
GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITE DES ÉLÈVES MÉTHODES DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE¹

Christian Monseur, Marc Demeuse

Introduction

La plupart des pays industrialisés ont connu un accroissement considérable de leurs effectifs scolaires. Si l'égalité d'accès, du moins au niveau de l'enseignement obligatoire, est assurée dans l'ensemble des États de l'Union européenne, le défi actuel porte à présent sur l'égalité de réussite. L'objectif des "trente glorieuses" était l'*éducation pour tous*. Les taux de scolarisation des classes d'âge jusqu'à 17-19 ans atteignent aujourd'hui 80 à 90 % dans la plupart des pays de l'Union européenne (Commission européenne, 1994a). Mais l'accession aux études d'une frange considérable de jeunes (qui, autrefois, auraient été exclus de l'école beaucoup plus tôt) ne s'accompagne pas automati-

quement de leur réussite. L'échec scolaire, plus perceptible que l'abandon d'autrefois, constitue un souci majeur des responsables politiques (Commission européenne, 1994b). En outre, dans un univers ressenti comme plus compétitif que jamais, un faible niveau de compétences générales constitue un lourd handicap. Ceci explique l'exigence nouvelle qui est adressée aux systèmes d'enseignement: **au-delà d'un accès pour tous, une formation de qualité qui assure à chacun une participation active à la vie sociale et politique.**

Pour répondre à cette nouvelle exigence, les systèmes d'enseignement sont inéluctablement amenés à reconsidérer l'organisation de leur structure, la pertinence de leurs objectifs et des contenus enseignés ainsi que l'efficacité de leurs

¹ Cette étude a été réalisée avec le soutien financier de la Commission européenne, DGXXII, dans le cadre du programme SOCRATES III.3.1. (95-01-SPE-0432-00). Les auteurs remercient en particulier l'Unité A1 de la DGXXII et l'Unité européenne du réseau EURYDICE pour leur aide.

méthodes. De manière à relever le **défi de la qualité**, il semble logique d'orienter les efforts dans deux directions complémentaires :

- la conception et la mise en oeuvre d'innovations basées sur les connaissances scientifiques en matière d'efficacité des systèmes d'enseignement;
- la mise sur pied de dispositifs de régulation ou de *pilotage* du fonctionnement de ces systèmes d'enseignement.

Le projet poursuit deux objectifs :

- identifier les facteurs d'efficacité des systèmes éducatifs, en considérant à la fois le rendement de ceux-ci et leur équité, et
- étudier un modèle d'organisation et de contrôle des systèmes éducatifs, modèle que nous appelons "pilotage" en français¹.

Parmi l'ensemble des facteurs d'efficacité, quatre ont été retenus et ont été analysés dans ce projet :

- les pratiques de regroupement des élèves;
- le temps consacré aux apprentissages;
- l'apport des évaluations internes et externes;
- la nature plus ou moins centralisée des systèmes éducatifs.

Cet article se limite à l'analyse des modalités de regroupement des élèves. Il constitue une brève synthèse des documents réalisés par l'équipe de l'Université de Liège, en collaboration avec un grand nombre de correspondants qui ont accepté de collaborer à cette étude².

¹ Une partie de l'étude porte sur la définition et l'identification de mécanismes de pilotage efficaces. Un article de synthèse est paru dans les *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* (5-6/2001, 23-50) consacré à ce sujet (M. Demeuse & A. Baye, Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement).

² M. Demeuse, C. Monseur (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage*, Rapport final, Projet Socrates III.3.1. Bruxelles : Commission de l'Union européenne, DGXXII (non publié).

L'EFFICACITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

L'efficacité d'un système éducatif se mesure à l'adéquation des résultats observés aux objectifs assignés. Ces objectifs peuvent à la fois porter sur des aptitudes à développer chez les apprenants et sur le fonctionnement du système lui-même (assurer une égalité de traitement et/ou de réussite, scolariser ensemble les filles et les garçons, ...).

Parmi l'ensemble des variables qui contribuent à l'efficacité d'un système éducatif, l'attention a été centrée sur ce que B.S. Bloom (1986) appelle les **variables changeables** par opposition aux **variables stables** telles que le statut socio-économique des familles, les

caractéristiques personnelles des enseignants,...

Cette étude se centre sur les variables changeables qui sont directement du ressort des décideurs politiques, à l'exclusion de ce qui se passe au sein des classes elles-mêmes. En d'autres termes, ce projet concerne davantage le niveau macroscopique (le système éducatif) que microscopique (la classe). Il est cependant indispensable aux acteurs locaux (enseignants, parents, ...) de bien connaître le fonctionnement du système dans son ensemble pour pouvoir y jouer leur rôle avec une efficacité et une satisfaction maximales.

LES MODALITÉS DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES

Un rapide panorama européen

A propos des modalités de regroupement des élèves, un certain nombre de conclusions ont pu être tirées d'une consultation large de la littérature scientifique et des études internationales, notamment celles menées par l'I.E.A.¹ Un grand nombre de documents, produits par les Etats-Membres eux-mêmes et les

instances de l'Union ont également été consultés.

De manière générale, les pays se distinguent selon qu'ils considèrent **l'hétérogénéité des populations** comme **une donnée naturelle défavorable aux performances du système** ou, au contraire, comme **une richesse dont il convient de tirer parti**. Cela se traduit, au niveau de l'organisation scolaire, par **une tendance à réduire l'hétérogénéité au sein des groupes d'apprentissage**, dans le premier cas, à **conserver au sein des classes une variété aussi large que celle qui est rencontrée dans l'ensemble de la population**, dans le second. Le tableau 1 résume certaines pratiques qui peuvent être mises en oeuvre par les Etats-Membres en vue d'assurer une plus grande homogénéité des classes.

Le mode de calcul des différents indices est décrit dans le rapport technique.

Les indicateurs retenus sont relativement stables à travers les études considérées durant ces dix dernières années, à l'exception de la Suède qui tend à augmenter les disparités et du Portugal qui tend à réduire ces disparités entre 1991 et 1995. Ces deux modifications semblent associées aux réformes en cours dans ces deux systèmes.

¹ L'**IEA** (*International Association for Evaluation of Educational Achievement* - Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire) est une organisation non gouvernementale regroupant des institutions de recherche qui coopèrent pour conduire des études internationales dans le domaine de l'éducation. Un certain nombre d'études menées par l'I.E.A. seront mentionnées dans le texte.

Il s'agit de:

SIMS : La *Second International Mathematic Study* de l'**IEA** (1981) propose une évaluation des acquis des élèves en mathématiques à deux moments de la scolarité secondaire (à 13 ans et en fin de scolarité secondaire) dans une vingtaine de pays à travers le monde. Les principales publications liées à cette enquête sont dues à D.F. Robitaille & R.A. Garden, L. Burstein.

SISS : La *Second International Science Study* de l'**IEA** (1985) a évalué les savoirs et savoir-faire des élèves de 10 ans, de 14 ans et en fin de scolarité secondaire dans plus de vingt pays à travers le monde. Les principales publications sont dues à T.N. Postlethwaite & D.E. Wiley.

Reading literacy (1991) est la seconde étude de l'**IEA** en compréhension de lecture pour les élèves âgés de 10 ans et de 14 ans. Les résultats principaux de cette recherche sont présentés dans W.B. Elley.

TIMSS : La *Third International Mathematics and Science Study* a été menée en 1995 dans une quarantaine de pays. Les résultats ont été publiés par l'équipe du *Boston College*, sous la responsabilité scientifique de A. Beaton.

Tableau 1 - Indicateurs de regroupement des élèves en classes homogènes.

	Mixité réelle école ¹	Mixité réelle classe ²	Promo-tion pri-maire ³	Retard à 14 ans (1991) ⁴	Retard à 14 ans (1995) ⁵	Filières 14 ans ⁶	Sectori-sation ⁷	Regrou-ement par âge ⁸	Ensei-gnement spécial ⁹	Réteni-vité à 17 ans ¹⁰
B fr	73,6%	56,7%	R.	48,9%	35,9%	oui	non	40,1	3,61%	100%
B fl	39,2%	30,8%	R.	---	23,2%	oui		---		
NL	83,1%	67,4%	R.	28,4%	30,7%	oui	non	18,3	4,32%	91%
D	77,9%	66,9%	R.	27,2%	22,1%	oui	---	17,6	3,29%	93%
E	83,3%	71,0%	R.C.	29,1%	28,9%	oui	non	13,2	0,45%	73%
IRL	55,6%	31,8%	P.	19,1%	16,7%	oui	non	22,1	1,01%	84%
F	92,9%	66,9%	R.C.	47,8%	36,7%	oui	oui	27,2	2,63%	92%
I	---	---	R.	21,6%	---	oui	oui	11,6	0,18%	---
UK EW	78,9%	59,5%	P.	---	1,0%	oui	non	---	0,98%	74%
AUT	82,2%	67,7%	R.	---	17,8%	oui	oui	---	1,58%	86%
P	96,2%	59,2%	R.--	51,7%	39,7%	non	oui	19,4	0,39%	67%
UK Sc	98,0%	82,7%	P.	---	3,0%	oui	non	---	0,98%	74%
EL	96,5%	84,0%	R.--	15,7%	12,6%	oui	oui	13,3	0,91%	57%
DK	83,2%	81,9%	P.	6,2%	9,9%	non	non	6,6	0,45%	81%
S	97,8%	72,2%	P.	3,3%	3,2%	non	non	5,0	0,06%	95%
IS	75,2%	66,7%	P.	1,1%	0,6%	non	oui	6,0	0,47%	---
FIN	---	---	R.--	5,6%	---	non	oui	8,3	1,65%	92%
NO	92,1%	86,3%	P.	9,2%	1,9%	non	oui	7,7	0,48%	---
L¹¹	---	---	R.	---	---	oui	oui	---	0,98%	---

R. = redoublement annuel possible; **R.C.** = redoublement à l'issue de chaque cycle;
R.-- = redoublement exceptionnel; **P.** = promotion automatique; --- = données non disponibles.

