

LES EFFETS DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DU CYCLE III SUR L'EVOLUTION DES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES AUX EVALUATIONS NATIONALES EN FRANÇAIS

Daniel Subervielle, Serge Ragano

▶ **To cite this version:**

Daniel Subervielle, Serge Ragano. LES EFFETS DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DU CYCLE III SUR L'EVOLUTION DES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES AUX EVALUATIONS NATIONALES EN FRANÇAIS. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2009, Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école, 44, pp.129-144. hal-01523914

HAL Id: hal-01523914

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01523914

Submitted on 17 May 2017

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

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

Daniel SUBERVIELLE

Serge RAGANO

LES EFFETS DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DU CYCLE III SUR L'EVOLUTION DES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES AUX EVALUATIONS NATIONALES EN FRANÇAIS

Résumé : Les conditions de la réussite scolaire des élèves tiennent autant à certains éléments de leur environnement scolaire qu'à des paramètres personnels. C'est à l'effet des organisations pédagogiques (classe à niveau unique vs classe-cycle) conçues par les enseignants que cette recherche est consacrée. Dans le cadre du registre institutionnel actuel et d'une approche théorique ancrée sur une conception socioconstructiviste des apprentissages, sont analysés les effets de cette variable sur l'évolution des acquisitions scolaires en français d'élèves auprès desquels elles ont été mesurées au début et à la fin du cycle des approfondissements. C'est au sein des classes dites cycle que s'opèrent les progrès les plus significatifs.

Mots-clés : École – Cycle des approfondissements – Organisation pédagogique – Classe-cycle – Acquisitions scolaires – Profil psycho-cognitif.

La loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 a constitué pour la communauté scolaire et plus particulièrement pour la grande majorité de ses acteurs professionnels que sont les enseignants (professeurs des écoles, des collèges et des lycées) une révolution à plus d'un titre, notamment dans le premier degré. Le cadre institutionnel prévoit en particulier une « organisation de la scolarité en cycles pluri-annuels dont la durée variable doit permettre d'assurer l'égalité et la réussite des élèves dans le respect de leur diversité par une continuité éducative renforcée tout au long de leur scolarité » (MEN 1989, articles 4 et 5). L'école primaire – maternelle et élémentaire – se subdivise désormais en trois cycles pédagogiques : « le cycle des apprentissages premiers » recouvrant l'école maternelle ; « le cycle des apprentissages fondamentaux », amorcé à la grande section dans l'école maternelle, il se termine à la fin du cours élémentaire première année dans l'école élémentaire ; « le cycle des approfondissements » qui recouvre les trois dernières années de l'école élémentaire. La notion de cycle est dans l'esprit du législateur une notion pédagogique fonctionnelle étroitement liée à l'évolution de l'apprentissage de chaque enfant ainsi qu'à l'évaluation de ses acquis. Elle recouvre une double préoccupation : une meilleure prise en compte des spécificités des apprentissages de chaque enfant ainsi qu'une organisation plus cohérente des progressions grâce à une perspective étendue et à une concertation étroite entre les maîtres d'un même cycle. « L'organisation pédagogique en cycles tend ainsi à éviter les ruptures, les discontinuités liées au cloisonnement et à la fragmentation des parcours scolaires. De

la souplesse est laissée à l'équipe des maîtres du cycle pour adapter l'action pédagogique au rythme et au cheminement de chaque élève alors qu'elle était davantage liée auparavant à la notion de programme annuel » (MEN 1991).

CADRE THEORIQUE

Les éclairages théoriques qui justifient un tel choix sont multiples et convergents. Les travaux de Vygotsky (1997) tout d'abord pour qui « le développement se fait grâce à une complexification culturelle progressive du psychisme naturel » conduisant donc, le plus tôt possible, à mettre les jeunes élèves au contact des plus grands afin qu'ils bénéficient de cette complexification permettant de surcroît de déterminer pour chacun d'eux sa « zone proximale de développement ». Car c'est en évaluant ce qu'il est capable de réaliser avec ses pairs ou avec l'adulte que l'on peut mesurer son seuil supérieur d'apprentissage.

Ceux de Bruner (1983) ensuite, pour qui l'apprentissage est spiralaire (on apprend par « approximations successives, en partant des acquis et en élargissant progressivement le champ de compréhension »). Il n'y a donc pas « un niveau unique attendu dans la maîtrise d'une connaissance mais des niveaux variables et perfectibles ». Tout concept se construit autour d'un noyau de connaissances incontournables qu'au fil des années, mais indépendamment de l'âge, les élèves enrichissent de connaissances nouvelles. Tous n'atteignent pas le même degré de maîtrise de ces connaissances et compétences, mais qu'importe, dès l'instant où ils s'enrichissent mutuellement et progressent tous.

Les travaux de psychologie sociale du développement réalisés par Doise et Mugny (1978, 1981) dont le principal objet d'étude est la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale constituent également une utile référence. « Le développement cognitif s'effectue chez l'enfant lorsqu'il participe à des interactions sociales. Mais ces interactions ne sont structurantes intellectuellement que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre partenaires ». Au sein d'une classe-cycle, le « conflit sociocognitif » que génèrent des représentations mentales et des niveaux de conceptualisation suffisamment mais pas excessivement distants, devient permanent et naturel. Les représentations mentales d'un enfant de début et de fin de cycle ne sont pas identiques, il s'ensuit des confrontations de points de vue obligeant les plus âgés à formuler clairement leur pensée afin de répondre avec précision à la curiosité des plus jeunes. Les enfants peuvent alors construire leurs apprentissages sur le schéma classique de la construction/destruction/reconstruction du savoir.

