

NOTE DE SYNTHÈSE

Classes homogènes *versus* classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique

Vincent Dupriez et Hugues Draelants

Tout chef d'établissement est confronté, lors de la rentrée scolaire, à la nécessité de répartir les élèves entre les différentes classes de son école et est ainsi indirectement mis devant la question de la gestion de l'hétérogénéité des classes (1). Sur la base de l'état actuel des connaissances en éducation, doit-on suggérer à ce directeur de former des classes les plus homogènes possibles du point de vue des performances scolaires des élèves ou au contraire lui conseiller de privilégier des groupes composés de manière hétérogène ? L'interrogation est ancienne, elle divise pourtant encore aujourd'hui le corps enseignant et, dans une certaine mesure, les milieux scientifiques. Les uns estiment que les différences individuelles entravent le bon fonctionnement des classes et, partant, limitent les possibilités d'apprentissage des bons comme des mauvais élèves : ils encouragent dès lors à accroître l'homogénéité au sein des classes. D'autres plaident pour l'exploitation de l'hétérogénéité des élèves dans la constitution des classes, estimant qu'en raison de l'existence d'effets de pairs, la réussite d'un élève dépend également du niveau moyen de sa classe. Ils soutiennent par ailleurs que la diversité scolaire représente une richesse et craignent les méfaits des mesures mises en place pour créer des groupes homogènes d'élèves. Dans cette seconde perspective, si le groupe classe hétérogène est clairement privilégié, cela n'empêche pas d'organiser de manière épisodique des groupes homogènes selon des besoins spécifiques dans une matière (Crahay, 2000). La revue de la littérature que nous proposons ici (2) n'ambitionne pas de départager tenants et opposants de l'hétérogénéité des classes, mais vise à proposer un bilan des recherches sur la question dans toute sa complexité, en mettant en évidence les conclusions les plus fermes sans passer sous silence les controverses scientifiques, tant il est vrai que la gestion de l'hétérogénéité demeure une problématique complexe pour la recherche en éducation.

LA DIFFÉRENCIATION : UNE LOGIQUE ORGANISATIONNELLE EN RÉPONSE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

L'idée de base des classes de niveau s'appuie sur la présupposition pédagogique selon laquelle rassembler des élèves de niveau scolaire proche dans une même classe permettrait de leur offrir une « instruction » plus efficace. L'hétérogénéité du groupe d'élèves composant la classe favoriserait un traitement pédagogique approprié. L'enseignant serait alors en mesure de tailler sur mesure les contenus et la pédagogie du cours en fonction du niveau des élèves.

La constitution de classes sur base du niveau scolaire des élèves peut dès lors être analysée du point de vue de la sociologie des organisations (Gamoran *et al.*, 1995). On peut en effet considérer ce type de pratique comme une réponse organisationnelle face à la diversité. À ce titre, la théorie des organisations considère que, de manière générale et sous des normes de rationalité, lorsqu'une organisation est confrontée à un environnement dont l'hétérogénéité est importante ou s'accroît, elle cherche à identifier des segments homogènes et à établir des unités structurelles pour traiter et gérer chacun de ces segments (*ibid.*). Cette segmentation du travail apparaît dans certains secteurs comme à la base d'un accroissement de l'efficacité et de la productivité des organisations.

La diversité, l'enseignement actuel y est tout particulièrement confronté. Duru-Bellat et Mingat (1997a) considèrent d'ailleurs que la question de l'hétérogénéité n'a émergé en France (3) comme un problème que depuis les années 1970 en raison de la convergence de deux évolutions. D'une part, les vagues de massification scolaire ont conduit à multiplier les effectifs de l'enseignement secondaire et d'autre part, l'unification des structures formelles de l'enseignement avec le collège unique en France (ou, en Belgique, les tentatives de prolongement du tronc commun jusqu'à l'issue des deux premières années du secondaire) ont produit une augmentation significative de l'hétérogénéité du public scolaire et une complexification du travail enseignant dans la plupart des établissements. Dans ce contexte, l'organisation des écoles en classes de niveau peut dès lors apparaître comme un choix fondé sur une relative rationalité organisationnelle (Gamoran *et al.*, 1995) et sur le présupposé pédagogique que le groupement d'élèves semblables facilite la mise en œuvre d'un traitement approprié.

Cependant, les recherches en matière de classes de niveau semblent indiquer que ces pratiques sont plutôt riches d'effets pervers. Le groupement des élèves selon leur niveau scolaire s'accompagne de variations de la quantité et de la qualité de l'instruction, en fonction du niveau de la classe. On assisterait en effet souvent à une véritable « dérive » du curriculum, à un changement des objectifs, et pas seulement des stratégies pour y parvenir. Les objectifs seraient notamment d'autant plus modestes que les élèves sont faibles (Duru-Bellat et Mingat, 1997c). Nous reviendrons en détail sur ces points par la suite.

Par ailleurs, la différenciation organisationnelle appliquée au monde de l'école pose d'après Gamoran *et al.* (1995) un problème épineux pour deux raisons. D'une part, la « matière première » du système scolaire possède la particularité d'être formée par des élèves. Or regrouper des élèves n'est jamais un acte neutre car la division selon les performances scolaires engendre des clivages en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et ethnique. On pressent combien cette pratique peut rapidement entrer en conflit avec un objectif d'intégration sociale. De plus le groupement selon le niveau instaure aussi rapidement une hiérarchie de statut, qui lorsqu'elle est corrélée aux facteurs socio-démographiques renforce la distinction de statut qui s'origine en dehors de l'école. On voit ici

pointre des problèmes de polarisation et de ségrégation sociale qui soulèvent des questions essentielles d'ordre politique et éthique, à nos yeux insuffisamment mises en évidence lorsque la question du groupement des élèves est débattue. D'autre part, l'argument organisationnel en faveur de la différenciation s'appuie sur la capacité d'adapter les ressources technologiques au segment de l'activité traitée. On s'attendrait dès lors à trouver des activités d'enseignement variées dans les différentes classes de niveau, avec un plus fort accent mis sur les aspects de l'instruction qui sont les plus bénéfiques dans chaque contexte. Pourtant, les recherches ne confirment pas, on le verra, cette adaptation rationnelle des ressources. On pourrait ajouter aux arguments proposés par Gamoran et ses collaborateurs l'importance des dimensions interactives dans les processus d'enseignement-apprentissage : la qualité de l'apprentissage ne dépend pas uniquement des ressources apportées par l'enseignant, mais des interactions entre élèves, et entre les élèves et le professeur. Citons enfin l'absence de consensus sur les meilleures méthodes d'enseignement et la façon dont celles-ci devraient varier en fonction des groupes. Pour toutes ces raisons, on perçoit clairement que l'argument organisationnel de différenciation des groupes d'élèves est précaire et doit être discuté au regard des résultats de recherche sur les conditions et les effets des modes de formation des classes.

C'est le sens de la revue de la littérature que nous présentons ci-dessous. Dans le champ très vaste des recherches et des publications réalisées sur ce sujet, nous nous intéresserons en particulier aux travaux qui portent sur les conditions et les effets en termes d'apprentissage. Nous n'aborderons qu'incidemment les recherches sur les effets psychoaffectifs et psychosociaux. Et si, de manière indiscutable, il apparaît que l'organisation des écoles en classes de niveau ne produit pas le bénéfice escompté en termes d'accroissement de l'efficacité moyenne des performances scolaires, ce diagnostic mérite cependant d'être affiné. Afin d'y voir plus clair dans le panorama très dense de la littérature sur ce sujet, nous avons regroupé les recherches en fonction de certains critères. Le niveau d'enseignement considéré ou les disciplines scolaires investiguées (sciences, langue maternelle,...) auraient pu servir de fil conducteur. Il nous a cependant semblé que les différences relatives à ces critères sont mineures et qu'il fallait chercher ailleurs un repère pour la construction de catégories de recherche. Le critère central pour lequel nous avons opté correspond à la différenciation « recherche expérimentale *versus* recherche en milieu naturel ». La première catégorie correspond aux études qui tentent, par rapport à notre objet de recherche, de reproduire les conditions de travail d'un laboratoire de psychologie expérimentale. Nous reviendrons plus loin sur les dispositifs de recherche mis en place dans cette optique. Dans la seconde catégorie de travaux, nous avons regroupé toutes les études qui ne se placent pas en condition de manipulation des variables (4), mais où les chercheurs, dans l'environnement naturel, mesurent (dans les dispositifs quantitatifs) ou observent (dans les approches qualitatives) les circonstances et les effets des choix opérés par les acteurs. Ces dernières études sont beaucoup plus nombreuses et des sous-catégories seront proposées en fonction du dispositif de recherche adopté. Après avoir fait le point sur l'apport global de ces recherches, nous nous interrogeons sur des alternatives possibles aux classes de niveau en termes de groupement d'élèves dans les classes et dans les écoles. Enfin, nous terminons en soulignant les dimensions éthique et politique qui traversent cette question de recherche. Pour chaque catégorie de recherches présentée, nous tentons de mettre en évidence l'une ou l'autre recherche représentative de sa catégorie et nous présentons les tendances générales issues de recherches similaires, telles qu'elles apparaissent dans de précédentes revues de la littérature ou à travers nos propres synthèses.