- ¹ Pourcentage d'écoles dans lesquelles aucun des deux sexes ne représente plus de 65% de la population scolaire du grade considéré (Source : upper grade, population 2, IEA TIMSS, 1995).
- ² Pourcentage de classes dans lesquelles aucun des deux sexes ne représente plus de 65% de la population scolaire du grade considéré (Source : upper grade, population 2, IEA TIMSS, 1995).
- ³ EURYDICE (1996), EURYBASE.
- ⁴ Pourcentage d'élèves en retard (Source : population 2, IEA Reading-Literacy, 1991).
- ⁵ Pourcentage d'élèves en retard (Source : upper grade, population 2, IEA TIMSS, 1995).
- ⁶ Présence de filières à 14 ans (Source : EURYDICE, EURYBASE, 1996).
- ⁷ Répartition des élèves en fonction du domicile (Source: EURYDICE, EURYBASE, 1996).
- ⁸ Pourcentage de variance expliquée de l'âge des élèves (exprimé en mois) en fonction du groupe d'apprentissage (classe) (Source : population 2, IEA Reading-Literacy, 1991).
- ⁹ Pourcentage d'élèves qui fréquentent un établissement d'enseignement spécial distinct (Source : Commission européenne, *Chiffres Clés*, 1997).
- ¹⁰ Pourcentage du groupe d'âge (17 ans) encore scolarisé (Source : EUROSTAT, *Education dans l'Union européenne - Statistiques et indicateurs*, 1996).
- ¹¹ Un trop grand nombre de données manquantes interdit de classer ce pays correctement.

Dans le tableau ci-dessus, les cases grisées indiquent une pratique plus orientée vers la création de groupes d'apprentissage homogènes.

Les indicateurs considérés portent principalement sur:

- la **mixité réelle des établissements et des classes** (à 14 ans);
- la **promotion automatique** ou le **redoublement** dans l'enseignement primaire;
- le **taux de retard scolaire estimé** à 14 ans, en 1991 et 1995;
- la **présence de filières** à cet âge;
- la **sectorisation au niveau de l'enseignement primaire**;
- le **regroupement des élèves en fonction de leur âge** au sein d'une année scolaire;
- l'importance des **établissements spécialisés**, en dehors de la filière d'enseignement ordinaire;
- le **taux de rétention à 17 ans**.

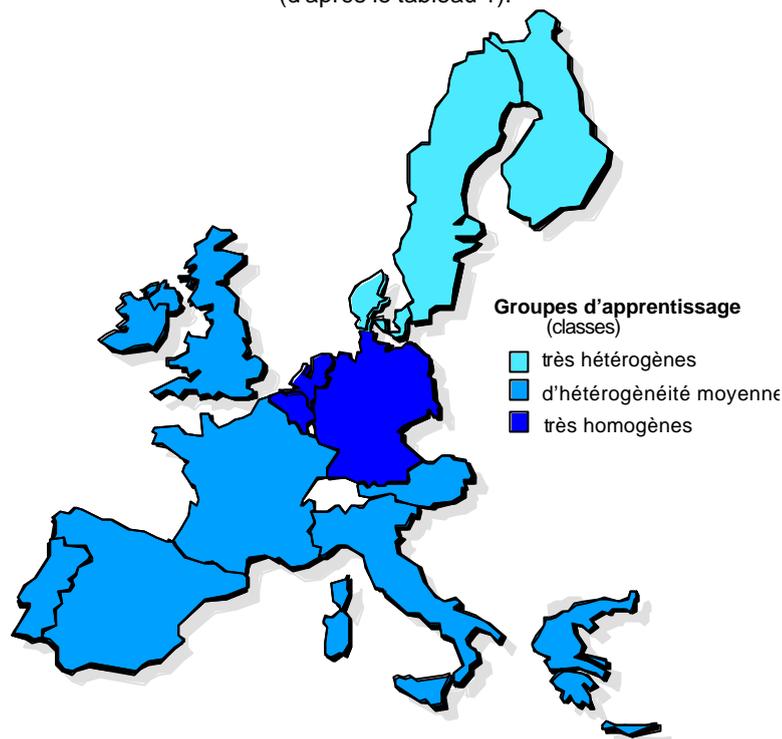
Les pays du nord de l'Europe (Danemark, Suède, Norvège, Islande et Finlande) ont mis en place des

structures institutionnelles qui favorisent l'organisation de groupes très hétérogènes. A l'opposé, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Belgique favorisent des pratiques qui contribuent à la formation de groupes très homogènes.

Entre ces deux groupes, d'autres pays adoptent des attitudes moins tranchées : l'Espagne, l'Irlande et la France, d'une part, et l'Italie, le Royaume-Uni, le Portugal et la Grèce, d'autre part, ont adopté des structures qui limitent partiellement la possibilité des regroupements homogènes. Certains ont adopté la promotion automatique, d'autres une sectorisation relativement sévère.

La figure 1 illustre cette différence d'approche de l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne. Une couleur plus sombre indique la mise en oeuvre plus importante de pratiques conduisant à la formation de groupes homogènes.

Figure 1 - Typologie des Etats-Membres en fonction du niveau d'hétérogénéité des groupes d'apprentissage (d'après le tableau 1).



Dans la figure 2, l'**effet d'agrégation**¹, c'est-à-dire la tendance à regrouper dans chaque classe des élèves aussi semblables que possible quant à leurs performances, est d'autant plus important que les deux symboles relatifs à l'un des deux niveaux scolaires sont distants (🏠 pour l'enseignement primaire et 🏛️ pour le niveau "14 ans").

Ainsi, dans le cas de la Communauté française de Belgique (Belgique fr.), l'effet d'agrégation au niveau primaire s'élève à 20% environ alors qu'il approche des 45% à 14 ans. Cela signifie que la tendance à regrouper les élèves selon leurs performances y est bien plus importante au niveau de l'enseignement secondaire que de l'enseignement primaire. En Finlande, c'est la tendance inverse qui est observée, même si la tendance générale au regroupement d'élèves de même niveau y est beaucoup plus faible, quel que soit le niveau scolaire considéré.

