



# Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires

Vincent Dupriez, Xavier Dumay

## ► To cite this version:

Vincent Dupriez, Xavier Dumay. Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. 2006. halshs-00563876

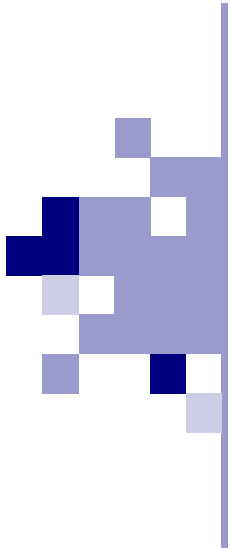
**HAL Id: halshs-00563876**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563876>**

Submitted on 7 Feb 2011

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

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



**LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION**

**Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours  
et environnements éducatifs différenciés  
en fonction des structures scolaires<sup>1</sup>**

Vincent Dupriez et Xavier Dumay<sup>2</sup>

N° 51 • FÉVRIER 2006 •





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc ([www.i6doc.com](http://www.i6doc.com)) et depuis les sites du GIRSEF ([www.girsef.ucl.ac.be](http://www.girsef.ucl.ac.be)) et de la CPU ([www.cpu.psp.ucl.ac.be](http://www.cpu.psp.ucl.ac.be)).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

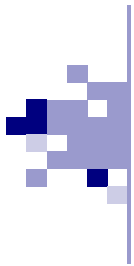
<sup>1</sup> Nous tenons à remercier Nathalie Mons et Guadalupe Francia pour leur lecture critique d'une version antérieure de ce texte.

<sup>2</sup> Vincent Dupriez ([Vincent.Dupriez@psp.ucl.ac.be](mailto:Vincent.Dupriez@psp.ucl.ac.be)) est professeur de sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain.

Xavier Dumay ([Xavier.Dumay@psp.ucl.ac.be](mailto:Xavier.Dumay@psp.ucl.ac.be)) est chercheur en psychologie dans cette même université. Tous deux développent leurs travaux de recherche dans le cadre du Girsef. La présente étude a pu être menée grâce au soutien de la convention de recherche ARC 02-07/279 de la Communauté française de Belgique.

## Table des matières

1. Introduction	4
2. Méthodologie	6
3. Modes de gestion de l'hétérogénéité et parcours scolaire des élèves	7
4. Qui sont les élèves les moins performants ?	10
5. Quel est l'environnement éducatif des élèves les moins performants ?	13
6. Conclusion	18
Références bibliographiques	19



## 1. Introduction

De nombreux travaux d'éducation comparée ont fait apparaître la diversité des structures scolaires à travers les pays et notamment les modalités contrastées de gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire. Face à des élèves qui inéluctablement ne présentent pas tous des niveaux de compétence semblables, tous les systèmes scolaires ont en effet développé des processus d'adaptation et de gestion de ces différences.

A vrai dire, comme le rappelle Broadfoot (1999), cette question est révélatrice d'une tension constitutive de l'institution scolaire. Les systèmes éducatifs doivent en effet simultanément répondre à une double demande contradictoire. Ils doivent d'une part différencier les élèves sur la base de leurs apprentissages de manière à rendre légitime les positions différentes qu'ils occuperont sur le marché du travail. Ils doivent d'autre part assumer une fonction d'intégration sociale, en promouvant auprès de tous les élèves un ensemble commun de valeurs et de savoirs. Tous les systèmes scolaires sont dès lors amenés à se positionner par rapport à cette double demande contradictoire, séparer et réunir, et la manière dont ils gèrent les parcours scolaires des élèves est révélatrice de la réponse apportée face à cette tension. Mais la nature et l'ampleur de cette question dépasse la dimension sociopolitique évoquée par Broadfoot : la manière d'assumer la gestion de l'hétérogénéité a également un impact important sur le plan pédagogique et va affecter les conditions de travail des enseignants et les conditions de formation de leurs élèves.

Pendant longtemps, le mode de gestion des parcours scolaires a été relativement simple et la gestion parallèle de différents ordres scolaires exprimait clairement quelle était la place de chacun et quel était le rôle de l'institution. L'ordre primaire côtoyait l'ordre secondaire et, en fonction de leur origine sociale, les enfants de la bourgeoisie étaient envoyés dans les classes préparatoires du lycée tandis que les enfants du peuple se contentaient de l'école primaire, laquelle n'ambitionnait pas d'offrir une formation au-delà de l'âge de 13 ou 14 ans. C'est dans la foulée des luttes pour la gratuité et pour l'obligation

scolaire, animées par un principe d'égalité des chances, que ce système d'éducatifs parallèles est dénoncé et qu'émerge au début du vingtième siècle dans la plupart des pays industrialisés une structure par niveaux. Si le premier niveau, l'école primaire, apparaît comme une structure commune pour tous les élèves, le débat se déplace progressivement sur l'enseignement secondaire inférieur : Comment faire cohabiter au sein de structures scolaires souvent communes l'objectif de formation d'une élite et d'une éducation pour tous ? Comment y intégrer progressivement et à partir de quand une diversité d'objectifs de formation (générale, mais aussi professionnelle) ? Comment assumer et légitimer l'orientation des élèves vers ces différentes filières de formation ?

Cette tension a parfois été résumée sous une forme dichotomique, en opposant les systèmes scolaires à différenciation précoce (comme l'Allemagne ou l'Autriche où des filières apparaissent dès l'âge de 10/11 ans) et les systèmes scolaires à différenciation tardive (tels ceux du Nord de l'Europe où le tronc commun dure jusque 16 ans). Une telle forme de présentation demeure cependant trop sommaire, car elle ne prend pas en compte d'autres formes de différenciation que les filières telles les options, le redoublement et les classes de niveau, ou encore la remédiation individualisée.

Afin de dépasser un traitement dichotomique (filières *versus* tronc commun) de cette question, il nous semble pertinent de nous inspirer dans ce texte de la typologie proposée par Mons dans sa thèse de doctorat (2004). Elle part du principe que, face aux différences inéluctables de compétences entre élèves, tous les systèmes scolaires s'appuient sur au moins une variable d'ajustement qui permet de faire face à l'hétérogénéité observée. Et se basant conjointement sur des données empiriques collectées dans le cadre de PISA 2000 et sur des paramètres institutionnels des systèmes considérés, elle propose de distinguer quatre variables d'ajustement différentes qui, combinées, permettent d'identifier quatre modèles de gestion de l'hétérogénéité.

Le premier modèle est fondé sur un principe de séparation des élèves et de sélection précoce. Baptisé

par Mons de « modèle de séparation », il recourt dès la fin de l'école primaire à des filières d'enseignement parallèles vers lesquelles les élèves sont orientés en fonction, principalement, de leurs résultats académiques. A l'école primaire déjà, des classes de niveau peuvent préparer cette orientation et le recours au redoublement est souvent important, ce dernier apparaissant comme une soupape de sécurité, allégeant les tensions de cette sélection précoce. Ce modèle est surtout présent dans le monde germanique (Allemagne, Autriche, Hongrie, Suisse, Luxembourg) et dans une certaine mesure dans certains pays voisins, du centre de l'Europe (Belgique et Pays-Bas).

