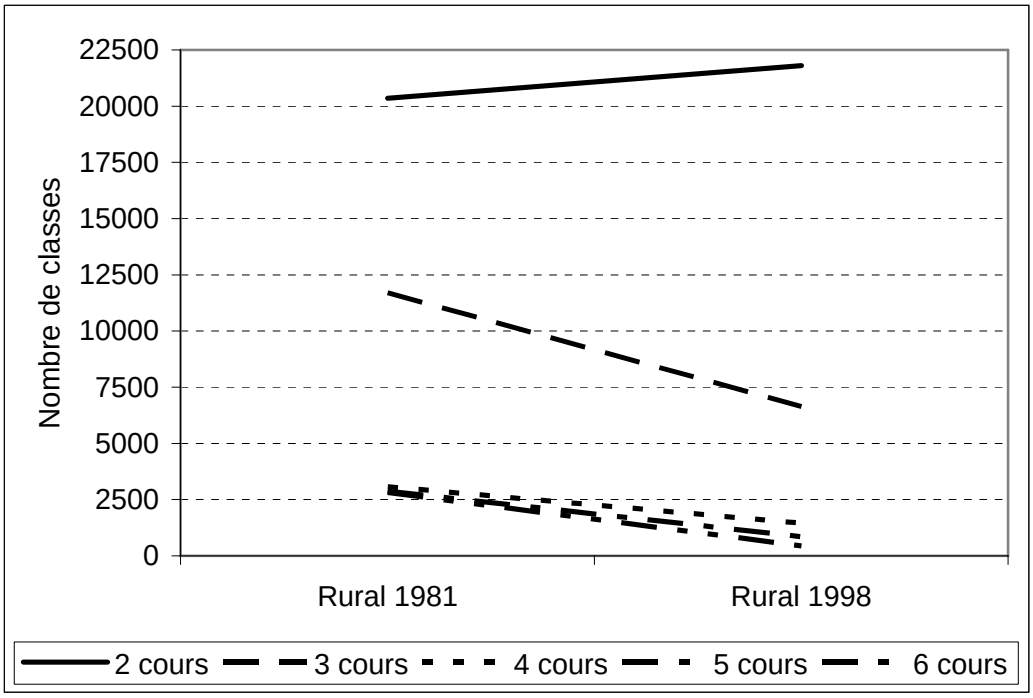
Tableau 28: Evolution de la répartition des classes à cours multiples selon la zone géographique et le nombre de cours (France métropolitaine, ens. Public) 1998-99

	Rural hors ZPIU		Rural en ZPIU		Urbaine		Agglomération parisienne	
Classes à 2 cours	2434	54,22	19372	72,58	18203	93,73	2646	98,40
Classes à 3 cours	1247	27,78	5383	20,17	962	4,95	43	1,60
Classes à 4 cours	458	10,20	991	3,71	131	0,67	0	
Classes à 5 cours	230	5,12	630	2,36	84	0,43	0	
Classes à 6 cours	120	2,67	316	1,18	41	0,21	0	
Total	4489	100	26692	100	19421	100	2689	100

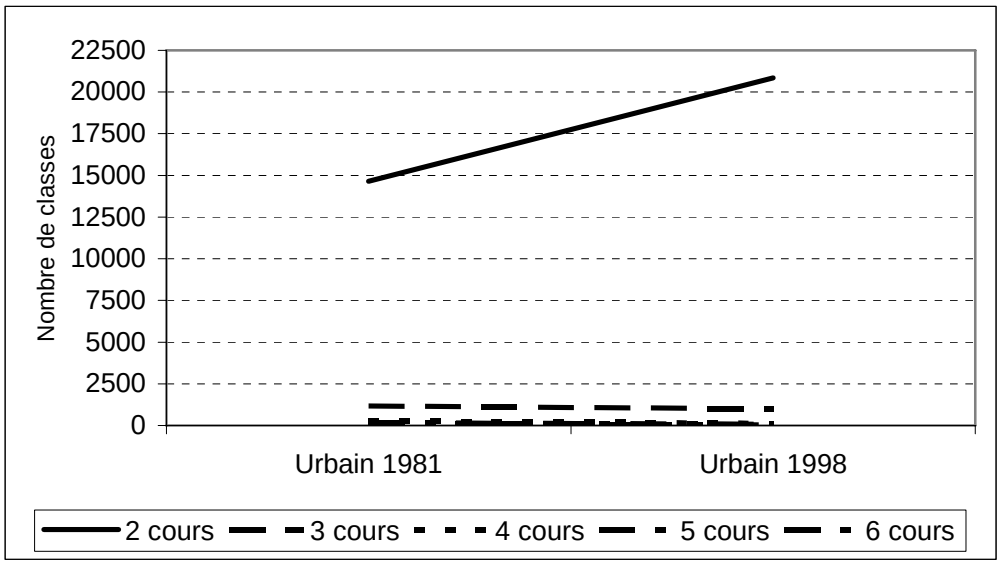
Finalement, la légère baisse du nombre de classes à plusieurs cours entre le début des années 80 et la fin des années 90 témoigne d'une double tendance ; d'une part, une très forte réduction de ces classes dans les zones

rurales « profondes » et une augmentation sensible de leur nombre en zone urbaine et, d'autre part, une réduction très nette du nombre de cours en présence dans les classes (graphiques 6 et 7). Le terme de « cours multiples » renvoie alors principalement dès la fin des années 90 à des cours doubles et ce type de classe est aussi courant en zone urbaine (48,9% d'entre eux y sont situés contre 41,9% en 1981-82) qu'en zone rurale (51,1% d'entre eux s'y trouvent contre 58,1% en 1981-82).

Selon les discours officiels, cette situation serait la conséquence du grand nombre de petites écoles en France, environ un tiers des écoles publiques ne comptant que deux ou trois classes (Bouysse, 2002), mais découlerait également de choix pédagogiques dont l'objectif serait de mieux adhérer à la politique des cycles d'apprentissage à l'école primaire (MEN, 1996). On perçoit dans ces deux pistes d'explication la distinction que font les Anglo-saxons entre les classes « multi-age » et les classes « multigrade » ; les premières sont censées répondre à un objectif pédagogique alors que les secondes sont créées sous la contrainte des effectifs d'élèves en présence.



Graphique 6 : Evolution du nombre de classes à cours multiples en zone rurale selon le nombre de cours (France métropolitaine, ens. Public)



Graphique 7 : Evolution du nombre de classes à cours multiples en zone urbaine selon le nombre de cours (France métropolitaine, ens. Public)

Il est clair dans le contexte français, nous l'avons montré précédemment, que la mise en place dans les écoles de classes à plusieurs cours ne relève jamais d'un choix délibéré des équipes pédagogiques (comme le préconisent pourtant certains textes officiels) mais témoignent d'une organisation que l'on ne peut éviter. Cela dit, l'affectation des élèves peut s'y réaliser selon une même procédure. En effet, si dans les classes organisées délibérément de la sorte, on peut penser que l'on choisit les élèves que l'on y affecte, ce peut être également le cas dans les cours multiples « forcés » quand le nombre d'élèves est au moins égal à celui qui permettrait de constituer une seule classe à cours simple : on peut alors dans ce cas créer une classe à cours simple ou une classe à cours simple et une à cours double, voire deux classes à cours double, en fonction des effectifs d'élèves des niveaux inférieur et/ou supérieur.

1.2.2. Une nécessaire prise en compte du mode d'affectation des élèves

Ce qui importe alors, c'est de prendre en compte les procédures d'affectation des élèves dans les classes, dont Burns et Masons (2002) déclarent qu'elles interagissent fortement avec l'efficacité pédagogique des classes. On peut distinguer dans cette perspective, et parallèlement à la distinction entre classes « multigrade » et classes « multi-age », les écoles qui

ont une certaine liberté dans l'affectation des élèves et celles qui n'en disposent pas.

Les écoles qui disposent de cette liberté sont celles qui offrent plusieurs classes proposant un niveau d'enseignement considéré ; les enseignants ont alors le choix d'affecter tel élève dans telle classe plutôt que dans telle autre. Si, dans le cas de la présence simultanée de deux cours simples, c'est le respect de l'hétérogénéité qui est en général poursuivi (c'est-à-dire le fait que les deux classes soient semblables du point de vue de leur public), en revanche, dès lors qu'il existe un cours multiple, les critères sont différents et l'autonomie est une qualité qui doit être reconnue aux élèves pour qu'ils fréquentent un cours multiple. En France, comme aux Etats-Unis (Burns, Mason, 1998), c'est plus précisément la capacité à savoir travailler seul et donc à ne pas déranger l'enseignant qui importe. En effet, en cours multiples, les enseignants partagent leur temps entre les différentes sections dans la classe, et les élèves doivent pouvoir travailler seuls quand l'enseignant se trouve avec l'autre section. C'est la raison pour laquelle on évite d'affecter dans ce type de classe les élèves qui requièrent une attention soutenue et constante de la part de l'enseignant et/ou qui sont perturbateurs.

En 2002, Burns et Mason montreront que, consécutivement à la mobilisation de critères individuels d'affectation, les propriétés des classes multiples diffèrent de celles des classes simples : leurs niveaux moyens sont plus élevés (à la fois en termes d'acquis scolaires et d'autonomie des élèves) et elles sont moins hétérogènes. Ces caractéristiques pourraient ainsi expliquer les effets pédagogiques observés. Dans un premier temps, le choix d'élèves autonomes permettrait d'accroître les chances de rentabiliser le temps scolaire et d'assurer la couverture des programmes de chacune des sections en présence dans la classe ; parallèlement, regrouper des élèves de bon niveau créerait des classes qui requièrent moins de temps pour apprendre et enfin, la réduction de l'hétérogénéité du groupe d'élèves favoriserait une meilleure adéquation au curriculum. On comprend mieux alors que la liberté qu'ont ou non les écoles de choisir les élèves qui fréquenteront les cours multiples constitue sans aucun doute un facteur explicatif de l'efficacité pédagogique de ce type de classe.

1.2.3. Une démarche méthodologique renouvelée

En France, jusqu'à une période récente, les analyses statistiques mobilisées pour mesurer l'impact des variables de politique éducative se limitaient à l'utilisation des modèles de régression dits « mononiveau », nommés dans un langage statistique, modèles M.C.O. (Moindres Carrés Ordinaires). Si ces modèles sont bien adaptés à la mesure des effets des variables relatives aux élèves (leurs caractéristiques sociales et scolaires notamment), la mesure des effets de contexte avec les M.C.O. est plus problématique et donne lieu à des estimations incorrectes sur le plan statistique (Bressoux et al., 1997). Les effets des variables d'environnement scolaire (nombre d'élèves dans la classe, tonalité sociale, degré d'hétérogénéité...) sont ainsi surestimés avec les M.C.O. Ceci peut entraîner de réels abus quant à la nature des conclusions établies, en commentant l'influence de certaines variables, alors que des méthodes plus adaptées concluraient à leur neutralité.

Le problème vient du fait que les données collectées dans le cadre des recherches en éducation concernent plusieurs niveaux d'analyse, le plus souvent deux niveaux : l'élève et la classe (cela peut aussi être l'école). Les méthodes classiques (M.C.O.) ne permettent pas de distinguer ces deux niveaux dans les estimations statistiques et donc de prendre en compte la hiérarchisation des données. En effet, on associe les caractéristiques du contexte à chacun des élèves sans tenir compte du fait que ceux qui fréquentent la même classe ont plus tendance à se ressembler que des élèves scolarisés dans des classes différentes. Les modèles M.C.O. n'estiment que des effets fixes qui correspondent à des variables dont le nombre de modalités est fini (par exemple : fille ou garçon) ; or le fait d'estimer des effets fixes sur les variables du niveau classe n'est pas adapté. On doit en effet considérer les classes comme un ensemble de variables ayant un nombre infini de modalités dont on n'observe qu'un seul échantillon car ce ne sont pas les classes en tant que telles qui nous intéressent.

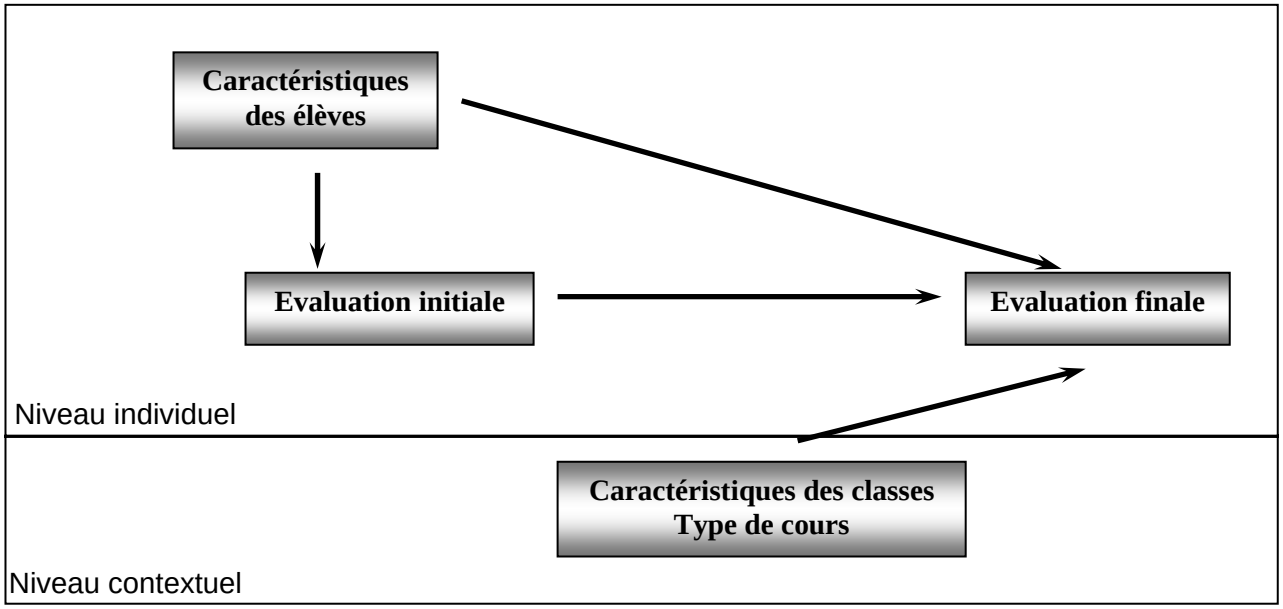
Cela a une conséquence sur les inférences statistiques que l'on peut faire : si celles qui sont réalisées sur les effets fixes ne sont pas entachées d'erreur (elles concernent uniquement les modalités des variables

effectivement manipulées), celles effectuées à partir des effets aléatoires sont supposées être affectées d'erreur d'échantillonnage (Bressoux, Pansu, 2003). Les estimations incorrectes des variables de contexte avec le M.C.O. sont dues alors au fait que les erreurs-types des coefficients sont surestimées puisque l'on ne tient pas compte des erreurs d'échantillonnage ; l'effet d'une variable de contexte peut sembler significatif avec les modèles M.C.O. (du fait de la plus faible erreur-type du coefficient associé à cette variable) alors qu'une estimation réalisée sur la base d'un modèle adéquat ne permettra pas de juger son effet statistiquement significatif (du fait de la meilleure estimation de l'erreur-type du coefficient).

Dans la présente recherche, deux niveaux d'analyse sont présents : les élèves (niveau individuel) et les classes (niveau contextuel ou environnemental). L'objectif est alors de pouvoir distinguer dans l'explication des progressions des élèves, et au cours d'une même phase d'analyse, ce qui tient d'une part aux caractéristiques individuelles des élèves et d'autre part aux caractéristiques de la classe, notamment le type de cours. Depuis quelques années, l'utilisation de techniques plus sophistiquées permet de respecter cette exigence méthodologique : il s'agit des modèles multiniveaux[27] et ce sont ces modèles que nous utiliserons pour conduire les analyses ayant trait à l'efficacité pédagogique des modes de groupements des élèves dans les classes.

La figure suivante présente la logique de la démarche adoptée, qui articule à la fois niveau individuel et contextuel et les différents blocs de variables qui s'inscrivent dans la perspective temporelle de l'année scolaire. La variable cible de la recherche se situe au niveau de la classe et renvoie à sa configuration, cours simple versus cours multiple.

[27] Plusieurs logiciels permettent de réaliser des analyses multiniveau, nous avons pour notre part utilisé la procédure « *proc mixed* » intégrée dans le logiciel SAS. Cette procédure a été développée à l'origine par des scientifiques travaillant dans le domaine de la physique et de l'agronomie. L'utilisation de la procédure «*proc mixed*» dans les recherches en sciences sociales est plus récente,



Nous distinguerons plusieurs étapes dans la présentation des nombreuses estimations réalisées aux deux niveaux scolaires considérés (CE1 et CM1). La première de ces étapes concerne les modèles estimés sur l'échantillon complet, c'est-à-dire prenant en compte l'ensemble des classes. On opposera ainsi dans l'analyse et en premier lieu, les classes à cours multiples aux classes à cours simple, puis en second lieu les classes à cours simple aux différentes configurations de cours multiples : élèves regroupés avec des élèves de la section inférieure (donc plus jeunes), élèves regroupés avec des élèves de la section supérieure (soit des élèves plus âgés).