LES EFFETS DES CLASSES DE NIVEAU APPREHENDÉS VIA DES DISPOSITIFS EXPÉRIMENTAUX

Une tradition de recherche s'est développée dès les années 1930, aux États-Unis en particulier, dans le but d'appréhender via un dispositif expérimental les effets de la composition de la classe sur les possibilités d'apprentissage des élèves. Le souci majeur des chercheurs qui se sont inscrits dans cette lignée est d'appréhender de manière spécifique l'effet de la composition de la classe, en s'assurant que, quelle que soit la classe dans laquelle ils se trouvent, les élèves soient soumis au même traitement, c'est-à-dire qu'ils aient les mêmes opportunités d'apprentissage (ressources, dispositifs, consignes et temps de travail,...), si possible en étant confrontés aux mêmes enseignants. Dans certaines études, après une mesure initiale des aptitudes ou des performances des sujets, ceux-ci sont répartis de manière aléatoire entre les différents groupes (classes homogènes ou hétérogènes). Dans d'autres études, les individus sont appariés (sur base de l'épreuve initiale) et les chercheurs veillent à ce qu'un élève de chaque « paire » se retrouve en groupe homogène, l'autre en groupe hétérogène. Ces recherches expérimentales effectuent donc des comparaisons à contenu d'enseignement égal en s'assurant qu'il n'y ait pas de biais liés à la composition des groupes. Du point de vue épistémologique, le type de connaissance produite relève ainsi d'une démarche explicative, au sens où l'on cherche à tester une relation de causalité entre la variable critère (groupe homogène ou hétérogène) et la variable dépendante (les performances des élèves).

Les principales recherches (Marascuilo & Mc Sweeney, 1972 ; Lovell, 1960 ; ...) de ce type ont été recensées et analysées par Slavin (en 1987 pour les travaux sur l'enseignement primaire et en 1990 pour les travaux sur l'enseignement secondaire) dans une perspective de méta-analyse dont Marcel Crahay (2000) propose une large synthèse en langue française. Dans ces conditions spécifiques de contrôle des conditions d'enseignement, Slavin conclut que dans la majorité des études, le caractère homogène ou hétérogène de la composition du groupe-classe ne produit pas d'effet ni sur la performance moyenne des élèves (scolarisés dans un contexte homogène ou hétérogène), ni sur des groupes spécifiques d'élèves (généralement, les forts, les moyens et les faibles). Commentant ces méta-analyses, Crahay (2000) en conclut : « dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, l'effet spécifique du groupement des élèves par classes de niveau est nul. Il s'agit bien de parler d'effet spécifique, c'est-à-dire de souligner que, si la qualité et la quantité de l'enseignement dispensé sont tenues constantes, la façon dont les élèves sont groupés n'affecte pas le rendement. » (Crahay, 2000, p. 303). La suggestion faite par Slavin et Crahay est dès lors de maintenir des classes hétérogènes, dans la mesure où la recherche a montré l'absence de gain lié à des classes homogènes.

Si de telles recherches sont appréciables au point de vue de la rigueur du dispositif et de leur capacité à isoler la variable « Composition de la classe », elles sont par ailleurs discutables sur le plan déontologique, mais surtout elles laissent insatisfaits ceux qui s'intéressent aux classes de niveau comme lieux d'interaction et d'apprentissage dans la vie quotidienne des écoles. La démonstration d'un effet nul de la composition de la classe en contexte expérimental ne signifie pas nécessairement qu'il y a absence d'effet en « milieu naturel », lorsque la composition de la classe interagit avec des processus d'étiquetage, d'échanges de représentations, d'images de soi et d'interactions tant sociales que cognitives au sein des classes et des écoles. C'est cette intuition qui a poussé de nombreux chercheurs à étudier en situation les dynamiques et les effets des classes de

niveau, en sachant qu'au-delà de la stricte composition du groupe, ils appréhendent une série de paramètres qui y sont associés.

LES RECHERCHES MENÉES EN MILIEU NATUREL

Un premier groupe de recherches en milieu naturel a porté sur les effets du *tracking* (5) sur l'apprentissage et la poursuite d'études supérieures, en effectuant des comparaisons entre les élèves dans les filières « académiques » et « non-académiques » des mêmes écoles. Au niveau de ces recherches (Dar & Resh, 1986 ; Oakes, 1982), la découverte la plus solide concerne les effets sur le niveau éducatif supérieur atteint : les étudiants dans les filières académiques obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont davantage susceptibles que les autres d'aller à l'université. Ce résultat se confirme même en contrôlant les intentions et la réussite préalablement à la répartition en filières. Mais de telles études restent basées sur la division en filières, et enregistrent donc l'effet global du type de programme et d'environnement dans lequel un élève est inscrit. Procéder ainsi ne permet d'appréhender que très superficiellement l'effet du groupement par niveau, étant donné qu'il est probable que les modes de groupement des élèves restent contrastés au sein des diverses filières, et surtout parce que les contenus prescrits ne sont pas les mêmes (Duru-Bellat et Mingat, 1997a). En fin de compte, ces études ne nous apprennent pas grand chose sur l'impact spécifique du mode de groupement des élèves. Mais, les dispositifs de recherche se sont progressivement affinés et complexifiés afin de mieux appréhender, en milieu naturel, l'effet du mode de groupement des élèves ou de la composition de la classe.

De tels travaux, que nous présentons ci-dessous, peuvent à nouveau être regroupés par catégories, en fonction notamment des approches qualitatives ou quantitatives qui ont été mises en œuvre. Nous verrons d'ailleurs que les orientations qualitatives ou quantitatives ne correspondent pas uniquement à un mode d'appréhension de la réalité, mais à une différence d'objet : les approches qualitatives ont davantage porté sur l'étude des opportunités d'apprentissage et des conditions de travail dans les classes que sur les effets en termes de performances. À ce titre, elles sont d'ailleurs particulièrement précieuses pour éclairer certaines des différences qui apparaissent dans les résultats des diverses recherches quantitatives. Les autres subdivisions présentées dans cette section correspondent à des choix méthodologiques distincts qui ont été mis en œuvre pour appréhender de manière quantitative l'influence de la formation des classes. Il nous a semblé important de faire cette distinction et de présenter de manière successive les études se basant sur des comparaisons d'écoles (en fonction de leur attachement à des classes homogènes ou hétérogènes) et les études traitant la variable « Homogénéité/hétérogénéité des classes » comme une variable continue. Si ces deux catégories de recherche travaillent généralement à partir de l'analyse de bases de données, (qu'il s'agisse de données de première main collectées par voie d'enquête (*surveys*), de l'usage des données à la disposition des administrations de l'enseignement ou encore de données collectées par des organismes internationaux), des choix différents ont été fait pour appréhender la question de la formation des classes. Cette distinction aidera aussi à comprendre le débat, voire la polémique méthodologique et les interrogations relatives aux limites des dispositifs de recherche quand il s'agit d'appréhender un tel phénomène dans sa complexité.

Les comparaisons entre écoles à classes homogènes et écoles à classes hétérogènes

Dans ce type de recherches, les chercheurs sélectionnent d'une part des établissements avec des classes plutôt homogènes et d'autre part des établissements avec des classes hétérogènes. Après avoir contrôlé statistiquement les différences initiales entre élèves (en termes de performances scolaires en particulier), ils évaluent l'impact du mode de groupement sur les résultats des élèves à des épreuves standardisées.

Steedman (1983) a réalisé une recherche de ce type, en comparant des élèves qui, à 11 ans, étaient scolarisés dans des *grammar schools*, *secondary modern schools* ou *comprehensive schools*. Il en conclut que, après avoir contrôlé les différences initiales entre les élèves, le fait d'avoir fréquenté le système plutôt sélectif (*grammar school* et *modern school*) ou plutôt hétérogène (*comprehensive school*) ne produit guère de différences, si ce n'est que dans le contexte hétérogène, les élèves manifestent un plus grand plaisir d'être à l'école. Une critique formulée à l'encontre de cette recherche, c'est qu'on en sait finalement peu sur la formation des classes au sein de ces écoles et qu'il est important de disposer de données à un niveau plus fin que celui des établissements. C'est ce type de travail qu'a entrepris Kerckhoff (1986), en Grande-Bretagne également. Il a suivi une cohorte de 8 500 étudiants sur une durée de 5 ans et les a différenciés en fonction de leur appartenance à une école qui organise ou n'organise pas des classes de niveau. Sa mesure des progrès des élèves s'appuie sur des tests standardisés en mathématiques et en lecture, soumis aux élèves aux âges de 11 et 16 ans. Sur cette base, Kerckhoff met en évidence que, entre les âges de 11 et 16 ans en tout cas, l'organisation de classes de niveau dans les écoles tend à accroître les différences entre les élèves faibles et les élèves forts. C'est ce qu'on a pris l'habitude d'appeler un effet différencié : l'organisation de classes de niveau pénaliserait les élèves faibles tandis qu'elle serait légèrement favorable aux élèves forts. Cela apparaît notamment avec les élèves mis dans des classes de remédiation (lesquelles concentrent des élèves faibles) qui voient le plus souvent leur retard sur les autres s'accroître.