L'effet d'agrégation lié à la classe, au niveau primaire, oscille entre 15 et

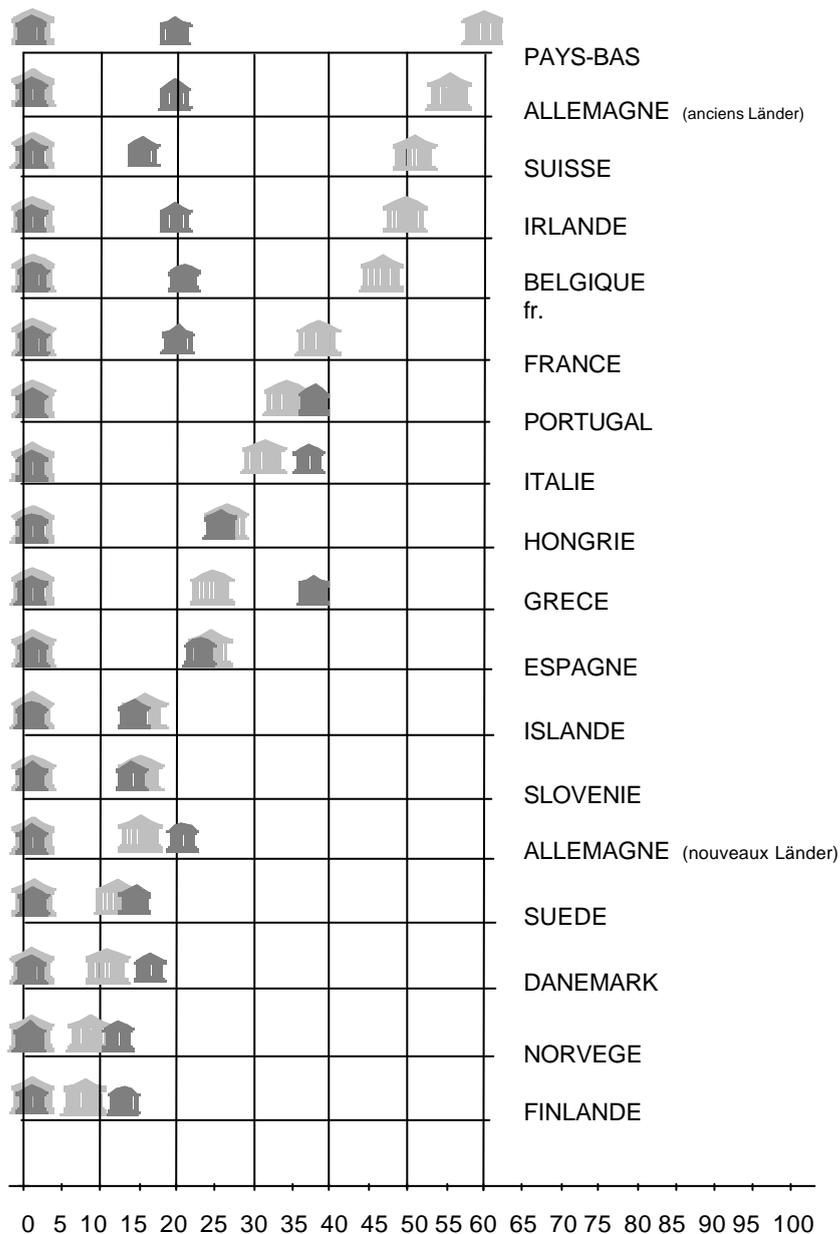
¹ Techniquement, cet **effet d'agrégation** est mesuré par le **coefficient de corrélation intraclasse**. Les données présentées dans la figure suivante sont issues de l'étude IEA Reading-Literacy (1991). En français, voir notamment D. Lafontaine (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.

Les résultats des anciens et des nouveaux Länder de la République fédérale d'Allemagne sont publiés séparément par l'IEA, car l'étude a été préparée avant la réunification.

25%; seuls le Portugal, l'Italie et la Grèce atteignent des valeurs plus élevées. A 14 ans, on peut distinguer essentiellement deux groupes de pays. Dans le premier groupe, composé des Pays-Bas, de l'Allemagne, de la Suisse, de l'Irlande, de la Belgique francophone

et de la France, l'effet d'agrégation augmente considérablement (jusqu'à 60% dans le cas des Pays-Bas) entre 9 et 14 ans. Le second groupe se caractérise soit par une stabilisation de l'effet d'agrégation, soit par une réduction, entre 9 et 14 ans.

Figure 2 - Représentation graphique des différences qui peuvent exister entre deux classes primaires ou deux classes secondaires dans chacun des pays qui ont participé à l'étude I.E.A. Reading-Literacy (1991).



Chaque système éducatif semble donc traiter les différences entre élèves d'une manière qui lui est propre. Certains systèmes recherchent plus que d'autres une homogénéité maximale au sein de leurs classes. Pour arriver à cet objectif, c'est tout un ensemble de pratiques (redoublement, classes de niveau, filières, hiérarchisation des établissements, ...), plutôt qu'une seule, qui est mis en oeuvre, comme le montre le tableau 1. Cette homogénéisation à l'intérieur des classes conduit généralement à augmenter les différences entre classes et/ou entre établissements scolaires.

L'organisation de classes hétérogènes et la massification ne portent pas préjudice aux élites

Les deux premières études internationales en mathématiques et en sciences de l'I.E.A. (1965, 1971, 1981 et 1985) ont largement démontré la relation importante entre la rétention et le rendement moyen au terme de l'enseignement secondaire. Même si les élèves des pays à forte rétention obtiennent une performance moyenne plus faible, les meilleurs élèves ne souffrent pas de cette démocratisation de l'enseignement secondaire supérieur (J.P. Keeves, 1992; T. Husen, 1967; D.F. Robitaille, R.A. Garden, 1989). Ainsi, les moyennes des meilleurs élèves au sein de chaque pays (par exemple, les 5% qui obtiennent les notes les

plus élevées) présentent moins de différences que les moyennes calculées sur l'ensemble de la population testée. En second lieu, les élèves qui atteignent ou dépassent un seuil de performance élevé représentent des pourcentages très semblables, non pas de la population scolarisée, mais bien de la population d'âge susceptible d'être scolarisée à ce niveau. En d'autres termes, **le maintien d'un pourcentage élevé de jeunes dans l'enseignement secondaire supérieur n'altère pas la performance des meilleurs étudiants.**

Des pratiques convergentes

La figure 3 illustre les relations entre **disparité entre classes** et **taux de retard scolaire** dans différents systèmes éducatifs européens¹. Si les taux de retard scolaire et le niveau des disparités entre classes sont assez faibles dans les différents pays du nord de l'Europe (Finlande, Norvège, Danemark, Suède, Islande), au moins l'un de ces deux indicateurs est particulièrement élevé pour les autres pays. Le taux de retard est surtout très élevé au

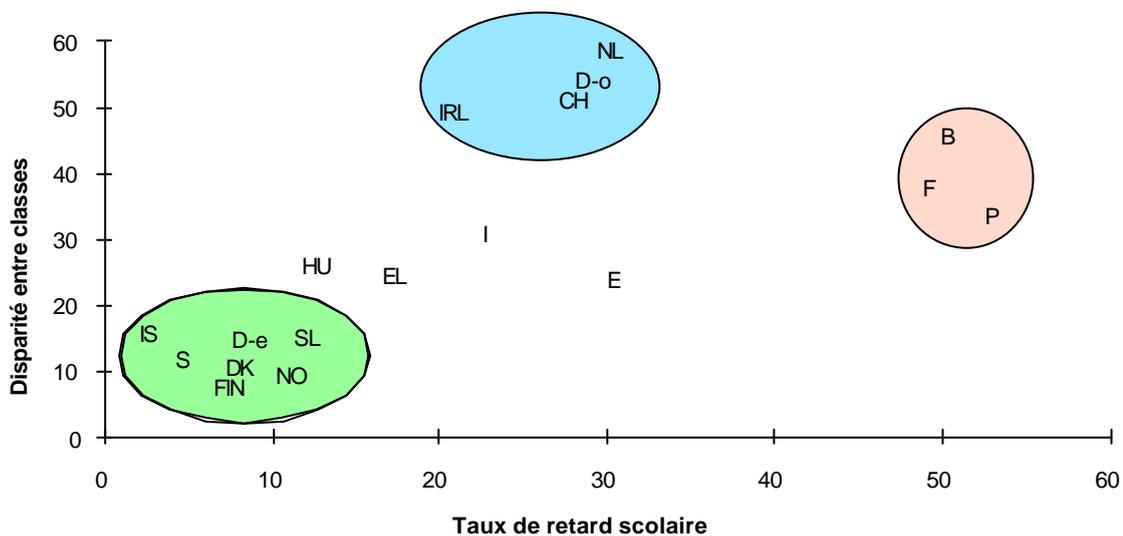
¹ B= Belgique francophone, CH= Suisse, D-e= Allemagne (nouveaux Länder), D-o= Allemagne (anciens Länder), DK= Danemark, E= Espagne, EL= Grèce, F= France, FIN= Finlande, HU= Hongrie, I= Italie, IRL= Irlande, IS= Islande, NL= Pays-Bas, NO= Norvège, P= Portugal, S= Suède, SL= Slovaquie.

Portugal, en France et en Belgique francophone alors que c'est surtout l'indicateur de disparité qui est élevé aux Pays-Bas, en Suisse et en Irlande. Quelques pays, comme l'Espagne ou l'Italie occupent une position intermédiaire sur les deux indicateurs.

L'observation des pratiques de regroupement homogène des élèves (filières d'enseignement, classes de niveau, redoublement, ...) au sein d'un certain nombre de systèmes éducatifs et non dans d'autres conduit à penser qu'il existe une tendance propre à rechercher un niveau propre d'homogénéité au sein

des classes. Cette tendance se traduit également lors des réformes par un mécanisme de compensation: toute tentative de modifier les pratiques de surface (par exemple, le passage d'un système à redoublement vers un système à promotion automatique) s'accompagne généralement d'un accroissement d'autres mécanismes de regroupement homogène qui n'ont pas été pris en considération (augmentation du nombre d'élèves retenus dans l'enseignement maternel, accroissement des disparités entre classes et établissements, augmentation de la fréquentation de l'enseignement spécial lorsqu'il existe, ...).

Figure 3 - Relation entre taux de retard scolaire (à 14 ans), exprimé en %, et taux de disparité entre classes
(Source: I.E.A. Reading Literacy).



Dans la suite du texte, l'efficacité de différentes pratiques d'homogénéisation sera envisagée. Les effets pervers de ces pratiques seront également examinés.