Dans une deuxième étape, et pour prendre en compte les procédures d'affectation des élèves dans les classes, des analyses seront effectuées sur des sous-populations distinguant d'une part, les écoles qui n'offrent qu'une classe, quelle qu'elle soit (simple ou à cours multiple), du niveau d'enseignement considéré (CE1 ou CM1) et, d'autre part, les écoles qui présentent plusieurs classes, dont un cours multiple au moins, pour l'un et/ou l'autre de ces niveaux. Dans le premier cas, les équipes pédagogiques

Singer (1998) en fait notamment une présentation détaillée en illustrant son utilisation dans un exemple directement appliqué au champ de la recherche en éducation.

n'interviennent pas puisque tous les élèves vont dans la même classe ; la démarche se rapproche alors d'une affectation de ces derniers « au hasard ». Dans le second cas en revanche, les élèves sont délibérément choisis pour être affectés dans les classes, et notamment en ce qui concerne les cours simples et multiples. Les estimations devraient par conséquent nous fournir une comparaison spécialement intéressante dans la mesure où l'influence du type de cours sur les progressions des élèves est susceptible de varier selon le type d'affectation dont il s'agit.

Il sera logique alors dans une troisième étape d'évaluer plus spécifiquement les stratégies de placements individuels des élèves dans les cours multiples, telles qu'elles sont apparues dans les déclarations des directeurs et/ou dans les analyses empiriques. On s'interrogera notamment sur le bien-fondé d'une affectation en fonction de critères scolaires, le niveau et le retard en particulier. Des phénomènes d'interactions seront donc testés afin de savoir si certains contextes profitent effectivement davantage à des catégories d'élèves particuliers : on pourrait s'attendre ainsi par exemple, sur la base des analyses conduites précédemment, à ce que les élèves de CE1 ayant déjà redoublé progressent plus dans un cours double CE1-CE2 que dans les autres types de classes, puisqu'ils y sont plus fréquemment affectés que les autres élèves.

De façon liée, la quatrième étape aura pour objet la composition des groupes-classes constitués, dont on sait que les caractéristiques, dans le cas d'affectations délibérées des élèves, sont construites et manipulées par les enseignants. C'est évidemment le cas, comme l'ont montré les analyses précédentes, du niveau moyen et de l'hétérogénéité du groupe ; ça l'est surtout des effectifs en présence (total d'élèves dans la classe et répartition par section dans le cas d'un cours multiple). L'objectif de cette analyse sera d'évaluer les effets de la composition du groupe, « naturelle » ou construite, sur les progressions des élèves, au-delà des caractéristiques individuelles de ces derniers. Les effets seront envisagés sous l'angle d'une causalité « descendante », du groupe à l'individu ; il convient cependant de ne pas oublier que ce sont en partie les caractéristiques des individus qui constituent le groupe (Bressoux et al., 1997) et qu'il existe par ailleurs des phénomènes

d'interactions entre individu et groupe. C'est en ce sens que Monk (1987) souligne que tous les élèves ne « bénéficient » pas dans les mêmes proportions de l'influence du groupe et que tous les élèves d'une même classe ne sont pas influencés de la même façon par le placement d'un élève particulier (Monk, 1987).

Au cours de ces quatre phases d'analyse, un échantillon un peu différent de celui utilisé dans la première partie de la recherche sera mobilisé. Cette variante particulière de la base de données ne comprendra plus les écoles qui comptent 2 classes à cours simples mais en revanche, comptera cette fois les écoles qui n'ont qu'une seule classe, quel que soit son type. Par ailleurs, l'ensemble des modèles estimés sera dupliqué pour les trois mesures d'acquisitions à disposition : score en français, en mathématiques et global et ce, pour les deux niveaux scolaires considérés.

Enfin, une ultime étape sera consacrée au passage dans la classe supérieure qui est une des facettes de la réussite scolaire et qui articule deux dimensions complémentaires : d'une part, l'appréciation de la valeur scolaire des élèves et d'autre part, la procédure de décision qui peut éventuellement conduire à ce que des élèves de niveaux pourtant comparables aient des chances différentes de passer dans la classe supérieure. On analysera plus spécifiquement si ces chances varient en fonction du type de classe fréquenté, cours simple ou cours multiple. Finalement, outre les progressions scolaires peut-être variables d'un lieu à l'autre, le cursus des élèves peut également dépendre en partie du type de classe fréquenté et une question d'importance est d'articuler ces deux effets pédagogiques en se demandant s'ils se compensent (moindres progressions mais plus grande indulgence lors du passage) ou s'ils se renforcent (moindres progressions et plus forte sévérité de la décision de passage).

A l'issue de ces analyses, une lecture croisée des résultats devrait fournir des informations précieuses et originales dans le contexte français sur l'efficacité pédagogique de la constitution et la composition des classes dans l'enseignement primaire.

2. Les progressions des élèves selon les différentes configurations de classes

2.1. Cours simple versus cours multiple : quelle efficacité globale?

2.1.1. *En CE1*

Les tableaux 29, 30, 31 présentent les estimations réalisées au niveau du CE1 dans les trois dimensions des acquisitions des élèves. Dans un premier temps, un modèle dit « vide » (*unconditional model)* n'incluant aucune variable explicative est estimé (modèles A, C, E dans les tableaux). Ce modèle produit une simple décomposition de la variance totale des acquis scolaires en fin d'année en une part de variance inter-classes et une part de variance intra-classe. Ainsi, pour le CE1, la part de la variance totale expliquée par la variance entre les classes est de 21,17% en français (modèle A) et de 26,42% en mathématiques (modèle C). Ces chiffres témoignent de l'intérêt de prendre en compte le niveau contextuel dans les analyses puisqu'environ un quart des différences de scores entre les élèves s'explique par l'appartenance à une classe.

Les trois tableaux fournissent en premier lieu des informations relatives à l'influence des caractéristiques des élèves sur leurs progressions en cours de CE1. Nous retrouvons là des résultats à présent bien connus, et notamment le poids des différenciations sociales. Celles-ci sont particulièrement fortes en français, discipline dans laquelle les enfants d'ouvriers sont ceux qui progressent le moins par rapport à tous les autres et les enfants de cadres le plus : près de 4 points séparent ces deux catégories d'élèves. Les écarts sont moins marqués en mathématiques où seuls les enfants dont le père est cadre ou de profession intermédiaire connaissent des progressions significativement meilleures (respectivement 1,67 et 1,31 points). Les filles progressent légèrement plus que les garçons en cours d'année mais en français seulement. Là encore, ce constat rejoint la plupart de ceux effectués sur cette question (Duru-Bellat, 1990). Enfin, le retard scolaire apparaît très pénalisant pour les élèves : ceux qui ont déjà redoublé de façon précoce ou le CP, ou le CE1, progressent significativement moins bien que les autres, toutes choses égales par ailleurs (et notamment à niveau initial donné) et cet écart est très fort puisqu'il se situe aux environs de 6 points dans

chacune des deux disciplines : c'est dire que cette mesure ne remplit pas ses objectifs pédagogiques, au moins dans le court terme et c'est d'ailleurs ce que montrent les travaux conduits sur le sujet (Paul, 1996).

Enfin et de façon globale, il apparaît nettement que les élèves de CE1 ont tout à gagner à fréquenter une classe à cours simple plutôt qu'une classe à cours multiple. Hormis le français, discipline pour laquelle le coefficient n'est pas significatif[28], les deux autres modèles (D et F) concluent à un effet négatif et significatif des classes à cours multiples. Ainsi, des élèves de caractéristiques par ailleurs comparables connaissent des écarts de progressions de l'ordre de 2,8 points en mathématiques et de 2 points sur le score global selon le type de classe fréquenté. Ces écarts sont bien sûr à interpréter en fonction de l'échelle de mesure utilisée pour les scores (écart-type de 15), et on peut aussi les comparer aux effets des autres variables intégrées dans le modèle. On constate ainsi que le type de cours a autant d'influence sur les progressions des élèves que l'origine sociale puisque les écarts entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers sont globalement du même ordre que ceux liés au type de cours.

[28] La marge d'erreur associée au coefficient n'est toutefois que de 11%, ce qui n'est pas éloigné du seuil d'erreur le plus élevé (0,10). On notera que des estimations réalisées avec les M.C.O. concluent à un impact significatif de cette variable.

Tableau 29 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de français (échantillon complet)

Paramètres	Modèle A (vide)		Modèle B	
Effets fixes				
Constante	99,68	(0,59) ***	41,59	(1,59) ***
Score individuel initial			0,58	(0,01) ***
Sexe : Fille (référence garçon)			1,99	(0,41) ***
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant			1,73	(0,73) ***
Profession intermédiaire			1,93	(0,64) ***
Père employé			1,48	(0,59) ***
Père cadre			3,74	(0,83) ***
Mère avec emploi qualifié (réf. mère au foyer ou non qualifiée)			0,22	(0,44) n.s.
Elève redoublant (référence élève à l'heure)			-5,99	(0,62) ***
Cours multiple (référence cours simple)			-1,24	(0,79) n.s.
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	48,43	(6,76)	18,82	(2,84)
Niveau 1 : variance intraclasse	180,28	(5,10)	106,43	(3,02)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	21,17%		61,14%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	78,82%		40,96%	
- 2 log L	21835.1		20206,2	

N = 2684

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Note de lecture : les modèles donnent 1) des effets fixes, c'est-à-dire l'impact spécifique de chaque variable explicative sur la variable dépendante, 2) des effets aléatoires, permettant de décomposer la variance globale du phénomène, et donnant pour chaque niveau un coefficient aléatoire représentant la part de variance résiduelle (c'est-à-dire non expliquée par le modèle) qui lui est attachée, 3) les parts de variance expliquée à chacun des niveaux, qui sont un indicateur de la pertinence globale du modèle testé.

Tableau 30 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de mathématiques (échantillon complet)

Paramètres	Modèle C (vide)		Modèle D	
Effets fixes				
Constante	99,31	(0,64) ***	37,68	(1,54) ***
Score individuel initial			0,63	(0,01) ***
Sexe : Fille (référence garçon)			0,28	(0,38) n.s.
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant			0,55	(0,68) n.s.
Profession intermédiaire			1,31	(0,60) **
Père employé			-0,00	(0,55) n.s.
Père cadre			1,67	(0,77) **
Mère avec emploi qualifié (réf. mère au foyer ou non qualifiée)			0,79	(0,41) *
Elève redoublant (référence élève à l'heure)			-5,83	(0,57) ***
Cours multiple (référence cours simple)			-2,76	(0,88) ***
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	60,19	(7,83)	27,41	(3,73)
Niveau 1 : variance intraclasse	167,62	(4,74)	91,43	(2,59)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	26,42%		54,4%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	73,57%		45,45%	
- 2 log L	21665,1		19983,7	

N = 2682

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Tableau 31 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score global (échantillon complet)

Paramètres	Modèle E (vide)		Modèle F	
Effets fixes				
Constante	99,51	(0,58) ***	31,44	(1,41) ***
Score individuel initial			0,69	(0,01) ***
Sexe : Fille (référence garçon)			0,89	(0,32) ***
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant			0,98	(0,57) *
Profession intermédiaire			1,08	(0,50) **
Père employé			0,54	(0,46) n.s.
Père cadre			2,06	(0,65) ***
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)			0,25	(0,34) n.s.
Elève redoublant (référence élève à l'heure)			-5,69	(0,48) ***
Cours multiple (référence cours simple)			-2,04	(0,72) ***
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	49,86	(6,53)	17,96	(2,46)
Niveau 1 : variance intraclasse	138,65	(3,94	62,86	(1,79)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	26,45%		63,98%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	73,55%		54,66%	
- 2 log L	20999,7		18695,3	

N = 2662

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Afin d'explorer davantage ces premiers résultats, les mêmes estimations ont été réalisées en distinguant dans les cours multiples, ceux qui associent la section inférieure (le cours préparatoire) de ceux qui associent une section supérieure (le plus souvent une section de CE2). Le tableau 32 en consigne les résultats [29].

Tableau 32 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CE1(échantillon complet)

	Français	Mathématiques	Global
Cours multiple avec section inférieure	-1,29 (1,03) n.s.	-2,29 (1,14) **	-1,73 (0,93) **
Cours multiple avec section supérieure	-1,27 (0,95) n.s.	-3,27 (1,06) ***	-2,42 (0,86) ***

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Une tendance similaire à la précédente est relevée, à savoir, des effets négatifs et significatifs en mathématiques et sur le score global et des effets négatifs mais non significatifs en français. Quelle que soit la configuration de classe envisagée (avec des élèves plus jeunes ou plus âgés), les progressions réalisées sont moins bonnes dans les classes à cours multiples, ce qui rejoint d'ailleurs l'opinion des enseignants et directeurs interrogés sur la question, lors de la première phase de la recherche. Cela dit, et cela peut paraître paradoxal, l'examen des coefficients invite aussi à penser que cet effet négatif est plus marqué quand le cours multiple associe les élèves d'une section supérieure ; ce résultat va cette fois à l'encontre des déclarations des enseignants selon lesquels la configuration la plus problématique parmi toutes est celle du CP-CE1. En effet, l'attention de l'enseignant serait dans ce cas mobilisée principalement par les élèves de CP, au détriment de la section de CE1. On peut penser que ce phénomène joue également en défaveur des élèves de CE1 quand la classe compte des CE2.

[29] Pour ne pas alourdir la présentation, seuls les effets des variables liées au type de cours sont mentionnés dans les tableaux suivants.

2.1.2. *En CM1*

Les tableaux 33, 34 et 35 répliquent les analyses précédentes au niveau du CM1. L'examen du modèle « vide » nous indique tout d'abord que les différences entre classes sont moins élevées qu'en CE1 : les pourcentages de variance inter-classes sont en effet plus faibles (21% pour le score global), ce qui tend à montrer que le contexte classe exerce moins d'influence. Les caractéristiques individuelles ont une influence similaire à celle observée en CE1 sur les progressions, mais de façon plus atténuée. Les filles réalisent des progressions identiques à celles des garçons, toutes choses égales par ailleurs et dans les deux disciplines. Les différenciations sociales existent mais elles sont moindres dans la mesure où seuls les enfants de cadre ou de père occupant une profession intermédiaire se distinguent des enfants d'ouvriers par leurs meilleurs progressions (respectivement 3 et 1,3 points au niveau du score global). Cela dit, l'activité de la mère apparaît influente à ce niveau d'enseignement et les enfants dont la mère occupe un emploi qualifié progressent significativement mieux que les autres (environ 1 point).

Enfin, l'effet négatif du retard scolaire se confirme : comme au CE1 et à niveau initial donné, les élèves qui comptent 1 an (ou plus) de retard à ce niveau de la scolarité (et quelle que soit la classe redoublée) réalisent des progressions bien inférieures à celles des autres élèves : près de 6 points de moins en français et près de 7 en mathématiques. La conclusion pourrait être la même que précédemment, si ce n'est que ces difficultés se cumulent visiblement au fil des années, fragilisant ces élèves qui finalement ne rattrapent jamais le niveau de progression des autres. Enfin, le type de classe, contrairement à ce qui avait été observé en CE1, n'influence pas significativement les progressions des élèves, même si on peut souligner le signe négatif des coefficients dans les différents modèles. Le tableau 36 suivant confirme ce résultat global et indique qu'il n'existe pas d'effet significatif spécifique selon la configuration du type de cours, bien que là encore, presque tous les coefficients soient négatifs.

Tableau 33 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de français (échantillon complet)

Paramètres	Modèle G (vide)		Modèle H	
Effets fixes				
Constante	99,85	(0,53) ***	33,01	(1,39) ***
Score individuel initial			0,67	(0,01) ***
Sexe : Fille (référence garçon)			-0,16	(0,34) n.s.
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant			-0,41	(0,61) n.s.
Profession intermédiaire			1,20	(0,55) **
Père employé			0,04	(0,50) n.s.
Père cadre			4,18	(0,63) ***
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)			1,08	(0,37) ***
Elève redoublant (référence élève à l'heure)			-5,93	(0,48) ***
Cours multiple (référence cours simple)			-1,11	(0,69) n.s.
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	37,72	(5,64)	15,99	(2,34)
Niveau 1 : variance intraclasse	189,14	(5,31)	74,03	(2,09)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	16,62%		57,61%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	83,38%		60,85%	
- 2 log L	22210,6		19508,2	

N = 2719 Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Tableau 34 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de mathématiques (échantillon complet)

Paramètres	Modèle I (vide)		Modèle J	
Effets fixes				
Constante	99,81	(0,61) ***	43,37	(1,63) ***
Score individuel initial			0,57	(0,01) ***
Sexe : Fille (référence garçon)			0,33	(0,38) n.s.
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant			0,21	(0,68) n.s.
Profession intermédiaire			2,30	(0,61) ***
Père employé			0,55	(0,56) n.s.
Père cadre			3,69	(0,70) ***
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)			0,95	(0,42) **
Elève redoublant (référence élève à l'heure)			-6,76	(0,53) ***
Cours multiple (référence cours simple)			-0,27	(0,99) n.s.
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	52,98	(7,16)	37,38	(4,83)
Niveau 1 : variance intraclasse	176,07	(4,96)	92,52	(2,62)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	23,13%		29,44%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	76,87%		47,45%	
- 2 log L	21966,4		20112,8	

N = 2706

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Tableau 35 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score global (échantillon complet)

Paramètres	Modèle K (vide)		Modèle L	
Effets fixes				
Constante	99,97	(0,53) ***	26,68	(1,35) ***
Score individuel initial			0,94	(0,01) ***
Sexe : Fille (référence garçon)			0,11	(0,28) n.s.
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant			-0,39	(0,50) n.s.
Profession intermédiaire			1,34	(0,45) ***
Père employé			0,04	(0,41) n.s.
Père cadre			3,13	(0,51) ***
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)			0,69	(0,31) **
Elève redoublant (référence élève à l'heure)			-5,02	(0,40) ***
Cours multiple (référence cours simple)			-0,76	(0,75) n.s.
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	40,44	(5,66)	21,54	(2,76)
Niveau 1 : variance intraclasse	149,52	(4,27)	48,58	(1,40)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	21,29%		46,74%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	78,71%		67,51%	
- 2 log L	20940,6		17880,5	

N = 2634

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Tableau 36 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CM1 (échantillon complet)

	Français	Mathématiques	Global
Cours multiple avec section inférieure	-1,11 (0,91) n.s.	-1,05 (1,29) n.s.	-0,89 (0,98) n.s.
Cours multiple avec section supérieure	-1,10 (0,83) n.s.	0,33 (1,19) n.s.	-0,67 (0,90) n.s.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

En conclusion, si l'on compare les deux niveaux d'enseignement, seuls les élèves de CE1 pâtissent de la fréquentation d'un cours double, quelle que soit sa configuration. A ce stade de l'analyse, il est difficile de trancher en faveur d'une piste d'explication unique. Deux dimensions peuvent être évoquées : d'une part, l'âge des élèves et d'autre part, le contenu des programmes qui sont spécifiques à chaque niveau scolaire. Ce résultat global, en demi-teinte pour les cours multiples, mérite d'être exploré davantage, en s'appuyant notamment sur l'analyse précédente. En effet, les déclarations des directeurs concernant les procédures d'affectation des élèves dans les classes invite à penser que l'effet du type de cours peut varier selon que les élèves ont été ou non choisis. Il est apparu que les écoles adoptaient des pratiques assez tranchées en la matière, insistant sur l'autonomie des élèves affectés en cours multiples.