Dans un autre contexte, la *comprehensive school* anglo-saxonne (USA, Canada, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande) propose généralement jusqu'à l'âge de 16 ans à tous les élèves un programme d'enseignement relativement commun devant être suivi à un rythme relativement identique. La gestion de l'hétérogénéité se fait, au sein de l'enseignement primaire, par des groupes de niveau intra-classes et au niveau du secondaire à travers une politique souple de regroupement des élèves en fonction de leur niveau général ou de leur niveau dans chacune des disciplines. A ce titre, Mons parle d'un modèle « d'intégration à la carte ».

Parmi les pays latins (France, Espagne, Portugal, Argentine, Chili, ...), on va retrouver de manière dominante un enseignement de tronc commun que Mons qualifie « d'intégration uniforme », dans la mesure où faute de mécanismes d'ajustement dans la gestion intra ou inter-classes, tous les élèves sont globalement soumis aux mêmes conditions éducatives. Dans ces systèmes scolaires, le redoublement apparaît dès lors comme le seul paramètre qui permet de réguler les flux d'élèves et de séparer certains d'entre eux qui ne parviennent pas à suivre le niveau imposé.

Enfin, Mons distingue aussi un modèle « d'intégration individualisée », observé en particulier dans les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Islande, Finlande, Suède et Islande). Dans ces pays, le redoublement est exceptionnel et les classes de

niveau sont peu fréquentes<sup>3</sup>. Diverses formes de différenciation et d'individualisation de l'enseignement (pédagogie différenciée au sein des classes, accompagnement personnalisé ou par petits groupes) apparaissent par contre comme stratégies majeures dans le but de faire maîtriser par tous les élèves, à un rythme globalement semblable, le programme unique de formation.

Dans la suite de ce texte, nous allons nous appuyer sur cette typologie pour tenter de faire le point par rapport au parcours et à la situation des élèves les moins performants au sein de huit systèmes scolaires représentatifs des quatre catégories présentées. L'analyse du parcours et des environnements éducatifs de cette catégorie d'élèves nous paraît en effet constituer un révélateur pertinent de la gestion de l'hétérogénéité, dans le sens où elle fournit une image du traitement des élèves qui s'écartent le plus de la norme scolaire attendue au sein d'un système éducatif donné. Cette analyse sera documentée à partir d'une exploitation secondaire de la base de données PISA 2003.

Plus précisément, notre objectif dans ce travail est triple. Premièrement, il s'agit d'identifier les différences de parcours scolaire des élèves - et en particulier des plus faibles d'entre eux - en fonction des modes de gestion de l'hétérogénéité. Cet objectif est aujourd'hui rendu plus aisé, dans la mesure où l'enquête PISA 2003 intègre, ce qui est neuf à l'échelle de telles enquêtes internationales, plusieurs questions relatives aux redoublements éventuels des élèves dans leur parcours scolaire antérieur.

En second lieu, notre objectif est d'identifier qui sont les élèves en difficulté d'apprentissage et dans quelle mesure, leurs caractéristiques socio-économiques et culturelles varient en fonction des pays et surtout des

---

<sup>3</sup> Le questionnaire PISA 2003 adressé aux chefs d'établissement fait cependant apparaître un recours important des écoles suédoises à des classes de niveau, pour le cours de mathématiques du moins. Cette tendance doit peut-être être mise en relation avec les analyses récentes de chercheurs suédois, identifiant dans leur pays un accroissement de la compétition et de la sélection scolaire, autour d'un principe nouveau d'équivalence des voies de formation plutôt que d'égalité des conditions de formation (Francia et al., 2005 ; Englund, 2004).



modalités de gestion de l'hétérogénéité entre les pays. Autrement dit, nous posons ici l'hypothèse que les différents modèles de gestion de l'hétérogénéité ont des effets contrastés sur la relation entre les caractéristiques socioculturelles des élèves et leur niveau de performance.

Enfin, nous nous intéresserons à différentes facettes de l'expérience éducative des élèves les moins performants. Nous formulons ici l'hypothèse que les différents modèles de gestion de l'hétérogénéité ont des effets différenciés sur l'environnement éducatif des élèves les moins performants.

Une telle étude a un caractère exploratoire et fondamentalement empirique. Premièrement, car ce type d'analyse est à notre connaissance assez neuf et les comparaisons internationales ont peu investigué jus-

qu'à présent le parcours scolaire de catégories d'élèves spécifiques, tels les « élèves peu performants » dans notre analyse. Deuxièmement, car le caractère de cette analyse est principalement centré sur la nature des dispositifs de gestion de l'hétérogénéité, à la différence d'analyses plus classiques dont l'objectif majeur est d'évaluer l'impact des politiques éducatives sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Par ailleurs, il est clair que l'analyse quantitative proposée ici, sur la base de l'exploitation des données de PISA 2003, mériterait d'être prolongée en prenant en compte d'autres paramètres. A cette fin, une approche qualitative, davantage respectueuse de la complexité des paramètres différenciant les systèmes éducatifs, apparaît constituer un complément important à l'analyse présentée ici.

## 2. Méthodologie

Pour assumer cette recherche, nous nous appuyons sur une analyse secondaire de la base de données PISA 2003 en mathématiques, principale discipline évaluée dans cette étude. Nous avons commencé par sélectionner un nombre réduit de systèmes scolaires qui apparaissent comme particulièrement révélateurs des quatre catégories identifiées ci-dessus. Pour le modèle d'intégration individualisée, nous avons choisi la Finlande et la Suède ; pour l'intégration à la carte, l'Écosse<sup>4</sup> et les États-Unis ; pour l'intégration uniforme, la France et l'Espagne; enfin, pour le modèle de séparation, l'Allemagne et la Belgique francophone<sup>5</sup> ont été retenues.

Notre objectif étant d'appréhender certaines spécificités du parcours et de l'expérience des élèves qui, au sein de leur pays, sont les moins brillants, une des premières opérations menées a donc été d'iden-

tifier ces élèves au sein de chacun des systèmes scolaires considérés. S'agissant d'un mode d'identification relatif (celui qui apparaît avec un niveau faible dans un pays pourrait apparaître comme brillant dans un autre), nous avons utilisé comme critère le percentile 25 de la variable score<sup>6</sup> établie pour chacun des systèmes éducatifs analysés : tous les élèves en dessous de cette valeur ont été considérés comme élèves peu performants (EPP). Dans plusieurs de nos analyses, nous évaluons par ailleurs le contraste entre les EPP et les élèves très performants (ETP), lesquels sont situés, au sein de leur système scolaire, au-dessus du percentile 75. De la sorte, nous isolons donc les élèves situés dans le quart inférieur et ceux situés dans le quart supérieur d'une distribution construite sur base de la mesure des compétences en mathématiques.

---

<sup>4</sup> Pour illustrer ce modèle, nous aurions également pu nous appuyer sur le système scolaire anglais. Nous ne l'avons pas fait suite aux problèmes d'échantillonnage et dès lors de validité qui se sont présentés dans la phase de collecte de données (cfr. OCDE, 2004).

<sup>5</sup> Nous traitons de la sorte un pays à filières précoces (10 ans dans la plupart des Länder allemands) et un pays à filières plus tardives (vers 13/14 ans en Belgique francophone).