Quelques modalités de regroupement des élèves

Pendant longtemps, les systèmes éducatifs européens ont scolarisé une partie seulement de chaque classe d'âge. Certains pays économiquement moins développés connaissent encore actuellement des taux de scolarisation faibles. Si le problème de l'accès peut être considéré comme résolu dans nos pays industrialisés en ce qui concerne l'enseignement de base (l'accès à la **scolarité obligatoire**, la prolongation de celle-ci et la **rétentivité** y sont relativement importants), tous les élèves n'ont pas un accès identique aux études post obligatoires ou à l'emploi¹.

Dans le passé, le parcours scolaire des élèves, dès l'enseignement de base, a été déterminé par certaines caractéristiques individuelles et non changeables. Parmi celles-ci, le sexe et l'appartenance ethnique ont sans

doute été les plus importantes. Si la discrimination sur la base de ces caractéristiques est généralement condamnée ou combattue de nos jours, il subsiste malheureusement encore des différences objectives en terme de réussite au sein de nos systèmes éducatifs.

La ségrégation sur la base du sexe

Les pays qui accordent une place importante aux écoles privées, notamment organisées par des institutions religieuses, connaissent en général des taux de mixité plus faibles que les autres (tableau 2). Dans ces pays, il est parfois difficile de dégager l'impact de la mixité/non mixité de celui d'une répartition inégale des élèves de catégories socio-économiques différentes dans chaque réseau d'enseignement.

Au-delà des règles, il peut subsister des différences importantes en terme de mixité réelle au niveau des classes. Ainsi, si on considère à la fois les établissements et les classes qui y sont organisées, le taux de mixité observé peut varier sensiblement d'un niveau à l'autre.

¹ Ce dernier aspect n'est pas traité dans cette étude puisque celle-ci porte sur la scolarité obligatoire.

Tableau 2 - Pourcentage d'écoles et de classes réellement mixtes dans différents pays à 14 ans (Source: échantillon de l'étude I.E.A. Reading-Literacy, 1991). Seules les écoles et les classes dans lesquelles aucun des deux sexes ne représente plus de 65 % ont été considérées comme réellement mixtes.

	% d'écoles mixtes	% de classes mixtes
Irlande	37,2 %	26,5 %
Belgique (Communauté française)	50,8 %	40,0 %
Pays-Bas	76,9 %	68,6 %
Espagne	85,2 %	65,4 %
Portugal	94,7 %	56,3 %
Allemagne (nouveaux Länder)	95,4 %	74,1 %
Suisse	96,9 %	74,5 %
Italie	97,0 %	76,9 %
Suède	98,0 %	85,2 %
Allemagne (anciens Länder)	98,4 %	84,8 %
Norvège	98,9 %	68,1 %
Grèce	99,1 %	83,7 %
Danemark	99,2 %	89,4 %
Hongrie	99,2 %	77,1 %
Islande	99,8 %	78,7 %
Finlande	100,0 %	80,7 %
France	100,0 %	66,2 %
Slovénie	100,0 %	92,8 %

Certains systèmes éducatifs séparent actuellement les filles et les garçons pour une partie du curriculum, en se basant sur une conception liée au développement différentiel des jeunes filles et des jeunes garçons, de manière à assurer à chacun, à l'issue des apprentissages, des chances égales de succès dans tous les domaines. Cette pratique ne peut cependant pas être confondue avec la réelle ségrégation des sexes visant à former deux groupes distincts ayant des destinées sociales et professionnelles différentes, en fonction directe du sexe des élèves.

Les habitudes, notamment en matière de choix de profession, d'intérêt pour les disciplines mathématiques ou scientifiques, ... conduisent parfois plus de filles ou de garçons dans certaines filières ou vers certaines options. Cela se marque bien sûr d'autant plus qu'il

existe des stéréotypes liés aux professions et que le système éducatif oriente précocement les élèves vers des filières ou des options.

De manière générale, les **études internationales** montrent que les différences de résultats entre filles et garçons s'atténuent depuis les années soixante jusqu'à nos jours, de manière plus ou moins importante, selon les disciplines considérées. Cependant, l'écart entre les deux sexes, à l'avantage des garçons, pour les disciplines scientifiques, à l'avantage des filles, pour les disciplines littéraires, s'accroît au cours du cursus, du début de l'enseignement primaire à la fin de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, ce constat masque des variations importantes entre pays: certains systèmes éducatifs génèrent des différences de rendement

importantes entre sexes à l'inverse de ce qui se passe dans d'autres systèmes.

Les études de l'I.E.A., ainsi que certaines analyses secondaires (Young & Fraser, 1992), semblent cependant infirmer l'existence d'un lien direct entre mixité des établissements scolaires et différences de rendement. Par contre, les attentes et les aides parentales à l'égard de l'éducation des filles semblent particulièrement déterminantes, notamment en mathématiques (Hanna, 1994).

Le libre choix de l'établissement scolaire et l'instauration d'un quasi marché scolaire

Certains systèmes conditionnent l'inscription des élèves dans chaque établissement à leur domicile familial - cette pratique est connue, en français, sous les termes de "**carte scolaire**" ou de "**sectorisation**" -, d'autres par contre autorisent le libre choix de l'école, même au sein de l'enseignement public. La mise en oeuvre d'un système contraignant d'affectation des élèves aux établissements scolaires relève, soit d'une volonté d'égalisation du recrutement (idée de l'**Ecole républicaine** en France, mise en place du *Busing*¹ de manière à **lutter contre la discrimination raciale** aux États-Unis, ...), soit d'un souci

de planification des besoins en matière d'enseignement. Cette pratique a généralement pour effet, recherché ou non, de rendre les écoles plus semblables entre elles, en évitant la création d'**établissements ghettos**.

Les systèmes scolaires qui laissent le **marché scolaire** s'organiser de lui-même, accentuent parfois cette approche en publiant des données relatives à chaque école de manière à permettre aux parents de faire leur choix en toute connaissance de cause.

Certains pays accueillent un ou plusieurs réseaux importants d'établissements privés, subventionnés ou non. Parfois même, comme en Communauté flamande de Belgique, le réseau privé subventionné est majoritaire au niveau secondaire.

Qu'il s'agisse d'un souci de planification ou d'une réelle volonté politique de la part des systèmes, il existe cependant dans les pays qui connaissent une carte scolaire, une certaine mobilité des élèves. Ce sont généralement les familles qui jouissent d'un niveau socio-économique supérieur à la moyenne de celui de l'établissement que leurs enfants devraient normalement fréquenter qui tentent de les scolariser dans des établissements qui regroupent des élèves d'origine sociale plus élevée (Duru-Bellat & Henriot-Van Zantem, 1992).

¹ Transport par bus des élèves défavorisés de certains quartiers vers des établissements situés dans des quartiers plus aisés.

L'assignation géographique des élèves est d'autant moins efficace que la répartition des niveaux sociaux entre les différents quartiers d'habitation est elle-même très contrastée.

Les pays dans lesquels s'observent des quartiers très défavorisés, qu'ils utilisent ou non le système de carte scolaire, peuvent mettre en oeuvre des **mécanismes compensatoires** visant à assurer aux écoles qui accueillent un public défavorisé un encadrement ou des moyens matériels plus importants. C'est ce que recouvrent notamment les termes de **zone d'éducation prioritaire** ou de **discriminations positives**. L'évaluation de ces pratiques est d'autant plus malaisée qu'il s'agit souvent d'un enjeu politique important et que la définition des zones défavorisées ne repose pas toujours sur une étude socio-économique préalable.

Le redoublement (ou "grade retention")

L'âge chronologique est considéré comme un bon indicateur de développement, notamment cognitif. Il n'est donc pas étonnant de constater que les systèmes éducatifs assignent, à chaque âge, un ensemble d'apprentissages, définissant ainsi une **année scolaire** ou un **grade**. Le passage d'une année scolaire à la suivante est déterminé par l'âge des élèves.

Dans certains systèmes éducatifs, le passage d'une année scolaire à la

suivante s'opère automatiquement. D'autres systèmes appliquent une sélection plus ou moins rigoureuse, retenant une partie de la population, jugée en retard ou, au contraire, dans des cas moins nombreux, octroient un avancement supérieur à la norme. Cette décision de promotion ou de retenue peut s'effectuer annuellement ou à l'issue d'un cycle comportant plusieurs années scolaires.