Enfin, à travers les nombreuses publications de Meirieu (1987, par ex.) pour qui « un sujet ne passe pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand. C'est au sein d'une même classe que le savoir acquis pour les uns prend le statut de savoir à acquérir pour les autres. Quoi de plus efficace pour un enfant de vivre au quotidien, dans une même classe, les interactions naturelles entre ces deux niveaux de savoir ! N'est-ce pas dans ces conditions que l'erreur prend le statut de première étape de toute connaissance ? »

Les recherches qui révèlent l'effet positif de ce type d'organisation pédagogique se sont multipliées (Mingat *et al.* 1994, 1995, 2001), tout en restant peu nombreuses en France. Leurs incidences politiques ne sont pourtant pas minces comme en

témoigne le débat récurrent autour des classes uniques, des regroupements pédagogiques intercommunaux (dispersés ou concentrés) et plus globalement de l'école en milieu rural (Ferrier 1996). Malgré ces travaux, on reste relativement démuni quant aux effets scolaires des classes à plusieurs niveaux, mode d'organisation pourtant courant quant on sait que 45 % des classes élémentaires en France métropolitaine (MEN 2005), correspondant à des structures scolaires de 3 classes et moins, comportent de fait plusieurs cours.

Les études conduites par la direction chargée des évaluations (DEP) au ministère de l'éducation nationale (MEN 1995) mettent en évidence de manière récurrente trois types d'indicateurs, tous favorables aux écoles multi-niveaux : la scolarité des élèves en classes à plusieurs cours en milieu rural s'effectue de manière plus régulière, avec moins de retard scolaire et un peu plus d'avance scolaire, en moyenne, que dans les écoles qui comportent des classes à un seul cours ; les risques de redoublement en classe de 6e pour les élèves ayant effectué une scolarité dans des écoles avec des classes à plusieurs cours seraient presque deux fois moins élevés que pour des élèves ayant effectué leur scolarité dans des classes à un seul cours ; les performances des élèves des classes à plusieurs cours aux évaluations en français et en mathématiques en CE2 et en 6e sont meilleures que celles de leurs camarades de caractéristiques identiques des classes à un seul cours ; c'est encore plus net en mathématiques qu'en français.

D'un point de vue plus général, les recherches portant sur les conséquences de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des classes ou des groupes (cf. Dupriez et Draelants 2004 pour une synthèse) s'accordent sur certaines particularités liées au contexte. Les organisations à public hétérogène s'avèrent plus favorables aux élèves les moins performants, non seulement parce qu'ils bénéficient de l'émulation qui y règne et non de la compétition, mais surtout parce que les organisations à public homogène composées notamment de ces élèves les plus fragiles peuvent conduire à une perte progressive d'exigences de la part de l'enseignant ainsi qu'une moindre dynamique de travail. Dans les organisations à public hétérogène, les élèves les plus performants gagnent à être confrontés à moins performants qu'eux, car par le biais des interactions sociocognitives, des phénomènes de tutorat, de confrontation, d'entraide, de solidarité et de respect mutuel profitable à tous, y jouent significativement. Il est également établi que sur le plan cognitif, en faisant œuvre de tutorat auprès de camarades moins assurés, les élèves plus avancés dans les apprentissages consolident leurs acquis, car c'est en réalisant de la médiation au sein d'une situation d'apprentissage qu'ils peuvent le mieux les réutiliser, les revisiter, prendre conscience de leur degré de disponibilité et d'opérationnalité. Enfin, le niveau moyen de performances des élèves y est plus élevé que dans les organisations à public homogène.

Toutefois, une recherche récente remet fortement en cause le bénéfice de l'hétérogénéité. Leroy-Audouin et Suchaut (2007) évaluent la progression annuelle en français et en mathématiques[1] d'élèves de CE1 et de CM1 scolarisés dans des classes à cours simple ou à double niveau (en distinguant si la classe ciblée est associée au

[1] Ces épreuves sont inspirées des évaluations nationales et explorent plusieurs domaines de compétences : compréhension, outils de la langue, production d'écrits, résolution de problèmes, mesure et numération

niveau supérieur ou inférieur). Par ailleurs le type d'affectation (libre ou imposé) de l'élève dans une classe donnée, quel que soit son mode d'organisation pédagogique, est pris en compte. Dans leurs conclusions, les auteurs indiquent qu'« il apparaîtrait donc que la fréquentation d'un cours multiple […] n'est jamais efficace au plan pédagogique. Elle semble néfaste quand les élèves sont placés d'office dans ce type de classe parce qu'il n'y a pas d'autre choix pour eux et elle est au mieux neutre quand les élèves font l'objet d'une affectation délibérée. En outre […] c'est la fréquentation d'un CE1-CE2 qui s'avère la plus négative en termes de progressions alors qu'en CM1, la configuration CE2-CM1 est la plus désavantageuse ». Ces résultats doivent toutefois être discutés. D'une part, si l'on considère uniquement les performances en français, les différences observées ne sont plus significatives. D'autre part, les élèves sont évalués dans une temporalité (entre le début et la fin de l'année scolaire) qui correspond à celle des classes à cours simple mais pas à celle des cours à double niveaux. Enfin, les cours multiples considérés ne prennent en compte que deux années du cycle et l'une des modalités observées (CE1-CE2) est à cheval sur deux cycles.