On peut alors faire l'hypothèse, à la suite de Burns et Mason (1998), que les caractéristiques spécifiques des élèves concernés peuvent contrebalancer les effets du type de classe fréquenté. Si cette hypothèse se vérifie, qui renvoie au fait que les élèves qui fréquentent les cours multiples sont ceux qui peuvent se dispenser le plus facilement de la présence du maître, alors quand les écoles ont l'opportunité de réaliser délibérément cette affectation, les effets des cours multiples peuvent être atténués. En revanche, dans le cas où tous les élèves d'une cohorte, sans distinction, fréquentent un cours multiple parce qu'il n'y a pas d'autre solution possible dans l'école, alors certains d'entre eux ne manifestent sans doute pas les « qualités » que ce contexte particulier requiert : les effets des cours multiples peuvent être alors

plus forts et négatifs qu'il n'y paraît de prime abord. C'est ce que nous allons examiner à présent.

2.2. Pertinence de l'affectation des élèves dans les classes

Nous allons reproduire les analyses précédentes en distinguant deux catégories d'écoles : celles dans lesquelles les enseignants ont la possibilité d'intervenir sur l'affectation des élèves dans les différentes classes et celles dans lesquelles ceci n'est pas possible, les élèves étant assignés directement dans la seule classe existante.

2.2.1. Concernant le CE1

La première situation rend compte des cas dans lesquels les enseignants n'ont pas le choix pour constituer la classe de CE1. Sont donc ici concernées toutes les écoles qui n'ont qu'une classe de CE1, qu'il s'agisse d'un cours simple ou d'un cours multiple dans le cas où les effectifs ont été insuffisants pour constituer une classe complète à cours simple. Le tableau 37 présente la configuration de ces écoles.

Tableau 37 : Configuration des écoles qui ne présentent qu'une classe de CE1

	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Score final moyen
Classe à cours simple	51	1087 (73,4%)	103
Classe à cours multiple	33	399 (26,6%)	98
. section inférieure	9	84	97,3
. section supérieure	24	315	98,2
Total	84	1486	

Quand l'école ne compte qu'une classe de CE1, dans 60,7% des cas, il s'agit d'un cours simple et donc dans 39,3% d'un cours multiple, avec une large préférence pour un regroupement avec la section supérieure, en l'occurrence le CE2. Un élément important est qu'une différence très marquée apparaît au niveau du score moyen de fin d'année qui est beaucoup plus élevé dans les cours simples que dans les cours multiples (différence de 5 points). Sachant que les élèves n'ont pas été choisis délibérément pour fréquenter un type de classe ou l'autre, cette différence peut s'expliquer par deux facteurs, non exclusifs d'ailleurs : d'une part, une moindre efficacité pédagogique des

cours multiples et d'autre part des caractéristiques spécifiques de la population d'élèves des écoles qui n'offrent qu'une section de CE1 au sein d'un cours multiple. Il est probable que ces écoles soient de petite taille, implantée dans des zones rurales avec une population d'origine sociale modeste.

Dans les écoles où n'ont pas eu lieu de procédures d'affectation délibérée, les effets pédagogiques de la fréquentation d'un cours multiple apparaissent franchement négatifs[30] (tableau 38). Dans les deux disciplines, les coefficients sont plus élevés et plus significatifs que dans les modèles généraux estimés précédemment : 2,5 points en français, 3 en mathématiques et 2,5 au niveau du score global séparent les progressions d'élèves comparables, selon qu'ils fréquentent un cours simple ou un cours multiple dans une école qui les y a placés « d'office », sans possibilité de choix individualisés et d'aménagement du groupe.

Les détails donnés par le tableau 39 montrent qu'il existe des effets symétriques selon la discipline. Si les progressions globales sont négativement affectées (un peu plus de 2,5 points quelle que soit la configuration du cours multiple), en revanche, en français, les effets sont plus marqués dans le cas d'un CP-CE1 (plutôt qu'un CE1-CE2) alors qu'en mathématiques, c'est l'inverse : -3,7 points pour des élèves fréquentant un CE1-CE2 et un effet non significatif pour la configuration CP-CE1.

[30] Les modèles vides ont été réestimés pour calculer les parts de variance mais ils ne sont pas présentés dans les tableaux.

Tableau 38 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui ne comptent qu'une classe de CE1)

Paramètres	Modèle M		Modèle N		Modèle O	
	Français		Mathématiques		Score global	
Effets fixes						
Constante	47,28	(2,29) ***	44,16	(2,38) ***	37,57	(2,14) ***
Score individuel initial	0,53	(0,02) ***	0,58	(0,02) ***	0,64	(0,02) ***
Sexe : Fille (référence garçon)	1,94	(0,58) ***	0,16	(0,56) n.s.	0,73	(0,46) *
Profession du père (référence père ouvrier)						
Père artisan-commerçant	1,55	(0,98) n.s.	-0,75	(0,97) n.s.	0,29	(0,79) n.s.
Profession intermédiaire	2,01	(0,87) **	1,28	(0,85) n.s.	1,20	(0,70) *
Père employé	0,14	(0,84) n.s.	-0,72	(0,81) n.s.	-0,41	(0,67) n.s.
Père cadre	3,37	(1,13) ***	0,81	(1,10) n.s.	1,56	(0,91) *
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)	-0,14	(0,61) n.s.	0,37	(0,59) n.s.	0,01	(0,49) n.s.
Elève redoublant (référence élève à l'heure)	-5,88	(0,88) ***	-5,49	(0,86) ***	-5,39	(0,71) ***
Cours multiple (référence cours simple)	-2,50	(1,21) **	-3,05	(1,36) **	-2,51	(1,14) **
Effets aléatoires						
Niveau 2 : variance interclasse	19,37	(4,23)	26,73	(5,47)	19,03	(3,84)
Niveau 1 : variance intraclasse	95,89	(3,98)	90,58	(3,75)	60,23	(2,52)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	43,03%		41,30%		49,38%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	40,52%		39,84%		51,00%	
- 2 log L	9321,8		9303,1		8681,8	

N=1247 (français) N=1251 (Mathématiques) N=1234 (score global)

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Tableau 39 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CE1 (écoles qui ne comptent qu'une classe de CE1)

	Français	Mathématiques	Global
Cours multiple avec section inférieure	-3,63 (1,96) *	-1,95 (2,17) n.s.	-2,58 (1,82) n.s.
Cours multiple avec section supérieure	-2,20 (1,34) *	-3,76 (1,50) ***	-2,76 (1,26) **

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

La seconde situation rend compte des écoles qui offrent plusieurs classes avec des élèves de CE1, dont un cours double au moins ; dans ce cas, les équipes affectent les élèves dans l'une ou l'autre des classes possibles, en fonction de critères qui ont été analysés précédemment au travers des discours des directeurs. On ne note pas cette fois de différences de score final moyen entre les classes à cours simple et celles à cours multiple (tableau 40).

Tableau 40 : Configuration des écoles qui présentent plusieurs classes de CE1, dont un cours double

	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Score final moyen
Classe à cours simple	22	513 (48,7%)	98,6
Classe à cours multiple	56	543 (51,3%)	98,6
. section inférieure	31	300	98
. section supérieure	25	243	99,2
Total	78	1056	

Les tableaux 41 et 42 suivants offrent une comparaison intéressante sur deux plans : d'une part, le rôle des caractéristiques individuelles des élèves et d'autre part évidemment, l'influence de la fréquentation d'un cours multiple. Concernant le premier point, on observe que les effets des caractéristiques individuelles sont plus élevés quand les élèves sont délibérément affectés dans une classe.

C'est le cas du niveau initial notamment qui est lié de façon significativement plus forte au niveau final : le coefficient atteint 0,75 (il était de 0,64 pour les élèves issus d'écoles n'ayant pas réalisé de choix d'affectation). C'est le cas également de la profession du père qui génère des différenciations sociales plus fortes qu'auparavant : les écarts de progression entre élèves s'accroissent ainsi dans ce type de contexte, les enfants de cadres ayant un avantage de 2,6 points sur les enfants d'ouvriers. Les filles progressent également significativement mieux que les garçons et les difficultés des élèves en retard scolaire augmentent : en effet, leurs progressions, à caractéristiques individuelles comparables, sont inférieures de plus de 6 points à celles de élèves « à l'heure ». Il semble donc que l'opportunité qui est donnée aux enseignants de composer les groupes

d'élèves ne conduit pas à la constitution de classes moins différenciatrices et plus équitables sur le plan des progressions individuelles.

Tableau 41 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui offrent le choix, dont un cours double)

Paramètres	Modèle P		Modèle Q		Modèle R	
	Français		Mathématiques		Score global	
Effets fixes						
Constante	32,68	(2,84) ***	29,71	(2,60) ***	22,51	(2,42) ***
Score individuel initial	0,64	(0,03) ***	0,68	(0,02) ***	0,75	(0,02) ***
Sexe : Fille (référence garçon)	2,16	(0,73) ***	0,36	(0,62) n.s.	1,15	(0,54) **
Profession du père (référence père ouvrier)						
Père artisan-commerçant	1,70	(1,27) n.s.	2,34	(1,08) **	1,68	(0,94) *
Profession intermédiaire	2,77	(1,19) **	2,33	(1,02) **	1,98	(0,88) **
Père employé	2,50	(1,06) **	0,63	(0,91) n.s.	1,33	(0,79) *
Père cadre	4,04	(1,39) ***	2,45	(1,19) **	2,59	(1,03) ***
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)	0,66	(0,80) n.s.	1,58	(0,68) **	0,73	(0,59) n.s.
Elève redoublant (référence élève à l'heure)	-5,99	(1,13) ***	-6,80	(0,97) ***	-6,05	(0,85) ***
Cours multiple (référence cours simple)	1,39	(1,23) n.s.	-1,00	(0,68) n.s.	-0,04	(1,13) n.s.
Effets aléatoires						
Niveau 2 : variance interclasse	15,89	(4,27)	30,65	(6,49)	16,24	(3,71)
Niveau 1 : variance intraclasse	121,61	(5,77)	87,45	(4,16)	65,54	(3,14)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	75,43%		56,19%		72,98%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	40,61%		53,74%		59,21%	
- 2 log L	7413,7		7186,8		6791,1	

N= 964 (français) N= 969 (Mathématiques) N= 955 (score global)

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Concernant le second point, un résultat majeur apparaît : la disparition des effets négatifs attachés aux cours multiples. Quelle que soit la discipline évaluée, et quelle que soit la configuration de la classe comme le montre le tableau 42, les progressions des élèves ne sont pas affectées par la fréquentation d'un cours multiple : autrement dit, quand les enseignants procèdent délibérément à l'affectation des élèves dans les différents types de

classes proposées, alors il n'existe plus d'effet négatif des cours multiples, sans doute, et cela demandera à être confirmé, parce que les élèves qui y sont affectés sont ceux qui sont les mieux « armés » pour y réussir.

Tableau 42 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CE1 (écoles qui offrent le choix, dont un cours double)

	Français	Mathématiques	Global
Cours multiple avec section inférieure	1,59 (1,41) n.s.	-0,61 (1,70) n.s.	0,45 (1,29) n.s.
Cours multiple avec section supérieure	1,14 (1,49) n.s.	-1,46 (1,77) n.s.	-0,62 (1,35) n.s.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

2.2.2. Concernant le CM1

L'analyse précédente a été répliquée au niveau du CM1, et à nouveau, ne sont concernées dans la première phase que les écoles qui n'ont qu'une classe de CM1, qu'il s'agisse d'un cours simple ou d'un cours multiple dans le cas où les effectifs ont été insuffisants pour constituer une classe complète à cours simple. On relève sur ce sous-échantillon la même répartition en fonction du type de cours qu'au CE1, à savoir environ 60% d'écoles dans lesquelles le CM1 est un cours simple. Les écarts de réussite moyens sont moins marqués à ce niveau (2,8 points) mais sont toujours à l'avantage des cours simples.

Tableau 43 : Configuration des écoles qui ne présentent qu'une classe de CM1

	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Score final moyen
Classe à cours simple	43	877 (72,7%)	102,4
Classe à cours multiple	28	329 (27,3%)	99,6
. section inférieure	11	157	97,7
. section supérieure	17	172	101,3
Total	71	1206	

Dans les écoles où n'ont pas eu lieu de procédures d'affectation des élèves, on observe (tableaux 44 et 45) que les effets pédagogiques de la fréquentation d'un cours multiple sont significativement, mais faiblement, négatifs en français et sur le score global (respectivement -1,57 et -1,87

points). On rappellera que dans les modèles estimés sur l'échantillon complet, les progressions des élèves de CM1 n'étaient pas significativement liées au type de cours fréquenté. Comme en CE1, ces premiers résultats invitent à penser que les effets, négatifs en l'occurrence, des cours multiples se font sentir sur les progressions des élèves qui y ont été affectés « d'office », sans autre choix possible pour eux.

Tableau 44 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui ne comptent qu'une classe de CM1)

Paramètres	Modèle S		Modèle T		Modèle U	
	Français		Mathématiques		Score global	
Effets fixes						
Constante	32,39	(1,95) ***	41,52	(2,44) ***	25,77	(1,94) ***
Score individuel initial	0,68	(0,02) ***	0,58	(0,02) ***	0,75	(0,02) ***
Sexe : Fille (référence garçon)	0,11	(0,50) n.s.	0,67	(0,57) n.s.	0,40	(0,41) n.s.
Profession du père (référence père ouvrier)						
Père artisan-commerçant	-0,76	(0,83) n.s.	0,81	(0,95) n.s.	-0,14	(0,70) n.s.
Profession intermédiaire	1,58	(0,78) **	1,67	(0,91) *	1,17	(0,66) *
Père employé	-0,26	(0,72) n.s.	1,17	(0,85) n.s.	0,26	(0, 62) n.s.
Père cadre	3,99	(0,85) ***	3,33	(0,98) ***	2,97	(0,72) ***
Mère avec emploi qualifié (réf. mère au foyer ou non qualifiée)	1,59	(0,52) ***	1,18	(0,62) **	1,09	(0,45) ***
Elève redoublant (réf. élève à l'heure)	-4,36	(0,70) ***	-6,25	(0,81) ***	-3,83	(0,60) ***
Cours multiple (référence cours simple)	-1,57	(0,99) *	-1,81	(1,49) n.s.	-1,87	(1,10) *
Effets aléatoires						
Niveau 2 : variance interclasse	11,69	(2,75)	30,97	(6, 30)	16,80	(3,40)
Niveau 1 : variance intraclasse	66,84	(2,85)	90,15	(3,85)	45,76	(1,99)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	54,85%		33,58%		51,14%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	63,48%		47,75%		68,71%	
- 2 log L	8447,4		8793,0		7740,0	

N=1188 (français) N= 1182 (Mathématiques) N=1143 (score global). Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Enfin, le tableau 45 révèle que ce sont particulièrement les cours doubles associés à la section inférieure qui grèvent les progressions des élèves : en effet, à caractéristiques individuelles comparables, les élèves qui

fréquentent un CE2-CM1 ont des progressions inférieures de 2,7 points en français et 3,6 points en mathématiques à celles des élèves scolarisés en cours simples ou en CM1-CM2.

Tableau 45 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CM1 (écoles qui ne comptent qu'une classe de CM1)

	Français	Mathématiques	Global
Cours multiple avec section inférieure	-2,70 (1,36) **	-3,63 (2,04) *	-3,07 (1,50) **
Cours multiple avec section supérieure	-0,75 (1,20) n.s.	-0,46 (1,82) n.s.	-0,99 (1,33) n.s.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Comme au niveau du CE1, la seconde phase de l'analyse se centre sur les écoles qui offrent plusieurs classes scolarisant des élèves de CM1, dont un cours double au moins ; dans ce cas, les équipes affectent sciemment les élèves dans l'une ou l'autre des classes possibles. Les classes à cours multiples représentent ici près des trois quarts de l'effectif total (tableau 46) ; on ne note pas à ce niveau scolaire de différence sensible de scores entre les élèves selon le type de cours.