---

<sup>6</sup> Conformément aux caractéristiques du modèle de réponse à l'item (IRT), la variable score mobilisée dans notre étude est, pour chaque élève, la moyenne des cinq valeurs plausibles proposées dans la base de données. C'est cette valeur moyenne que nous mobilisons ensuite dans chacune de nos analyses.

**Tableau 1** : Références pour la construction des catégories d'élèves en fonction du score<sup>7</sup>

	<b>Élèves peu performants (en dessous de)</b>	<b>Élèves très performants (au dessus de)</b>	<b>N</b>
Finlande	490,7618	601,2930	5796
Suède	448,1539	572,8618	4624
Écosse	469,1073	581,5859	2723
États-unis	417,8532	548,7148	5456
France	451,6591	574,0302	4300
Espagne	428,5247	544,5864	10791
Belgique fr.	427,3563	575,0428	2958
Allemagne	433,8994	576,9902	4660

Pour chacune des analyses menées ci-dessous, nous présentons dans le texte les variables mobilisées et le traitement des données qui a été opéré.

### 3. Modes de gestion de l'hétérogénéité et parcours scolaire des élèves

L'objectif majeur de cette première analyse est donc d'identifier dans quelle mesure les parcours scolaires des élèves (et en particulier ceux des moins performants d'entre eux) sont contrastés en fonction du type de système scolaire dans lequel ils ont été scolarisés et des processus de gestion de l'hétérogénéité mobilisés au sein de ces systèmes scolaires.

L'essentiel des réponses à cette interrogation peut être obtenu à partir d'une lecture du tableau 2. Dans ce tableau, à partir de trois variables présentes dans la base de données PISA 2003, nous présentons la situation d'une part de l'ensemble des élèves de l'échantillon et d'autre part des élèves les moins performants (pour rappel, dont le score est inférieur au centile 25 de la distribution au sein de leur système).

<sup>7</sup> Par construction, le score international moyen des élèves en mathématiques est de 500 et l'écart type est de 100.





Tableau 2 : Parcours scolaire des élèves de 15 ans (en pourcentage)

	Redoublement en primaire (au moins une fois)		Redoublement au secondaire inférieur (au moins une fois)		Formation (pré-) profession- nelle à 15 ans <sup>8</sup>	
	Tous les élèves	EPP	Tous les élèves	EPP	Tous les élèves	EPP
Finlande	2,3	8,2	0,5	1,2	0	0
Suède	2,8	6,9	0,8	1,9	1,5	0,8
Écosse	1,3	2,0	0,6	0,2	0	0
États-unis	8,1	20,8	4,2	11,4	0	0
France	17,3	54,4	29,6	60,1	7,4	9
Espagne	6,4	20,0	25,3	52,8	0	0
Belgique fr.	22,9	64,9	10,6	18,6	42,3	82,9
Allemagne	9,8	31,9	15,1	25,8	57,3	74

Mode de lecture : En Finlande, 2,3 % des élèves de 15 ans ont doublé au moins une fois à l'école primaire. Parmi les élèves peu performants de ce même pays, 8,2 % ont doublé au moins une fois durant leur scolarité primaire.

Par rapport à la question du redoublement, ces données confirment largement que l'Espagne et la France sont bien des pays s'appuyant fréquemment sur le redoublement comme outil de gestion des différences de niveau scolaire. Elles font également ressortir que le redoublement est un paramètre bien présent dans les systèmes à filières ou dans le « modèle de la séparation ». Mais, à ce titre, la comparaison des chiffres relatifs au primaire et au secondaire mérite une attention particulière. Alors que dans l'enseignement primaire, la Belgique francophone et l'Allemagne « rivalisent » avec l'Espagne et la France en termes d'ampleur du recours au redoublement, au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, les taux de redoublement deviennent largement supérieurs dans ces deux derniers pays. Un tel

constat doit évidemment être rapproché de l'apparition des filières en Allemagne et en Belgique francophone, et de la possibilité que ces filières offrent comme « mode de gestion des élèves en difficulté d'apprentissage ». Nous y reviendrons. Par rapport au redoublement toujours, il importe de relever que les États-unis, dans l'enseignement primaire en particulier, ont un recours significatif au redoublement, ce qui les différencie de l'Écosse au sein de la modalité « système d'intégration à la carte ».

Au regard de la présence effective de filières, ces données viennent également confirmer les informations traditionnellement issues de l'analyse des politiques éducatives. Oui, la sortie de l'enseignement général à 15 ans (ou plus tôt) est fréquente en Allemagne et en Belgique. Elle est également observée, de manière plus modeste mais aussi plus surprenante en France et en Suède.

Si l'on s'intéresse maintenant en particulier à la situation des élèves peu performants (EPP), il convient avant tout de souligner qu'ils sont systématiquement les plus caractérisés par un redoublement à l'école primaire ou secondaire et par une sortie précoce de l'enseignement général. Dans l'enseignement pri-

<sup>8</sup> Ces données sont calculées à partir de la variable « ISCED Orientation » dans la base de données PISA 2003, excepté pour l'Allemagne où nous avons utilisé l'information sur les codes nationaux de programme afin de disposer de données suffisamment précises.

naire (excepté en Écosse), sur la base de nos données, les élèves peu performants à 15 ans ont été approximativement trois fois plus touchés par le redoublement que la moyenne générale pour l'ensemble des élèves. Le rapport entre le taux de redoublement des EPP et le taux de redoublement pour l'ensemble des élèves baisse sensiblement dans l'enseignement secondaire et en particulier dans les pays avec des filières précoces. De toute évidence, comme l'avaient suggéré Monseur et Demeuse (2001) et Mons (2004), nos données semblent confirmer un principe de vase communicant entre les variables d'ajustement : la possibilité d'orienter les élèves faibles vers l'enseignement (pré-) professionnel permet d'atténuer au début du secondaire le recours au redoublement dans les pays caractérisés par le modèle de la séparation. Il semble donc que la signification du redoublement dans l'enseignement secondaire doive être interprétée en fonction des autres paramètres des systèmes scolaires. On peut dans ce sens faire l'hypothèse que, dans les systèmes à filières, le redoublement à l'école secondaire concerne de manière moins nette et moins exclusive les élèves en difficulté d'apprentissage, probablement car une partie de ceux-ci sont orientés vers des filières moins valorisées, plutôt que de répéter une année dans l'enseignement général.

Dans le but de tester cette hypothèse d'un usage différencié du redoublement dans le secondaire inférieur, nous avons calculé pour les 5 systèmes scolaires qui s'appuient un minimum sur le redoublement à ce niveau d'étude, les scores moyens des élèves qui doublent et ceux des élèves qui ne doublent pas. Afin de neutraliser les différences de score (en valeur absolue) entre les pays, cette analyse s'est faite sur la base de la variable score standardisée par pays (moyenne = 0 ; écart-type = 1). Et les résultats, présentés dans le tableau 3, viennent clairement confirmer cette hypothèse. Dans les systèmes scolaires caractérisés par une logique de séparation et de filières précoces, l'écart entre les élèves qui doublent et ceux qui ne doublent pas au secondaire inférieur est significativement plus petit que dans les pays caractérisés par un tronc commun plus long. Le redoublement, à ce niveau d'étude, y caractérise donc moins qu'ailleurs les élèves avec de grosses difficultés d'apprentissage. Il semble donc que, comme suggéré, les variables d'ajustement fonctionnent selon un principe de vase communicant, puisque la filiératisation dans l'enseignement secondaire, dans les modèles de séparation, se substitue en bonne partie au redoublement, confinant l'usage de celui-ci à la gestion d'une hétérogénéité diminuée par la présence des filières.