Un complément d'enquête semble donc nécessaire pour répondre à la question de l'influence de l'organisation pédagogique. Pour aller plus loin, nous avons repris la même problématique[2] (avec des organisations imposées ou choisies), en cycle III seulement mais avec des élèves scolarisés dans la même classe durant 3 ans, évalués à l'entrée et à la sortie du cycle[3]. Les progrès en langue écrite sont discutés non seulement du point de vue de la performance mais aussi de l'équité[4]. Meuret (2003) définit l'efficacité comme « la capacité de faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (niveau scolaire, origine sociale, …) » tandis que l'équité se définit comme « la capacité de diminuer l'écart de performances scolaires entre les élèves les plus faibles et les plus forts ». Nous faisons ainsi l'hypothèse que les classes de cycle permettent aux élèves de progresser tout en réduisant l'écart entre les plus faibles et les plus forts, et ce d'autant plus que ce mode d'organisation est librement choisi par les enseignants.

METHODOLOGIE

La population expérimentale est constituée d'élèves du cycle des approfondissements (ou cycle III) suivis tout au long de leurs parcours soit deux, trois ou quatre années selon les rythmes d'apprentissage de chacun. Scolarisés dans des écoles primaires ou élémentaires publiques ou privées d'Aquitaine situées en zone urbaine, périurbaines ou rurales, les élèves de l'échantillon concernés ont tous réalisé la totalité de leur parcours dans une même école.

[2] En élargissant toutefois le cadre de l'enquête. En effet, même si nous supposons que l'effet structurel du regroupement en cycle peut générer des effets positifs, d'autres aspects pédagogiques, telles que les pratiques, ont fait l'objet d'observations qui ne sont pas rapportées ici. Il a été en revanche impossible de croiser ces deux modalités afin d'estimer leurs poids respectifs, les enseignants caractérisés comme innovants travaillant massivement dans les classes cycle alors que lors collègues plus traditionnels se trouvent tous (à une exception près) dans une classe non-cycle.

[3] Les données sont extraites de Subervielle (2006).

[4] Dans leur mission, les établissements scolaires doivent assurer à la fois l'efficacité et l'équité des enseignements.

S'agissant de l'organisation et du fonctionnement pédagogique retenus par les équipes pédagogiques, nous distinguons trois modalités (cf. tableau 1) :

- une organisation en classe « à cours simple » regroupant classiquement les élèves en fonction de leur âge et/ou de leur appartenance supposée à l'une des trois années du cycle (cas d'un groupe scolaire en milieu urbain dont les possibilités de choix organisationnels s'avèrent nombreuses) ; nous désignerons cette organisation de « classe non-cycle », terme générique utilisé par opposition aux deux modalités d'organisation suivantes ;

- une organisation en « classe-cycle » dite « de fait » regroupant l'ensemble des élèves du cycle (CE2, CM1 et CM2). Ce cas se rencontre dans un groupe scolaire généralement situé en milieu périurbain ou rural pour lequel le choix organisationnel s'impose peu ou prou à l'équipe pédagogique en raison de la taille de l'école qui présente en général une structure à trois classes ;

- une organisation en « classe-cycle » dit « choisi » regroupant l'ensemble des élèves du cycle (CE2, CM1 et CM2), dans le cas d'un groupe scolaire situé en milieu urbain. Face à la diversité des possibilités de choix organisationnels, l'équipe pédagogique a opté dans ce cas pour la constitution de classes multi âges, alors qu'une organisation en classes à cours simple tout à fait classique aurait pu être retenue.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon selon les trois modalités d'organisations pédagogiques

Classes non-cycle	Classes-cycle de fait	Classes-cycle choisi
235 élèves (soit 65 %)	68 élèves (soit 19 %)	59 élèves (soit 16 %)
33 enseignants (soit 61 %)	13 enseignants (soit 24 %)	8 enseignants (soit 15 %)
Taux d'encadrement moyen 23,26	Taux d'encadrement moyen 20,38	Taux d'encadrement moyen 23,42

Comparativement à la distribution de la population scolaire nationale, on note l'absence d'élèves issus des zones dites sensibles (ZEP, REP,…) ainsi qu'une sur-représentation des familles aisées et inversement une sous-représentation des familles modestes[5]. Afin de remédier, au moins en partie, à cette forte limite pour la prise en compte de l'équité, nous avons considéré les caractéristiques individuelles et sociales des élèves. Dans un premier temps, nous avons établi le profil psycho-cognitif des élèves à partir de dimensions très corrélées avec leurs performances scolaires : le niveau intellectuel, la dépendance/indépendance à l'égard du champ, l'estime de soi, la rigidité mentale, l'externalité/internalité, le degré de réussite scolaire (estimé par l'enseignant). Nous avons ainsi distingué 233 élèves (64 % de l'effectif total) à profils « forts[6] » et 129 (36 %) à profils « fragiles[7] ». Dans un second temps, ces profils ont été croisés avec l'origine sociale des élèves[8], déterminant deux catégories très

[5] Cette distorsion s'explique par le critère de proximité territoriale que nous avons privilégié afin de faciliter la recherche des sites correspondant aux trois modalités d'organisation pédagogique retenues et de permettre par ailleurs un suivi longitudinal réaliste au regard des ressources humaines sur lesquelles nous savions pouvoir compter.