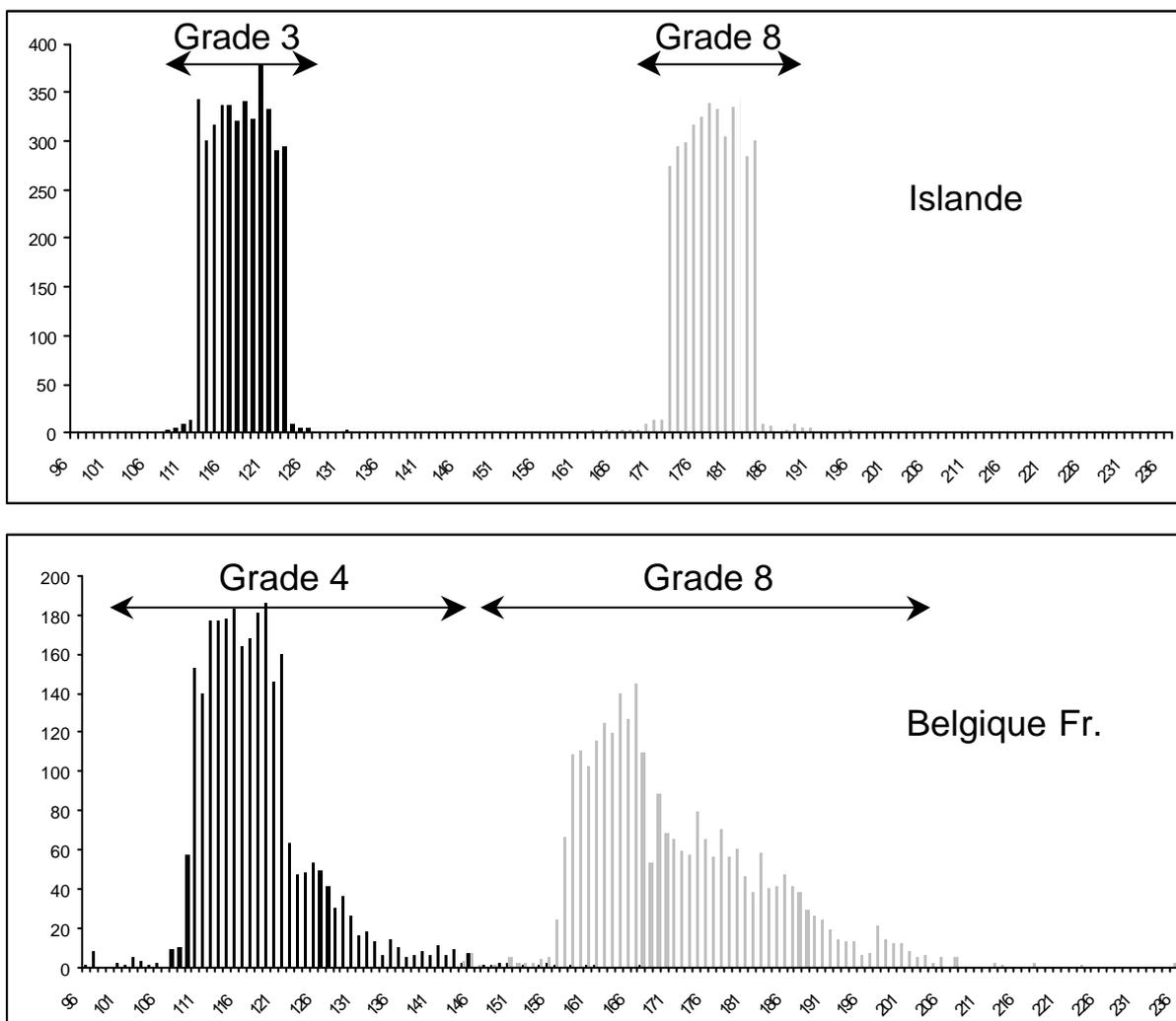
La pratique du redoublement (Crahay, 1996), si elle vise à homogénéiser les groupes d'élèves en fonction de leurs aptitudes, conduit à un étalement, parfois très important, des âges au sein de chaque année d'études, et d'une manière générale, produit une élévation de l'âge moyen des élèves. L'importance des retards est aussi fonction du nombre d'occasions offertes au système scolaire pour évaluer et provoquer le redoublement.

La figure 4 décrit deux systèmes dont les pratiques, en matière de promotion ou de redoublement sont diamétralement opposées. Le graphique du haut représente la distribution des âges dans un système à promotion automatique, l'Islande, alors que le graphique du bas représente, quant à lui, un système qui pratique le redoublement de manière importante. Il s'agit de la Communauté française de Belgique. Les données sont issues de l'étude I.E.A. Reading-Literacy. Si dans le premier cas, l'âge des élèves,

exprimé en mois, couvre une période d'une année, en Communauté française de Belgique, l'étalement des âges des élèves qui fréquentent la même année scolaire y est bien plus grand. Alors que les élèves islandais de 9,8 ans fréquentent le grade 3, les petits Belges du même âge sont inscrits dans le grade 4 (la scolarité obligatoire y débute un an plus tôt qu'en Islande). Au grade 8, les petits Islandais ont en moyenne 14,8 ans

alors que les petits Belges ont 14,3 ans. Si les premiers ont bien l'âge moyen attendu, les seconds présentent tous, en moyenne, un retard, acquis durant les 4 années normales de scolarité, de l'ordre de 6 mois, soit une demi-année d'étude. Le coût de cette pratique ne peut être mis en balance avec aucun avantage au niveau du rendement moyen, ni même au niveau de la réussite des plus faibles.

Figure 4 - Représentation graphique des différences d'âge qui peuvent exister entre les deux grades testés dans chacun des pays qui ont participé à l'étude I.E.A. Reading-Literacy (1991). L'âge des élèves est exprimé en mois (horizontalement), le nombre d'élèves par tranche d'âges est exprimé sur l'axe vertical.



Il existe, à l'intérieur des systèmes qui pratiquent le redoublement, de larges différences de rendement entre élèves retardés et élèves à l'heure. Dans ces systèmes, la dispersion des résultats des élèves d'une même année d'étude est légèrement inférieure à la dispersion des résultats des élèves issus de systèmes pratiquant la promotion automatique.

Dans les systèmes qui pratiquent la promotion automatique, on peut observer une légère corrélation positive entre l'âge exprimé en mois et le rendement scolaire, en début de scolarité du moins. Cela signifie que les élèves nés les premiers semblent connaître un léger avantage par rapport à ceux qui, bien que rattachés à la même année scolaire, sont nés quelques mois plus tard¹.

La promotion automatique peut, dans certains cas, être tempérée par une forme de "retenue préventive" de certains élèves au niveau préscolaire. En Autriche (OCDE, 1997), la direction des établissements scolaires peut soit retarder l'entrée des enfants qui ne sont pas jugés aptes, soit les placer dans une classe préscolaire (Vorschulstufe) alors que les autres enfants de la même classe d'âge débutent leur scolarité primaire. Cela concerne quelque 10 % des enfants. De même,

au Danemark, les 7 % d'élèves du grade 3 qui dépassent d'un an l'âge attendu, ne résultent pas uniquement du redoublement, considéré comme exceptionnel.

Les **méta-analyses**² menées sur des **études quasi expérimentales**³ ne montrent, elles non plus, aucun intérêt des pratiques de redoublement sur la promotion automatique. Elles soulignent même les effets négatifs du redoublement

² Glass définit les **méta-analyses** comme l'analyse statistique d'un grand nombre de résultats de recherches différentes dans le but d'intégrer les découvertes. Selon Glass, les méta-analyses:

1. utilisent des méthodes objectives pour choisir les études qui participeront à la synthèse;
2. décrivent les caractéristiques des études en termes quantitatifs;
3. traduisent les résultats de chaque étude sur une échelle commune permettant de mesurer l'impact de la variable expérimentale;
4. utilisent des techniques statistiques de manière à traduire les caractéristiques des recherches en fonction des perspectives développées par l'analyse.

³ **Quasi expérimental** : Il est rare que le chercheur puisse déterminer en toute liberté quand les élèves suivront un programme d'enseignement et quels élèves le suivront; pouvoir choisir au hasard les sujets qui participeront à une action éducative (groupe expérimental) et ceux qui en seront empêchés (groupe de contrôle) est encore plus rare. C'est pourquoi l'expérimentation satisfaisant tous les critères de rigueur scientifique - en particulier, celui de la constitution aléatoire des groupes - est exceptionnelle en éducation. En effet, cela supposerait que, parmi l'ensemble des élèves en difficulté scolaire, certains, par une procédure aléatoire, soient retenus et d'autres promus avec leur groupe d'âge.

Le plus souvent, on met en oeuvre des plans nés d'un compromis entre les impératifs scolaires psychologiques ou déontologiques et la rigueur expérimentale; ce sont les plans quasi-expérimentaux.

¹ C'est également ce que constate Husen en 1967 (p. 228) : *Children with birthdays toward the end of the school year tend to do less well in all countries: this effect is accentuated in selective systems with multiple points of entry.*

sur les composantes affectives et sociales du développement des élèves qui sont retenus. C'est donc bien du côté des mesures d'accompagnement qu'il faut chercher des solutions pour les élèves les plus faibles.

Une procédure alternative au redoublement est de supprimer le regroupement des élèves en fonction de leur âge, mais d'organiser des groupes d'élèves issus de plusieurs classes d'âge en fonction de leurs besoins scolaires, qu'il s'agisse de regroupements transitoires ou permanents (classes multi-grades).