La plupart des recherches qui ont par la suite travaillé sur base d'un tel dispositif méthodologique ont généralement obtenu des résultats similaires. C'est notamment le cas de Hoffer (1992) sur la base des données de la *Longitudinal Study of American Youth* (LSAY). Il constate que le fait d'être inséré dans une classe de niveau élevé s'accompagne d'un effet positif, tandis que l'insertion dans une classe faible a un effet négatif par rapport à des élèves de même niveau scolarisés dans des classes hétérogènes. L'effet moyen n'est pas statistiquement différent de zéro. Rees, Argys et Brewer (1996) constatent également que l'organisation de classes de niveau (*ability grouping*) est favorable, en termes de progression des apprentissages, aux élèves moyens et forts, mais défavorable aux élèves faibles. Sur la base de leurs données, l'effet moyen des classes de niveau, en comparaison avec le travail en groupes hétérogènes, est légèrement positif. Enfin, Betts et Shkolnik (2000b), après avoir étudié les conséquences de l'*ability grouping* à partir des scores en mathématiques de plus de 5 000 élèves d'écoles secondaires américaines concluent que les classes de niveau ne bénéficient pas à tout le monde : elles sont défavorables aux élèves faibles et favorables aux élèves moyens. L'effet global est considéré par ces chercheurs comme non significatif.

Ireson, Mortimore et Hallam (1999) ont mené en Angleterre une importante recherche sur les effets académiques et non académiques du groupement des

élèves par niveau (*ability grouping*). Cette recherche a porté sur un suivi longitudinal de plus de 4 000 élèves (entre 11 et 14 ans) répartis dans 45 écoles. L'évaluation initiale correspondait à l'épreuve externe de fin d'école primaire et l'évaluation finale aux tests standardisés utilisés en math, anglais et sciences après 3 années d'école secondaire. Pour apprécier l'intensité du recours aux classes de niveau, les chercheurs ont créé une échelle *ad hoc* (de 0 à 4) en fonction de la présence plus ou moins intensive de cette pratique durant les trois années de scolarité évaluées. Un premier résultat ressortant de ce travail (Ireson et Hallam, 2001), c'est que c'est en mathématiques davantage qu'en sciences et surtout qu'en anglais (langue maternelle) qu'on observe la mise en place d'un *ability grouping*. À travers un modèle d'analyse multi-niveaux (6), les chercheurs tentent ensuite d'évaluer le poids de la variable « Classes de niveau » sur les performances dans les trois disciplines, en contrôlant les différences initiales entre les élèves et les différences entre établissements. Il apparaît que les classes de niveau produisent une influence, mais uniquement en mathématiques (là où elles sont par ailleurs les plus développées). L'effet global des classes de niveau dans cette discipline apparaît comme étant légèrement positif, mais à nouveau ce qui émerge principalement c'est un effet différencié : les bons élèves gagnent à se retrouver dans des classes de niveau, tandis que les plus faibles élèves y perdent.

La tendance dominante qui ressort de cette catégorie d'études est donc la suivante : « les études qui comparent les élèves de différents groupes homogènes à des élèves regroupés de manière hétérogène constatent que les meilleurs étudiants sont aidés par les classes de niveau et que les étudiants plus faibles sont pénalisés, ce qui résulte dans un effet global qui peut être positif ou négatif, mais qui est généralement proche de zéro » (Betts et Shkolnik, 2000b, p. 2).

Sur le plan méthodologique, nous retiendrons qu'un tel dispositif de recherche ne peut apporter de résultats crédibles qu'à certaines conditions.

– Premièrement, il importe de disposer d'une bonne mesure initiale des performances des élèves dans les disciplines étudiées. Des informations complémentaires sur le milieu socio-culturel de l'élève sont également souhaitables (7). Dans la mesure où les élèves ne sont pas distribués aléatoirement entre les deux modalités (groupes homogènes ou hétérogènes), la qualité de ces données est d'autant plus importante pour pouvoir correctement isoler l'effet du mode de groupement et considérer que, toutes choses égales par ailleurs, les éventuelles différences de scores sont bien dues à ce facteur. À cet égard, Grisay (2001) insiste sur la qualité des instruments qui permettent de prendre les mesures initiales : si la fidélité de l'outil est insuffisante, on risque d'attribuer au mode de groupement des élèves des différences qui s'expliquent en fait par une variation initiale entre les élèves. Comme l'ont fait remarquer Slavin (1990) et Crahay (2000), cette remarque est particulièrement vraie s'il existe d'importantes différences dans les caractéristiques initiales des élèves, que les outils statistiques ne pourront pas prendre en compte correctement. Il est donc important de veiller à ce que les différences initiales entre les élèves placés dans des groupes homogènes et hétérogènes ne soient pas trop importantes (8).

– Deuxièmement, comme l'a souligné Hallinan (1990), mais cela semble aujourd'hui une évidence, les résultats des élèves d'une classe de niveau *fort* doivent être comparés aux résultats des élèves *forts* scolarisés dans des groupes hétérogènes. Si l'on travaille sur base de la comparaison entre élèves forts, moyens et faibles, il importe donc d'identifier des élèves de ce type tant dans des groupes homogènes qu'hétérogènes.

Enfin et surtout, la récente polémique entre Betts et Shkolnik (2000a et 2000b) et Rees, Brewer et Argys (2000) répercutée par l'*Economics of Education Review* rend compte d'un troisième problème. La critique que Rees *et al.* formulent face au travail de leurs collègues, c'est qu'en catégorisant les classes comme homogènes ou hétérogènes à partir des déclarations des enseignants, ils passent à côté de toutes les pratiques non déclarées de recours à des classes de niveau – pratique qui, selon ces auteurs, n'est pas « politiquement correcte » dans le contexte éducatif américain. Ces auteurs considèrent que la catégorisation d'une classe comme homogène ou hétérogène ne peut simplement s'appuyer sur les déclarations des enquêtés, au risque de comparer tout simplement des pratiques formelles de groupement à des pratiques informelles de groupement, ce qui s'avère conceptuellement distinct d'une comparaison entre classes homogènes et hétérogènes. Mais s'il s'agit de construire une mesure du niveau d'homogénéité de la classe, il devient à ce moment possible de traiter cette variable non pas comme une variable dichotomique (homogène *versus* hétérogène), mais comme une variable continue. Par ailleurs, alors que toutes les études que nous avons citées jusqu'à présent ne permettent pas de dissocier les différences de niveau entre les groupes et les différences en termes d'hétérogénéité (car s'il apparaît que les élèves forts placés dans des groupes homogènes réussissent mieux que les élèves forts en groupes hétérogènes, doit-on l'expliquer par le niveau moyen de la classe ou par le degré d'homogénéité de la classe ?), on peut imaginer de construire deux variables continues correspondant respectivement au niveau moyen de la classe et au degré d'hétérogénéité au sein de la classe. Ces deux variables apparaissent dès lors comme des prédicteurs dans une équation de régression multiple ou dans un modèle d'analyse multi-niveaux. C'est dans ce sens qu'ont été réalisées les recherches présentées ci-dessous.

La variable « Hétérogénéité des classes » comme variable continue

Duru-Bellat et Mingat ont travaillé de la sorte à partir d'un suivi longitudinal de 32 000 élèves issus de 212 collèges de France et du recours, notamment, à des tests standardisés initiaux et finaux en mathématiques et en français. Cette étude apparaît comme particulièrement fiable vu la taille de l'échantillon, le travail dans la durée (les élèves sont suivis sur une période de deux ans), la présence d'épreuves d'aptitude initiales et la prise en compte d'autres variables individuelles telles que l'âge des élèves à l'entrée au collège, leur nationalité, leur sexe et le contexte socio-culturel familial. Ces auteurs constatent que deux effets agissent de manière simultanée : le niveau moyen de la classe et le degré d'hétérogénéité de celle-ci. Le niveau de la classe a un effet positif significatif et permet à tous les élèves de progresser d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de bon niveau. Cet effet est sensiblement plus fort pour les élèves dont le niveau individuel est inférieur à celui de leur classe. Ils constatent parallèlement, qu'à niveau de classe équivalent, il vaut mieux être dans une classe hétérogène qu'homogène. Cet effet « Hétérogénéité » est cependant moins fort que l'effet « Niveau de la classe ». Ils en tirent la conclusion que « la constitution de classes hétérogènes est sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants. » (Duru-Bellat et Mingat, 1997, p. 191).

Vincent Vandenberghe (2000 et 2002) a pour sa part analysé les données de l'enquête TIMMS (9) menée en 1995 dans 17 pays de l'OCDE par l'Association

internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (I.E.A.) sur les performances en mathématiques et en sciences d'élèves du début de l'enseignement secondaire. Son objectif prioritaire était d'évaluer l'influence d'un effet de pairs (*peer effect*), c'est-à-dire de la composition de la classe sur les performances de chaque individu. Il constate effectivement que cet effet de pairs est présent et que, à caractéristiques individuelles équivalentes (à partir d'un indice d'évaluation socio-culturelle, du sexe et du retard scolaire éventuel), le score d'un élève est d'autant plus élevé que la moyenne des scores de la classe est élevée et, dans une moindre mesure, que la moyenne de la classe par rapport à cet indice socio-culturel est également élevée. En termes de mesure de l'impact de cet effet de pairs, Vandenberghe rejoint les conclusions d'un travail similaire mené sur des données écossaises par Wilms et Echols (1992) : le déplacement d'un écart-type sur la variable « niveau de la classe » entraîne le déplacement de plus ou moins un quart d'écart-type sur la variable « score de l'élève ». Ce résultat corrobore donc les données antérieures et illustre à nouveau l'influence de ce que Duru-Bellat et Mingat ont qualifié de niveau de la classe. Vandenberghe se détache par contre des conclusions de ces auteurs lorsqu'il s'agit d'évaluer l'effet moyen d'une organisation systématique du système scolaire sur base de groupes hétérogènes : sur base des données qu'il analyse, il n'apparaît pas clairement ni que des classes hétérogènes augmenteraient l'efficacité moyenne du système, ni le contraire. Il ne se prononce donc pas sur l'opportunité d'organiser systématiquement des classes hétérogènes, si le but visé est l'accroissement de l'efficacité moyenne d'un système éducatif.