[6] Bon élève à l'intelligence flexible, ayant une bonne estime de soi, sachant gérer des situations complexes.

[7] Elève faible à l'intelligence plutôt rigide, ayant une mauvaise image de lui-même, très dépendant des situations.

[8] L'étude de l'effet de l'origine sociale des élèves seul n'apportant pas de résultats significatifs, elle n'est pas rapportée ici.

fortement contrastées : les 85 élèves (20,5 % de l'effectif total) les plus favorisés (profil fort et milieu social aisé) et les 40 élèves (11 %) les plus défavorisés (profil fragile et milieu social modeste).

La variable dépendante étudiée est la progression des résultats des élèves entre l'évaluation nationale de CE2 et celle de 6e. Nous l'avons calculée à partir des trois champs de compétences mesurés : compréhension, outils de la langue pour lire et pour écrire, production de textes en français. A chacun de ces champs correspond un score de réussite établi en fonction du nombre d'items réussis par l'élève. Deux autres scores viennent compléter les résultats de chacun : le résultat global obtenu par sommation des scores obtenus dans chaque champ et le score obtenu sur les items qui sont repérés par la DEP comme constitutifs de ce qu'elle a appelé dans un premier temps les « compétences de base » puis les « compétences nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques du cycle 3 (pour l'évaluation de CE2) ou de la classe de 6e (pour l'évaluation de 6e) ». Ces scores sont ensuite standardisés (par soustraction du score moyen national fourni par la DEP) et c'est leur différence entre le CE2 et la 6e qui constitue le score de progression (cf. tableau 2 pour les résultats globaux).

Tableau 2 : Distribution des évolutions des performances des élèves aux évaluations nationales en français

	score moyen	score positif max.	score négatif max.
Français global	3,2	57,5	-48,9
Compréhension	2,4	67,3	-52,2
Outils de la langue	4,4	50,2	-72,7
Production de textes	3,8	74	-78,2
Compétences de base	0	40,8	-62,8

RESULTATS

Les effets de l'organisation pédagogique du cycle sur l'évolution des performances des élèves aux évaluations nationales en français

Dans un premier temps, nous étudions les progrès des élèves durant leur cycle III sous l'angle de la performance en fonction de l'organisation pédagogique.

Tableau 3 : Progression des élèves entre l'évaluation de CE2 et celle de 6e en fonction de l'organisation pédagogique

	Non cycle	Cycle	Cycle de fait	Cycle choisi
Français global	3	3,5	4,5	2,3
Compréhension	1,9	3,2	2	4,5
Outils de la langue	5,3	2,9	6,1	-0,7
Production de textes	1,7	7,7	10	5,1
Compétences de base	-1,6	2,9	2	4

Pour ce qui concerne les performances globales en français (cf. tableau 3), on n'observe pas, pour l'ensemble des élèves, de différences significatives entre les deux types d'organisation pédagogique des classes.

En compréhension, la différence que l'on note entre les classes-cycle et les non-cycle – la supériorité des classes-cycle choisi – n'apparaît pas significative.

S'agissant de la maîtrise des outils de la langue, la différence constatée à l'avantage des classes non-cycle n'est pas significative. En revanche, lorsque pour les classes-cycle on examine la distinction entre cycle de fait et cycle choisi, on est amené à reconsidérer quelque peu la question en raison de la supériorité significative alors affichée conjointement par les non-cycle et les cycle de fait sur les cycle choisi (F (2, N = 362) = 4,24 ; p <.05).

Pour la production de texte, on observe une forte opposition entre les classes non-cycle et les classes-cycle (t (362) = 2,386 ; p <.05). Il semble donc que le contexte de la classe-cycle permet aux élèves de mieux développer les compétences nécessaires dans ce domaine. Plusieurs facteurs paraissent susceptibles d'expliquer cette supériorité de la classe-cycle : il est vraisemblable, tout d'abord, que l'activité de production d'écrit en autonomie y est en général plus souvent sollicitée, compte tenu du fait que lorsque le maître est en situation de s'occuper d'un cours, il confie aux élèves des autres cours des tâches au sein desquelles l'activité d'écriture prend une large part. Mais on peut y ajouter d'autres explications : les projets collectifs, le travail coopératif, le tutorat y sont souvent davantage développés et les plus jeunes élèves sont en permanence au contact des productions de leurs aînés dont ils peuvent tout à la fois s'imprégner et s'inspirer. Si l'on considère maintenant pour les classes-cycle, la distinction entre cycle de fait et cycle choisi, on s'aperçoit que c'est dans les classes-cycle de fait que les performances sont supérieures même si la différence n'est pas significative.