Tableau 46 : Configuration des écoles qui présentent plusieurs classes de CM1, dont un cours double

	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Score final moyen
Classe à cours simple	23	504 (46,3%)	98,5
Classe à cours multiple	62	584 (53,7%)	99,5
. section inférieure	28	252	98,4
. section supérieure	34	332	100,3
Total	85	1088	

Les tableaux 47 et 48 suivants offrent, comme en CE1, une comparaison avec les résultats précédents. En ce qui concerne les caractéristiques des élèves, et contrairement à ce qui s'observe en CE1, les écarts de progressions, sociaux notamment, sont d'ampleur comparable. Que ce soit la profession du père, l'activité qualifiée de la mère, voire le sexe de

l'élève, aucune de ces variables n'intervient différemment selon que les élèves sont affectés volontairement ou non dans les classes. Le retard scolaire est la seule variable dont l'influence varie sensiblement : paradoxalement, son effet négatif est beaucoup plus fort quand les enseignants procèdent à des choix d'affectation (-3,8 points au niveau du score global quand il n'y a pas de « choix » et -6 points quand il y a « choix »). Tout semble se passer comme si l'opportunité pour ces élèves de bénéficier d'un traitement particulier et d'une affectation « ciblée » avait en fait des conséquences néfastes pour leurs progressions.

Tableau 47 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui offrent le choix, dont un cours double)

Paramètres	Modèle V		Modèle W		Modèle X	
	Français		Mathématiques		Score global	
Effets fixes						
Constante	31,25	(2,51) ***	42,58	(2,80) ***	25,31	(2,40) ***
Score individuel initial	0,68	(0,02) ***	0,56	(0,02) ***	0,74	(0,02) ***
Sexe : Fille (référence garçon)	-0,77	(0,57) n.s.	-0,05	(0,61) n.s ;	-0,25	(0,46) n.s.
Profession du père (réf. père ouvrier)						
père artisan-commerçant	-0,24	(1,11) n.s.	-1,80	(1,18) n.s.	-1,35	(0,89) n.s.
profession intermédiaire	0,54	(0,90) n.s.	3,08	(0,96) ***	1,48	(0,73) **
père employé	-0,36	(0,82) n.s.	-0,24	(0,88) n.s.	-0,39	(0,66) n.s.
père cadre	3,74	(1,07) ***	3,98	(1,15) ***	3,18	(0,86) ***
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)	1,33	(0,62) **	0,51	(0,67) n.s.	0,66	(0,50) n.s.
Elève redoublant (réf. élève à l'heure)	-6,80	(0,79) ***	-7,41	(0,83) ***	-6,04	(0,64) ***
Cours multiple (réf. cours simple)	0,93	(1,16) n.s.	1,93	(1,74) n.s.	1,63	(1,30) n.s.
Effets aléatoires						
Niveau 2 : variance interclasse	17,35	(4,06)	44,49	(8,48)	25,08	(4,83)
Niveau 1 : variance intraclasse	79,03	(3,61)	89,02	(4,06)	49,23	(2,28)
Pourcentage de variance interclasse expliquée	64,57%		29,61%		49,32%	
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	57,40%		48,68%		66,34%	
- 2 log L	7723,4		7885,5		7082,5	

N= 1059 (français) N= 1057 (Mathématiques) N=1030 (score global)
Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

En ce qui concerne l'impact du type de cours fréquenté, on retrouve une tendance identique à celle observée en CE1. La possibilité d'une affectation choisie des élèves par les enseignants s'accompagne d'une réduction, voire d'une disparition dans le cas du CM1, des effets négatifs des cours multiples sur les progressions des élèves. Le français et le score global étaient les deux champs affectés, certes faiblement mais négativement, par la fréquentation d'un cours multiple, et notamment par la configuration CE2-CM1, quand les équipes ne disposaient pas de ce choix. Le tableau 48 montre en outre que ces coefficients sont certes non significatifs mais toujours positifs, et sensiblement plus forts quand ils sont associés à la configuration CE2-CM1, celle-là même qui est la plus néfaste aux progressions quand les élèves y sont placés d'office.

Tableau 48 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CM1 (écoles qui offrent le choix, dont un cours double)

	Français	Mathématiques	Global
Cours multiple avec section inférieure	1,46 (1,37) n.s.	1,69 (2,04) n.s.	2,02 (1,53) n.s.
Cours multiple avec section supérieure	0,50 (1,31) n.s.	2,12 (1,95) n.s.	1,31 (1,46) n.s.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Pour approfondir ces résultats, il est possible d'évaluer ensuite en quoi les procédures de choix des élèves façonnent les contextes de classes. Il s'agit en effet, et notamment dans le cas d'une section dans un cours multiple, d'un véritable processus de construction raisonné et d'autant plus délicat et risqué qu'il porte sur un nombre réduit d'élèves. Sur le plan individuel, on connaît quelques uns des critères mobilisés pour la sélection des élèves et le niveau scolaire principalement dont on sait qu'il est lié en général à des caractéristiques personnelles variées (origine sociale, autonomie...). Il s'agit alors d'évaluer les conséquences et le bien-fondé des stratégies d'affectation, en testant l'existence de phénomènes d'interactions entre caractéristiques des élèves et type de classe. On peut se demander par exemple si les élèves en retard scolaire en CE1 progressent effectivement mieux en CE1-CE2 puisqu'ils y sont affectés de manière prioritaire quand les enseignants en ont la possibilité. Il sera également intéressant d'évaluer des pratiques existantes

et parfois contraires, en particulier celles qui font intervenir le niveau scolaire des élèves.

Sur le plan du contexte enfin, la composition du groupe constitué et notamment le nombre d'élèves dans la classe et dans chacune des sections dans les cours multiples fait l'objet d'une attention particulière des équipes pédagogiques comme nous l'avons observé dans la première partie de cette recherche. Il est d'autant plus intéressant alors d'évaluer les choix qui sont faits en la matière et notamment dans les cours doubles où il semble exister d'après les directeurs une taille critique pour constituer une section.

2.3. Evaluer les stratégies de placements individuels

La variable centrale de cette analyse est le score initial de l'élève mesuré par les épreuves standardisées ; cette variable intègre, certes le niveau scolaire, mais aussi un certain nombre de facteurs qui lui sont liés et dont on sait qu'ils participent au processus de choix des élèves. Par exemple, le degré d'autonomie, critère massivement cité par les directeurs pour l'affectation en cours double est sans doute lié à la réussite scolaire. Il est d'autant plus important d'utiliser cette variable de niveau initial centrale qu'on ne dispose pas d'une mesure indépendante de l'autonomie et que certains autres facteurs ne peuvent être analysés en raison de trop faibles effectifs (en particulier le retard scolaire).

Pour scinder la population d'élèves en trois groupes, nous avons utilisé des paramètres statistiques classiques, à savoir les premiers et troisièmes quartiles de la distribution des scores qui permettent d'identifier trois catégories d'élèves représentant successivement 25% (élèves faibles), 50% (élèves moyens) et 25% (élèves forts) de l'échantillon[31]. Compte tenu de l'échelle des scores utilisée dans cette recherche (moyenne de 100, écart-type de 15), les bornes se situent pour les deux disciplines et le score global aux environs de 90 et 110.

[31] Compte tenu de l'effectif total, les élèves faibles fréquentant un cours double sont approximativement au nombre de 300, les élèves moyens 450 et les élèves forts 200. Dans toutes les analyses qui suivront, lors de la construction des variables d'interaction, aucune catégorie ne comptera d'effectifs inférieurs à 100, ce qui est suffisant pour obtenir des estimations fiables au niveau statistique.

Les analyses vont être successivement conduites selon la logique suivante. Dans un premier temps, nous examinerons les interactions entre niveau initial et type de cours sur l'échantillon total en opposant cours simple et cours double, puis en fonction des différentes configurations de cours doubles (avec des élèves plus jeunes, avec des élèves plus âgés). Dans un second temps, les mêmes estimations seront produites sur des sous-échantillons en distinguant les écoles dans lesquelles les élèves ont été sciemment affectés dans les différentes classes de celles où les choix d'affectation n'ont pas été possibles. Nous commencerons par les estimations réalisées pour le CE1.

2.3.1. Les effets différenciés au CE1

Précisons tout d'abord qu'afin de ne pas complexifier la lecture des tableaux, seuls seront présentés les coefficients relatifs aux variables qui nous intéressent de façon centrale, sachant qu'ils sont extraits de modèles multiniveaux. Le tableau 49 présente les effets des variables d'interactions entre le niveau initial et le type de cours sur l'échantillon total. Deux tendances se dégagent, d'une part le fait que les élèves faibles pâtissent systématiquement de la fréquentation d'un cours double et d'autre part le fait que les progressions en mathématiques sont moindres pour tous les élèves scolarisés en cours double (en référence à un cours simple). On notera que les coefficients affichent des valeurs élevées, de l'ordre de 2 à 4 points.

Tableau 49 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1

	Français	Mathématiques	Global
Elèves faibles	-3,03 ***	-3,93 ***	-4,17 ***
Elèves moyens	-0,22 n.s.	-2,18 **	-1,08 n.s.
Elèves forts	-1,67 n.s.	-2,74 **	-1,83 **

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

Le tableau suivant (tableau 50) permet de détailler ces premières tendances en distinguant les deux configurations de cours doubles. Les élèves de CE1 faibles progressent systématiquement moins bien en cours double dans les deux configurations de cours double : environ 4 points pour le score global. Ce tableau affine en outre la remarque concernant les mathématiques :

en effet, seule la configuration CE1-CE2 s'avère significativement négative pour tous les élèves, quel que soit leur niveau initial, la fréquentation d'un CP-CE1 étant neutre à cet égard (sauf pour les élèves faibles évidemment).

Tableau 50 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1

		Français	Mathématiques	Global
Cours double CP-CE1	Elèves faibles	-4,28 ***	-5,50 ***	-4,14 ***
	Elèves moyens	0,65 n.s.	- 0,72 n.s.	-0,34 n.s.
	Elèves forts	-2,34 n.s.	-1,59 n.s.	-1,85 n.s.
Cours double CE1-CE2	Elèves faibles	-2,27 **	-2,96 **	-4,45 ***
	Elèves moyens	-0,88 n.s.	-3,17 ***	-1,72 **
	Elèves forts	-1,14 n.s.	-3,60 ***	-1,98 **

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

Ces premiers résultats interrogent sur la nature de l'enseignement des mathématiques pour les élèves de CE1 dans les cours doubles. Plusieurs pistes peuvent être avancées pour expliquer les effets négatifs relevés dans les modèles statistiques. Il est possible que la « confrontation » entre les deux programmes de mathématiques de CE1 et de CE2 soit problématique notamment parce que les élèves de CE1 n'ont peut-être pas encore stabilisé leurs acquisitions dans ce domaine, le programme étant chargé à ce niveau d'enseignement. Les élèves doivent en effet réaliser, avant la fin du cycle II, les premiers apprentissages des techniques opératoires de l'addition, de la multiplication et de la soustraction. Si l'enseignant tente d'associer les élèves de CE1 à ceux de CE2 pour certains enseignements de mathématiques, cela peut alors poser problème. On peut aussi imaginer des classes dans lesquelles l'enseignant ne consacre pas un temps suffisant à la section de CE1 dans cette discipline, ce qui ne permettrait pas aux élèves de cette section de réaliser tous les apprentissages prévus. Ces pistes d'explication seront examinées à nouveau plus loin dans cette section. Les tableaux 51 et 52 répliquent les estimations précédentes en distinguant les résultats selon que des choix ont ou n'ont pas été réalisés en ce qui concerne l'affectation des élèves dans les cours doubles.

Tableau 51 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation

		Français	Mathématiques	Global
Pas de choix	Elèves faibles	-3,49 **	-4,87 ***	-4,63 ***
	Elèves moyens	-2,47 **	-2,41 *	-1,81 n.s.
	Elèves forts	-1,53 n.s.	-2,55 n.s.	-1,65 n.s.
Choix	Elèves faibles	-0,69 n.s.	-0,69 n.s.	-1,63 n.s.
	Elèves moyens	3,05 **	-0,44 n.s.	1,12 n.s.
	Elèves forts	-0,35 n.s.	-2,23 n.s.	-0,92 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

En référence aux estimations précédentes, il est clair qu'avoir la possibilité de choisir les élèves pour constituer les cours doubles constitue un gage d'efficacité pédagogique pour les élèves initialement faibles. La différence entre les deux situations (choix versus non choix) est importante sur le score global (plus de 4 points et demi, soit 30% d'écart-type dans l'échelle des scores), mais aussi dans chacune des disciplines. Tant en français qu'en mathématiques, les coefficients négatifs et significatifs relevés précédemment disparaissent chez la population d'élèves faibles quand la possibilité de choix existe. On relève aussi un coefficient positif et significatif (+ 3 points en français) pour les élèves de niveau moyen scolarisés en cours double dans une école où le choix d'affectation était possible. La spécificité des mathématiques n'apparaît plus puisque les élèves scolarisés en cours double, quel que soit leur niveau initial, progressent autant que les autres quand l'affectation n'est pas totalement contrainte. Dans la situation contraire où une seule classe de CE1 existe dans l'école, les élèves faibles affectés dans les cours doubles gardent un désavantage important en termes de progression (près de 5 points) ; pour les élèves moyens ce désavantage subsiste aussi (-2,4 points, significatif au seuil de 10%). En revanche, le coefficient associé aux élèves forts n'est pas significatif, toutefois, la probabilité d'erreur liée à l'estimation statistique est de 12%, soit pas très éloignée des 10% (seuil minimal)[32].

[32] Il est plus difficile d'obtenir des coefficients significatifs quand les analyses portent sur des effectifs plus faibles, les erreurs-types ayant alors tendance à être plus élevées.

Le tableau 52 apporte des informations supplémentaires concernant les différentes configurations de type de cours. Les remarques précédentes se confirment puisque dans les situations de choix, aucune différence de progression n'est relevée entre les élèves de cours simples et ceux de cours doubles quels que soient la configuration observée, le niveau initial des élèves et la discipline considérée. Il se trouve par ailleurs confirmé, quand les écoles n'ont pas le choix de l'affectation, l'effet très négatif des cours doubles CE1-CE2, systématiquement en mathématiques et pour les élèves faibles et moyens en français. L'ensemble de ces résultats témoigne de la pertinence des procédures d'affectation des élèves dans les classes au niveau du CE1 ; en effet, dans les écoles où le choix des élèves est possible, alors les conséquences négatives des cours doubles disparaissent, notamment pour les élèves faibles qui sont les plus pénalisés en cas de « placement d'office ».

Tableau 52 : Effets des configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation

			Français	Mathématiques	Global
Pas de choix	Cours double CP-CE1	Elèves faibles	-3,60 n.s.	-5,84 **	-3,88 n.s.
		Elèves moyens	-2,95 n.s.	-0,11 n.s.	-1,70 n.s.
		Elèves forts	-4,89 *	-0,28 n.s.	-2,95 n.s.
	Cours double CE1-CE2	Elèves faibles	-3,52 **	-5,20 ***	-5,33 ***
		Elèves moyens	-2,34 *	-3,28 **	-2,12 *
		Elèves forts	-0,16 n.s.	-3,50 **	-1,52 n.s.
Choix	Cours double CP-CE1	Elèves faibles	-1,55 n.s.	-2,07 n.s.	-1,37 n.s.
		Elèves moyens	3,70 **	0,81 n.s.	1,86 n.s.
		Elèves forts	-0,02 n.s.	-1,41 n.s.	-0,54 n.s.
	Cours double CE1-CE2	Elèves faibles	0,51 n.s.	1,58 n.s.	-1,96 n.s.
		Elèves moyens	2,28 n.s.	-1,71 n.s.	0,26 n.s.
		Elèves forts	-0,64 n.s.	-2,93 n.s.	-1,35 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

2.3.2. Les effets différenciés au CM1

Les élèves moyens et les élèves forts sont à ce niveau faiblement pénalisés par la fréquentation d'un cours multiple dans leurs progressions en français, tandis que celles des élèves faibles ne sont pas affectées. En

mathématiques, le type de cours n'a aucune influence sur les progrès réalisés en cours d'année.

Tableau 53 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1

	Français	Mathématiques	Global
Elèves faibles	-0,31 n.s.	-0,77 n.s.	-0,42 n.s.
Elèves moyens	-1,29 *	-0,16 n.s.	-0,95 n.s
Elèves forts	-1,50 *	-0,03 n.s.	-0,73 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

La distinction de ces résultats (tableau 54) en fonction de la configuration de la classe n'apporte pas d'informations supplémentaires par rapport à cette tendance : les coefficients commentés précédemment restent négatifs mais ils ne sont plus statistiquement significatifs. Il n'est donc pas possible de savoir ici quelle configuration de cours (CE2-CM1 ou CM1-CM2) s'avère particulièrement défavorable aux progressions des élèves moyens et forts en français.

Tableau 54 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1

		Français	Mathématiques	Global
Cours double CE2-CM1	Elèves faibles	0,15 n.s.	-1,00 n.s.	-0,55 n.s.
	Elèves moyens	-1,54 n.s.	-0,90 n.s.	-1,26 n.s.
	Elèves forts	-1,46 n.s.	-1,46 n.s.	-0,31 n.s.
Cours double CM1-CM2	Elèves faibles	-0,69 n.s.	-0,68 n.s.	-0,32 n.s.
	Elèves moyens	-1,06 n.s.	0,42 n.s.	-0,66 n.s.
	Elèves forts	-1,55 n.s.	0,97 n.s.	-0,98 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

Comme en CE1, la possibilité pour les enseignants d'affecter délibérément les élèves dans les classes à cours double a une conséquence positive sur le plan pédagogique puisque les progressions des élèves ne sont plus affectées par la fréquentation d'un cours multiple (tableau 55).