La revue de la littérature scientifique (Veenman, 1996) démontre globalement l'absence de différences significatives en faveur des classes qui n'accueillent que les élèves d'une seule année d'étude.

Les établissements à faibles effectifs, notamment dans les régions peu peuplées ou difficilement accessibles, peuvent aussi recourir à de telles organisations (classe unique, regroupant des élèves d'âge très variable, sous la responsabilité d'un seul enseignant). Dans ce cas, cependant, il ne s'agit pas nécessairement d'une démarche pédagogique volontaire, comparable à celle mise en oeuvre dans les classes multi-grades.

Le regroupement des élèves selon leurs aptitudes (ou "ability grouping")

Le regroupement homogène des élèves en fonction de leurs performances scolaires peut, selon les systèmes éducatifs, prendre différentes formes.

La première comporte les formes de regroupement immuable à travers les différents cours. Un élève, en fonction de ses résultats scolaires ou de toute autre mesure de sa compétence, est placé au sein d'un groupe et, quelle que soit la matière étudiée, reste avec ses condisciples. Cette catégorie regroupe essentiellement deux grandes modalités d'organisation des systèmes éducatifs, soit au niveau de l'établissement scolaire, soit au niveau de la classe. Ces deux modalités ne sont cependant pas mutuellement exclusives.

La seconde concerne les regroupements homogènes à travers classes pour des matières déterminées (essentiellement en lecture et en mathématiques) : les élèves appartiennent à des classes hétérogènes, mais sont groupés pour une ou plusieurs matières en fonction de leurs résultats à une épreuve portant sur celle(s)-ci. Les quelques études examinées (Slavin, 1987, 1996) suggèrent que ce type de regroupement peut être efficace à

condition que le temps et le rythme d'apprentissage, ainsi que le matériel, soient adaptés aux différents groupes. Faute d'un nombre suffisant d'études de ce type, seules les modalités de regroupement qui relèvent de la première catégorie seront abordées dans la suite du texte.

Des établissements de "niveaux différents"

Le regroupement des élèves dans les établissements distincts s'effectue soit en fonction de la réputation de l'école, soit par le jeu des options offertes à l'étudiant (options ou filières), qu'il y ait ou non une sélection formelle à l'entrée. Cela conduit les écoles à être fréquentées par des publics différents. A l'intérieur de l'école, les élèves présentent alors de nombreuses similitudes académiques, mais entre établissements, il existe de grandes différences.

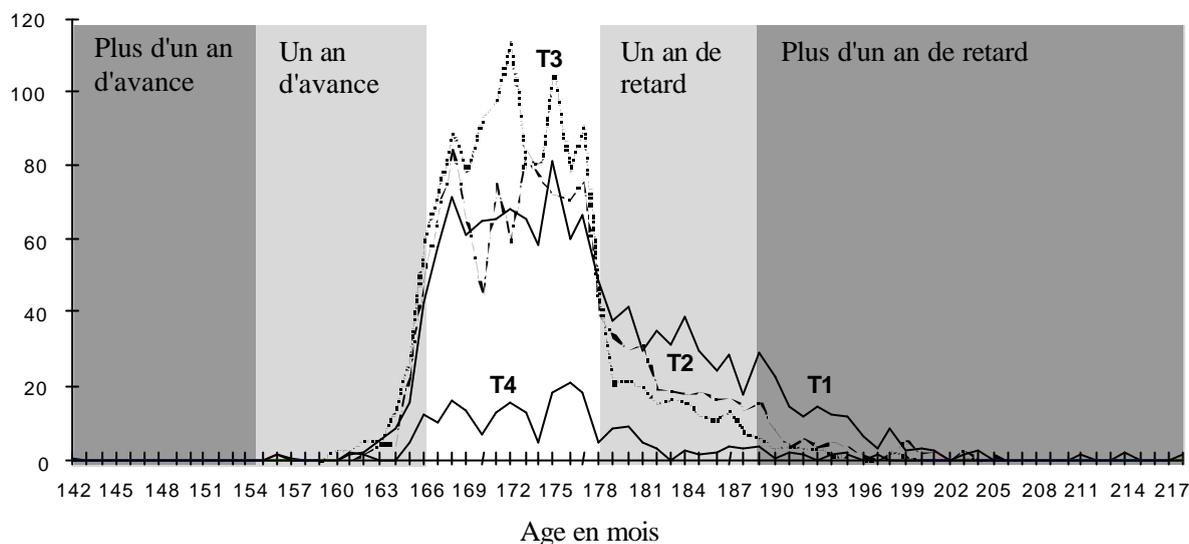
La mise en oeuvre de projets d'établissement ou l'organisation d'établissements sur une base religieuse, dans un pays où religion et appartenance ethnique peuvent se confondre, peut également entraîner la mise en place d'établissements relativement distincts les uns des

autres, et accroître l'effet de ségrégation.

La répartition des élèves peut conduire à différencier le curriculum, et même le niveau des exigences ou la valeur du diplôme. C'est notamment le cas dans les systèmes d'enseignement qui pratiquent les classes de niveau ou organisent des filières. Si, pour les classes de niveau, cela peut être considéré comme un effet non désiré, puisqu'en principe les élèves devraient tous atteindre un même niveau à l'issue de la formation, pour les filières, il s'agit d'une politique délibérée. On peut montrer d'autres effets, non désirés cette fois, du système des filières.

Ainsi, on peut observer une augmentation de l'âge moyen des élèves des filières à orientation technique ou professionnelle en raison d'une orientation par choix négatifs, résultat de l'abandon, après échec dans les filières les plus "nobles". La figure 5 illustre l'impact des filières, en Allemagne, sur l'âge des élèves. C'est en effet dans les filières professionnelles (*Hauptschulen*) que l'on observe la proportion la plus importante d'élèves en retard.

Figure 5 - Distribution de l'âge des élèves (exprimé en mois, sur l'axe horizontal) des quatre types d'établissements secondaires existant en Allemagne (T1= Hauptschulen, T2= Realschulen, T3= Gymnasien et T4= Gesamtschulen). La partie centrale de la figure, en blanc, représente l'âge normal que les élèves devraient avoir à ce niveau (Source: I.E.A.-Reading Literacy, 1991).



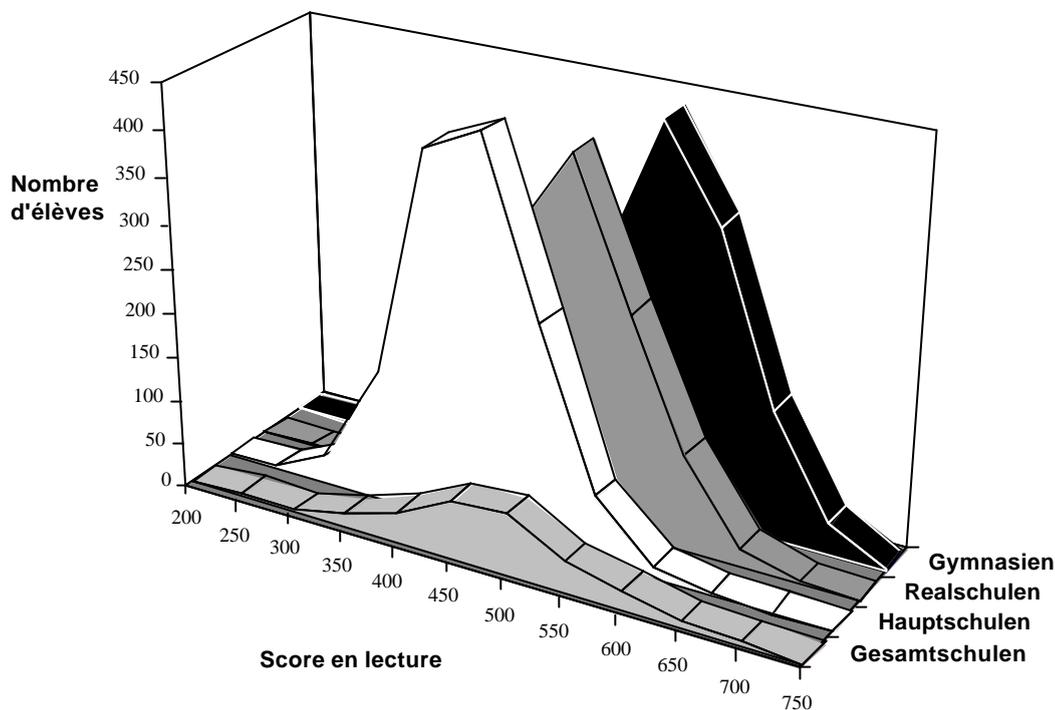
Au niveau des résultats, dans un domaine aussi important que la **littératie**¹, notamment en début d'enseignement secondaire (14 ans), on peut déjà constater l'impact du

regroupement des élèves en filières distinctes. La figure 6 illustre également ce phénomène dans le système éducatif allemand.