Pour les compétences de base, nous constatons que les élèves ayant fréquenté une classe-cycle obtiennent de meilleures progressions de leurs performances, et que cette différence est très significative (t (362) = 3,885 ; p <.01). Lorsqu'on examine la distinction cycle de fait/cycle choisi, c'est la supériorité de la classe-cycle choisi qui apparaît, de façon non significative.

En français, on observe donc que pour l'ensemble des élèves de l'échantillon l'effet de la variable « organisation pédagogique » produit des différences significatives dans deux domaines – la production de textes et les compétences de base – le cycle de fait assurant les progrès les plus importants pour le premier et le cycle choisi pour le second. On note néanmoins la faible performance réalisée par les élèves des classes-cycle choisi pour ce qui concerne la maîtrise des outils de la langue.

Les effets de l'organisation pédagogique
appréhendés sous l'angle du profil psycho-cognitif des élèves

Nous pouvons maintenant analyser les progrès des élèves non seulement en termes de performance mais aussi d'équité en prenant en compte le profil psycho-cognitif des élèves.

Tableau 4 : Progression des élèves entre l'évaluation de CE2 et celle de 6e en fonction de l'organisation pédagogique et de leur profil psycho-cognitif

	Non cycle		Cycle		Cycle de fait		Cycle choisi	
	Fort	Fra.	Fort	Fra.	Fort	Fra.	Fort	Fra.
Français global	4,7	-0,4	3,3	3,7	5,5	3	0,8	4,5
Compréhension	3,7	-1,8	3,7	2,4	4,8	-2	2,5	7,5

Outils de la langue	7,5	1,1	2,5	3,5	5,3	7,3	-0,7	-0,9
Production de textes	4	-3	5,7	10,6	9,8	10,3	1,1	10,9
Compétences de base	0,7	-3,3	2,9	3	3,1	0,4	2,6	6

Fort : profil psycho-cognitif « fort » Fra. : profil psycho-cognitif « fragile »

Lorsqu'on examine l'effet conjoint de l'organisation pédagogique et du profil psycho-cognitif des élèves sur les performances globales en français (cf. tableau 4), on note qu'une opposition significative affecte les performances des élèves qui ont parcouru leur cycle 3 dans un contexte non-cycle. On constate, en effet, que les élèves au profil psycho-cognitif solidement développé y ont obtenu une progression substantielle, alors que les élèves fragiles y ont légèrement régressé (t (235) = 3,137 ; p <.01). En classe-cycle, en revanche, tous les élèves ont progressé de manière identique. Si l'on observe la distinction cycle de fait/cycle choisi, on remarque, sur la base de données dont les différences tendent à être significatives (F (1, N = 127) = 2,903 ; p <.10), que le premier de ces deux contextes assure des progressions plus équilibrées entre les deux groupes d'élèves que le second qui se révèle cependant comme le plus favorable aux progrès des élèves fragiles.

En compréhension, les données présentées conduisent à des conclusions comparables : les élèves forts progressent d'égale façon en contexte non-cycle et cycle, alors qu'une opposition (non significative) apparaît pour les élèves fragiles qui réalisent de meilleures performances en contexte cycle qu'en non-cycle où ils régressent. Lorsqu'on examine la distinction entre cycle de fait et cycle choisi, il faut attribuer la significativité qui affecte les différences constatées à la supériorité du cycle choisi (F (1, N = 127) = 5,674 ; p <.05). Celui-ci permet, en effet, aux élèves fragiles de progresser de façon importante, ce qui n'est pas le cas dans les deux autres contextes où ils régressent légèrement.

S'agissant des outils de la langue, les différences qui apparaissent sont significatives et confirment le même phénomène : le contexte non-cycle est plus discriminant que le contexte cycle puisque la différence qui s'y est générée entre les progressions des élèves forts et fragiles est importante. La distinction entre classes-cycle de fait et classes-cycle choisi, fait apparaître des différences significatives qui ne sont pas favorables au cycle choisi (F (1, N = 127) = 8,133 ; p <.01). A l'évidence, celui-ci ne constitue pas pour les élèves, qu'ils soient forts ou fragiles, un contexte porteur pour les apprentissages dans ce domaine. Le cycle de fait, en revanche semble offrir des conditions favorables à la structuration des acquis de tous les élèves. Il permet même aux élèves fragiles de faire valoir des progrès légèrement supérieurs à ceux des élèves forts.

Avec la production de textes, nous retrouvons le caractère discriminant des classes non-cycle et la supériorité des classes-cycle pour les élèves fragiles. L'écart constaté, pour les élèves fragiles, entre les deux types de contexte est significativement important (F (1, N = 362) = 5,122 ; p <.05). Dans ce domaine, le caractère favorable aux apprentissages des classes-cycle semble même s'affirmer pour les élèves forts qui y progressent davantage que dans les classes non-cycle. Mais, sur ce dernier point, la distinction classes-cycle de fait/classes-cycle choisi permet de préciser que ce sont surtout les premières qui assurent l'essentiel des progrès, certes non significatifs, des élèves forts alors que pour les élèves faibles, les deux types d'organisation en cycle se montrent également performants.