Tableau 55 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation

		Français	Mathématiques	Global
Pas de choix	Elèves faibles	-0,38 n.s.	-3,38 *	-1,29 n.s.
	Elèves moyens	-1,45 n.s.	-1,72 n.s.	-2,30 **
	Elèves forts	-2,62 **	-0,81 n.s.	-1,63 n.s.
Choix	Elèves faibles	1,74 n.s.	2,29 n.s.	2,04 n.s.
	Elèves moyens	0,54 n.s.	2,00 n.s.	1,60 n.s.
	Elèves forts	0,84 n.s.	1,46 n.s.	1,26 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

Tableau 56 : Effets des configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation

			Français	Mathématiques	Global
Pas de choix	Cours double CE2-CM1	Elèves faibles	-0,50 n.s.	-3,22 n.s.	-0,86 n.s.
		Elèves moyens	-2,76 *	-3,49 *	-3,53 **
		Elèves forts	-4,61 ***	-4,35 *	-3,21 *
	Cours double CM1-CM2	Elèves faibles	-0,62 n.s.	-4,08 *	-1,01 n.s.
		Elèves moyens	-0,45 n.s.	-0,42 n.s.	-1,34 n.s.
		Elèves forts	-1,34 n.s.	1,71 n.s.	-0,56 n.s.
Choix	Cours double CE2-CM1	Elèves faibles	2,30 n.s.	1,91 n.s.	2,03 n.s.
		Elèves moyens	0,85 n.s.	1,78 n.s.	1,74 n.s.
		Elèves forts	1,91 n.s.	1,31 n.s.	2,89 n.s.
	Cours double CM1-CM2	Elèves faibles	1,33 n.s.	2,63 n.s.	2,00 n.s.
		Elèves moyens	0,29 n.s.	2,19 n.s.	1,50 n.s.
		Elèves forts	0,02 n.s.	1,60 n.s.	0,28 n.s.

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

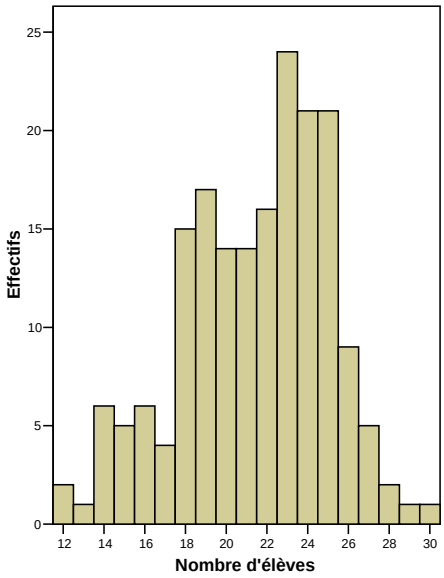
Les résultats du tableau 56 se situent dans la lignée des déclarations des enseignants : les élèves progressent moins quand ils fréquentent un cours double avec de plus jeunes qu'eux (CE2-CM1), dans les deux disciplines et ce phénomène affecte les progressions des élèves moyens et plus encore celles des élèves forts. A nouveau, et comme en CE1, l'opportunité pour les équipes pédagogiques de choisir les élèves qui vont fréquenter tel ou tel type de cours, neutralise les effets négatifs des cours doubles.

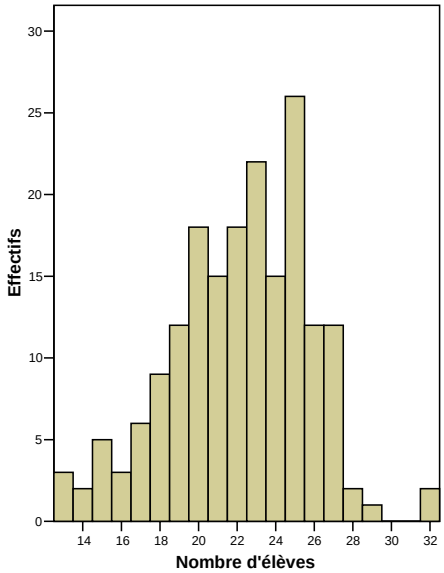
Il est possible de mettre en regard les résultats obtenus aux deux niveaux d'enseignement. Un constat stable s'impose qui met en exergue l'importance de l'affectation des élèves dans les classes. Quel que soit le niveau initial des élèves, les cours doubles n'ont pas d'effet sur les progressions scolaires quand les enseignants ont choisi les élèves pour y être affectés. En revanche, quand les écoles n'ont pas eu la possibilité d'opérer ce choix, alors les cours doubles sont porteurs d'effets pédagogiques négatifs. En CE1, ce sont les élèves faibles qui sont particulièrement touchés par la fréquentation d'un cours double (notamment un CE1-CE2) dans les deux disciplines. En CM1, ce sont plutôt les élèves moyens et forts dont les progressions souffrent le plus de la fréquentation d'un cours double, mais exclusivement en CE2-CM1. Ces deux observations apportent des éléments d'interprétation au constat précédent sur le statut de la section de CE2 quand elle est présente dans une classe à cours multiple. Ce sont les élèves dont le niveau initial est *a priori* le plus éloigné de celui des élèves de CE2 (les élèves faibles en CE1 et moyens-forts en CM1) dont les progressions sont les plus altérées par la fréquentation d'un cours double comptant des CE2. Ceci conforte l'hypothèse selon laquelle les élèves de CE2 seraient ceux qui se voient accorder le plus d'attention de la part du maître. Seuls les élèves de l'autre section (CE1 ou CM1) qui ont le niveau le plus proche pourraient alors profiter de cette attention particulière et bénéficier ainsi d'un enseignement qui ne leur était pas initialement destiné (Briquet-Duhazé, 2005).

Au-delà des caractéristiques scolaires des élèves, le contexte du groupe classe, et notamment le nombre d'élèves en présence peut être susceptible de modifier l'effet pédagogique des cours multiples. C'est en effet une dimension supplémentaire qui est prise en compte dans la constitution de ce type de classe.

2.4. Evaluer les contextes d'enseignement : les effectifs d'élèves

En CE1, les effectifs d'élèves varient de 12 à 30 avec une moyenne de 21 (l'écart-type est de 3,6). Au CM1, les effectifs varient de 13 à 32 élèves par classe et la moyenne est de 22 (écart-type de 3,6). Les graphiques suivants présentent les distributions des effectifs dans les classes aux deux niveaux.

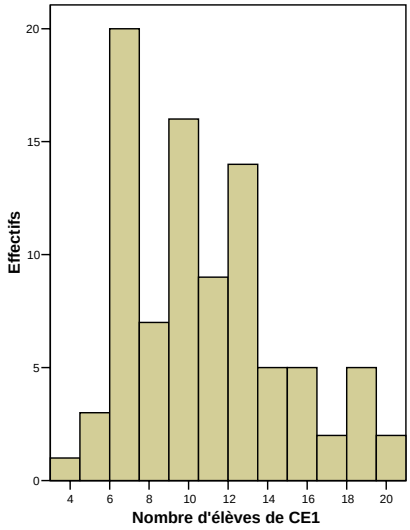


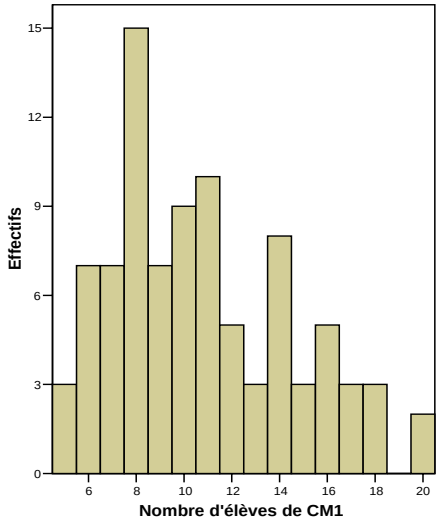


Graphiques 8 et 9 : Distributions du nombre d'élèves par classe en CE1 et en CM1

Si l'on distingue maintenant les classes selon le type de cours, les effectifs moyens sont presque équivalents : 21,8 élèves pour les cours simples et 21,1 élèves pour les cours doubles en CE1, respectivement 22,7 et 21,5 pour le CM1. Dans les cours doubles, il existe une certaine variété dans la taille des sections constituées : le nombre d'élèves y varie de 4 à 21 en CE1 et de 5 à 20 en CM1 (graphiques suivants). La représentation relative des élèves dans la classe s'échelonne donc de 18 à 92% en CE1 et de 20 à 80% en CM1, soit des situations très différentes d'un cours double à l'autre. Si l'on poursuit la comparaison, on observe que la configuration du cours double laisse

entrevoir de légères différences d'effectifs par section. Les élèves de CE1 sont en moyenne un peu moins nombreux quand ils sont associés à des CP (9,4 en moyenne) plutôt qu'à des CE2 (11,5 en moyenne). Les effectifs dans la section de CM1 sont moins sensibles à la configuration du type de cours : 11,3 en moyenne pour les CE2-CM1 et 10,4 pour les CM1-CM2.





Graphiques 10 et 11: Distributions du nombre d'élèves de CE1 et de CM1 dans les cours doubles

Cette comparaison témoigne de situations relativement proches aux deux niveaux d'enseignement considérés et les structures des cours doubles sont sensiblement les mêmes. Nous allons à présent mesurer l'influence des variables relatives à ces effectifs d'élèves. Dans un premier temps sera estimé l'effet global de la taille de la classe sur les progressions des élèves et nous examinerons plus en détail si cet effet peut être différencié selon le type de

cours. Dans un second temps, l'analyse se focalisera sur les cours doubles en se centrant sur la taille des sections ; dans cette perspective, différents indicateurs pourront être mobilisés : nombre d'élèves dans la section, poids relatif des effectifs des sections dans la classe...

2.4.1. L'effet de la taille de la classe

Le tableau 57 présente les résultats des estimations produites à l'aide de modèles multiniveaux reprenant les mêmes variables individuelles que précédemment (caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves) et la variable « type de cours » mais en intégrant de plus le nombre d'élèves par classe. Toujours avec le souci de ne pas alourdir la présentation, seuls les coefficients des variables de contexte (variables de niveau 2 d'un point de vue statistique) sont exposés. Les résultats diffèrent nettement selon le niveau scolaire considéré puisqu'en CE1, aucun effet significatif de la taille de la classe n'est relevé[33] alors qu'en CM1, cette variable affiche des coefficients négatifs et significatifs dans les deux disciplines. Ce dernier résultat est intéressant dans la mesure où cette variable de politique éducative fait l'objet de débats permanents. Les résultats produits par les chercheurs sont parfois inconstants (Meuret, 2001 ; Piketty, 2004) et dépendent sans doute à la fois des techniques d'estimation utilisées, des niveaux scolaires évalués et de la nature des échantillons. La taille de la classe a ici un impact négatif sur les progressions des seuls élèves de CM1, identique dans les deux disciplines et qui s'élève à environ 19% d'écart-type de la distribution des scores, pour 10 élèves supplémentaires.

Tableau 57 : Effets du nombre d'élèves dans la classe sur les progressions en CE1 et en CM1

		Français	Mathématiques	Global
CE1	Cours double	-1,18 n.s.	-2,97 ***	-2,16 ***
	Nombre d'élèves dans la classe	-0,04 n.s.	-0,13 n.s.	-0,13 n.s.
CM1	Cours double	-1,43 **	-0,59 n.s.	-1,09 n.s.
	Nombre d'élèves dans la classe	-0,28 ***	-0,26 **	-0,27 ***

n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

On observe par ailleurs, que le coefficient attaché à la variable « cours double » devient significatif en français au CM1 quand la taille de la classe

[33] On notera que les estimations fournies par des modèles M.C.O. donnent quant à elles des coefficients significatifs (et négatifs) en CE1.

est contrôlée dans le modèle. Ces deux variables ne sont donc pas indépendantes à ce niveau d'enseignement et on peut rechercher d'éventuels effets différenciés de la taille de la classe en fonction du type de cours[34] (tableau 58). L'analyse a également été conduite au niveau du CE1 mais n'apporte pas de résultats particuliers sur ce plan (les coefficients ne sont pas significatifs). Au CM1, la taille de la classe ne joue finalement significativement (et négativement) que dans les cours simples et pas dans les cours doubles. Dans les cours simples, plus le nombre d'élèves est élevé, moins bonnes sont les progressions alors que dans les cours doubles, l'effectif total de la classe n'est pas lié aux progrès des élèves de CM1. On peut se demander alors si, dans les cours doubles, ce n'est pas plutôt la représentation des différentes sections (en valeur absolue ou relative) qui est l'indicateur pertinent.

Tableau 58 : Effets du nombre d'élèves dans la classe sur les progressions en CE1 et en CM1 selon le type de cours

		Français	Mathématiques	Global
CE1	Nombre d'élèves dans la classe (cours simple)	-0,00 n.s.	-0,07 n.s.	-0,08 n.s.
	Nombre d'élèves dans la classe (cours double)	-0,10 n.s.	-0,22 n.s.	-0,21 n.s.
CM1	Nombre d'élèves dans la classe (cours simple)	-0,31 ***	-0,30 *	-0,32 **
	Nombre d'élèves dans la classe (cours double)	-0,34 n.s.	-0,20 n.s.	-0,21 n.s.

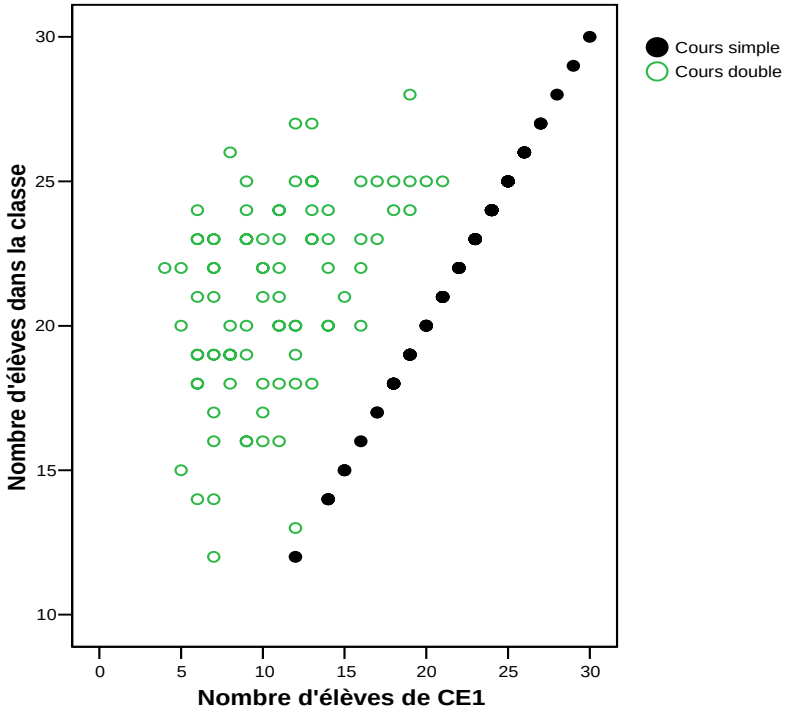
n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

2.4.2. Les effectifs relatifs des sections

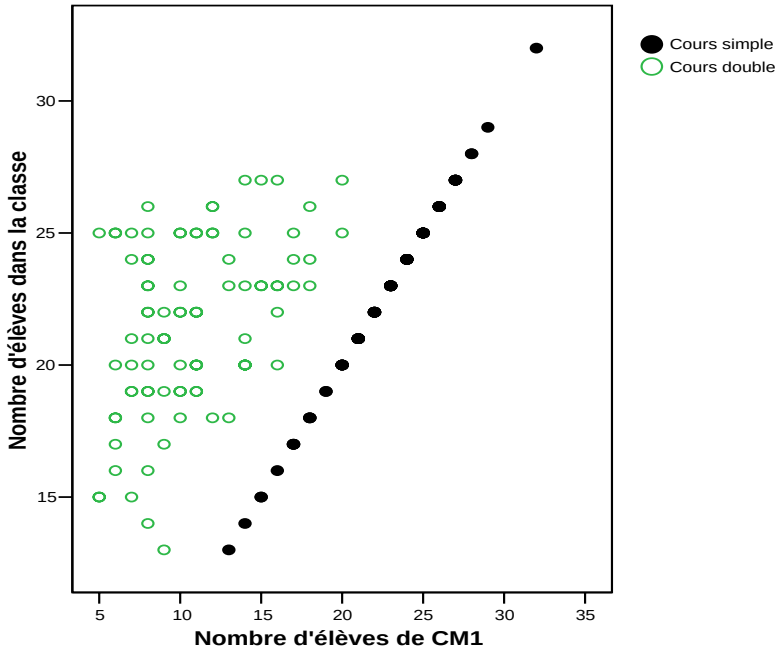
Il est instructif auparavant d'examiner plus en détail la relation entre effectifs de la section et effectifs totaux de la classe aux deux niveaux considérés (graphiques 12 et 13). On remarque, tant en CE1 qu'en CM1 des situations très variées. Par exemple, une classe (avec un cours double) de CE1 de 25 élèves peut compter seulement 8 élèves de CE1 ou plus de 20 ; le constat est identique en CM1. Cette variété dans le degré de représentation des élèves de CE1 dans la classe peut donner lieu à des contextes pédagogiques également variés. Il est possible que les différentes dimensions de l'activité de l'enseignant (la gestion du temps d'enseignement entre les

[34] Concrètement, deux variables d'interaction distinctes et de forme continue ont été créées à partir de la variable « nombre d'élèves dans la classe » et de la variable « type de cours » (cours simple versus cours double).

sections et selon les disciplines notamment) soient modulées en fonction de ces configurations dissemblables.