À ce stade du raisonnement, nous pouvons constater que les conclusions des recherches menées en « milieu naturel » rejoignent les conclusions des recherches expérimentales pour considérer que l'effet de l'organisation de classes de niveau sur la moyenne des scores d'une population est proche de zéro. Les recherches menées en milieu naturel montrent cependant qu'il y a bien un effet lié à la composition de la classe, mais que cet effet se distribue de manière contrastée en fonction des niveaux des élèves, ce qui permet de comprendre que le résultat global est systématiquement proche de zéro. Les études travaillant sur la base de la comparaison entre écoles (en fonction des groupes homogènes ou hétérogènes qu'elles organisent) font ainsi apparaître un effet différencié et des possibilités de gain ou de perte associées aux classes de niveau, en fonction du niveau initial des élèves. Les études qui ont appréhendé la composition de la classe sous forme d'une ou de deux variables continues ont permis d'affiner le diagnostic : le bénéfice majeur que des élèves forts et très forts peuvent trouver dans l'organisation de classes homogènes ne s'explique pas par l'homogénéité, mais par le niveau moyen de la classe dans laquelle ils se trouvent. Tout élève a, au regard de ces résultats de recherche, intérêt à se retrouver dans une classe de niveau élevé afin de maximiser ses possibilités d'apprentissage.

L'observation d'un effet différencié dans les études menées en « milieu naturel », alors que cet effet n'est pas présent en conditions expérimentales, représente évidemment une source d'interrogation. Pour y répondre, on peut *a priori* faire l'hypothèse que l'effet observé dans les environnements naturels ne correspond pas à un effet spécifique du mode de groupement des élèves, mais davantage à des conditions d'enseignement qui co-varient en fonction du niveau de la classe. Une telle hypothèse peut être travaillée à partir des études qualitatives ou ethnographiques qui ont étudié les variations des conditions d'enseignement ou des « opportunités d'apprentissage » en fonction du niveau de la classe observée. C'est ce que nous présentons ci-dessous.

Les classes de niveau en termes d'opportunité d'apprentissage

Les auteurs qui abordent la question des classes de niveau en cherchant à élucider leur impact en termes de différences d'opportunité d'apprentissage se situent à un niveau d'analyse de la réalité généralement (10) microsocial. La plupart de ces études sont menées par des chercheurs présents sur le terrain, dans les classes, et recourant prioritairement à des techniques ethnographiques de collecte du matériau comme l'observation. Cette observation se fait par des enregistrements des cours, des observations directes et des entretiens approfondis avec les personnes concernées, éventuellement en réaction à la projection des enregistrements. Dans ces travaux, la démarche de recherche en tant qu'acte de connaissance repose en particulier sur un travail d'interprétation des différences observées dans les classes et dans les écoles. Cette approche plus compréhensive n'est pas à opposer à celle, explicative, des enquêtes quantitatives. L'explication gagne ici à n'être point séparée de la compréhension, comme on va le voir.

Quantité de questions demeurent non élucidées par les enquêtes quantitatives. Et les approches qualitatives et plus précisément ethnographiques ont le mérite d'apporter quelque lumière venant ainsi les compléter utilement. On peut, avec Gamoran et Berends (1987), tenter de résumer les principales contributions de la recherche ethnographique à la problématique qui nous occupe. Ces auteurs ont en effet cherché à rapprocher les résultats des recherches quantitatives et qualitatives afin de voir dans quelle mesure les résultats de l'une contribuent à éclairer les résultats de l'autre. Ce rapprochement permet une inter-fécondation d'approches méthodologiquement différentes. Ainsi, s'appuyant sur les enquêtes ethnographiques qui s'intéressent davantage aux opportunités d'apprentissage entre les différents groupes et sur les enquêtes quantitatives tentant d'expliquer les différences en termes de réussite, Gamoran *et al.* (1995) formulent l'hypothèse que la variation dans la qualité de l'enseignement conduit à accroître l'inégalité de réussite. Un phénomène quantitativement objectivé peut ainsi être compris par une approche microsociale qui en explicite le mécanisme sous-jacent.

Pour les études ethnographiques, il s'agit donc d'analyser en situation comment et pourquoi opèrent certains facteurs tels que le mode de groupement des élèves ou d'autres paramètres qui y sont associés. Et les résultats de telles recherches identifient clairement une différence de *patterns of instruction* entre les groupes forts et faibles. Le temps de travail en classe et la complexité des apprentissages notamment varient significativement entre ces groupes. Les groupes les plus faibles sont davantage que les autres entraînés à des tâches répétitives et peu soumis à des exercices d'analyse et de réflexion. Cette différence dans le profil d'instruction s'explique entre autres par une distribution non aléatoire des professeurs entre les classes. À ce titre, les données ethnographiques suggèrent que les professeurs les plus expérimentés et considérés comme les plus qualifiés sont affectés aux groupes les plus performants. De tels constats viennent évidemment appuyer l'hypothèse que nous avons formulée : ce n'est pas tellement le niveau de la classe qui produit un effet sur la qualité des apprentissages, mais davantage la manière dont l'établissement et les enseignants s'adaptent aux classes et proposent, en fonction du niveau des élèves, des conditions d'enseignement plus ou moins stimulantes.

Oakes (1985) et Page (1992) constatent également que dans les classes de bon niveau, les élèves bénéficient de davantage d'indépendance et d'autonomie ; les possibilités de discussion sont plus nombreuses et les élèves assument plus de responsabilités vis-à-vis de leur propre travail. Au contraire, dans les classes faibles, le travail est de nature plus répétitive avec moins de temps consacré à

des activités qui développent l'analyse et la créativité. Metz (1978) a depuis longtemps suggéré que ce travail autour de séquences plus courtes et plus répétitives correspond probablement à une stratégie des enseignants face à des groupes qui apparaissent plus difficiles à gérer sur le plan des comportements et du rapport à l'autorité. C'est un constat similaire que fait van Zanten (2001) dans son étude des « écoles de la périphérie » : travailler dans ces établissements de la banlieue urbaine s'accompagne chez les enseignants d'un « abandon progressif des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image de l'élève idéal », affirme-t-elle (van Zanten, 2001, p. 224). Pour beaucoup d'enseignants, le critère de réussite d'une activité devient la participation des élèves ou la motivation des élèves, plutôt que des résultats en termes d'apprentissage. Cette attitude s'accompagne aisément de fréquentes « coupes sombres » dans les programmes et d'une adaptation des exigences au niveau supposé des élèves. Le souci d'une relation de qualité avec la classe est susceptible de devenir prioritaire (d'autant plus que cela facilite une gestion de l'ordre dans la classe) et atténuer la frustration engendrée par la faiblesse des résultats en termes d'apprentissage.

Alors que la plupart des études ethnographiques mettent en évidence la perte en qualité, voire en quantité d'enseignement, dans les classes regroupant des élèves faibles, le travail mené par Boaler (1997) est assez original dans la mesure où il fait ressortir que, dans les classes fortes aussi, les dynamiques sociales intra-classes ne sont pas sans poser problème. Ce chercheur en didactique des mathématiques a mené sur une durée de trois ans un travail d'observation dans une école secondaire. Il s'est intéressé aux cours de mathématiques proposés à des élèves âgés de 13 à 16 ans, à partir d'observations dans les classes (une centaine d'observations), d'entretiens et d'enquêtes par questionnaire réalisées tant avec les élèves que les enseignants. Comme c'est aujourd'hui souvent le cas en Angleterre, cette école pratique le *setting*, c'est-à-dire le groupement des élèves par niveau dans chaque discipline, en fonction de leur classement dans cette discipline. Les données nouvelles apportées par Boaler concernent principalement ce qu'il qualifie de *top set experience*, autrement dit le vécu des élèves regroupés dans la meilleure classe. Un premier constat porte sur le rythme de travail et la pression permanente que mettent les enseignants pour avancer dans les thèmes et les exercices. Cette pression semble s'exercer au détriment de la compréhension des élèves et s'accompagner d'une tension, d'une anxiété et d'un esprit de compétition mal vécu par de nombreux élèves, en particulier les filles. Indépendamment de la mise en cause de la qualité de l'apprentissage dans un tel environnement, Boaler fait apparaître les effets désastreux en termes de motivation et de plaisir face à l'apprentissage. Il ressort ainsi de son enquête par questionnaire que les élèves des meilleures classes sont ceux qui prennent le moins de plaisir dans les cours de mathématiques. Quand on connaît les relations entre le plaisir d'apprendre et l'efficacité des apprentissages (11), un tel résultat révèle un problème non négligeable. Boaler considère par ailleurs que ces conditions de travail dans les classes les plus « fortes » ne peuvent être expliquées par les caractéristiques des enseignants qui y donnent cours. Ces derniers se comportent en effet différemment lorsqu'ils travaillent avec des groupes hétérogènes ou avec des groupes moins « valorisés ». Pour Boaler, il s'agit d'un effet spécifique du *setting* (et dans ce cas-ci, de la pression mise sur les élèves forts) qui semble, à partir de ces observations, être préjudiciable non seulement aux élèves faibles, mais aussi aux élèves plus avancés.