**Tableau 3** : Scores moyens des élèves ayant répété ou n'ayant pas répété une année au secondaire inférieur

	Score moyen des élèves n'ayant pas doublé au secondaire inférieur	Score moyen des élèves ayant répété au moins une année au secondaire inférieur	Différence	Erreur-type
États-unis	,1211487	-1,0059387	1,1270874	,0028050
France	,3925012	-,5531717	,9456730	,0022668
Espagne	,2505299	-,7131855	,9637154	,0035755
Belgique fr.	,2544572	-,4123006	,6667578	,0153320
Allemagne	,2317907	-,2873572	,5191479	,0028110

Mode de lecture (centré sur la quatrième colonne) : Aux États-unis, l'écart de score moyen en mathématiques entre les élèves n'ayant pas doublé au secondaire inférieur et les élèves ayant répété au moins une année au secondaire inférieur est de 1,12 (sur base de données standardisées par pays).



Enfin, en complément de l'observation précédente, il est également important de faire observer qu'au sein du modèle de la séparation, il semble y avoir des logiques différentes dans l'orientation vers l'enseignement professionnel. Les données du tableau 2 font ainsi apparaître qu'en Allemagne, 26 % des EPP ne sont pas dans l'enseignement (pré)professionnel. Ce chiffre tombe à 17 % en Belgique francophone. Au-delà de ce tableau, nous avons également identifié la « localisation » des élèves très performants (ETP, quart supérieur de la distribution). Et il apparaît que 23,7 % des ETP en Allemagne sont dans l'enseignement professionnel ou préparatoire à une formation professionnelle. Ce chiffre tombe à 5,4 % en Belgique francophone. Ces données font ainsi ressortir que les filières en Belgique et en Allemagne ne sont pas pleinement comparables au regard de la qualité des apprentissages (en mathématiques) dont bénéficient les élèves. Il est probable que cela révèle, plus fondamentalement, une différence du statut de ces filières au sein des systèmes scolaires et des pays concernés<sup>9</sup>.

En somme, il ressort de nos analyses que le redoublement à l'école primaire, conformément à ce que

suggère la typologie de Mons, est très présent dans les modèles de séparation (Allemagne et Belgique francophone) et d'intégration uniforme (France et Espagne). De manière plus étonnante, ce qui nous rappelle l'importance d'un usage prudent d'une telle typologie, le redoublement en primaire touche également 8,1 % des élèves aux États-Unis, alors que ce système a été associé au modèle d'intégration à la carte. Le redoublement dans l'enseignement secondaire inférieur est principalement utilisé en France et en Espagne. Dans ces deux pays, plus de la moitié des élèves peu performants à 15 ans ont doublé au moins une fois dans l'enseignement secondaire inférieur. Enfin, ces données confirment que dans le modèle de la séparation, la majorité des élèves faibles se retrouvent à 15 ans dans des filières (pré-)professionnelles. Cette tendance est particulièrement manifeste en Belgique francophone. Mais, l'ensemble de nos analyses fait aussi ressortir l'importance d'une lecture combinée de ces différents paramètres : l'usage du redoublement au secondaire inférieur, en particulier, a visiblement une signification différente selon qu'il co-existe ou ne co-existe pas avec une possibilité d'orientation vers des filières d'enseignement technique et professionnel.

## 4. Qui sont les élèves les moins performants ?

L'objectif de cette seconde analyse est donc d'identifier qui sont les élèves en difficulté d'apprentissage et dans quelle mesure leurs caractéristiques socio-économiques et culturelles varient en fonction des pays et surtout des modalités de gestion de l'hétérogénéité entre les systèmes scolaires.

Une première manière de traiter cette question consiste à étudier, sur l'ensemble des échantillons, le rapport entre différents indices socio-économiques et culturels d'une part et le score des élèves d'autre part. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur une seule catégorie d'élèves, les EPP, et nous veillerons de la même manière à identifier, au sein de chaque système scolaire, l'influence de l'origine socio-culturelle.

---

<sup>9</sup> A titre d'information, signalons qu'en Autriche, un autre pays à filières précoces, il apparaît que 71,1 % des EPP sont dans une filière (pré)professionnelle pour 55,3 % des ETP. Plus encore qu'en Allemagne (et qu'en Belgique francophone), il semble donc qu'en Autriche, l'orientation vers l'enseignement professionnel ne rime pas nécessairement et complètement avec un faible niveau scolaire.

**Tableau 4** : Corrélations entre indices socio-économiques et culturels et le score des élèves  
(Coefficient de corrélation de Pearson)

	Niveau d'étude des parents	Statut professionnel des parents	Ressources éducatives familiales	Indice global de niveau socio-économique et culturel		
	R	R	R	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> x 100
Finlande	0,195	0,281	0,288	0,345	0,119	11,9
Suède	0,206	0,315	0,374	0,407	0,166	16,6
Écosse	0,250	0,345	0,423	0,442	0,195	19,5
États-Unis	0,255	0,333	0,421	0,451	0,203	20,3
France	0,296	0,376	0,432	0,462	0,213	21,3
Espagne	0,271	0,299	0,381	0,392	0,154	15,4
Belgique fr.	0,292	0,400	0,531	0,521	0,271	27,1
Allemagne	0,350	0,407	0,407	0,494	0,244	24,4

Tous les résultats sont significatifs au seuil de .01.

Mode de lecture : En Finlande, le coefficient de corrélation entre le score des élèves et le niveau d'étude des parents est de 0,195 (colonne 2). En Finlande, 11,9 pourcents de la variance des scores en mathématiques est partagée par la variance de l'indice global de niveau socioéconomique et culturel (dernière colonne).

La première partie du tableau 4 apporte une information, en termes de coefficients de corrélation, sur la relation entre différents indices et le score des élèves. La seconde colonne étudie cette relation à partir du niveau d'étude du parent le plus diplômé (en année d'études); la troisième à partir du statut professionnel le plus favorable de l'un des deux parents ; la quatrième à partir d'un indice des ressources éducatives familiales<sup>10</sup>. A chaque fois, il apparaît qu'il existe, dans chacun des pays, une relation positive et significative entre le score des élèves et ces différents indices. Il semble par ailleurs qu'il existe, au regard du poids des coefficients de corrélation, une hiérarchie entre pays relativement constante, au-delà de chaque indice spécifique. Interprétée par rapport à la typologie des systèmes scolaires, il s'avère que c'est dans le « modèle de la séparation » que l'in-

fluence des variables socio-économiques sur le score est la plus puissante. C'est au contraire dans le « modèle de l'intégration individualisée » que cette influence est la plus faible, en Finlande en particulier. Les systèmes représentatifs du modèle de l'intégration à la carte (Écosse et États-unis) ont une position intermédiaire entre ces deux extrêmes. Enfin, la situation des pays caractérisant la quatrième modalité (« modèle de l'intégration uniforme ») est plus difficile à interpréter. L'Espagne apparaît comme un système scolaire où l'influence des paramètres socioculturels est plutôt faible, comparativement aux autres pays. La France au contraire est caractérisée par une influence forte de ces paramètres, dans une situation proche de l'Allemagne et de la Belgique francophone.