¹ **Littératie** : Compétences minimales en lecture et en calcul qu'un individu doit maîtriser pour déchiffrer les signaux de son environnement et satisfaire de manière autonome aux exigences de la vie quotidienne, personnelle ou professionnelle. (Commission ministérielle de terminologie de l'éducation, CERI-OCDE, 28 juin 1996).

Voir aussi : D. Lafontaine, Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 71-95.

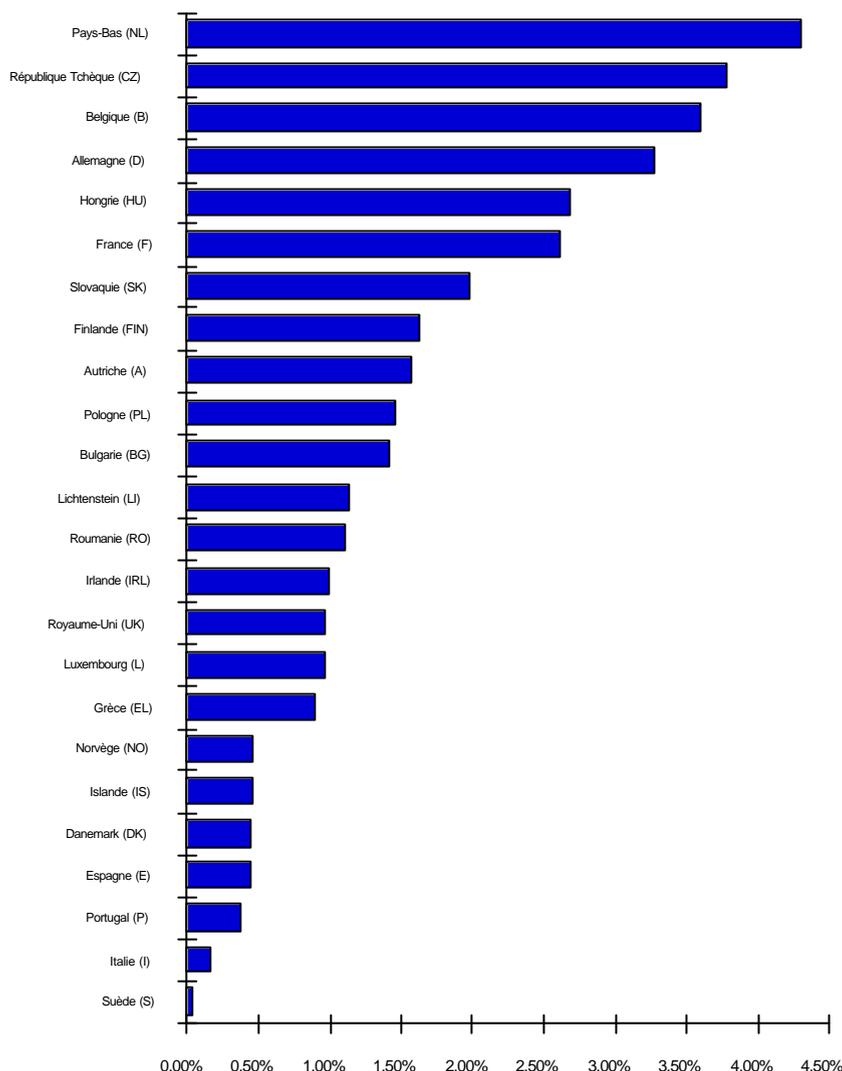
Figure 6 - Distribution des scores en compréhension de lecture en fonction de la filière (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien et Gesamtschulen) en République fédérale d'Allemagne (Source: I.E.A.-Reading Literacy, 1991).



La répartition des élèves en filières peut également conduire à des disparités liées au sexe. Ainsi, au niveau du collège en France, structure en principe unique qui scolarise tous les élèves entre 11 et 13 ans, 87% des classes sont réellement mixtes. Au-delà de ce cycle d'observation, le jeu des options et des filières réduit ce pourcentage à 68% seulement.

Une autre façon de tenir compte des différences entre élèves est de recourir à un enseignement spécialisé. Ce recours est variable selon les pays. Il semble d'autant plus important que le pays utilise d'autres modes de regroupement homogène des élèves. La figure 7 décrit le taux d'élèves qui fréquentent des établissements séparés, réservés à l'enseignement spécialisé en Europe.

Figure 7 - Pourcentage d'élèves (CITE 1, 2 et 3) qui fréquentent un établissement d'enseignement spécial
(Source : EURYDICE, *Chiffres clés*, 1997).



Des classes de "niveaux différents"

Les écoles accueillent un public diversifié, mais celui-ci est réparti entre différentes classes en fonction des performances scolaires des étudiants (classes de niveau).

Cette organisation peut, elle aussi, conduire à des résultats non souhaités. Par exemple, comme nous l'avons déjà signalé, l'organisation de

classes de niveau peut amener à une différenciation précoce du curriculum officiel et implanté (Burstein, 1993). Les deux modes de regroupement des élèves en écoles ou en classes homogènes conduisent bien sûr à des résultats qui eux-mêmes trahissent cette répartition.

Lorsque l'on dispose de mesures effectuées dans plusieurs classes au sein des mêmes établissements, il est alors possible de distinguer l'impact

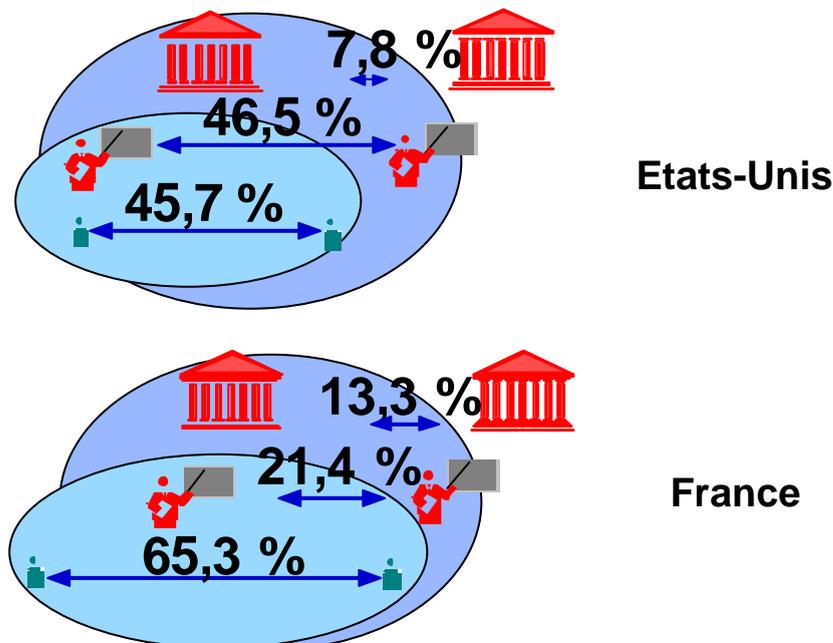
du regroupement en écoles et en classes au sein de celles-ci.

A titre d'illustration, la figure 8 présente ces effets d'agrégation et les niveaux auxquels ils interviennent. Ainsi, la partie supérieure de la figure décrit l'impact du niveau "établissement" et du niveau "classe" sur les différences observées. Seuls 7,8% des différences sont imputables directement à la fréquentation d'un établissement scolaire plutôt qu'un autre. En d'autres termes, les moyennes des différents établissements sont relativement semblables. Par contre, les moyennes des différentes classes au sein de chaque établissement varient davantage (46,5%). Les différences entre élèves, au sein des classes, atteignent 45,7%. Ce cas de figure, extrait des

données SIMS aux Etats-Unis (Burstein, 1993), traduit une volonté institutionnelle de maintenir des établissements scolaires aussi semblables que possible tout en recourant, au sein de ceux-ci, à des classes de niveau.

La partie inférieure de la figure 8 décrit, de la même manière, les résultats obtenus lors d'une étude nationale, effectuée en France. Si les différences imputables au niveau des établissements sont assez semblables à celles des États-Unis (13,3%), le recours aux classes de niveau, pratique interdite par le Ministre, n'est naturellement pas aussi fréquent en France. Cela conduit à observer une plus grande hétérogénéité au sein des classes dans ce pays (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Figure 8 - Effets d'agrégation au niveau de l'établissement scolaire et de la classe aux États-Unis (SIMS), en haut, et en France, en bas.



Ce modèle peut encore être complété en tenant compte de l'organisation de filières.

La pratique du regroupement homogène des élèves, mesurée par l'intermédiaire de l'**effet d'agrégation entre classes**, ne semble pas liée à une amélioration des résultats moyens lors d'enquêtes internationales. Au contraire, des analyses secondaires menées au départ des résultats de trois études internationales (SIMS, SISS et Reading Literacy) mettent en évidence une légère tendance en faveur des pays qui ne pratiquent pas ces modalités de regroupement.