Les différences de progression des résultats constatées pour les compétences de base ne sont pas significatives. Ces données présentent cependant les mêmes tendances dominantes que celles qui s'exerçaient de façon plus significative dans les domaines précédents.

L'interaction des deux variables (organisation pédagogique du cycle et profil psycho-cognitif des élèves) produit donc des différences significatives dans un nombre plus important de domaines : résultats globaux en français, de même que les outils de la langue, la production de textes et plus encore quand on introduit la distinction cycle de fait/cycle choisi qui intègre alors la compréhension. La constante qui se dégage de cette analyse concerne le caractère discriminant du contexte classe non-cycle qui, dans tous les domaines produit un écart important entre les progressions des élèves forts et ceux des élèves fragiles, au bénéfice des premiers. Ce type de contexte ne semble pas offrir, comme le font en revanche les classes-cycle, de conditions favorables aux progrès des élèves fragiles. Dans 4 domaines sur 5, ce n'est pas de progression dont il faut parler pour eux, mais de régression de leurs performances. Il ne faut pas s'étonner, dès lors, que ces élèves abordent le collège en position très délicate et que la plupart d'entre eux s'y enfoncent dans l'échec.

Au sein des classes-cycle, par contre, les élèves faibles parviennent à progresser de façon conséquente et à réaliser des progressions quelquefois équivalentes voire supérieures (comme en outils de la langue ou en production de textes) à celles de leurs homologues des mêmes classes ou quelquefois des classes non-cycle, qualifiés de forts.

La distinction entre les contextes cycle de fait/cycle choisi fait souvent apparaître un effet plus marqué de ce dernier au profit des élèves fragiles (sauf en outils de la langue où les classes-cycle de fait font mieux) qui s'accompagne fréquemment de tassements constatés sur les progressions des élèves forts. Tout se passe comme si l'attention et la mobilisation concentrées par les enseignants de ces classes sur les élèves fragiles les empêchaient d'apporter davantage aux élèves forts.

Les effets de l'organisation pédagogique :
des choix qui s'avèrent inégalement équitables

Enfin, en réduisant la population à l'opposition entre les élèves les plus contrastés de l'échantillon, favorisés d'un coté, défavorisés de l'autre, on peut considérer véritablement les données sous l'angle de l'équité.

Tableau 5 : Progression des élèves favorisés et défavorisés entre l'évaluation de CE2 et celle de 6e en fonction de l'organisation pédagogique

Champs évalués ⇨ Catégories d'élèves ⇩	Global			Compréhension			Outils de la langue			Production de textes			Compétences de base		
	NC	CF	CC	NC	CF	CC	NC	CF	CC	NC	CF	CC	NC	CF	CC
Favorisés	6,6	10,2	2,5	6,3	10	5,3	9,7	10	1,2	4,5	15,8	-0,3	1	8,5	2,1
Défavorisés	-0,2	6,7	4,5	-2,9	4,6	7,5	-2	8,7	-2,4	1,6	15	16,7	-3,4	4,2	5,6
Différence	-6,8	-3,5	2	-9,2	-5,4	2,2	-11,7	-1,3	-3,6	-2,9	-0,8	16,4	-4,4	-4,3	3,5

NC : classes-non-cycle CF : classes-cycle de fait CC : classe-cycle choisi

En français, en matière d'équité, on constate que c'est le contexte des classes-cycle choisi qui est le plus performant (cf. tableau 5, dernière ligne). En effet, bien

qu'ils ne s'avèrent pas significatifs sauf pour la production de texte qui présentent une tendance (t (22) = -1,684 ; p <.10), les écarts entre les élèves favorisés et défavorisés sont à l'avantage de ces derniers dans quatre domaines sur cinq, puisqu'ils affichent un solde positif de progression de leurs performances par rapport à celle des premiers. Il n'y a guère que pour la maîtrise des outils de la langue que ce contexte pédagogique accuse un solde négatif qui le place légèrement derrière le contexte cycle de fait. Ce dernier, quant à lui, fait mieux, dans tous les domaines, que le contexte non-cycle qui apparaît comme le plus discriminant des trois, avec des écarts entre élèves favorisés et défavorisés significatifs en français global (t (85) = 2,207 ; p <.05), compréhension (t (85) = 2,671 ; p <.01) et outils de la langue (t (85) = 2,883 ; p <.01). Les classes-cycle de fait se placent donc en position intermédiaire eu égard au niveau d'équité qu'elles assurent.