Considérant ce *pattern* de résultats fort semblables quelle que soit la variable mobilisée, nous avons choisi dans la suite de cette analyse de nous appuyer sur l'indice global de niveau socioéconomique

<sup>10</sup> L'indice PISA de ressources éducatives à la maison est construit à partir des réponses des élèves à des questions leur demandant s'ils possèdent à la maison un dictionnaire, un endroit calme pour étudier, un bureau et des livres pour leur travail scolaire.



et culturel<sup>11</sup> proposé dans la base de données PISA 2003. Cet indice est dérivé de plusieurs variables : l'indice socio-économique international de statut professionnel le plus élevé des deux parents, le niveau de formation le plus élevé des deux parents, le nombre de livres que les élèves ont chez eux ainsi que l'accès à diverses ressources éducatives et culturelles. La cinquième colonne du tableau fait d'ailleurs apparaître, à partir de cet indice, que le schéma général des résultats est constant, si ce n'est qu'à présent l'Espagne apparaît comme un pays où les paramètres socio-économiques influencent moins les résultats des élèves qu'en Suède. Pour faciliter l'interprétation de ce coefficient de corrélation, nous détaillons dans les deux dernières colonnes la valeur du  $R^2$  et le pourcentage de variance des scores ( $R^2 \times 100$ ) qui peut être prédit à partir de l'indice socio-culturel. Autrement dit, cette dernière colonne nous informe que, en Finlande par exemple, 11,9 % de la variance des scores entre élèves peut être prédite à partir de l'indice global de niveau socio-économique et culturel.

Dans le tableau 5, nous repartons de cette même interrogation, mais nous la traitons spécifiquement par rapport au groupe d'EPP. Plus précisément, à travers une régression logistique, nous nous interrogeons sur la capacité de prédire le risque de devenir un EPP (plutôt que tout autre élève) en fonction de la valeur de l'indice global de niveau socio-économique et culturel. L'interprétation des résultats est relativement aisée si l'on s'appuie sur la dernière colonne du tableau 5. On peut y lire que, en Finlande par exemple, la probabilité de devenir un EPP diminue de 50 % si l'on se déplace d'un écart-type sur la variable « Indice global de niveau socio-économique et culturel ». Sur cette base, on relèvera donc que l'opposition majeure apparaît à nouveau entre le modèle de l'intégration individualisée et le modèle de la séparation. C'est dans cette modalité que le risque de devenir un EPP est le plus associé aux ressources socio-culturelles des familles des élèves.

**Tableau 5** : Risque de faible performance scolaire en fonction de l'indice global de niveau socio-économique et culturel

	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b>DI</b>	<b>Exp(b)</b>	<b>Effet</b>
Finlande	-,691	,011	1	,501	-50 %
Suède	-,705	,008	1	,494	-50 %
Ecosse	-,819	,011	1	,441	-56 %
Etats-Unis	-,855	,002	1	,425	-57.5 %
France	-,898	,003	1	,408	-59 %
Espagne	-,744	,004	1	,475	-52.5 %
Belgique fr.	-1,112	,014	1	,329	-67 %
Allemagne	-,991	,003	1	,371	-63 %

Tous les résultats sont significatifs au seuil de .001

Mode de lecture : En Finlande, le déplacement d'un écart type sur l'échelle nationale de l'indice socio-économique et culturel s'accompagne d'une diminution de 50 % du risque d'être un élève peu performant.

<sup>11</sup> A vrai dire, à chaque fois que nous mobilisons dans cette étude cet indice, nous nous appuyons sur cette variable standardisée par pays (au sein de chaque pays, moyenne = 0 ; écart type = 1). Cela ne modifie en rien les résultats des analyses de corrélation présentées ici, mais facilite la lecture des données présentées plus bas (tableau 7 et figure 1).

Nous retiendrons donc de cette seconde analyse que, conformément à des travaux menés sur d'autres bases de données (voir Hanushek & Wößmann, 2005 ; Dupriez & Dumay, 2005 ; Crahay, 2000 ; Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004), il se confirme que les systèmes à séparation précoce semblent

être les plus sensibles à l'origine socioculturelle des élèves et les plus susceptibles de produire une inégalité sociale de résultats (Duru-Bellat, 2002). De manière plus précise, les données traitées au tableau 5 consolident ce diagnostic par rapport à la situation spécifique des élèves les moins performants.

## 5. Quel est l'environnement éducatif des élèves les moins performants ?

Le troisième pan de l'analyse vise à illustrer en quoi l'environnement éducatif des élèves se différencie en fonction des modèles privilégiés de gestion de l'hétérogénéité. Pour cela et de manière systématique est entreprise une comparaison de l'environnement éducatif auquel sont confrontés les élèves les moins performants et les plus performants des systèmes éducatifs analysés. Les dimensions de l'environnement éducatif retenues se centrent dans un premier temps sur des caractéristiques des écoles au sein desquelles sont scolarisés ces deux groupes d'élèves, à savoir la composition académique et socioculturelle de celles-ci. Se déplaçant ensuite successivement à l'é-

chelle de la classe et des élèves, le climat de discipline et le concept de soi des élèves en mathématiques sont analysés dans cette même perspective.

Deux types d'indices illustrent les différences entre les deux groupes d'élèves. D'une part, les moyennes respectives de ces deux groupes. D'autre part, un indicateur (éta carré) de l'intensité de la différence entre les deux groupes d'élèves par rapport aux différentes dimensions de l'environnement socioéducatif. Un éta carré élevé indique que la différence entre les deux groupes est importante. Par construction, cet indice varie de 0 à 1.

**Tableau 6 :** Variations d'environnement éducatif et de perceptions entre ETP et EPP

	Score moyen au sein de l'école			Niveau socioculturel moyen au sein de l'école			Climat de discipline en classe			Concept de soi en mathématiques		
	EPP	ETP	Eta <sup>2</sup>	EPP	ETP	Eta <sup>2</sup>	EPP	ETP	Eta <sup>2</sup>	EPP	ETP	Eta <sup>2</sup>
Finlande	535,91	552,70	0,12	-0,06	0,06	0,02	-0,29	-0,02	0,02	-0,74	0,94	0,49
Suède	490,98	524,80	0,18	-0,13	0,12	0,09	-0,21	0,15	0,04	-0,44	0,94	0,39
Écosse	505,33	541,01	0,25	-0,19	0,19	0,17	-0,31	0,67	0,18	-0,37	0,70	0,29
États-unis	442,16	514,60	0,38	-0,31	0,26	0,26	-0,27	0,48	0,13	-0,16	0,90	0,25
France	446,26	566,12	0,69	-0,45	0,39	0,47	-0,32	0,13	0,04	-0,54	0,37	0,19
Espagne	453,66	511,63	0,35	-0,28	0,26	0,22	-0,30	0,22	0,07	-0,60	0,40	0,23
Belgique fr.	420,58	555,32	0,52	-0,55	0,39	0,48	-0,55	0,18	0,12	-0,16	0,37	0,07
Allemagne	416,43	575,92	0,70	-0,54	0,48	0,60	-0,15	0,59	0,10	-0,18	0,60	0,12

EPP : élèves peu performants - ETP : élèves très performants. Dans tous les pays, la différence entre les deux groupes est significative au seuil de .001.