Ireson et Hallan (2001), sur base d'enquêtes par questionnaire, ont pour leur part été attentives aux différences de conduites (déclarées) des enseignants, en

fonction du mode de groupement adopté par leur établissement : des classes hétérogènes, des classes de niveau dont la composition varie en fonction des disciplines (*setting*) ou des classes de niveau maintenues à travers toutes les disciplines (*streaming* (12)). Elles en concluent que les attitudes observées dans le cadre du *streaming* sont également présentes dans des pratiques de *setting*. Ces mêmes auteurs s'intéressent également aux problèmes de comportement dans l'école et elles montrent que les classes de niveau s'accompagnent de davantage de problèmes de discipline et de mécontentement de la part des élèves que les classes hétérogènes. Elles constatent que les classes de niveau constituent des environnements défavorables au développement de l'image de soi, en tout cas pour les élèves de classes faibles qui subissent davantage de moqueries. Commentant des recherches antérieures sur ce sujet, elles évoquent cependant que cette image de soi est également affectée par l'ethos de l'établissement et la manière dont, dans l'école, on perçoit et donne du sens aux groupes d'élèves constitués. On peut également évoquer la recherche menée par Dupriez (2002a et 2002b) à partir d'une enquête par questionnaire menée dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Il apparaît que, après avoir contrôlé les caractéristiques scolaires des élèves (13) fréquentant les écoles, les établissements organisant davantage de classes de niveau sont ceux qui connaissent les plus importants problèmes de comportements des élèves. C'est dans ces écoles qu'au sein des classes il y a le plus d'élèves qui ne respectent pas les demandes des enseignants et sont indifférents aux contenus des cours.

En somme, les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves semblent s'expliquer par le fait qu'ils amènent les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction, au détriment des élèves placés dans les groupes faibles. Cette « dérive du curriculum » a pour conséquence un accroissement des différences initiales entre élèves. Les enseignants offrent ainsi inconsciemment aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer. À côté de cette explication de type pédagogique, Duru-Bellat et Mingat (1997a) se réfèrent à des processus explicatifs de type psychosociaux, selon lesquels l'appartenance à tel ou tel groupe retentit sur le processus de construction de l'identité sociale de l'élève et a des répercussions dans le travail d'apprentissage. La notion de base mise en évidence est celle d'étiquetage (*labelling*). En fonction de la classe à laquelle l'élève appartient, les enseignants construisent des représentations et des attentes relatives à ses capacités. De telles attentes ne restent pas sans effet sur l'image de soi des élèves et sur l'image de l'élève face à ses pairs (*cf.* à ce propos Chauveau et Rogovas, 1984). Sachant combien la représentation que l'on a de soi-même est déterminante dans les processus d'apprentissage, on peut clairement comprendre que la manifestation d'attentes élevées contribue à leur réalisation tandis que la manifestation d'attentes modestes ne représente pas un atout pour le travail des élèves. C'est en quelque sorte l'effet Pygmalion qui se manifeste, à travers ces prophéties auto-réalisatrices (Rosenthal et Jacobson, 1971). L'explication psycho-sociale renvoie donc à la relation dynamique entre les attentes spécifiques des enseignants et les représentations des élèves dans les différents groupes de niveau.

QUE RETENIR DES RECHERCHES SUR LES EFFETS DES CLASSES DE NIVEAU ?

Au regard de cet ensemble de recherches portant sur les effets des classes de niveau, il nous semble que des tendances assez claires peuvent être expri-

mées. La mise en évidence de ces tendances et la signification qu'on peut leur accorder s'appuie prioritairement sur la distinction entre recherches en conditions expérimentales et recherches en milieu naturel.

Nous avons vu que les recherches en milieu expérimental concluent de manière assez claire à l'absence tant d'un effet global que d'un effet différencié associé aux classes de niveau. Au niveau des études menées en milieu naturel, nous avons rendu compte d'un nombre important de recherches qui, lorsqu'elles observent un effet global significatif, rendent compte d'un résultat fort proche de zéro. Ces études font par ailleurs souvent apparaître un effet différencié qui, quand il est constaté, se distribue systématiquement de la même manière : les élèves forts progressent davantage quand ils sont regroupés entre eux tandis que les élèves faibles progressent moins quand ils se retrouvent ensemble. Pour donner une signification à cette différence, nous nous sommes appuyé sur les résultats des études ethnographiques qui ont observé les différences en termes d'opportunités d'apprentissage dans les classes de niveaux forts et faibles. Et nous avons considéré que les différences observées, en particulier en termes de stimulation cognitive, sont probablement le principal facteur qui explique les différences de résultats. Autrement dit, nous posons comme hypothèse que le niveau moyen de la classe induit d'une part des formes d'adaptation du curriculum et d'autre part des modes d'interaction dans les classes qui sont défavorables aux apprentissages. Il s'agirait donc bien d'un effet indirect du niveau de la classe, qui pourrait difficilement être appréhendé dans des dispositifs expérimentaux soucieux de garantir l'équivalence du curriculum et des conditions d'enseignement.

AU-DELÀ DU DILEMME HOMOGÉNÉITÉ/HÉTÉROGÉNÉITÉ, UNE TROISIÈME VOIE ?

C'est bien la thèse défendue par Crahay (2000), par Slavin (1990) et par Ireson et Hallan (2001), parmi d'autres auteurs. Pour Crahay, la recherche apporte des réponses claires quant à l'organisation des groupes d'élèves : « La constitution de classes homogènes, dans lesquelles les élèves sont rassemblés en fonction de leurs aptitudes ou de leurs niveaux d'excellence scolaire, n'apporte rien, et ceci est vrai au niveau primaire comme au niveau secondaire. Au contraire, on peut redouter que (...) cette pratique n'aboutisse à ce que les élèves réputés forts bénéficient d'un enseignement qualitativement et quantitativement supérieur à celui des élèves qualifiés de faibles. On se trouve alors en présence d'une stratégie d'amplification des différences individuelles qui rompt avec tous les principes d'égalité. » (Crahay, 2000, p. 323).

Ireson et Hallan (2001) pour leur part concluent leur ouvrage sur l'« *Ability grouping in Education* » en considérant que le travail en groupes hétérogènes est préférable aux groupes homogènes au regard d'une série d'appréciations, parmi lesquelles :

- Il est plus conforme à un souci d'égalité des chances entre élèves ;
- Il va à l'encontre des effets sociaux négatifs des classes de niveau et encourage les comportements coopératifs dans la classe ;
- Il permet de réduire la compétition engendrée par les classes de niveau ;
- Il force les enseignants à prendre en compte les différences de capacités et d'intérêts entre les élèves de la classe.

Ireson et Hallan considèrent dès lors qu'il faut chercher des formules alternatives de groupement des élèves, mais que si les écoles maintiennent sous une forme ou sous une autre des groupes de niveau, il faut en contrecarrer les effets négatifs en étant attentifs à une série d'éléments. Retenons en particulier la suggestion d'avoir pour principaux groupes de référence des groupes fondamentalement hétérogènes. La formation de groupes de niveau ne devrait intervenir, à leurs yeux, qu'une fois que les connaissances de base seraient acquises pour toute la classe. Les groupes de niveau ne viendraient donc qu'en prolongement des apprentissages de base. Les procédures de répartition des élèves entre les groupes doivent tenir compte de manière isolée de chaque discipline et permettre fréquemment des déplacements entre les groupes. Des groupes de niveaux différents doivent parfois travailler ensemble, afin de permettre, par exemple, à un groupe d'élèves forts de coopérer avec un groupe d'élèves faibles. Les meilleurs professeurs devraient être affectés aux groupes les plus faibles et, enfin, il est fondamental que l'école manifeste son souci de faire réussir tous les élèves et valorise les progrès des élèves moins brillants.

Par ailleurs, tant Ireson et Hallan (2001) que Crahay (2000) ou encore Rutter (1983) mettent en évidence tout le bien qu'il y aurait à tirer de l'organisation de classes mobiles ou d'autres procédures d'assouplissement du traditionnel groupe-classe, prenant davantage en compte le rythme de développement de l'enfant. Le bilan dressé par les études portant sur la constitution des groupes homogènes à l'intérieur de classes hétérogènes montre que l'enseignement en groupe homogène peut se révéler positif sous certaines conditions, lorsque sont composés des groupes de besoins ou groupes de niveau momentanés. On parle de ce type d'organisation de la classe quand les élèves appartiennent à une classe hétérogène mais quittent momentanément celle-ci pour rejoindre un groupe de niveau pour certains apprentissages ou lorsque les élèves sont provisoirement regroupés par niveau au sein même de la classe. Les résultats empiriques indiquent que l'organisation flexible de groupes homogènes constitués en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique produit d'indéniables effets positifs, particulièrement sur les élèves faibles. Pour Crahay notamment, ce type de groupement des élèves se distingue radicalement des classes de niveau. « Ici, on reconnaît que certains élèves se caractérisent, à un moment donné de leur évolution, par un même niveau de compétences dans un domaine particulier et on juge bon de les regrouper momentanément pour assurer la suite des apprentissages dans ce domaine. À l'opposé, avec la création de classes de niveau, on suppose qu'il existe des élèves doués, susceptibles de progresser rapidement dans les séquences d'apprentissage et d'autres élèves, moins doués et donc moins rapides. D'un côté, le rassemblement momentané de certains élèves correspond à une période de même développement dans un domaine particulier ; de l'autre, le groupement durable des élèves de niveaux hiérarchisés traduit une typologie des individus postulant des aptitudes cognitives stables et inchangeables » (Crahay, 2000, p. 410).