Graphique 12 : Distributions du nombre d'élèves de CE1 selon le type de cours



Graphique 13 : Distributions du nombre d'élèves de CM1 selon le type de cours

Une possibilité pour mesurer l'influence du nombre d'élèves de la section sur les progressions est de conduire les analyses sur l'échantillon complet en intégrant dans les modèles les variables « cours doubles » et « nombre d'élèves de la section ». Cela revient à tester l'influence du nombre d'élèves de CE1 ou de CM1 (ensemble des élèves de la classe pour les cours simples et élèves de la section pour les cours doubles) en raisonnant à type de cours donné. Le tableau 59 présente les résultats des estimations en faisant apparaître les coefficients des variables « cours doubles » et « nombre d'élèves de CE1 ou de CM1 ».

Tableau 59 : Effets du nombre d'élèves dans la section sur les progressions en CE1 et en CM1(analyse sur l'échantillon complet)

		Français	Mathématiques	Global
CE1	Cours double (référence cours simple)	-1,90 n.s.	-3,06 **	-2,59 **
	Nombre d'élèves de CE1	-0,07 n.s.	-0,02 n.s.	-0,05 n.s.
CM1	Cours double (référence cours simple)	-2,79 ***	-1,58 n.s.	-2,39 **
	Nombre d'élèves de CM1	-0,15 **	-0,12 n.s.	-0,15 *

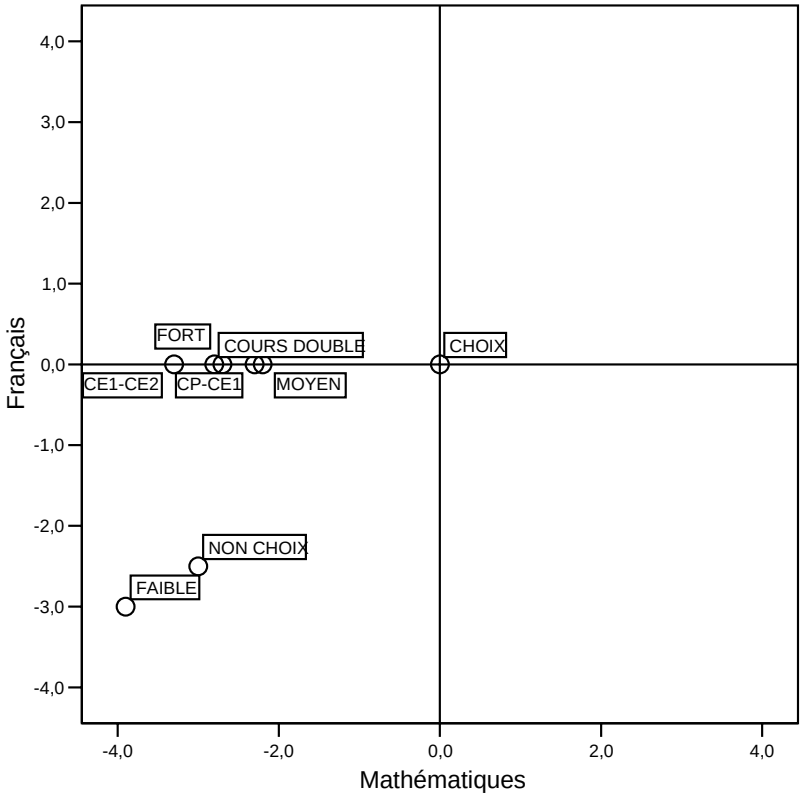
n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01

En CE1, les résultats concordent avec les précédents, à savoir qu'aucun effet significatif n'est relevé, le nombre d'élèves de CE1, pas plus que le nombre d'élèves dans la classe, n'influence les progressions quelle que soit la discipline évaluée. En CM1, plus les effectifs de la section sont élevés, moins bonnes sont les progressions des élèves en français et sur le score global. On relève aussi, pour ce même niveau d'enseignement, que le coefficient associé à la variable « cours double » devient significatif dans ces modèles ; ce qui est encore une fois la preuve que du point de vue de l'efficacité pédagogique, le type de cours et le nombre d'élèves qui composent les sections sont deux dimensions qui sont liées.

En conclusion, le nombre d'élèves dans la classe et dans la section n'influence pas les progressions des élèves en CE1, quelle que soit la configuration de la classe qu'ils fréquentent. En CM1, en revanche, les effectifs ont un effet négatif sur les progressions des élèves : en cours simple, c'est la taille de la classe qui globalement désavantage les élèves ; en cours double, c'est plus précisément le nombre d'élèves de la section de CM1.

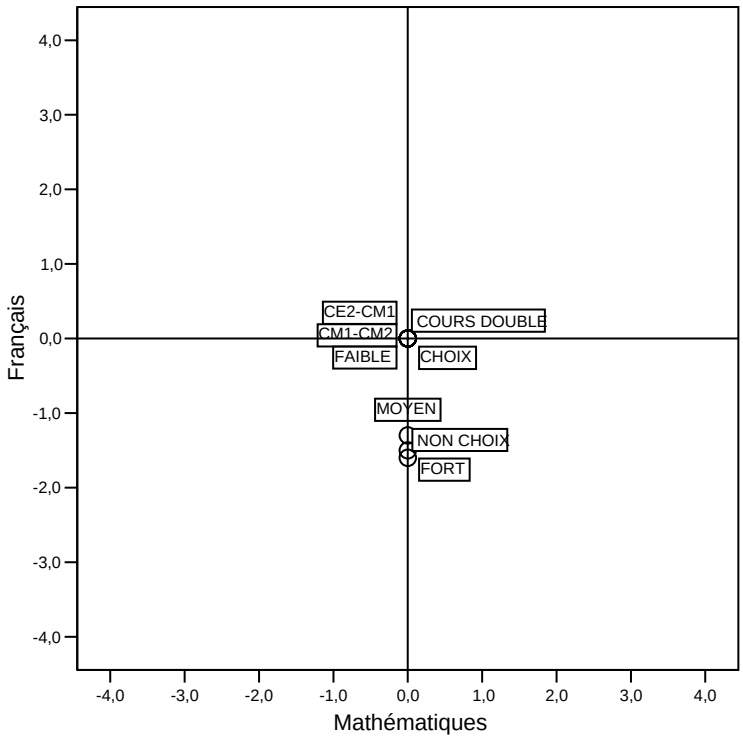
Les deux graphiques suivants présentent une vue synthétique de l'ensemble des résultats relatifs à l'efficacité pédagogique des cours multiples et indiquent pour chacun des niveaux scolaires étudiés, l'effet des principaux éléments intervenant dans la composition des classes.

Sur ces deux graphiques, les axes représentent les progressions en mathématiques (axe horizontal) et en français (axe vertical) spécifiquement déterminées par ces éléments ; l'intersection de ces deux axes (point 0 sur le graphique) symbolise la situation de référence, à savoir la fréquentation d'un cours simple[35].



Graphique 14 : Effets des cours doubles sur les progressions en mathématiques et en français au CE1

[35] Les graduations sur les axes rendent compte des coefficients associés à chacune des variables, issus des régressions multiniveaux.



Graphique 15 : Effets des cours doubles sur les progressions en mathématiques et en français au CM1

Un premier constat renvoie au fait qu'aucune variable ne se situe dans l'un des trois cadrans qui témoignent d'un effet positif de l'organisation des classes en classes multiples ; en effet, aux deux niveaux d'enseignement considérés, les coefficients sont négatifs ou nuls. En CE1, il apparaît nettement que les élèves faibles sont ceux qui sont les plus désavantagés par la fréquentation d'un cours multiple et ce dans les deux disciplines. C'est en mathématiques que les effets négatifs des cours multiples sont en moyenne les plus fréquents. En CM1, l'impact du type de cours est nettement moins marqué : il se limite au français et touche particulièrement les élèves moyens et forts. Enfin, un constat peut être fait de manière commune aux deux niveaux scolaires : la possibilité d'affecter délibérément les élèves dans les classes (notée « choix » sur le graphique) neutralise les effets négatifs de la fréquentation d'un cours multiple (Burns et Mason, 2002). C'est clairement quand l'affectation des élèves en cours multiple est contrainte (notée « non choix » sur le graphique) que les progressions scolaires sont les plus pénalisées.

Un dernier élément à étudier par des travaux français concerne la carrière scolaire des élèves et leur intégration dans les niveaux scolaires ultérieurs, au collège notamment. Les élèves ayant fréquenté les cours multiples redoubleraient moins que les autres (Leroy-Audouin, Mingat, 1995). Dans une dernière section, ce résultat va être testé sur notre échantillon puisque l'on connaît pour les élèves de CE1 et de CM1, la décision de passage dont ils ont fait l'objet en fin d'année. On pourra notamment se demander si les moindres progressions scolaires des élèves fréquentant un cours multiple sont compensées par une plus grande indulgence en matière de passage dans la classe supérieure.

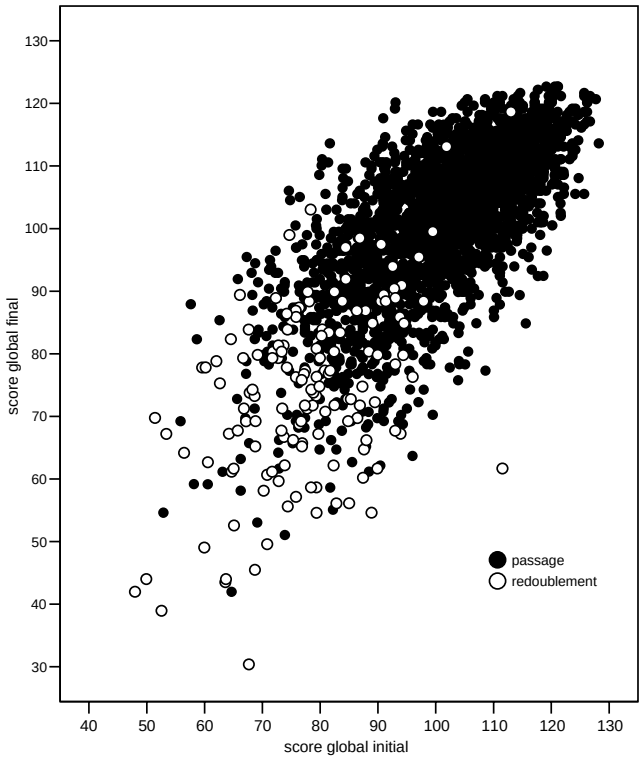
3. Le passage dans la classe supérieure

Les taux de redoublement observés sur l'échantillon s'élèvent à 6,0% en CE1 (151 élèves) et à 3,8% en CM1 (91 élèves), soit des chiffres proches de la situation nationale (Paul, Troncin, 2004). Si l'on distingue cours simples et cours doubles, ces taux varient légèrement. En CE1, 5,8% des élèves de cours simple redoublent, c'est le cas de 6,3% des élèves de cours double. Au CM1, ces proportions sont respectivement de 4,2% et de 3%. Les taux de redoublement diffèrent également en fonction de la configuration du cours : ils sont plus élevés quand le cours double associe la section inférieure. L'écart est faible en CM1 (3,6% de redoublants en CE2-CM1 et 2,5% en CM1-CM2), il est plus fort en CE1 (9,0% de redoublants en CP-CE1 et 4,3% en CE1-CE2). On peut rapprocher ce constat du fait que dans la première partie de ce rapport, nous avions remarqué que les élèves fréquentant un cours double associant la section inférieure avaient en moyenne un niveau initial plus faible. En fin d'année scolaire, et sans surprise, des écarts de performances très marqués se manifestent selon que les élèves passent ou non dans la classe supérieure (tableau 60) : près de 27 points d'écart au CE1 (soit 1,8 écart-type) et 19,5 points au CM1 (soit, 1,3 écart-type). Il est frappant par ailleurs d'observer la grande stabilité de ces écarts selon la discipline évaluée.

Tableau 60 : Scores moyens de fin d'année des élèves en fonction de la décision relative au passage dans la classe supérieure

	CE1		CM1	
	Redoublement	Passage	Redoublement	Passage
Score global	74,6	101,3	81,8	101,3
Score français	74,6	101,4	81,7	101,1
Score maths	74,5	101,3	81,6	101,2

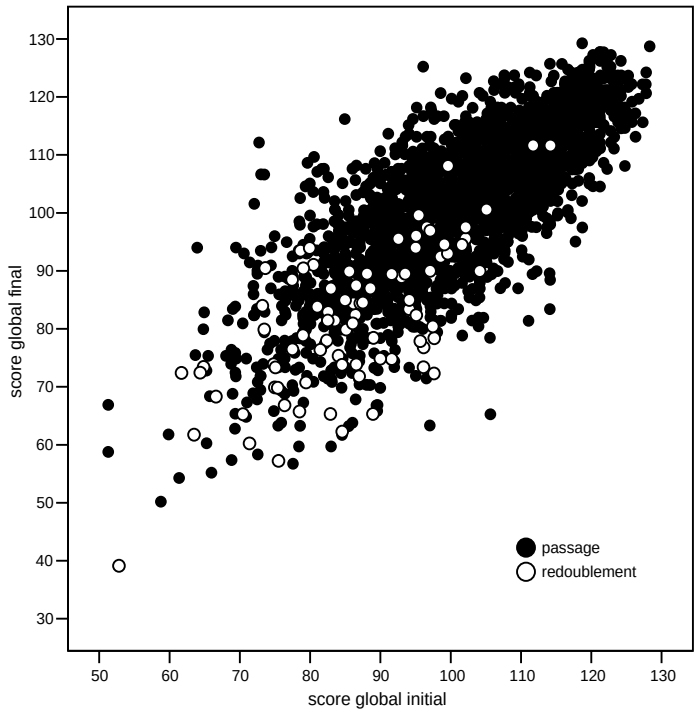
Le graphique 16 suivant permet de visualiser les différences de niveau scolaire entre les élèves promus dans la classe supérieure et ceux désignés pour le redoublement du CE1.



Graphique 16 : Niveau d'acquisition des élèves de CE1 selon la décision de passage dans la classe supérieure

La distinction entre les deux populations d'élèves est très nette, que ce soit pour le niveau d'acquisition en début d'année ou pour le niveau de fin d'année. Certes, le graphique permet aussi d'isoler des cas où des élèves de niveau initial et final comparables ont des avenirs scolaires différents en fin

de CE1. Cette observation va dans le sens des nombreuses recherches (Grisay, 1984 ; Duru-Bellat, Mingat, 1985 ; Hutmacher, 1993) qui ont mis l'accent sur le caractère parfois aléatoire des décisions de redoublement et ce constat est encore plus flagrant sur les données du CM1 (graphique 17) où l'on voit clairement que le recouvrement entre les deux populations d'élèves (ceux qui redoublent et ceux qui vont passer en CM2) est important.

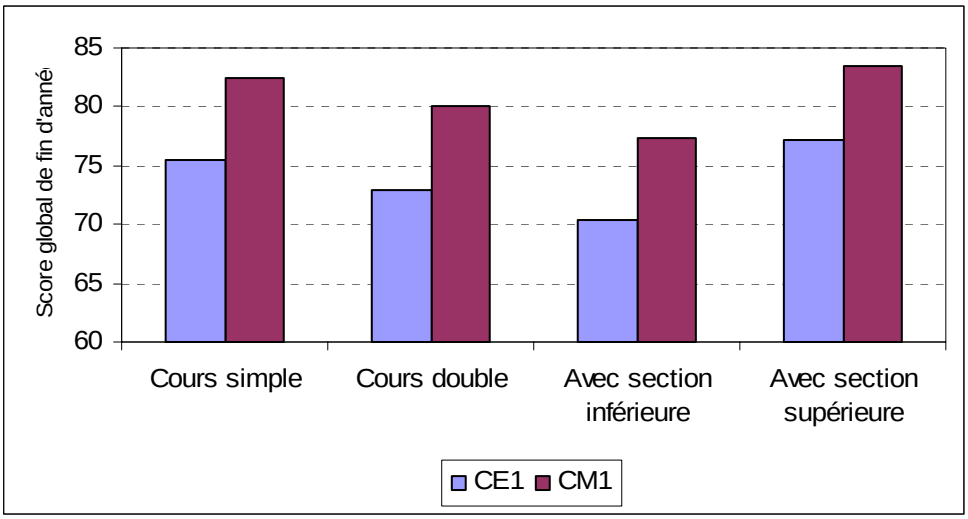


Graphique 17 : Niveau d'acquisition des élèves de CM1 selon la décision de passage dans la classe supérieure

Le tableau 61 et le graphique 18 fournissent des informations complémentaires sur les élèves qui vont redoubler, en distinguant les performances selon le type de classe. En moyenne, et aux deux niveaux, les élèves redoublants ont des scores proches, qu'ils aient fréquenté un cours simple ou un cours double ; en revanche, et comme on l'avait observé en début d'année scolaire, les futurs redoublants issus de cours doubles avec la section inférieure, ont des scores plus faibles que les autres.