Mode de lecture : En Finlande, 12 pourcents (Eta<sup>2</sup> = 0,12) de la variance de composition académique entre écoles est expliquée par la différence de moyenne entre le groupe des élèves peu performants et celui des élèves très performants.



Les indices de composition sont construits en deux temps. Dans un premier temps, pour chaque élève de la base de données est calculée la moyenne des scores en mathématiques (composition académique) et de l'indicateur de statut socioculturel<sup>12</sup> (composition socioculturelle) de tous les élèves de son école. Ensuite, on compare les élèves peu performants et les élèves très performants, au regard de la composition de leurs écoles.

L'analyse des différences de composition (voir tableau 6) est intéressante à un double égard. D'une part, on peut constater que les systèmes éducatifs qui mobilisent les filières de manière précoce sont également les systèmes éducatifs au sein desquels la différenciation de l'environnement socioéducatif au regard de la composition des écoles est globalement la plus forte. Tant sur le plan de la composition académique que sur le plan de la composition socioculturelle. Ce résultat est cohérent avec les analyses précédentes qui avaient permis de montrer que l'orientation des élèves vers des filières professionnelles ou techniques est apparue largement dépendante du statut socioculturel des élèves (voir tableaux 4 & 5), tendant dès lors à regrouper davantage ces publics défavorisés dans les mêmes écoles.

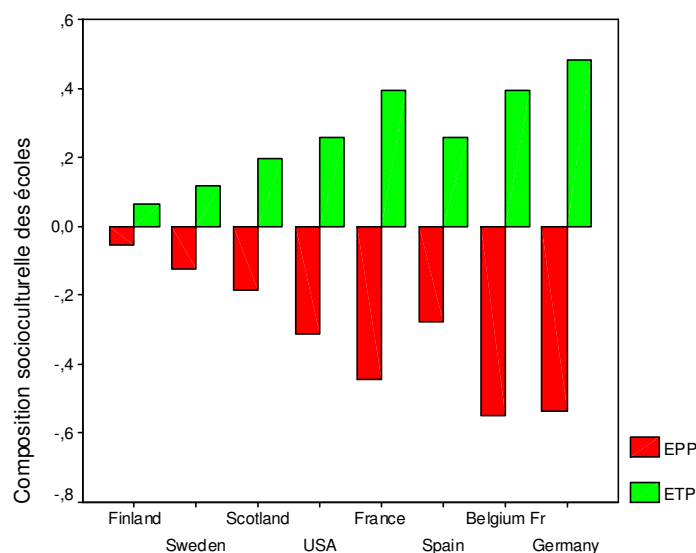
D'autre part, il semble que le sens même du projet porté par les systèmes éducatifs caractéristiques du modèle d'intégration individualisée (la Finlande et la Suède dans notre analyse), qui est d'éviter les regroupements d'élèves en difficulté, se traduit effectivement par une faible différenciation de la composition des écoles. Il apparaît enfin que (voir figure 1), si ce n'est le cas très particulier de la France<sup>13</sup>, les deux modes intermédiaires de gestion de l'hétérogénéité (modèle d'intégration à la carte et d'intégration uniforme) se caractérisent par un contraste modéré de la composition des écoles. Ce dernier résultat peut s'expliquer, pour ce qui est du modèle d'intégration à la carte, par un mode de regroupement des élèves à une échelle inférieure à l'établissement – la classe –, et dans le cas du modèle d'intégration uniforme, par un recours important au redoublement qui n'oriente pas nécessairement les élèves en difficulté vers des écoles moins favorisées.

---

<sup>12</sup> Comme précisé ci-dessus, l'analyse est construite sur base d'un indice de niveau socioéconomique et culturel standardisé par pays (moyenne = 0 ; écart type = 1). L'objectif de cette transformation (qui n'affecte pas les résultats de l'analyse) est de mieux faire apparaître les différences entre EPP et ETP, dans la mesure où la moyenne de l'indice par pays est ramenée à une valeur de 0 pour chaque pays.

---

<sup>13</sup> L'importante différence de composition d'écoles en France peut s'expliquer par un artefact méthodologique propre à la méthode d'échantillonnage utilisée par les études PISA (voir Monseur & Demeuse, 2004). En effet, étant donné que le critère d'échantillonnage est l'âge (élèves de 15 ans), on retrouve en France des élèves qui fréquentent des structures scolaires différentes. Les élèves à l'heure fréquentent le lycée, tandis que les élèves en retard fréquentent encore le collège. Dès lors, l'ampleur des différences de niveau scolaire moyen entre écoles est surestimée, puisque l'indice compare les résultats de groupes d'élèves différents (tous les élèves évalués par PISA au niveau des collèges sont en retard, tandis que ceux des lycées sont à l'heure). Cet argument n'écume cependant pas l'entièreté de l'explication. L'échec relatif de la carte scolaire peut également être mobilisé comme facteur explicatif de l'ampleur de la ségrégation des publics au sein des écoles en France, de même que la ségrégation résidentielle qui se répercute évidemment sur la carte scolaire.



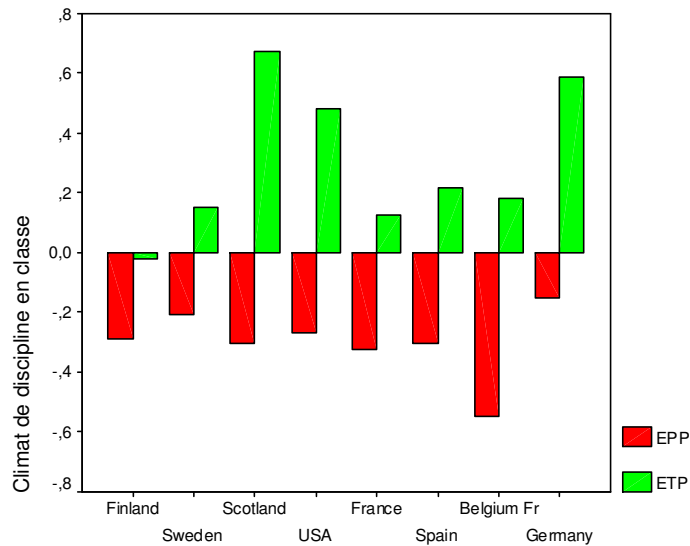
**Figure 1** : Graphe de la différence de composition socioculturelle des écoles fréquentées par les deux groupes d'élèves (peu ou très performants), par système éducatif

Si on se place maintenant à l'échelle des classes, peut-on également mettre en évidence que la différenciation des environnements socioéducatifs varie selon les modes de gestion de l'hétérogénéité ? Notre analyse porte sur le climat de discipline en classe, tel qu'il est perçu par les élèves. Cette variable a été choisie car, de manière récurrente, elle apparaît dans la littérature comme un facteur important de l'environnement éducatif qui influence significativement les possibilités d'apprentissage des élèves (Opdenakker et al., 2004 ; Philips, 1997). Dans l'étude PISA, l'indicateur de climat de classe est construit sur base des réponses des élèves à 5 questions relatives à la fréquence de diverses perturbations du travail en classe : conditions d'écoute, bruit, conditions de travail, ...