Une autre possibilité (peut-être plus adaptée à l'enseignement secondaire supérieur) serait de rompre avec la division traditionnelle du cursus en années et le groupement des élèves en fonction de leur âge. Il s'agirait d'organiser un développement progressif des compétences dans les matières principales organisées en modules hiérarchisés de savoirs et de savoir-faire, parcourus par les élèves en fonction de la rapidité avec laquelle ils les assimilent, peu importe leur âge. Ce type de dispositif combine alors enseignement collectif et homogénéisation ponctuelle du groupe d'élèves en fonction de leurs compétences. À la suite de Veenman (1995), Ireson et Hallan (2001) évoquent également les pratiques de

« classes verticales » comme modalité de groupement des élèves : dans une même classe, se retrouvent des élèves de différentes années scolaires, qui travaillent sous la conduite du même enseignant. C'est une situation souvent observée dans de petites écoles primaires. Les résultats d'évaluation de tels programmes font apparaître que les élèves scolarisés dans un tel contexte ne sont pas pénalisés en termes d'apprentissages et d'acquis scolaires. Ils s'en sortent aussi bien ou mieux que leurs condisciples. Sur un plan psychosocial, ils sont davantage confrontés à des pratiques de coopération et de soutien entre élèves. Ce sont les enseignants qui se plaignent parfois de cette situation, en évoquant les difficultés de gestion de telles classes et une charge de travail accrue.

Nous clôturerons cette section en soulignant également les difficultés associées à une *transformation* des modes de groupement des élèves. Les professeurs habitués à travailler avec une classe plus ou moins homogène ont développé des routines et ont construit au cours des années une série de ressources qui leur permettent d'assumer leur métier dans ce contexte. Quand une pression s'exerce sur eux pour les amener à travailler avec des groupes plus hétérogènes, que ce soit suite à une décision du chef d'établissement ou une réforme du système scolaire, il est clair que cela entraîne une obligation de transformation des pratiques pédagogiques qui peut être douloureusement vécue. D'autant plus que la valorisation des groupes hétérogènes s'appuie notamment sur un objectif d'égalité entre élèves et de valorisation des plus faibles, ce qui n'est pas nécessairement conforme à l'éthique professionnelle de tous les enseignants et suppose chez certains une remise en question des conceptions du métier. Rothenberg *et al.* (1998) illustrent bien cette difficulté de transformation des modes de groupement à partir de leur travail d'observation et d'accompagnement d'une école secondaire américaine. Sous la pression du chef d'établissement, cette école décide d'organiser pour ses élèves de 14 à 16 ans, à côté des trois classes de niveau par année, une quatrième classe hétérogène. Ils constatent que c'est seulement après 6 mois et moyennant un programme de formation et d'accompagnement que les pratiques pédagogiques commencent à évoluer et à s'adapter aux groupes hétérogènes. Après cette période de « rodage », les professeurs adoptent des méthodes de travail laissant plus de place à la parole des élèves, aux interactions dans la classe, et parfois à un travail de recherche personnelle des élèves. Une des transformations importantes qu'a obtenues ce projet réside dans le regard que les professeurs posent sur les élèves. Initialement, les professeurs valorisaient en particulier les « bonnes » classes de l'école et c'était en quelque sorte une récompense que d'y donner cours. Au début, ce sont les bons élèves des classes hétérogènes qui font l'objet de l'attention des professeurs et ce n'est que progressivement que cette relation va changer et que les enseignants vont valoriser les progrès réalisés par les autres élèves de la classe. Ce que nous pouvons retenir de cette étude, c'est d'une part l'importance d'un soutien au changement (l'appui de la direction, un programme de formation pour les enseignants, un accompagnement universitaire) et d'autre part les diverses dimensions qui rendent ce changement possible au-delà des évolutions dans le mode de groupement des élèves : ce n'est que progressivement que les pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants vont évoluer et ce n'est sans doute qu'à partir de ce moment-là que le travail en classe hétérogène devient significativement différent et probablement source d'effets sur les élèves. Il ne suffit donc pas de décréter l'abolition des classes de niveau là où elles existent : il y a un accompagnement des enseignants, dans leurs identités et leurs compétences professionnelles, qui doit être opéré, si l'on souhaite une réelle transformation des pratiques éducatives.

UNE QUESTION D'ORDRE ÉTHIQUE ET POLITIQUE

Nous avons jusqu'à présent étudié cette question de la formation des classes sous un angle essentiellement « technico-scientifique », essayant d'identifier à partir de données empiriques diverses quels sont les effets des choix opérés à ce niveau. Cette prise de recul et cette tentative d'objectivation de la problématique est certainement utile et permet d'éclairer les choix à réaliser. Ce traitement distancié de la question ne permet cependant pas d'aller jusqu'au bout des interrogations. Et une revue de la littérature sur les classes de niveau ne peut passer sous silence les dimensions éthiques (dans le sens où une prise de position s'appuie sur des choix axiologiques et idéologiques, pas uniquement sur des préoccupations gestionnaires) et politiques (dans le sens où la question représente toujours un enjeu dans des espaces sociaux concrets, traversés par des rapports de force et de pouvoir entre acteurs).

Cette distinction que nous opérons entre les dimensions éthico-politiques et les interrogations technico-scientifiques est bien sûr en partie artificielle car le technique et le politique sont toujours plus ou moins liés. L'approche technico-scientifique a pour objet d'informer le plus objectivement possible les acteurs et les décideurs politiques. Mais les questions adressées aux experts ne sont jamais purement techniques : elles sont sous-tendues par une orientation idéologique et par un mode de définition du problème, plus ou moins légitime. Dans le cas des classes de niveau, s'interroger par exemple sur leur contribution à l'efficacité globale du système scolaire, ou à leurs effets sur les élèves moins performants révèle deux types de préoccupation différents.

Par ailleurs, les options éthiques susceptibles d'orienter les décisions en matière de formation des classes peuvent dans une certaine mesure se passer des résultats de recherche en la matière. Ces questions éthiques portent fondamentalement sur les éléments suivants : Quel type de société voulons-nous instaurer pour la collectivité sociale ? Quel est le rôle de l'école dans cette société ? Considère-t-on, par exemple, que l'école est un lieu de brassage et de vie en *société*, au sein duquel il est important de côtoyer des personnes différentes (en termes d'origine sociale, culturelle, ethnique...) ou l'école est-elle envisagée comme un lieu de vie en *communauté* où des semblables se retrouvent pour apprendre et vivre ensemble ? Il n'est évidemment pas inutile de collecter des données et mener des recherches sur les effets des classes de niveau, mais, plus fondamentalement, on peut imaginer des plaidoyers pour des classes hétérogènes ou homogènes, fondés sur des conceptions de l'école et de la société indépendamment de l'analyse des effets produits (14).

En définitive, opter pour une école homogène ou hétérogène (avec des écoles et des classes hétérogènes) s'inscrit certainement autant dans un projet de société que dans l'analyse des recherches présentées ici. L'école de la diversité et de l'hétérogénéité peut donc faire argument de recherches scientifiques, mais doit fondamentalement se situer en termes de projet culturel. À cet égard, Crahay (2000) cite Touraine (1995, p. 92) qui écrit : « Au fond, la meilleure école, comme la meilleure ville, est celle qui fait vivre ensemble les individus les plus divers. Moins l'école sera homogène socialement et culturellement, mieux elle remplira son rôle d'éveil des personnalités... ». Sur cette base, Crahay (2000) prône une école du futur pensée à partir d'une éthique nouvelle, combinant deux valeurs cardinales : la solidarité et l'ouverture aux autres, dans leur diversité culturelle.

Le rôle de la recherche est dès lors principalement d'éclairer sur les implications de positions éthiques générales, mais la recherche ne peut se substituer au

débat politique et culturel sur les valeurs prioritaires du projet scolaire. À ce titre la recherche sur les classes de niveau a permis de montrer qu'en aucun cas les classes de niveau ne permettent un accroissement de l'efficacité moyenne des systèmes scolaires. Pour de nombreux chercheurs, elles sont par contre problématiques sur le plan de l'égalité dans la mesure où elles contribuent à accroître les différences entre les élèves forts et faibles.

Mais, comme nous l'avons évoqué, les arbitrages entre l'école comme communauté et comme société, entre les soucis d'efficacité et d'équité, entre les progrès des plus faibles et la formation des élites se font à travers des rapports de force, dans des jeux de type politique. Il importe donc d'analyser les rapports entre acteurs en prenant en considération l'environnement institutionnel et l'environnement des établissements (cf. Maroy et Dupriez, 2000) dans lesquels ils se situent. Ce point de vue est d'autant plus fondé que les données de recherche disponibles font apparaître que les classes de niveau ne peuvent être expliquées de manière mécanique par les caractéristiques du public d'une école.