Mais ne sont-elles pas les plus équitables en raison du meilleur équilibre qu'elles maintiennent entre les progressions des uns et des autres d'une part, les écarts plus faibles qu'au sein des classes non-cycle qui s'y créent entre les deux catégories d'élèves d'autre part ? Cette question mérite débat. Rappelons tout d'abord que les données chiffrées qui correspondent à la variable dépendante que nous étudions ne représentent pas les scores de réussite des élèves dans les différents domaines considérés, mais la progression de ces scores acquise au cours du cycle 3. Il s'agit donc d'une donnée relative qui dépend assurément du point de départ et du point d'arrivée, et un élève fort peut avoir moins progressé qu'un élève faible tout en restant largement au-dessus de ce dernier du point de vue de son score de réussite aux items proposés. Et ce, d'autant plus que pour les élèves forts, la marge de progression potentielle avant même qu'ils réalisent l'évaluation de 6^{e} était moins étendue que pour les élèves faibles, puisque leurs performances à l'évaluation CE2 étaient supérieures à celles de ces derniers. Ce qui est important en l'occurrence, c'est donc bien que l'écart entre les progressions des uns et des autres se réduise grâce aux progrès substantiels réalisés par les élèves faibles, même s'ils apparaissent quelquefois plus élevés que ceux enregistrés par les élèves forts. Comme le rappelle Bressoux (2006) « l'équité relève donc de la capacité des maîtres ou des écoles à égaliser le niveau des élèves […]. L'équité est le plus souvent étudiée en rapport avec le niveau initial des élèves : un maître ou une école sont considérés comme équitables si les écarts entre les élèves initialement faibles et forts ont été réduits par rapport à ce qu'ils sont dans d'autres classes ». Il semble donc raisonnable de lever cette ambiguïté en reconnaissant que les classes-cycle qui, dans cette recherche, ont réduit les écarts entre les élèves forts et faibles, fût-ce quelquefois au prix de progressions plus réduites pour les forts, sont les plus équitables.

CONCLUSION

Parvenu au terme de l'analyse des effets liés au contexte de la classe vu sous l'angle de son organisation en cycle ou non-cycle, il nous semble possible de valider nos hypothèses[9] relatives d'une part à l'existence d'un effet de cette organisation sur les progressions des élèves, d'autre part à la sensibilité plus forte que présentent certains élèves à cet effet. D'une façon générale, les classes-cycle font davantage pro-

[9] Même si le fait de ne pas avoir pu considérer les pratiques pédagogiques constitue une limite sérieuse.

gresser les élèves dans deux domaines du français (production de textes et compétences de base). Mais c'est dans l'interaction avec les caractéristiques des élèves (forts/fragiles, favorisés/défavorisés) que l'organisation du cycle produit l'effet le plus notable. Ce sont les élèves les plus fragiles qui en tirent le meilleur profit lorsqu'ils effectuent leur parcours de cycle 3 dans une classe-cycle. Nous l'avons vu, ce contexte d'organisation de la classe en cycle, en cycle choisi plus encore qu'en cycle de fait, sert puissamment le principe d'équité, même dans les domaines où il s'avère moins efficace pour faire progresser la moyenne de l'ensemble des élèves qu'il accueille, comme en outils de la langue. La classe non-cycle, en revanche, qui s'avère performante avec les élèves les mieux dotés, ne parvient pas à faire suffisamment progresser les élèves fragiles ou faibles pour que l'écart qui les sépare des premiers reste compatible avec ce principe.

Ces résultats, comme dans la majorité des travaux réalisés sur la question, confirment donc le caractère bénéfique de l'organisation en cycle et confortent les réserves émises à propos des conclusions de Leroy-Audouin et Suchaut (2007).

Quel peut être l'apport spécifique de la classe-cycle qui renforce ainsi le niveau d'équité ? On peut avancer quelques éléments explicatifs :

- la continuité assurée sur les trois années du cycle qui s'avère sécurisante pour installer dans la sphère psycho-affective des élèves cette quiétude indispensable à la mobilisation efficace des ressources cognitives telles que l'attention ou la mobilisation de la mémoire notamment ;

- la cohabitation d'élèves d'âges et de « niveaux » de compétences différents qui donne du sens pour les plus jeunes aux apprentissages qui leur seront proposés et qui leur permet de profiter, dans la proximité de la classe, de la présence de compétences plus développées chez certains de leurs camarades. Ainsi, il est vraisemblable que l'on multiplie les zones de développement prochain qui interfèrent les unes avec les autres, pour le plus grand profit de tous ;

- la tonalité de la vie sociale au sein de la classe, où le sentiment de communauté solidairement engagée dans une entreprise de promotion à la fois collective et individuelle s'installe plus aisément, facilitant le recours au tutorat et au travail coopératif et/ou collaboratif ;

- l'existence au sein du groupe classe de différences marquées, qui conduisent le maître comme les élèves à mieux les reconnaître, à mieux les accepter et à mieux en tenir compte ;

- les contraintes fonctionnelles liées à la gestion d'un groupe d'élèves aux besoins très variés, qui mobilise l'enseignant auprès de certains tandis que les autres doivent travailler en autonomie et qui, loin de constituer un handicap, représentent au contraire une source de développement des compétences transversales et des ressources psycho-cognitives.

Ainsi peut-on valablement estimer que tout cet apport « en plus » qu'offrent les classes-cycle, signerait bien le rôle du social qui peut, mieux que dans les classe non-cycle, s'exprimer au bénéfice de tous les élèves. Cette hypothèse semble pouvoir être étayée par celle qu'énonçait Perret-Clermont (1988) en évoquant « l'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions » : « Notre hypothèse, inverse à celle dominante dans le champ des recherches piagétiennes, peut alors s'énoncer ainsi : les coordinations cognitives entre individus sont à la base des coordinations co-

gnitives individuelles, ou encore, l'acte cognitif individuel n'est qu'un moment d'un processus plus complexe qui est aussi de nature sociale. Cette thèse implique que les coordinations cognitives chez l'individu ne sont rendues possibles que par des coordinations sociales. Ce serait d'abord en coordonnant ses actions avec celles des autres que l'individu acquerrait la maîtrise individualisée de systèmes de coordination qu'il arrivera à reproduire tout seul par la suite. C'est une conception qui se veut interactionniste et constructiviste. Elle reprend à Piaget l'idée que c'est en agissant sur le milieu environnant que l'individu élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel et insiste sur le fait que la causalité attribuée à l'interaction sociale n'est pas unidirectionnelle, mais circulaire, voire plus complexe. En effet d'un point de vue génétique, il apparaît que, par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de développement cognitif. »