A partir de cet indice, nous avons comparé les « climats de discipline perçus » par les EPP d'une part et par les ETP d'autre part. Il semble que l'in-

tensité des différences de perception du climat de discipline par les deux groupes d'élèves (voir tableau 6 et figure 2) soit aussi liée aux modèles de gestion de l'hétérogénéité. Les résultats révèlent en effet que les différences de « climat perçu » sont notablement plus marquées dans les systèmes éducatifs représentatifs du modèle de séparation et du modèle d'intégration à la carte. Le fait d'avoir regroupé dans des filières différentes (modèle de la séparation) ou dans des classes différentes (modèle d'intégration à la carte) les élèves moins avancés semble donc bien affecter les conditions de travail au sein des classes et rendre l'environnement éducatif des élèves peu performants moins propice à leur progression. Enfin, les résultats montrent que les systèmes éducatifs qui ne s'appuient ni sur le redoublement, ni sur les filières, ni sur des classes de niveau sont aussi les systèmes éducatifs où les différences perçues vis-à-vis du climat de discipline sont les moins marquées.





**Figure 2** : Graphe de la différence du climat de discipline au sein des classes fréquentées par les deux groupes d'élèves (peu ou très performants), par système éducatif

Les analyses mettent ainsi en évidence que les modes de gestion de l'hétérogénéité affectent les conditions de scolarisation, que ce soit par le biais d'un contraste des compositions d'écoles ou par le biais d'une différenciation de la qualité du climat de classe. Qu'en est-il maintenant du concept de soi des élèves ? Apparaît-il lui aussi sensible aux conditions de scolarisation différenciées selon le mode de gestion de l'hétérogénéité ? Si on s'appuie sur la littérature relative à l'effet de composition, nous pourrions faire la prédiction que le concept de soi en mathématiques des élèves les plus faibles sera le plus élevé dans les contextes scolaires où ils sont séparés des élèves plus performants. Cette littérature a en effet permis de mettre en évidence que, toute chose égale par ailleurs, un niveau de classe élevé a un effet négatif sur le concept et l'image de soi académique des élèves (voir Marsch, 1987 ; Marsh & Hau, 2003) : l'être humain a en effet tendance à se comparer à son entourage proche et se sent dès lors plus « grand » quand ses proches sont « petits ». Les résultats confortent cette interprétation (voir tableau 6 et figure 3), car il apparaît que les élèves peu performants qui jouissent en moyenne d'un meilleur

concept d'eux-mêmes<sup>14</sup> en mathématiques sont les élèves peu performants scolarisés en Belgique francophone, aux Etats-Unis et en Allemagne. C'est en Belgique francophone et en Allemagne, où les élèves faibles sont les plus isolés des autres à travers les filières, que l'écart entre les EPP et les ETP par rapport au concept de soi est le plus petit. A l'inverse, il semble que ce soit le concept de soi des élèves peu performants scolarisés dans le modèle d'intégration individualisée - en particulier la Finlande - qui soit le plus bas. Ce constat est particulièrement intéressant, puisqu'il montre bien que les systèmes éducatifs qui placent les élèves en difficulté dans les meilleures conditions d'apprentissage (écoles hétérogènes<sup>15</sup> et

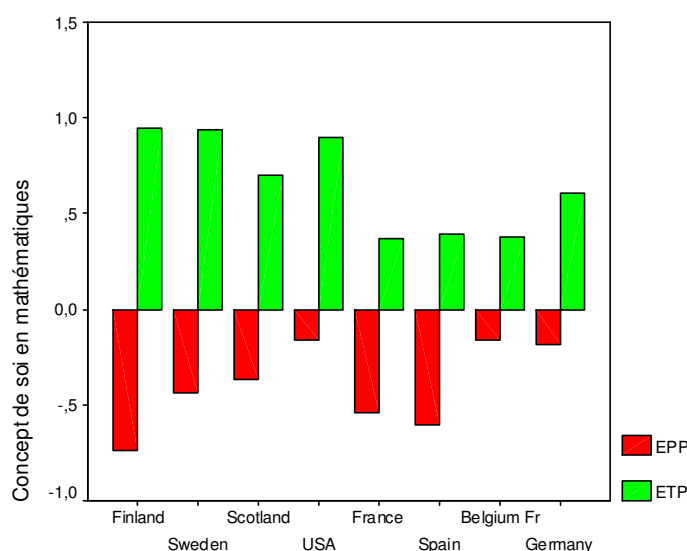
<sup>14</sup> L'indice PISA de concept de soi en mathématiques (appelé dans le rapport en français, perception de soi en mathématiques) est dérivé des réponses des élèves à cinq questions leur demandant d'évaluer leur capacité générale et leur vitesse d'apprentissage en mathématiques.

<sup>15</sup> Nous nous appuyons, dans cette argumentation, sur la littérature relative à l'effet de composition (cfr. Thrupp et al., 2002 ; Dupriez & Draelants, 2004) qui montre que le regroupement d'élèves défavorisés ou en difficulté scolaire produit un effet négatif sur les apprentissages des élèves, après contrôle des caractéristiques individuelles des élèves.

climat de discipline favorable) entretiennent par ailleurs chez ceux-ci un concept d'eux-mêmes plus négatifs que dans des systèmes éducatifs où les opportunités réelles d'apprentissage de cette frange d'élèves sont moindres.

La composition de l'école et de la classe n'étant pas l'unique source d'explication du niveau de concept de soi, il convient également de noter que le redou-

blement semble également affecter le concept de soi des élèves en difficulté, puisque le concept de soi des élèves scolarisés en France et en Espagne (dont une part importante des élèves peu performants sont doublants) apparaît également bas, bien que le contraste avec les élèves très performants scolarisés dans ces systèmes éducatifs soit moins important.



**Figure 3** : Graphe de la différence du concept de soi des deux groupes d'élèves (peu ou très performants), par système éducatif

Cette troisième partie de l'analyse fait ainsi apparaître à quel point la différenciation de l'environnement éducatif varie selon la variable d'ajustement mobilisée pour gérer l'hétérogénéité. Et qu'en particulier, c'est le recours à la filiarisation qui conditionne le plus les différences d'opportunités d'apprentissage, selon que les élèves obtiennent des performances scolaires faibles ou de très bon niveau. A l'inverse toutefois, et conformément à la littérature relative à l'effet de composition, c'est le concept de soi des élèves faibles scolarisés dans le modèle d'intégration individualisée qui semble le plus souffrir de l'impor-

tante hétérogénéité de niveau de performance scolaire présente dans les écoles de ce type de système éducatif, posant de la sorte la question du coût « psychologique » des groupes hétérogènes. Au-delà des objectifs de cet article, ce constat appelle des investigations complémentaires afin d'identifier les conditions locales (en termes de méthodes pédagogiques et de relations au sein des classes notamment) qui permettent aux élèves moins brillants, au sein de groupes hétérogènes, de se construire une image positive d'eux-mêmes.