Dupriez (2002b) et Duru-Bellat et Mingat (1997a) ont ainsi étudié la relation entre la présence plus ou moins intensive de classes de niveau au début de l'enseignement secondaire et les caractéristiques de la population scolaire de l'établissement. En Belgique, sur la base de données relatives à 90 établissements, Dupriez observe une très légère relation positive entre le « retard scolaire moyen des élèves à l'entrée de l'établissement » d'une part et l'« hétérogénéité des élèves au regard de leur retard scolaire » d'autre part, et la présence de classes de niveau. Mais aucune de ces deux relations n'est statistiquement significative. De leur côté, Duru-Bellat et Mingat, sur base d'un échantillon de 212 collèges, constatent que trois variables affectent de manière positive et significative l'intensité des pratiques de classes de niveau dans les collèges : le niveau moyen des élèves du collège (à leur entrée au collège), le degré d'hétérogénéité des élèves du collège autour de ce niveau moyen et la proportion d'élèves de milieu défavorisé. Parmi ces trois variables, c'est le degré d'hétérogénéité qui exerce, de loin, l'influence la plus forte. Mais la variabilité dans les pratiques de constitution de classes de niveau ne s'explique que modestement par ces trois variables : la part de variance expliquée dans l'analyse de régression correspond à une valeur de 15,5 %. De tels travaux laissent donc entendre que les caractéristiques scolaires et sociales des élèves d'une école n'exercent qu'une influence limitée sur les pratiques de formation de classes de niveau. On est donc en droit de supposer que le recours à des classes de niveau est associé à d'autres facteurs non présents dans l'analyse tels que les caractéristiques des enseignants et de la direction, le type de rapport aux parents, le projet d'établissement, les dynamiques sociales dans l'école ... Mais ce domaine demeure largement exploré par la littérature scientifique.

Mentionnons cependant la très intéressante recherche menée par Reay (1998) en Angleterre. Reay montre comment, sous la pression des parents dans le quasi-marché scolaire anglais, une école passe d'un mode de formation des classes basé sur l'hétérogénéité au sein de celles-ci vers l'organisation de classes de niveau, contre les options pédagogiques des enseignants. La nécessité de satisfaire des parents susceptibles de changer d'école a ainsi prévalu sur les choix éthiques et professionnels des enseignants. Les critères de groupement des élèves représentent de toute évidence un enjeu significatif dans les systèmes scolaires et les stratégies des parents d'élèves, là où le cadre institutionnel leur permet de s'exprimer, jouent manifestement en faveur de groupements homogènes. Van Zanten met en évidence dans le contexte des écoles de la périphérie parisienne des processus similaires. Une stratégie classique des établissements

« sensibles » consiste à ménager une ou deux « bonnes » classes en jouant sur les options, afin de satisfaire et rassurer les parents des meilleurs élèves et éviter leur fuite vers d'autres établissements plus réputés.

CONCLUSION

La constitution de classes de niveau est une question fort ancienne en éducation. La controverse remonte déjà aux années 1920. Les arguments en faveur du groupement des élèves au sein de classes homogènes se centrent essentiellement sur la question de l'efficacité, en considérant que les classes de niveau permettent une adaptation des stratégies d'enseignement et une amélioration de l'apprentissage des élèves.

Nous avons vu qu'une telle proposition peut être critiquée et contredite au regard de trois points de vue au moins : l'absence de gain en termes d'efficacité moyenne des apprentissages, le caractère inéquitable de tels dispositifs et leur contribution à la ségrégation des publics au sein des établissements scolaires. Le premier argument a été largement détaillé dans cette revue de la littérature : quel que soit le mode d'investigation privilégié, aucun des courants de recherche ayant travaillé sur les classes de niveau ne conclut à un gain d'efficacité de ce dispositif au niveau de l'ensemble de la population considérée dans l'étude (c'est-à-dire tant les bons que les moins bons élèves). La tendance majeure qui se dégage de l'ensemble des études considérées, c'est que l'effet des classes de niveau en termes d'efficacité moyenne est proche de zéro.

La discussion scientifique est plus complexe et nuancée lorsqu'il s'agit de caractériser un effet différencié des classes de niveau, c'est-à-dire une influence qui touche différemment les élèves en fonction de leur niveau initial. Les études expérimentales concluent le plus souvent que cet effet n'existe pas, contrairement aux études en milieu naturel qui le constatent, dans la très grande majorité des travaux menés. Cet effet est d'une intensité faible ou moyenne, mais il apparaît comme statistiquement significatif. Il se distribue presque toujours de la même manière : les élèves faibles sont pénalisés par les classes de niveau tandis que les élèves plus avancés en sortent bénéficiaires. Les observations ethnographiques menées dans des classes fortes et faibles permettent de comprendre ce phénomène : elles font apparaître de manière générale que le temps d'enseignement et la qualité des situations d'apprentissage sont plus faibles dans les classes regroupant des élèves en difficulté. Il est donc probable que ce ne soit pas la variable « Classes de niveau » telle quelle qui provoque l'effet différencié, mais la disparité des conditions d'apprentissage qui co-varient en fonction du niveau de la classe.

De manière complémentaire, les travaux de certains pédagogues ont mis en évidence que des formes d'assouplissement du traditionnel groupe-classe peuvent s'avérer positives pour toutes les catégories d'élèves. À l'intérieur de classes fondamentalement hétérogènes, il est en effet stimulant de créer, à certains moments, des groupes plus homogènes qui permettent de s'adapter aux besoins et aux rythmes de différentes catégories d'élèves.

Enfin, nous avons souligné l'importance de la dimension éthique qui traverse une telle question de recherche. Sur ce registre, indépendamment de toute analyse des effets des classes de niveau, il faut avant tout s'interroger sur le statut de l'institution scolaire et sur sa vocation à faire cohabiter des publics différents.

Une réponse affirmative à cette interrogation requiert des établissements largement hétérogènes et invite, dans une large mesure, à former au sein des écoles des classes également hétérogènes. De manière complémentaire, on peut s'interroger sur l'arbitrage entre la recherche de l'efficacité et de l'équité au sein des systèmes scolaires. Ce sont des options éthiques différentes que d'accorder la priorité à l'une ou l'autre. Et, sur ce point, nous venons de l'évoquer, la recherche a montré que les classes de niveau ne permettent pas d'accroître l'efficacité des systèmes scolaires. Elles s'accompagnent, par contre, d'une perte en équité.

Vincent Dupriez, Hugues Draelants
GIRSEF, Université Catholique de Louvain

NOTES

- (1) Notons que la question du mode de groupement des élèves peut également être posée à l'échelle de l'ensemble d'un système scolaire (Zachary et Dupriez, 1999 ; Monseur et Demeuse, 2001) pour s'intéresser dès lors aux structures du système scolaire qui favorisent tantôt un enseignement intégré, gardant le plus longtemps possible tous les élèves ensemble, tantôt un enseignement différencié, organisant de manière précoce une séparation des élèves en fonction de leurs performances. Cette question peut aussi être traitée en référence à la distribution des élèves entre les établissements : c'est la question du *school mix*, telle qu'elle est formulée par les Anglo-saxons (Thrupp, 2001a). Plus fréquemment, cette problématique a été abordée à l'échelle des établissements, en s'interrogeant sur les effets de la variable homogénéité/hétérogénéité des classes. C'est cette perspective de recherche qui fait l'objet de cette revue de la littérature.
- (2) Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la gestion de l'hétérogénéité dans les écoles primaires, réalisée à l'initiative du Ministre de l'Enfance de la Communauté française de Belgique.
- (3) La situation belge a évolué dans un sens identique avec l'instauration de l'enseignement renoué à la même période.
- (4) Dans un certain sens, on pourrait dire qu'ils se contentent d'une *manipulation statistique des variables*, dans la mesure où les approches quantitatives répertoriées procèdent le plus souvent à des modélisations multivariées, afin de définir empiriquement et *a posteriori* une comparabilité des individus étudiés relativement proche de celle qui résulterait d'un plan expérimental, en introduisant des variables de contrôle dans le modèle qui permettent de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » (Duru-Bellat et Jarousse, 2002).
- (5) Le *tracking* est un terme américain qui renvoie à la séparation des élèves entre les différentes filières : académique, technique et professionnelle.
- (6) À cet égard, Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin (1997) mettent bien en évidence l'intérêt des modèles multiniveaux pour l'analyse écologique en éducation : ils permettent de traiter simultanément l'influence de différents niveaux d'analyse, en séparant mieux les niveaux individuels et contextuels. On différenciera ainsi classiquement l'influence des variables individuelles, des variables au niveau de la classe et éventuellement au niveau de l'établissement.
- (7) Afin d'évaluer l'effet spécifique du mode de groupement des élèves dans les classes sur le niveau final des élèves, il importe d'isoler au mieux ce facteur d'organisation scolaire de l'influence de variables extérieures dans l'analyse multivariée, en contrôlant à la fois le niveau initial et l'ensemble des variables personnelles et familiales susceptibles d'affecter les performances scolaires en cours d'année. Dès lors, l'analyse se base généralement sur la progression des élèves : « le niveau initial des élèves est introduit dans le modèle explicatif du niveau final comme une caractéristique individuelle particulière qui permet d'examiner l'influence des autres caractéristiques à "niveau initial identique" » (Duru-Bellat et Jarousse, 2002, p. 103).
- (8) Si ce n'est pas possible, il est sans doute préférable d'opter pour un modèle de structure des covariances (LISREL) plutôt que sur une analyse de régression (Grisay, 2001). Un tel modèle permet de s'appuyer sur les mesures observées et ensuite de décomposer les variables latentes vraies et les erreurs de mesure.
- (9) Malheureusement, avec de telles bases de données, les chercheurs ne disposent pas d'une mesure initiale des performances des élèves et il est donc plus difficile de « contrôler » l'influence du niveau initial sur le score obtenu. C'est ce qui amène l'auteur de cette recherche à chercher d'autres indices révélateurs des différences initiales entre élèves (en particulier un indice du milieu socio-culturel familial et de retard scolaire).
- (10) Il existe toutefois des exceptions. Ainsi Betts et Shkolnik (2000b) ont approché, sur base de données américaines, la question de l'allocation des ressources *via* des données quantitatives. Ils constatent que le groupement des élèves par niveau s'accompagne d'une répartition contrastée des ressources lorsque l'on compare les inputs entre les classes : si les classes regroupant des élèves faibles comportent un nombre d'élèves moindre, ces classes sont par ailleurs attribuées à des enseignants généralement moins diplômés et également moins expérimentés que dans les classes de niveau élevé.
- (11) Pour l'étude de cette relation dans le cours de mathématiques, Boaler cite la recherche de Hart (1989).
- (12) Le fait même qu'il existe des termes différents pour qualifier avec certaines nuances ces pratiques est révélateur de la place de cette discussion en Angleterre.
- (13) Sur base d'un indicateur du retard scolaire des élèves.
- (14) À nouveau, on se doit de rappeler que ces mêmes questions éthiques traversent la problématique de la répartition des élèves entre écoles. Ce sont les catégories de la recherche en éducation qui traitent de manière dissociée les questions du groupement des élèves dans les classes et dans les écoles. Les interrogations éthiques sous-jacentes sont bien entendu largement semblables.