La classe-cycle constitue-t-elle dès lors un modèle idéal voire utopique ? Minoritaire assurément lorsque les choix structurels de l'école s'avèrent pluriels, cette organisation pour autant rencontre des adeptes à l'échelle du paysage scolaire français, que ce soit en zone prioritaire (l'adversité conduit parfois à oser des changements radicaux, alternatifs diraient certains) ou dans des quartiers plus hétérogènes, socioculturellement parlant. Aucune réponse miracle n'existe bien sûr, pourtant celle-ci constitue souvent une réponse courageuse permettant de dépasser les contradictions d'un système qui, disant vouloir répondre aux besoins individuels des élèves et notamment des plus fragiles d'entre eux, continue, au plus haut niveau décisionnel, de se référer à des conceptions d'annualité héritées d'une scolarisation élitiste destinée à une population incomparablement plus homogène. En Suisse, au Canada, dans certains pays de l'Europe du nord, diverses organisations sont mises en place mettant l'accent sur la continuité des apprentissages, favorisant le suivi du parcours individuel de l'élève sans discontinuité, parcours étayé par une évaluation positive, celle de l'identification des progrès de chacun. Les résultats sont souvent très éloquents. Le vrai courage politique en la matière consisterait sans doute à dépasser les idéologies conformistes et à renoncer à trouver dans les recettes d'hier les solutions pour demain.

Daniel SUBERVIELLE
Serge RAGANO
Université de Toulouse – UTM ; UPS
CREFI-T
Equipe Universitaire de Recherche en Education et Didactique

Abstract : School achievement is related both to pupils' personal parameters and school environment. This paper deals with the effect of instructional settings (onegrade vs multigrade classes), which is analysed within the institutional framework defined by the official programs, in a socio-contructivist perspective. The level of achievement in French language of two groups of pupils (who keep the same teacher for 3 years or change every year) was measured at the beginning and the end of their third cycle of basic education (3rd, 4th and 5th grades). Results show more significant progress in the multigrade classes.

Keywords : Primary school - Educational cycle - Third cycle of basic education - School educational organization - Multigrade classroom - School acquisitions - Psycho-cognitive profile.

Bibliographie

Bressoux, P. (2006) « Effet-classe, Effet-maître » — in : E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.) *Apprendre et faire apprendre* (213-217). Paris : PUF.

Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Doise W. & Mugny G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Doise W., Dionnet S. & Mugny G. (1978) « Conflit sociocognitif, marquage social et développement cognitif » — *Cahiers de Psychologie 21* (231-243).

Dupriez V. & Draelants H. (2004) « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. Note de synthèse » — *Revue Française de Pédagogie 148* (145-165).

Ferrier J. (1996) *L'école en milieu rural. Rapport de l'IGEN au ministre de l'Education nationale.* Sèvres : CIEP

Leroy-Audouin C. & Mingat A. (1995) *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport pour la direction de la prévision du ministère de l'économie*. Dijon : IREDU.

Leroy-Audouin C. & Mingat A. (2001) « Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège » — L*es notes de l'IREDU 96/01*.

Leroy-Audouin C. & Suchaut B. (2007) « Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours » — *Revue Française de Pédagogie 160* (103-118).

Meirieu P. (1987) *Apprendre… oui, mais comment ?* Paris : ESF.

Meuret D. (2003) « Efficacité et équité des collèges. L'effet établissement » — in : J.-L. Derouet (dir.) *Le collège unique en question* (49-65). Paris : PUF

Mingat A. & Ogier C. (1994) « Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural » — *Savoir*, janvier-mars.

Ministère de l'Education Nationale (1989) Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'Orientation sur l'éducation. *Bulletin Officiel, 4*.

Ministère de l'Education Nationale (1991) Orientations pour la mise en œuvre de la Nouvelle Politique pour l'Ecole. *Bulletin Officiel, 12*.

Ministère de l'Education Nationale (1995) Le système éducatif en milieu rural. *Education et Formations, 43*.

Ministère de l'Education Nationale (2005) Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. *Repères et références statistiques, septembre*, 36-37.

Perret-Clermont, A-N. & Brossard, A. (1988) *L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions, Relations interpersonnelles et développement des savoirs.* Fribourg : Editions Delval.

Subervielle, D. (2006) *Contribution à l'étude de l'influence de variables contextuelles sur les apprentissages des elèves au cycle des approfondissements - Approche longitudinale des effets liés au style pédagogique des enseignants du cycle et à l'organisation pédagogique retenue sur*

l'évolution des performances scolaires des élèves aux évaluations nationales diagnostiques. Thèse en Sciences de l'Education. Toulouse II.
Vygotski, L. S. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.