Par contre, dans la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), menée par l'I.E.A., une relation inverse, bien que légère, se marque à ce niveau. **Les résultats des recherches quasi-expérimentales**, synthétisées dans des méta-analyses (Kulik & Kulik, 1984; Slavin, 1987, 1990), **confirment quant à elles l'absence d'un effet favorable lié au regroupement homogène.**

En situation expérimentale, où les variables pédagogiques font l'objet d'un contrôle strict, le regroupement homogène ne produit pas d'effet différentiel selon le niveau des groupes constitués; **les classes qui accueillent uniquement des bons élèves ne progressent pas davantage que les classes composées essentiellement d'élèves**

faibles (Slavin, 1987; Kulik & Kulik, 1984). Cependant, en situation réelle, ce regroupement s'accompagne d'une différenciation du curriculum, de l'affectation d'enseignants aguerris et de pratiques pédagogiques en faveur, bien entendu, des élèves les plus performants. Ces modifications peuvent alors se traduire par un progrès supérieur chez les élèves qui bénéficient des meilleures conditions d'apprentissage. Ces pratiques accentuent donc l'écart qui sépare les élèves les plus faibles des élèves les plus forts.

Dans le cas d'une pédagogie traditionnelle, basée sur l'idée d'un élève moyen, indépendamment du niveau de la classe, *les progressions des élèves sont affectées par leur position relative au sein de leur classe; [...] les élèves faibles profitant d'un niveau moyen, supérieur ou bon, les élèves forts pâtissant de la fréquentation d'une classe d'un niveau moyen, inférieur ou bon* (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Enfin, dans le cas très particulier des élèves surdoués ("gifted"), regrouper ces élèves pour les soumettre à un programme accéléré se traduit par un gain notable de l'ordre d'une année scolaire (Kulik & Kulik, 1984). Cependant, cet "écrémage" réduit les possibilités d'organiser un apprentissage coopératif, notamment par le biais du tutorat, au bénéfice de l'ensemble de la population scolaire.

CONCLUSION

L'étude tente de dresser un état des connaissances à propos des facteurs d'efficacité des systèmes éducatifs. **Une demi douzaine d'enseignements importants ont été relevés lors de cette synthèse à propos des modalités de regroupement des élèves.** L'utilisation des expériences pédagogiques menées au sein des pays de l'Union, et d'autres systèmes éducatifs, permet de mieux identifier ces facteurs et d'envisager leur prise en compte dans d'autres contextes nationaux. Cette perspective est d'ailleurs assez semblable à celle développée notamment par l'I.E.A., pour qui la comparaison des rendements des différents systèmes permet d'isoler des facteurs d'efficacité au sein de systèmes complexes.

Cette conception repose sur une **vision systémique** de l'éducation,

mais implique également la possibilité d'**intervention volontaire sur le système**, notamment par la **mise en oeuvre d'un système efficace de pilotage**. Il convient donc, d'une part, d'**accroître la connaissance des mécanismes qui interagissent**, d'autre part, de **mieux informer les décideurs des implications**, parfois très complexes, que toute réforme ou tentative d'amélioration peut induire.

Une conception basée davantage sur la sélection des élèves, voire des écoles, que sur l'amélioration du système d'enseignement, est de plus en plus difficilement compatible avec une réelle éthique démocratique. Cela conduit les recherches sur l'efficacité à **donner une place centrale aux problèmes d'équité**.

EN RÉSUMÉ

Cet article a pour objet les différentes **modalités de groupement des élèves** et l'**efficacité** de celles-ci. En cette matière, six enseignements peuvent être dégagés :

- 1 - **Le caractère sélectif d'un système éducatif peut être mesuré par sa tendance à former des classes aussi homogènes que possible.** Cela se traduit concrètement par le regroupement d'élèves réputés forts dans certaines classes et d'élèves jugés plus faibles dans d'autres classes. Les systèmes peu sélectifs tendent, pour leur part, à former des classes indépendamment des performances scolaires des élèves.
- 2 - **Plusieurs méthodes conduisent à augmenter l'homogénéité au sein des classes :**
 - la pratique du redoublement;
 - l'organisation de filières, en ce compris l'enseignement spécial;
 - le libre choix de l'établissement scolaire et l'instauration d'un quasi marché scolaire;
 - la répartition des élèves entre classes de niveaux distincts dans les établissements;
 - la ségrégation sur base du sexe ou d'autres facteurs extra-scolaires.
- 3 - **Si ces modalités de regroupement permettent parfois d'obtenir une relative réduction des différences entre élèves au sein des classes, un certain nombre d'effets pervers** sont également observés, principalement en termes de traitement inéquitable des élèves. L'efficacité des pratiques de regroupement homogène, en termes d'augmentation du rendement moyen des élèves, n'est généralement pas avérée. **On observe plutôt une légère détérioration des performances moyennes dans le cas des systèmes très sélectifs. C'est sans aucun doute la pratique systématique du redoublement qui a le plus clairement montré ses faiblesses.** C'est aussi, à juste titre, cette modalité de gestion de l'hétérogénéité qui est le plus souvent abandonnée ou remise en cause.
- 4 - **Au niveau de l'enseignement primaire (9 ans), les différents pays européens se distinguent peu en termes de niveau d'homogénéité**

dans les classes. Par contre, on observe que certains systèmes accentuent - ou au contraire réduisent - ce niveau d'homogénéité quelques années plus tard (14 ans), sans que soient nécessairement mis en oeuvre des curriculums distincts. Le taux d'homogénéité dans les classes, vers 14 ans, diffère d'un système éducatif à l'autre, parfois de façon très importante. Quelle que soit la discipline considérée (mathématiques, lecture, sciences), chaque système éducatif conserve sa tendance soit à regrouper, soit à séparer les élèves en fonction de leurs compétences.

5 - L'organisation de classes hétérogènes ne porte pas préjudice aux élites. C'est la modification des curriculums et des attentes à l'égard des élèves les plus forts, dans les systèmes très sélectifs (classes réservées aux "mieux doués"), qui présentent une certaine efficacité pour ces élèves. Par contre, les élèves les plus faibles bénéficient de cette organisation en classes hétérogènes.

6 - Les systèmes sélectifs recourent conjointement à différentes modalités de regroupement des élèves. Lorsqu'on tente, par le biais d'une réforme, d'abolir ou d'assouplir l'une des modalités de regroupement, le système peut générer une augmentation compensatoire d'une ou de plusieurs autres de ces modalités. Le risque est grand alors de constater que certaines pratiques de regroupement, non directement visées par la réforme, se sont développées, à la manière des vases communicants. Au sein des systèmes éducatifs qui recourent au regroupement des élèves selon plusieurs de ces modalités, toute réforme doit ainsi les prendre en considération dans leur ensemble, de manière à exercer un pilotage administratif efficace. Il importe également de tenir compte des représentations des acteurs qui attribuent en général à ces pratiques, souvent anciennes et bien implantées, une certaine efficacité.

Bibliographie

- Bloom, B.S. (1986). Le problème des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Burstein, L. (1993). *The IEA Study of mathematics III : Student Growth and Classroom Processes*. Oxford : Pergamon Press.
- Commission européenne (1994a). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne 1994*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne (1994b). *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne (1997). *Chiffres Clés*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, Collection "Pédagogie en développement".
- Demeuse, M., Monseur, C. (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage, Rapport final, Projet Socrates III.3.1*. Bruxelles : Commission de l'Union européenne, DGXXII (non publié).
- Duru-Bellat, M. & Henriot-Van Zantem, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. Dijon : *Les Cahiers de l'Irédu*, 59.
- Hanna, G. (1994), Cross-cultural gender differences in mathematics education. *International Journal of Educational Research*, 21 (4), 417-426.
- Husen, T. (1967). *International Studies of Achievement in Mathematics - A Comparison of Twelve Countries*. Vol. 1. New York : John Wiley.
- Husen, T. (1967). *International Studies of Achievement in Mathematics - A Comparison of Twelve Countries*. Vol. 2. New York : John Wiley.
- Keeves, J.P. (Ed.) (1992). *The IEA Study of Science III : Changes in Science Education and Achievement : 1970 to 1984*. Pergamon Press.
- Kulik, C.L.C., Kulik, J.A. (1984). *Effect of ability grouping on elementary school pupils : A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (92nd, Toronto, Ontario, Canada, August 24-28).
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- OCDE (1997). *Regards sur l'Education*. Les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE.

-
- Robitaille, D.F., Garden, R.A. (Eds) (1989). *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and Outcomes of School Mathematics*. Pergamon Press.
- 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. (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.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499.
- Veenman, S. (1996), Effect of multigrade and multi-stage classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66, (3), 323-340.
- Young, D.J. & Fraser, B.J. (1992). Sex differences in science achievement : a multilevel analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association (San Francisco, CA, April 20-24) (ERIC Document Reproduction Service n° SE053044).