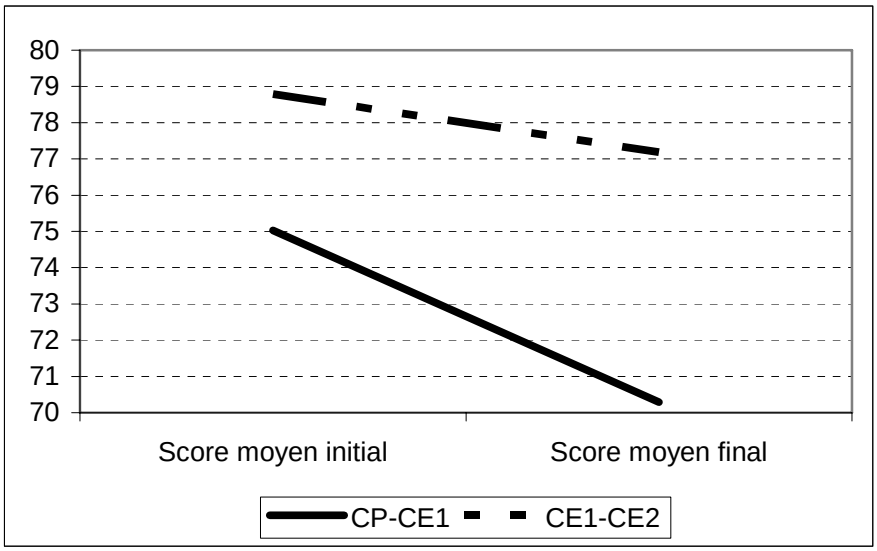
Tableau 61 : Scores moyens de fin d'année des élèves redoublants selon le type de cours

	Elèves désignés pour le redoublement du CE1				
	Ensemble	Cours simple	Cours double	CP-CE1	CE1-CE2
Score global	74,6	75,4	72,9	70,3	77,2
Score français	74,6	75,8	72,1	69,3	76,5
Score maths	74,5	74,7	74,2	72,1	77,5
	Elèves désignés pour le redoublement du CM1				
	Ensemble	Cours simple	Cours double	CE2-CM1	CM1-CM2
Score global	81,1	82,5	80,0	77,4	83,4
Score français	81,7	82,5	79,1	76,8	81,8
Score maths	81,6	82,1	80,0	78,1	82,6

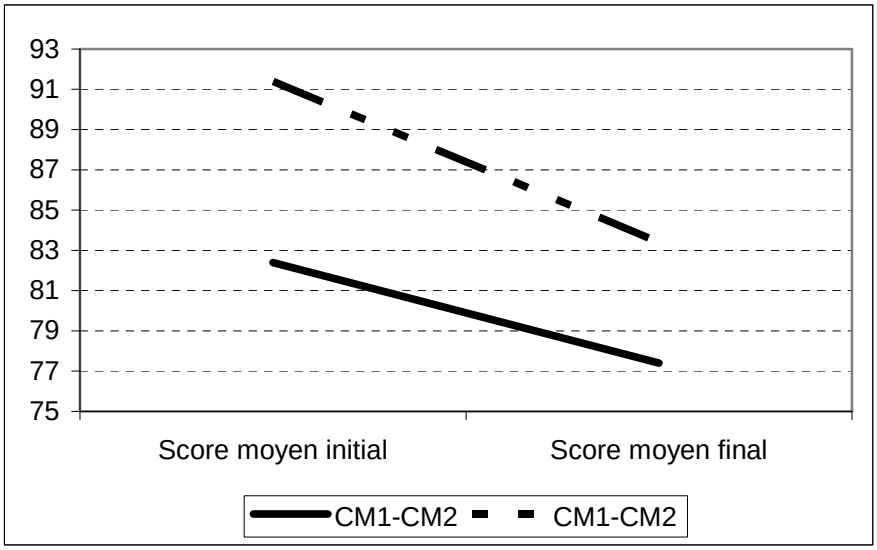


Graphique 18 : Scores moyens de fin d'année des élèves redoublants selon le type de cours

Le graphique 19 présente, pour les élèves qui vont redoubler le CE1, l'évolution des scores entre le début et la fin de l'année selon la section associée aux cours doubles. On voit clairement que la situation la moins favorable pour les deux indicateurs de performances est la configuration CP-CE1. En termes relatifs, les scores moyens des élèves fréquentant un cours double avec la section inférieure (en l'occurrence le CP), chutent de près de 5 points pendant l'année scolaire. Pour les futurs redoublants de CM1 (graphique 20), ce sont les élèves fréquentant un CM1-CM2, qui de façon relative, auront eu les progressions les plus faibles.



Graphique 19 : Scores moyens de début et de fin d'année des élèves redoublant le CE1 selon le type de cours



Graphique 20 : Scores moyens de début et de fin d'année des élèves redoublant le CM1 selon le type de cours

Cette description est toutefois insuffisante pour répondre à la question relative à l'égalité de traitement des élèves vis-à-vis des décisions de redoublement selon le type de classe. En effet, les élèves n'ont pas d'une part des niveaux initiaux comparables, et d'autre part, les mêmes chances de progressions. Il convient donc de raisonner « toutes choses égales par

ailleurs » afin d'identifier si les risques de redoublement sont identiques quel que soit le type de cours fréquenté. Ce raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » nécessite l'utilisation d'une méthodologie adaptée afin d'évaluer correctement les effets de contexte. Nous sommes ici dans la même situation que précédemment quand la modélisation multiniveau a été préférée à la modélisation multivariée classique[36] (moindres carrés ordinaires). On doit effectivement pouvoir estimer l'effet des variables à leur niveau d'analyse spécifique : individuel (l'élève) et contextuel (la classe). La variable dépendante étant binaire (redoublement ou passage dans la classe supérieure), ce sont donc des modèles non linéaires probabilistes qu'il convient de mobiliser. Les analyses ont été menées en deux étapes : la première oppose les classes à cours simple aux classes à cours multiples (tableau 62), la seconde distingue, au sein des cours multiples, ceux qui associent les élèves d'une section inférieure de ceux qui associent des élèves d'une section supérieure (tableau 63).

Les modèles permettent également d'identifier les déterminants individuels liés à la décision de passage dans la classe supérieure. Le niveau d'acquisition de l'élève est, nous l'avons vu plus haut, la variable la plus prédictive de l'avenir scolaire de l'élève, mais on relève quelques coefficients significatifs pour les variables rendant compte de l'origine sociale. On notera que la modalité « père cadre » n'a pas été prise en compte dans les analyses du fait qu'on ne relève dans l'échantillon (tant en CE1 qu'au CM1) aucun élève redoublant chez les enfants de cadres. La seule variable qui exerce un effet équivalent dans les deux modèles (CE1 et CM1) est celle relative aux élèves dont le père exerce une profession intermédiaire : ces élèves ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité de passage dans la classe supérieure plus élevée que les enfants d'ouvriers.

[36] Nous avions utilisé avec SAS, la procédure « proc mixed » (analyse multiniveau), au lieu de la procédure « proc reg » (moindres carrés ordinaires). De la même façon, les modèles non linéaires multiniveaux seront estimés avec la macro « glimmix », alors que la procédure « proc logist » convient pour les analyses classiques à un seul niveau. On notera que SAS propose également une procédure, nommée « proc glimmix » pour les modèles probabilistes multiniveaux.

Tableau 62 : Modèles probabilistes de passage dans la classe supérieure en CE1 et en CM1 (cours simple versus cours multiple)

Paramètres	CE1		CM1	
Effets fixes				
Constante	-11,22	(0,65) ***	-7,06	(0,67) ***
Score individuel final	0,16	(0,00) ***	0,12	(0,00) ***
Sexe : Fille (référence garçon)	0,06	(0,17) n.s.	-0,12	(0,17) n.s.
Profession du père (réf. père ouvrier)				
Père artisan-commerçant	-0,24	(0,30) n.s.	0,49	(0,31) n.s.
Profession intermédiaire	0,97	(0,42) **	0,97	(0,38) ***
Père employé	-0,68	(0,22) ***	0,36	(0,25) n.s.
Mère avec emploi qualifié (réf. mère au foyer ou non qualifiée)	-0,10	(0,17) n.s.	-0,37	(0,19) **
Cours multiple (référence cours simple)	0,67	(0,32) **	0,59	(0,40) n.s.
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	2,20		3,16	
Niveau 1 : variance intraclasse	0,46		0,41	
- 2 log L	18264,2		16348,6	

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Tableau 63 : Modèles probabilistes de passage dans la classe supérieure en CE1et en CM1 (cours simple versus cours multiple avec section inférieure et cours multiple avec section supérieure)

Paramètres	CE1		CM1	
Effets fixes				
Constante	-11,12	(0,66) ***	-7,01	(0,67) ***
Score individuel final	0,16	(0,00) ***	0,12	(0,00) ***
Sexe : Fille (référence garçon)	0,06	(0,17) n.s.	-0,12	(0,17) n.s.
Profession du père (référence père ouvrier)				
Père artisan-commerçant	-0,25	(0,30) n.s.	0,49	(0,31) n.s.
Profession intermédiaire	0,97	(0,43) **	0,97	(0,38) ***
Père employé	-0,68	(0,22) ***	0,36	(0,25) n.s.
Mère avec emploi qualifié (référence mère au foyer ou non qualifiée)	-0,11	(0,18) n.s.	-0,37	(0,19) **
Cours multiple avec section inférieure (référence cours simple)	0,16	(0,40) n.s.	0,59	(0,53) n.s.
Cours multiple avec section supérieure	1,18	(0,41) ***	0,59	(0,50) n.s.
Effets aléatoires				
Niveau 2 : variance interclasse	2,10		3,20	
Niveau 1 : variance intraclasse	0,49		0,41	
- 2 log L	18316,5		16362,9	

Seuil de significativité des effets fixes : n.s. : non significatif, * : significatif à .10, ** : significatif à .05, *** : significatif à .01. Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

L'influence du type de cours sur la probabilité de passage dans la classe supérieure ne peut s'interpréter qu'en examinant les estimations consignées dans les deux tableaux. En effet, en CE1, la fréquentation d'un cours multiple semble diminuer les risques de redoublement (coefficient de +0,67, significatif au seuil de 5%) mais les estimations du tableau 63 montrent en fait que ce constat n'est vrai que pour les élèves fréquentant un cours multiple avec la section supérieure (CE1-CE2). La valeur du coefficient associé à cette variable vaut +1,18 (significatif au seuil de 1%), ce qui signifie que les chances de passage en CE2 sont supérieures de 6,5 points à celles d'élèves de caractéristiques comparables scolarisés dans des cours simples. A la marge du niveau d'acquisition final qui demeure le facteur le plus déterminant pour prédire l'avenir des élèves à l'issue de l'année scolaire, le type de cours exerce donc également une influence sur les chances de passage dans la classe supérieure. Il y a donc bien un phénomène de compensation qui est observé entre, d'une part l'effet négatif de la fréquentation d'un cours double CE1-CE2 sur les progressions et, d'autre part, un effet positif de la même configuration de classe en termes de chances de passage dans la classe supérieure. Les élèves scolarisés dans des CP-CE1 ont, quant à eux, et toujours « toutes choses égales par ailleurs », une probabilité de passage dans la classe supérieure équivalente à celles des élèves qui fréquentent un CE1 simple.

En CM1, on ne relève aucun effet des variables rendant compte de l'appartenance à un cours multiple. Les coefficients sont bien positifs, mais non significatifs. On notera que l'utilisation de modèles probabilistes classiques (estimés avec la procédure « proc logist » de SAS) donneraient des résultats différents puisque les coefficients seraient cette fois significatifs[37]. La méthodologie mise en œuvre pourrait expliquer dans cette perspective le fait que l'on ne retrouve pas ici systématiquement les résultats globalement très positifs observés dans les travaux précédents (Leroy-Audouin, Mingat, 1995) et mettant en évidence le plus faible risque de redoublement pour les élèves des classes à cours multiples.

[37] Cela confirme bien l'intérêt d'utiliser une méthodologie véritablement adaptée au questionnement et rejoint les remarques faites auparavant. Certains résultats de recherches antérieures ont pu ainsi être interprétés de façon erronée, du fait de l'utilisation non adéquate des modélisations pour la mesure des effets de contexte.

On signalera également que ces analyses concernant la probabilité de passage ne peuvent être approfondies du fait des faibles effectifs d'élèves dès lors que l'on distingue la population selon d'autres critères, notamment le fait que les équipes enseignantes aient ou n'aient pas eu le choix dans l'affectation des élèves pour la constitution des classes.

Conclusion

Globalement, et sans entrer à nouveau dans le détail des analyses réalisées tout au long de cette recherche, certains résultats méritent néanmoins qu'on s'y attarde.

On a observé en premier lieu, lors des procédures de constitution des classes, que les équipes tentent systématiquement d'éviter les classes à cours multiples. Quand des déséquilibres dans les effectifs d'élèves les rendent incontournables, alors des « arrangements » sont réalisés, d'une part au niveau de l'attribution des classes aux enseignants et, d'autre part, au niveau de l'affectation des élèves. Les déclarations des directeurs et directrices d'écoles indiquent que l'affectation intentionnelle des élèves selon leurs caractéristiques personnelles et scolaires répond à des exigences d'équité pour les enseignants, qui doivent ainsi se trouver face à des groupes-classes de caractéristiques à peu près comparables.

La seconde partie de cette recherche montre que ce type d'affectation est également profitable aux élèves eux-mêmes. Un des résultats majeurs des analyses révèle en effet que la fréquentation d'un cours multiple, en CE1 comme en CM1, n'est jamais efficace au plan pédagogique et qu'elle est même particulièrement néfaste quand les élèves ont été placés d'office dans ce type de classe parce qu'il n'y avait pas d'autre choix pour eux ; elle est en revanche neutre quand les élèves ont fait l'objet d'une affectation délibérée. En outre, et dans le premier cas, la configuration des cours multiples éclaire un résultat intéressant. En effet, pour les élèves de CE1, c'est la fréquentation d'un CE1-CE2 qui s'avère la plus négative en termes de progressions alors que pour ceux de CM1, la configuration CE2-CM1 est la plus désavantageuse. Ce constat ne conforte donc pas les perceptions des directeurs selon lesquelles il est en général positif pour les élèves de faire partie de la section inférieure d'un cours double et, de façon symétrique, négatif d'appartenir à la section supérieure.

Pour expliquer les différences entre ces deux niveaux d'enseignement, on peut évidemment évoquer l'âge des élèves. Ainsi, pour une question de maturité, les élèves de CE1 peuvent être particulièrement pénalisés quand ils sont scolarisés avec des élèves de CE2, pourtant du niveau scolaire supérieur au leur, alors que les CM1 sont quant à eux désavantagés quand ils

fréquentent un cours double avec de plus jeunes. On peut aussi évoquer la nature et la richesse des apprentissages à réaliser, propres à chaque niveau et plus ou moins adaptées à l'organisation spécifique des cours multiples. Les arbitrages réalisés dans ces classes se font à la fois sur le temps consacré par le maître à chacune des sections et sur les priorités accordées aux différentes disciplines (Suchaut, 1996). Chaque configuration de classe est singulière et sans approfondir cette question, on peut néanmoins supposer que ces arbitrages ont des répercussions différentes selon le niveau d'enseignement : ils sont sans doute plus aisés pour l'enseignant et moins risqués pour les élèves dans un CM1-CM2 que dans un CE1-CE2 par exemple, d'autant plus que cette dernière configuration concerne deux cycles d'enseignement différents. On notera enfin que les travaux conduits en France n'ont pratiquement jamais concerné les deux niveaux d'enseignement étudiés ici et qu'il sera tout à fait intéressant dans l'avenir de confronter ces résultats à d'autres.

Au-delà de la moindre efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours, un second résultat majeur de cette recherche renvoie à l'opportunité de choisir les élèves qui vont fréquenter ces classes. Quand la possibilité d'affecter intentionnellement les élèves n'existe pas dans les écoles, les effets pédagogiques sur les progressions scolaires sont clairement négatifs ; quand cette possibilité existe, alors les progressions des élèves de cours multiples ne sont pas significativement affectées. Cette distinction « choix-non choix des élèves », qui introduit donc une nuance sérieuse dans les résultats, permet en outre d'alimenter le débat évoqué précédemment concernant les biais de sélection des élèves. Veenman (1996, 1997) nie leur existence tandis que Mason et Burns (1996, 1997) avancent que c'est l'affectation des meilleurs élèves et des plus autonomes d'entre eux qui permet de contrecarrer la moindre efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours.

L'analyse réalisée ici est basée sur une hypothèse instrumentale beaucoup plus simple car elle est indépendante des critères de sélection potentiellement mobilisés. Elle distingue deux situations seulement : celle dans laquelle il existe plusieurs classes d'un même niveau dans une école, les enseignants pouvant alors choisir quels élèves fréquentent ces classes et celle

dans laquelle il n'y a qu'une seule classe, les élèves y étant inscrits d'office. Cette dichotomie permet de dépasser certaines ambiguïtés apparues précédemment dans la composition des classes. En effet, si les directeurs déclaraient effectivement que les élèves les plus autonomes étaient ceux dont on privilégiait l'affectation en cours multiples, les analyses empiriques réalisées ex-post ont montré qu'il existait manifestement une grande diversité des pratiques selon les écoles, certaines y affectant les élèves les meilleurs, d'autres, les élèves les plus faibles. Ce qui importe donc dans ces résultats, c'est d'observer que les choix opérés, quels qu'ils soient, sont efficaces puisqu'ils permettent de neutraliser les effets négatifs des classes à plusieurs cours ; autrement dit, les enseignants mobilisent les « bons » critères d'affectation et apprécient avec pertinence les qualités requises pour « profiter » ou ne pas pâtir d'une scolarisation dans le contexte particulier des classes à plusieurs cours.