## 6. Conclusion

S'appuyant sur une typologie des modalités de gestion de l'hétérogénéité proposée par Mons (2004), cet article visait dans un premier temps à identifier dans quelle mesure les parcours scolaires des élèves se différencient en fonction du modèle auquel ils appartiennent. A cet égard, nos données nous ont surtout permis de différencier les systèmes de séparation et d'intégration uniforme. Dans le premier, les élèves en difficulté sont confrontés à un nombre important de redoublement dans l'enseignement primaire et ensuite massivement orientés vers des filières d'enseignement (pré-)professionnel. Dans le modèle de l'intégration uniforme, les élèves en difficulté sont également confrontés à un taux élevé de redoublement dans l'enseignement primaire. En l'absence d'une gestion des parcours par les filières, ce taux de redoublement croît au début de l'enseignement secondaire. Ces analyses confirment également que le redoublement est peu utilisé – mais pas inexistant – dans les pays associés aux modèles de l'intégration individualisée et à la carte. Il apparaît en outre que la signification des variables d'ajustement doit être analysée avec beaucoup de prudence. Cette signification peut varier en fonction des modèles. Ainsi, le redoublement au secondaire inférieur est clairement un indice de faiblesse scolaire dans le modèle d'intégration uniforme. Il l'est moins dans le modèle de séparation. La signification d'une variable peut aussi varier au sein d'un même modèle. A ce titre, les filières professionnalisantes semblent davantage s'apparenter en Belgique francophone à des filières de relégation scolaire et sociale qu'elles ne s'y apparentent en Allemagne (et en Autriche, cfr. note n° 9). Enfin, la signification d'une variable peut varier au sein d'un même système scolaire. Le redoublement en Belgique francophone et en Allemagne semble ainsi revêtir un sens différent en fonction de la présence (dans le secondaire) ou l'absence (dans le primaire) d'autres variables d'ajustement face aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Quel est par ailleurs l'impact des modes de gestion de l'hétérogénéité sur le risque de devenir un élève faible et sur les environnements éducatifs de ces

mêmes élèves ? Et dans quelle mesure les environnements éducatifs des élèves les moins performants se différencient-ils des environnements éducatifs des élèves les mieux lotis ? Une première analyse a permis de renforcer l'hypothèse selon laquelle le lien entre les caractéristiques socioculturelles des élèves et les performances scolaires tend à être plus marqué pour les systèmes éducatifs représentatifs du modèle de séparation. Confirmant de la sorte que la filiératisation apparaît constituer le mode de gestion de l'hétérogénéité le plus défavorable aux élèves les moins favorisés.

Du point de vue des environnements éducatifs, les résultats de nos analyses isolent à nouveau les systèmes éducatifs représentatifs de ce modèle. En effet, il semble que ce soit les élèves faibles scolarisés dans un modèle de séparation qui tendent à bénéficier des environnements les moins favorables au regard de la composition des écoles, tant sur le plan académique que socioculturel. Par rapport au climat de discipline en classe, si la différence entre élèves faibles et forts est importante dans les systèmes à filières, elle l'est également dans les systèmes d'intégration à la carte, caractérisés par la présence importante de classes de niveau, en tout cas à l'école secondaire.

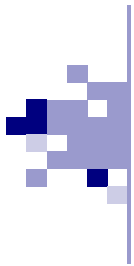
Au regard des travaux menés sur l'efficacité et l'équité dans les systèmes scolaires (Opdenakker & Van Damme, 2001 ; Duru-Bellat et al., 2003 ; Dupriez & Dumay, 2005 ; Rutter & Maughan, 2002), il est d'ailleurs assez tentant de suggérer qu'il y a une relation assez cohérente entre ces paramètres : la sélection précoce opérée dans le modèle de la séparation isole en particulier les élèves issus de milieux peu favorisés, à travers des mécanismes d'auto et d'hétéro-sélection. Ces derniers se retrouvent dans des classes et des écoles plus faibles où le climat de discipline et les conditions d'enseignement sont moins favorables ; le curriculum y est généralement moins ambitieux. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de constater que dans de tels systèmes, les écarts de performances entre élèves se creusent, de même que les écarts de performances entre groupes sociaux.

Il apparaît dès lors que la résolution de la tension constitutive de la gestion de l'hétérogénéité (séparer ou réunir) se révèle être un tournant majeur dans les politiques éducatives. Au-delà toutefois des effets des modes de gestion de l'hétérogénéité sur les inégalités sociales et sur le traitement différencié (ou non) des élèves dans les systèmes éducatifs, la typologie proposée invite à un travail d'élucidation plus important du sens porté par les différents projets scolaires. Quel est l'idéal porté par le modèle de l'intégration individualisée ? Dans quelle mesure le projet scolaire porté par le modèle de séparation ne pro-

duit-il pas les effets qu'on attend de lui ? Ces questions renvoient à des interrogations relatives aux fonctions assignées aux systèmes éducatifs et à la construction historique du rôle de l'école dans son environnement social. Ces questions appellent des recherches plus larges que la nôtre dont l'objectif pourrait être d'identifier la manière dont des caractéristiques structurelles des systèmes scolaires s'articulent à des conceptions idéologiques sur le rôle de l'école et à des dispositifs pédagogiques susceptibles de les relayer jusqu'au cœur des classes.

## Références bibliographiques

- Broadfoot, P. (1996). Education assessment and society. A sociological analysis. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. Revue Française De Pédagogie, 148, 145-165.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. Revue Française De Pédagogie, 150, 5-17.
- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2003). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. Les Cahiers de L'IREDU, 65, 1-178.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans. Les Cahiers De L'IREDU, 66, 1-158.
- Englund, T. (2004). The discourse on equivalence in Swedish education policy. L. Moreno Herrera, & G. Franca (Eds. ), Educational policies. Implications for equity, equality and equivalence (pp. 125-150). Orebro: Orebro University.



- Francia, G., Moreno Herrera, L., & Englund, T. (2005). L'équité dans les pays nordiques: une réflexion sur la notion d'équivalence dans le système éducatif suédois. M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation (pp. 171-190). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, *79*(3), 280-295.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: a cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. American Psychologist, *58*, 364-376.
- Mons, N. (2004). De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative. Université de Bourgogne: Thèse de doctorat non publiée.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves: Méthodes de groupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. Cahiers Du Service De Pédagogie Expérimentale, *7-8*, 25-52.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2004). Quelques réflexions méthodologiques à propos des enquêtes internationales dans le domaine de l'éducation. Politiques D'Éducation Et De Formation, *2*, 37-54.
- Opendakker, M.-C., Van Damme, J., & Minnaert, A. (2004). Are there equal opportunities in our classes and schools ? An investigation into the relationship between class composition, indicators of the learning environment and the class climate, effort, and academic achievement of classes. Catholic university of Leuven: Working Paper.
- Opendakker, M.-C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. British Educational Research Journal, *27* (4), 407-432.
- Philips, M. (1997). What makes schools effective ? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. American Educational Research Journal, *34*, 633-662.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. Journal of School Psychology, *40*, (6), 451-475.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. International Journal of Educational Research, *37*(5), 483-504.
- Wößmann, L., & Hanushek, A. (in press). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. Economic Journal.

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16



## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

## Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenbergh V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenbergh V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

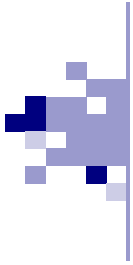
Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48





## **Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)**

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50