BIBLIOGRAPHIE

- BETTS J.R. & SHKOLNIK J.L. (2000a). – Key difficulties in identifying the effects of ability grouping on student achievement. **Economics of Education Review**, 19 (1), 21-26.
- BETTS J.R. & SHKOLNIK J.L. (2000b). – The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. **Economics of Education Review**, 19 (1), 1-15.
- BLONDIN C. & MONSEUR C. (1998). – Une approche des modalités de groupement des élèves au travers des études de l'IEA. **Éducation comparée**, 52, 117-125.
- BOALER J. (1997). – When even the winners are losers : evaluating the experiences of « top set » students. **Journal of Curriculum Studies**, 29 (2), 165-182.
- BRESSOUX P., COUSTÈRE 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.
- CAHAN S., LINCHEVSKI L., YGRA N. & DANZIGER I. (1996). – The cumulative effect of ability grouping on mathematical achievement : a longitudinal perspective. **Studies in Educational Evaluation**, 22 (1), 29-40.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS E. (1984). – L'échec scolaire. **Perspectives**, n° 4.
- CRAHAY M. (1997). – **Une école de qualité pour tous**. Bruxelles : Éditions Labor.
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- DAR Y. & RESH N. (1986). – Classroom intellectual composition and academic achievement. **American Educational Research Journal**, 23, 357-374.
- DUPRIEZ V. (2002a). – **La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires**. Thèse de doctorat non publiée, Université de Louvain-la-Neuve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- DUPRIEZ V. (2002b). – Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? *In* C. Maroy (Ed.), **L'enseignement secondaire et ses enseignants**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997a). – La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. **Les Cahiers de l'irédu**, n° 59 (Université de Bourgogne-CNRS, Dijon).
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997b). – La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, 759-789.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997c). – La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves. **Les Notes de l'irédu**, 97 (3).
- DURU-BELLAT M. & JAROUSSE J.-P. (2002). – Portée et limites d'une évaluation des politiques et pratiques éducatives. **Éducation et Sociétés**, n° 8, 2001/2.
- EPPLE D., NEWLON E. & ROMANO R. (2002). – Ability tracking, school competition, and the distribution of educational benefits. **Journal of Public Economics**, 83 (1), 1-48.
- GAMORAN A. & BERENDS M. (1987). – The Effects of Stratification in Secondary Schools : Synthesis of Survey and Ethnographic Research. **Review of Educational Research**, 57 (4), 415-435.
- GAMORAN A., NYSTRAND M., BERENDS M. & LEPORE P.C. (1995). – An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. **American Educational Research Journal**, 32 (4), 687-715.
- GIBSON A & ASHTANA S. (1999). – **Schools, markets and equity ; access to secondary education in England and Wales**. Congrès de l'American Educational research Association.
- GRISAY A. (2001). – Évaluer les dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts. **Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale**, Université de Liège, 7-8, 2001.
- HALLINAN M.T. (1990). – The effects of ability grouping in secondary schools : a response to Slavin's best-evidence synthesis. **Review of Educational Research** (60) 3, 501-504.
- HART L.E. (1989). – Classroom processes, sex of student, and confidence on learning mathematics. **Journal for Research in Mathematics Education**, (20) 3, 242-260.
- HOFFER T.B. (1992). – Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, (14) 3, 205-227.
- IRESON J. & HALLAM S. (2001). – **Ability Grouping in Education**. London : Paul Chapman Publishing.
- IRESON J., MORTIMORE P. & HALLAM S. (1999). – The common strands of pedagogy and their implications. *In* P. Mortimore (Ed.), **Understanding pedagogy and its impact on learning**. London : Paul Chapman Publishing.
- KERCKHOFF A. (1986). – Effects of ability grouping in British secondary schools. **American Sociological review**, 51, 842-858.
- LOVELL J.T. (1960). – The Bay high school experiment. **Educational Leadership**, 17, 383-387.
- MARASCUILLO L.A. & MC SWEENEY M. (1972). – Tracking and minority students attitudes and performance. **Urban education**, 6, 303-319.
- MAROY C. & DUPRIEZ V. (2000). – La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue française de pédagogie**, 130, 73-87.
- METZ M.H. (1978). – **Classrooms and corridors : the crisis of authority in desegregated secondary schools**. Berkeley : University of California Press.
- MEURET D. (2000). – La transmission des inégalités par l'école, une approche politique. *In* C. Daniel & C. Le Clainche (Dir.), **Mesurer les inégalités : de la contribution des indicateurs aux débats sur les interprétations**. Paris : Drees.
- MONSEUR C. & DEMEUSE M. (2001). – Gérer l'hétérogénéité des élèves : Méthodes de groupement des élèves

- dans l'enseignement obligatoire. **Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale**, (7-8), 25-52.
- OAKES J. (1982). – The reproduction of inequity : the content of secondary school tracking. **The Urban review**, 14 (2), 107-120.
- OAKES J. (1985). – **Keeping track : How schools structure inequality**. New Haven : Yale University Press.
- PAGE R. (1992). – **Lower track classroom : a curricular and cultural perspective**. New York : Teachers College Press.
- REAY D. (1998). – Setting the agenda : the growing impact of market forces on pupil grouping in British secondary schooling. **Journal of curriculum studies**, 30 (5), 545-558.
- REES D.I., ARGYS L.M., & BREWER D. J. (1996). – Tracking in the United States : Descriptive Statistics from NELS. **Economics of Education Review**, 15 (1), 83-89.
- REES D.I., BREWER D.J. & ARGYS L.M. (2000). – How should we measure the effect of ability grouping on student performance ? **Economics of Education Review**, 19 (1), 17-20.
- ROSENTHAL R & JACOBSON L. (1971). – **Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves**. Tournai : Casterman.
- ROTHENBERG J.J., McDERMOTT P. & MARTIN G. (1998). – Changes in pedagogy : a qualitative result of teaching heterogeneous classes. **Teaching and Teacher Education**, 14 (6), 633-642.
- RUTTER M. (1983). – School effects on pupils progress : research findings and policy implications. **Child Development**, 54, 1-29.
- SLAVIN R.E. (1987). – Ability Grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis. **Review of Educational Research**, 57 (3), 293-336.
- SLAVIN R.E. (1990). – Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools : A Best-Evidence Synthesis. **Review of Educational Research**, 60 (3), 471-499.
- STEEDMAN J. (1983). – **Examination results in selective and non-selective schools: Findings of the national development study**. London : National Children's Bureau.
- THRUPP M. (2001a). – Recent School Effectiveness. Counter-critiques : problems and possibilities. **British Educational Research Journal**, 27 (4), 443-457.
- THRUPP M. (2001b). – Education policy and social class in England and New Zealand : an instructive comparison. **Journal of Education Policy**, 16 (4), 297-314.
- TOURAINÉ A. (1995). – **Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique,... et vous**. Paris : Fayard.
- VANDENBERGHE V. (2000). – **Science and math achievement across OECD countries. Do peer effects matter and how ?** Document non publié, Université de Louvain-la-Neuve.
- VANDENBERGHE V. (2002). – Evaluating the magnitude and the stakes of peer effects analysing science and math achievement across OECD. **Applied Economics**, 34, 1283-1290.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.
- VEENMAN S. (1995). – Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes : a best-evidence synthesis. **Review of Educational Research**, 65, 319-381.
- WILLMS D.J. & ECHOLS F. (1992). – Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools. **Economics of Education review**, 11 (4), 339-350.
- ZACHARY M.-D. (2001). – Structures scolaires et équité des systèmes d'enseignement en Europe. **Wallonie**, 66, 93-102.
- ZACHARY M.-D. & DUPRIEZ V. (1999). – Structures scolaires et équité pédagogique. *In* B. Gazier, J.-L. Outin & F. Audier (Eds), **L'économie sociale. Formes d'organisation et institutions**. Paris : L'Harmattan.