C'est en résumé, la possibilité qui est offerte aux enseignants de « construire le contexte » qui contrebalancerait les effets pédagogiques spécifiques des classes à plusieurs cours. Cette construction du contexte passe, non seulement par l'identification de caractéristiques propres aux élèves concernés (niveau scolaire, attitudes face à l'école, comportement, etc..) mais aussi par une perception anticipée du groupe-classe à constituer, cette perception étant fondée sur la connaissance approfondie de chacun des élèves et de leur possibilité d'évolution au sein d'un cours multiple. On peut alors davantage comprendre pourquoi il n'existe pas de profil-type d'élèves fréquentant un cours multiple, puisque c'est le profil global de la classe qui est appréhendé par l'enseignant, celui-ci étant intimement lié, à la fois au nombre d'élèves dans chacune des sections et aux caractéristiques personnelles de ces élèves.

Finalement, cette recherche conduit à des résultats qui malmènent sérieusement ce qu'on pensait être une spécificité française. Certes, le contexte a évolué depuis les résultats très positifs émanant des premiers travaux concernant les classes à plusieurs cours et l'évaluation n'a porté ici que sur l'efficacité pédagogique des cours doubles, configuration dorénavant la plus courante. Cela dit, les progrès réalisés en matière de modélisation

statistique laissent penser que certains effets jugés positifs hier pourraient ne plus l'être aujourd'hui, avec l'utilisation de modèles multiniveaux. Enfin, c'est peut-être à un renouvellement de problématique qu'il convient de se plier : classes à cours multiples et école rurale étaient jusqu'à présent deux notions étroitement liées et les travaux français sur cette question ont porté en général sur des échantillons très marqués par la ruralité, induisant deux spécificités : d'une part, le recours contraint aux cours multiples en raison d'effectifs d'élèves insuffisants et, d'autre part, des caractéristiques particulières du contexte (taille des classes, population scolaire, suivi des élèves, caractéristiques des enseignants, …). L'évolution observée fait qu'à présent, les cours multiples apparaissent dans des contextes géographiques beaucoup plus variés et il existe dorénavant une similitude plus forte entre les classes à cours simple et classes à cours multiples dans les écoles françaises.

Une des conclusions encourageantes de cette recherche reste que l'affectation intentionnelle des élèves dans les classes à plusieurs cours permet d'en neutraliser les effets négatifs. Ce qui n'aurait pu relever que de la recherche d'un équilibre entre les classes constituées afin de faciliter le travail des enseignants, touche également aux apprentissages des élèves. Evidemment, il reste délicat d'en tirer des enseignements en terme d'action dans la mesure où les écoles n'ont pas toutes cette possibilité. Nul doute que des évaluations complémentaires sur cette question seront les bienvenues pour alimenter le débat et les politiques éducatives en la matière.

Bibliographie

ATTALI A., BRESSOUX P. (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés.* Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, 87 p.

BOUYSSE V. (2002), *Les classes multigrades*, Séminaire interactif des responsables de planification, IIPE / UNESCO.

BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

BRESSOUX P, COUSTERE P., LEROY-AUDOUIN C. (1997), « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation », *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 67-96.

BRESSOUX P, PANSU P. (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves,* PUF - Education et formation**,** 190 p.

BRIQUET-DUHAZE S. (2005), « Ecoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux », *Education et francophonie*, XXXIII (2), 259-275.

BURNS R.B. (1996), *A study of combination class achievement*. Riverside, CA: California Educational Research Cooperative.

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

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

CARLETON BOARD OF EDUCATION (1991), *Summary of observations of a selected group of exemplary multigrade classes in the CBE Nepean***.** Ontario, Canada.

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*, 4 (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*, 23, 20 p.

DURU-BELLAT M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1985), « De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège – évaluation de la procédure ». *Les cahiers de l'Irédu*, 42, 166 p.

FONTAINE A.M. (1991), « Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? ». *Enfance*, 45 (1/2), 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.

GRISAY A. (1984), « Les mirages de l'évaluation scolaire – rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? » *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*. 19 (5), 29-42.

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 administratives decision making : The case of teacher allocation ». *Educational Administration Quarterly*, 25, 253-267.

HUTMACHER W. (1993), « Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois ». *Cahier du service de la recherche sociologique*, 36, 165p.

JAROUSSE J. P., MINGAT A. (1993), *Les disparités d'acquisitions scolaires en CE2 : caractéristiques individuelles, contexte scolaire et social de scolarisation, effet d'école et de circonscription.* Rapport à la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de l'Education Nationale, 14 p.

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, Dijon : Université de Bourgogne.

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.

LEROY-AUDOUIN C., SUCHAUT B. (1994), *Modes de groupements et apprentissages des élèves à l'école maternelle***,** Communication à la Deuxième Biennale de l'Education et de la Formation, 9-12 avril, Paris, la Sorbonne.

MASON D., BURNS R. (1996), « "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: a critique of Veenman's conclusion about multigrade classes ». Review of Educational Research, 66, 307-322.

MASON D., BURNS R. (1997), « Reassessing the effects of combination classes », Educational Research and Evaluation, 3, 1-53.

M.E.N. (1982), « Les classes à plusieurs cours dans le premier degré, présentation statistique », *Document de travail* 280.

M.E.N. (1996), « Enquête sur le fonctionnement des écoles élémentaires ».. ***Note d'Information***, 96-43.

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

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

M.E.N.R.T. (1999), « Enquête dans les écoles maternelles, élémentaires et spéciales », *Tableaux statistiques*, 6623, DPD C1/1CJ.

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

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.

MILLER B. (1990), « A review of the quantitative research on multigrade » instruction, *Research on Rural Education***,** 7 (1), 1-8.

MINGAT A., SUCHAUT B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative***.** Bruxelles, De Boeck Université, 308 p.

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, 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

OEUVRARD F. (1990), « Les petits établissements scolaires », *Education et Formations*, 43, 113-116.

PAUL J. J. (1996), *Le redoublement: pour ou contre ?* Paris : Editions ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

PAUL J.J., TRONCIN T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, 216 p.

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

PIKETTY T. (2004), *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997,* EHESS, Paris-Jourdan.

POIREY J.L., ALPES Y. (2001), *Recherche sur les performances des élèves des milieux ruraux et formation de formateurs*, Colloque International de l'ADMEE-Europe, Aix en Provence, 9 p.

PRATT D. (1986), « On the merits of multiage classrooms ». *Research on Rural Education*, 3 (3), 111-115.

SINGER J.D. (1998), « Using SAS PROC MIXED to fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Model », *Journal of Educational and Behavorial Statistics*, 24, n° 4, 323-355.

SUCHAUT B. (1996), « La gestion du temps à l'école maternelle primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves ». *L'année de la recherche en sciences de l'éducation,* 123-153.

VEENMAN S. (1995), « Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis ». *Review of Educational Research and Evaluation*, 65, 319-381.

VEENMAN S. (1997), « Combination Classrooms Revisited », *Educational Research and Evaluation*, 3 (3), 262-276.

VOGLER J., BOUISSOU B. (1987), « Evaluation pédagogique dans les écoles. Ecoles rurales et écoles urbaines », *Education et Formations*, 10, 3-9.

WALSH J. M. (1989), « Attitudes of students, parents and teachers toward multigrading ». Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

WILKINSON I. (1998), « Dealing with diversity: Achievements gaps in reading literacy among New Zealand students ». *Reading Research Quaterly*, 33, 144-167.

WILKINSON I., HAMILTON R. (2003), « Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand : teachers make the difference ». *Teaching and Teacher Education*, 19, 221-235.

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	Classe3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Total par niveau
ELEVES	Mat.										
	CP										
	CE1										
	CE2										
	CM1										
	CM2										
	Autre : ……..										
	Autre : ……..										
TOTAL par classe											

MAITRE	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 attribue-t-on 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 ou 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 de 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 ? Quelle réponse 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 une (des) raison(s) qui vous paraît(ssent) acceptable(s) 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 ?

Liste des tableaux

Tableau 1 : Taille des écoles de l'échantillon 21

Tableau 2 : Effectifs moyens des classes à cours simple selon les différents niveaux 26

Tableau 3 : Effectifs moyens des classes à cours multiple selon les différents niveaux. 26

Tableau 4 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21004 29

Tableau 5 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21029 29

Tableau 6 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21132 30

Tableau 7 : Répartition des élèves par niveau et par classe dans l'école 21057 30

Tableau 8 : Type de cours occupé l'année précédente et l'année en cours 55

Tableau 9 : Niveau d'enseignement de l'année précédente et de l'année en cours (cours simples) 57

Tableau 10 : Ancienneté moyenne des enseignants selon le type de leur classe 62

Tableau 11 : Type de classe occupé selon que l'enseignant est le dernier arrivé ou pas dans l'école 63

Tableau 12 : Caractéristiques des classes et ancienneté des enseignants dans l'école 16 65

Tableau 13 : Répartition des configurations de classe par école pour le CE1 78

Tableau 14 : Répartition des configurations de classe par école pour le CM1 78

Tableau 15 : Comparaison de la composition socio-démographique des classes à cours simple par école (CE1) 79

Tableau 16 : Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CE1) 81

Tableau 17 : Comparaison de la composition socio-démographique des classes à cours simple par école (CM1) 82

Tableau 18 : Comparaison de la composition scolaire des classes à cours simple par école (CM1) 83

Tableau 19 : Description des élèves de CE1 selon le type de cours fréquenté 88

Tableau 20 : Description des élèves de CM1 selon le type de cours fréquenté 90

Tableau 21: Probabilité pour les élèves de CE1 et de CM1 de fréquenter un cours double 90

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.....92

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 93

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 p.....94

Tableau 25 : Evolution du nombre de classes à cours multiples et des effectifs d'élèves.....110

Tableau 26 : Evolution de la répartition des classes à cours multiples selon la zone géographique.....110

Tableau 27 : Evolution de la répartition des classes à cours multiples selon la zone géographique et le nombre de cours (France métropolitaine, ens. Public) 1981-82.....111

Tableau 28: Evolution de la répartition des classes à cours multiples selon la zone géographique et le nombre de cours (France métropolitaine, ens. Public) 1998-99.....111

Tableau 29 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de français (échantillon complet) 122

Tableau 30 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de mathématiques (échantillon complet) 123

Tableau 31 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score global (échantillon complet) 124

Tableau 32 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CE1 (échantillon complet) 125

Tableau 33 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de français (échantillon complet) 127

Tableau 34 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de mathématiques (échantillon complet) 128

Tableau 35 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score global (échantillon complet) 129

Tableau 36 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CM1 (échantillon complet) 130

Tableau 37 : Configuration des écoles qui ne présentent qu'une classe de CE1 131

Tableau 38 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui ne comptent qu'une classe de CE1 133

Tableau 39 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CE1 (écoles qui ne comptent qu'une classe de CE1) 133

Tableau 40 : Configuration des écoles qui présentent plusieurs classes de CE1, dont un cours double.....134

Tableau 41 : Modèles multiniveaux de progression en CE1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui offrent le choix, dont un cours double) 135

Tableau 42 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CE1 (écoles qui offrent le choix, dont un cours double) 136

Tableau 43 : Configuration des écoles qui ne présentent qu'une classe de CM1 136

Tableau 44 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui ne comptent qu'une classe de CM1) 137

Tableau 45 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CM1 (écoles qui ne comptent qu'une classe de CM1) 138

Tableau 46 : Configuration des écoles qui présentent plusieurs classes de CM1, dont un cours double.....138

Tableau 47 : Modèles multiniveaux de progression en CM1, score de français, de mathématiques et global (écoles qui offrent le choix, dont un cours double) 139

Tableau 48 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions au CM1 (écoles qui offrent le choix, dont un cours double) 140

Tableau 49 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1. 142

Tableau 50 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1. 143

Tableau 51 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation. 144

Tableau 52 : Effets des configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CE1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation. 145

Tableau 53 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1 146

Tableau 54 : Effets des différentes configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1 146

Tableau 55 : Effets du type de cours (cours simple versus cours double) sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation. 147

Tableau 56 : Effets des configurations de type de cours sur les progressions en fonction du niveau initial des élèves au CM1 et selon l'existence d'un choix dans l'affectation. 147

Tableau 57 : Effets du nombre d'élèves dans la classe sur les progressions en CE1 et en CM1. 151

Tableau 58 : Effets du nombre d'élèves dans la classe sur les progressions en CE1 et en CM1 selon le type de cours.....152

Tableau 59 : Effets du nombre d'élèves dans la section sur les progressions en CE1 et en CM1 (analyse sur l'échantillon complet) 154

Tableau 60 : Scores moyens de fin d'année des élèves en fonction de la décision relative au passage dans la classe supérieure 158

Tableau 61 : Scores moyens de fin d'année des élèves redoublants selon le type de cours 160

Tableau 62 : Modèles probabilistes de passage dans la classe supérieure en CE1 et en CM1 (cours simple versus cours multiple) 163

Tableau 63 : Modèles probabilistes de passage dans la classe supérieure en CE1et en CM1 (cours simple versus cours multiple avec section inférieure et cours multiple avec section supérieure) 163

Liste des graphiques

Graphique 1 : Nombre d'élèves par école 22

Graphique 2 : Relation entre le nombre de classes et le nombre d'élèves dans les écoles.....23

Graphique 3 : Répartition des différentes configurations de classes 27

Graphique 4 : Répartition des différentes configurations de classes 56

Graphique 5. : Relation entre le niveau moyen et le degré d'hétérogénéité dans les classes de CE1 à cours simple 86

Graphique 6 : Evolution du nombre de classes à cours multiples en zone rurale selon le nombre de cours 112

Graphique 7 : Evolution du nombre de classes à cours multiples en zone urbaine selon le nombre de cours 113

Graphiques 8 et 9 : Distributions du nombre d'élèves par classe en CE1 et en CM1 149

Graphiques 10 et 11: Distributions du nombre d'élèves de CE1 et de CM1 dans les cours doubles 150

Graphique 12 : Distributions du nombre d'élèves de CE1 selon le type de cours.....153

Graphique 13 : Distributions du nombre d'élèves de CM1 selon le type de cours.....153

Graphique 14 : Effets des cours doubles sur les progressions en mathématiques et en français au CE1 155

Graphique 15 : Effets des cours doubles sur les progressions en mathématiques et en français au CM1 156

Graphique 16 : Niveau d'acquisition des élèves de CE1 selon la décision de passage dans la classe supérieure.....158

Graphique 17 : Niveau d'acquisition des élèves de CM1 selon la décision de passage dans la classe supérieure.....159

Graphique 18 : Scores moyens de fin d'année des élèves redoublants selon le type de cours 160

Graphique 19 : Scores moyens de début et de fin d'année des élèves redoublants le CE1 selon le type de cours 161

Graphique 20 : Scores moyens de début et de fin d'année des élèves redoublants le CM1 selon le type de cours 161

Table des matières

Introduction **5**

Première partie : La constitution des classes dans les écoles, contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs **17**

1. Les faits, entre cadre réglementaire et pratiques déclarées **19**

1.1. Structure des écoles de l'échantillon *21*
1.1.1. Nombre d'élèves, nombre de classes *21*
1.1.2. Répartition du nombre d'élèves par classe *24*
1.1.3. La composition des cours multiples *27*

1.2. L'éclairage des directeurs d'écoles *32*
1.2.1. Un calendrier contraint *32*
1.2.2. La question de l'autorité *37*
1.2.3. Une décision collégiale pour des priorités partagées *43*
1.2.4. Une décision collégiale… pour des intérêts individuels aussi *49*

2. A chaque enseignant sa classe **52**

2.1. Les usages en matière d'attribution des classes *54*
2.1.1. L'attachement à « sa » classe *54*
2.1.2. Le poids de l'ancienneté dans l'école *58*

2.2. Profils d'enseignants et caractéristiques des classes *60*
2.2.1. Le cas du directeur *60*
2.2.2. Les nouveaux arrivants dans l'école *62*
2.2.3. Les enseignants atypiques *66*

3. A chaque classe ses élèves **67**

3.1. Les critères d'affectation des élèves selon les directeurs *67*
3.1.1. Un critère consensuel : des classes équilibrées *67*
3.1.2. La dimension relationnelle *69*
3.1.3. L'affectation dans les cours multiples *71*
3.1.4. L'intervention des familles *73*

3.2. La configuration des classes constituées *77*
3.2.1. Deux cours simples dans l'école *78*
3.2.2. La probabilité pour un élève d'être affecté en cours multiple *88*
3.2.3. Une décision locale et contextualisée *95*

Seconde partie : Les enjeux pédagogiques **103**

1. Des résultats anciens dans un contexte nouveau **106**

1.1. Des travaux dont les conclusions sont contradictoires *106*

1.2. Un contexte en évolution *109*
1.2.1. Une opposition rural-urbain à dépasser *109*
1.2.2. Une nécessaire prise en compte du mode d'affectation des élèves *113*
1.2.3. Une démarche méthodologique renouvelée *115*

2. Les progressions des élèves selon les différentes configurations de classes 120

2.1. Cours simple versus cours multiple : quelle efficacité globale? *120*
2.1.1. En CE1 ..... *120*
2.1.2. En CM1 ..... *126*

2.2. Pertinence de l'affectation des élèves dans les classes *131*
2.2.1. Concernant le CE1 ..... *131*
2.2.2. Concernant le CM1 ..... *136*

2.3. Evaluer les stratégies de placements individuels *141*
2.3.1. Les effets différenciés au CE1 ..... *142*
2.3.2. Les effets différenciés au CM1 ..... *145*

2.4. Evaluer les contextes d'enseignement : les effectifs d'élèves *148*
2.4.1. L'effet de la taille de la classe *151*
2.4.2. Les effectifs relatifs des sections *152*

3. Le passage dans la classe supérieure 157

Conclusion 167

Bibliographie 173

Annexes 181

Liste des tableaux 189

Liste des graphiques 195